

Les politiques éducatives haïtiennes (1804-1843) à l'épreuve du présent : vers un humanisme solidaire

Haitian Educational Policies (1804-1843) Put to the Test of the Present:
Toward a Solidaristic Humanism

As políticas educacionais haitianas (1804-1843) à prova do presente:
rumo a um humanismo solidário

Las políticas educativas haitianas (1804-1843) a prueba del presente:
hacia un humanismo solidario

Maxo St Victor 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, Brasil.

stvictormaxo@gmail.com

Vera Lucia Martiniak 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, Brasil.

vlmartiniak@uepg.br

Recebido em 04 de maio de 2026

Aprovado em 13 de agosto de 2026

Publicado em 28 de agosto de 2026

RÉSUMÉ

Cet article examine les politiques éducatives haïtiennes élaborées entre 1804 et 1843 et leur résonance dans les débats contemporains sur l'éducation et l'humanisme solidaire. L'objectif est de mettre en dialogue les orientations éducatives issues de l'immédiat après-indépendance avec les réformes et initiatives actuelles, afin de réfléchir aux conditions d'une éducation fondée sur la solidarité et le bien commun. La méthodologie repose sur une analyse qualitative de textes constitutionnels (Haïti, 1805, 1816, 1987), de plans éducatifs nationaux (Haïti, 1982, 2018), de rapports éducatifs internationaux (Francisco, 2019 ; UNESCO, 2022), ainsi que de travaux académiques sur l'éducation haïtienne (Joint, 2005 ; Brutus, 1948 ; St Victor et Martiniak, 2024, entre autres). L'analyse est guidée par les contributions théoriques de Maritain (1936), Freire (1987), Francisco (2019) et M.-R. Trouillot (1990, 1995). Les résultats montrent que, si l'éducation fut dès l'origine conçue comme un outil de construction nationale et de formation citoyenne, son application concrète est restée marquée par une logique élitare et exclusive. Cette tension, déjà présente au XIXe siècle, trouve des prolongements dans les défis contemporains liés à l'accès, à la qualité et à l'inclusion scolaire. En conclusion, l'article souligne la nécessité d'un projet

éducatif qui, en tirant les leçons de l'histoire, s'oriente vers un véritable humanisme solidaire, capable de concilier mémoire nationale, justice sociale et avenir collectif.

Mots-clés: Haïti; Politiques Éducatives; Humanisme; Solidarité.

ABSTRACT

This article examines Haitian educational policies developed between 1804 and 1843 and their resonance in contemporary debates on education and solidaristic humanism. The aim is to bring into dialogue the educational orientations emerging from the immediate post-independence period with current reforms and initiatives, in order to reflect on the conditions for an education grounded in solidarity and the common good. The methodology is based on a qualitative analysis of constitutional texts (Haïti, 1805, 1816, 1987), national educational plans (Haïti, 1982, 2018), international educational reports (Francisco, 2019; UNESCO, 2022), and academic works on Haitian education (Joint, 2005; Brutus, 1948; St Victor and Martiniak, 2024, among others). The analysis is guided by the theoretical contributions of Maritain (1936), Freire (1987), Francisco (2019), and M.-R. Trouillot (1990, 1995). The results show that, although education was initially conceived as a tool for nation-building and civic formation, its concrete implementation remained marked by an elitist and exclusionary logic. This tension, already present in the 19th century, continues in contemporary challenges related to access, quality, and educational inclusion. In conclusion, the article highlights the need for an educational project that, by drawing lessons from history, moves toward a genuine solidaristic humanism capable of reconciling national memory, social justice, and collective future.

Keywords: Haiti; Educational Policies; Humanism; Solidarity.

RESUMO

Este artigo examina as políticas educacionais haitianas elaboradas entre 1804 e 1843 e sua ressonância nos debates contemporâneos sobre educação e humanismo solidário. O objetivo é colocar em diálogo as orientações educacionais provenientes do imediato pós-independência com as reformas e iniciativas atuais, a fim de refletir sobre as condições de uma educação fundamentada na solidariedade e no bem comum. A metodologia baseia-se em uma análise qualitativa de textos constitucionais (Haïti, 1805, 1816, 1987), de planos educacionais nacionais (Haïti, 1982, 2018), de relatórios educacionais internacionais (Francisco, 2019; UNESCO, 2022) e de trabalhos acadêmicos sobre a educação haitiana (Joint, 2005; Brutus, 1948; St Victor e Martiniak, 2024, entre outros). A análise é orientada pelas contribuições teóricas de Maritain (1936), Freire (1987), Francisco (2019) e M.-R. Trouillot (1990, 1995). Os resultados mostram que, embora a educação tenha sido desde a origem concebida como um instrumento de construção nacional e de formação cidadã, sua aplicação

concreta permaneceu marcada por uma lógica elitista e excludente. Essa tensão, já presente no século XIX, encontra prolongamentos nos desafios contemporâneos relacionados ao acesso, à qualidade e à inclusão escolar. Em conclusão, o artigo destaca a necessidade de um projeto educacional que, ao tirar lições da história, se oriente para um verdadeiro humanismo solidário, capaz de conciliar memória nacional, justiça social e futuro coletivo.

Palavras-chave: Haiti; Políticas Educacionais; Humanismo; Solidariedade.

RESUMEN

Este artículo examina las políticas educativas haitianas elaboradas entre 1804 y 1843 y su resonancia en los debates contemporáneos sobre la educación y el humanismo solidario. El objetivo es poner en diálogo las orientaciones educativas surgidas del inmediato posindependencia con las reformas e iniciativas actuales, con el fin de reflexionar sobre las condiciones de una educación basada en la solidaridad y el bien común. La metodología se basa en un análisis cualitativo de textos constitucionales (Haïti, 1805, 1816, 1987), de planes educativos nacionales (Haïti, 1982, 2018), de informes educativos internacionales (Francisco, 2019; UNESCO, 2022) y de trabajos académicos sobre la educación haitiana (Joint, 2005; Brutus, 1948; St Victor y Martiniak, 2024, entre otros). El análisis está guiado por las contribuciones teóricas de Maritain (1936), Freire (1987), Francisco (2019) y M.-R. Trouillot (1990, 1995). Los resultados muestran que, si bien la educación fue concebida desde sus inicios como una herramienta de construcción nacional y de formación ciudadana, su aplicación concreta permaneció marcada por una lógica elitista y excluyente. Esta tensión, ya presente en el siglo XIX, encuentra prolongaciones en los desafíos contemporáneos relacionados con el acceso, la calidad y la inclusión escolar. En conclusión, el artículo subraya la necesidad de un proyecto educativo que, al extraer lecciones de la historia, se oriente hacia un verdadero humanismo solidario, capaz de conciliar memoria nacional, justicia social y futuro colectivo.

Palabras clave: Haití; Políticas Educativas; Humanismo; Solidaridad.

Introduction

L'éducation a toujours occupé une place centrale dans les projets de construction nationale en Haïti. Dès l'indépendance proclamée en 1804, les dirigeants de l'État haïtien ont cherché à élaborer des politiques éducatives susceptibles de former non seulement des individus instruits, mais également des citoyens capables de participer à la consolidation de la liberté nouvellement acquise.

Entre 1804 et 1843, période charnière marquée par des instabilités politiques, des tensions sociales et des défis économiques considérables, plusieurs initiatives éducatives furent mises en œuvre, traduisant l'ambition de penser l'école comme

instrument de civilisation, de progrès et de cohésion sociale (M.-R. Trouillot, 1990). Cependant, ces projets éducatifs se sont développés dans un contexte où l'accès à l'instruction restait limité et où la tension entre élitisme et démocratisation structurait les choix curriculaires.

La structure éducative établie par les premiers dirigeants haïtiens « conserve les caractéristiques réservées à un petit groupe de personnes privilégiées » (St Victor, Martiniak, 2024, p. 89). De plus, l'absence de ressources suffisantes et la fragilité institutionnelle ont souvent empêché la pleine réalisation de ces ambitions (M.-R. Trouillot, 1995). Néanmoins, l'examen des textes législatifs, réglementaires et administratifs de cette période permet de dégager des finalités humanistes fortes, centrées sur la formation de l'homme et du citoyen.

Dans ce cadre, cette recherche a pour objectif de mettre en dialogue les politiques éducatives haïtiennes élaborées entre 1804 et 1843 et les défis contemporains de l'éducation en Haïti, afin d'identifier leurs échos possibles pour la construction d'un curriculum orienté vers un humanisme solidaire. Aujourd'hui, face aux défis contemporains de l'éducation en Haïti — inégalités persistantes, crises politiques récurrentes, exigences de solidarité et d'inclusion —, la relecture de ces premières politiques éducatives s'avère particulièrement pertinente.

Elle permet de mettre en lumière des continuités et des ruptures, mais aussi d'ouvrir une réflexion sur la possibilité de fonder un curriculum en phase avec les principes de l'humanisme solidaire. Sur le plan méthodologique, l'analyse mobilise notamment des textes constitutionnels (Haïti, 1805, 1816, 1987), des documents relatifs aux réformes éducatives nationales (Haïti, 1982, 2018), ainsi que des rapports éducatifs internationaux récents (Francisco, 2019 ; UNESCO, 2022). Elle inclut également des productions académiques portant sur la société haïtienne et son système éducatif, telles que celles de Joint (2005), Brutus (1948) et St Victor et Martiniak (2024), entre autres.

Cette étude s'inscrit par ailleurs dans un cadre théorique articulé autour des contributions de Maritain (1936), de la pédagogie critique de Freire (1987), des orientations contemporaines du Pacte éducatif global proposées par Francisco (2019), ainsi que des analyses historiques de M.-R. Trouillot (1990, 1995), permettant de croiser des approches philosophiques, critiques et historiques de l'éducation. Dans cette perspective, la question de recherche qui guide cette étude est la suivante : comment les premiers projets éducatifs de l'État haïtien ont-ils pensé la formation de l'homme et du citoyen, et quels échos offrent-ils pour les politiques actuelles en faveur d'un humanisme solidaire ?

Le présent article s'inscrit dans la continuité d'une communication présentée au *IV Congresso Brasileiro de Humanismo Solidário na Ciência*, tenu du 16 au 18 octobre 2025, et vise à approfondir les analyses initialement proposées. Enfin, l'article est structuré comme suit : après cette introduction, une première section est consacrée à la méthodologie de recherche. La section suivante présente les fondements théoriques

mobilisés. La troisième section analyse les politiques éducatives haïtiennes entre 1804 et 1843, en mettant en évidence leurs idéaux et leurs limites.

La quatrième section examine les échos contemporains de ces politiques, notamment en termes d'inclusion et de fractures persistantes. La cinquième section discute les rapports entre humanisme, citoyenneté et solidarité comme horizon éducatif actuel. Enfin, la dernière section propose les conclusions de l'étude.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative d'inspiration historique, fondée sur l'analyse documentaire de sources écrites. Le corpus a été constitué selon trois critères : (1) la pertinence institutionnelle des documents, c'est-à-dire leur capacité à expliciter les finalités, les responsabilités ou les modalités de l'action éducative de l'État haïtien ; (2) leur valeur pour une comparaison diachronique, en privilégiant les textes qui permettent d'observer les rapports entre éducation, citoyenneté, accès et gouvernance ; et (3) leur complémentarité avec la littérature historique et les rapports contemporains.

Le corpus est ainsi composé de textes constitutionnels de la période post-indépendance (Haïti, 1805, 1816), du texte constitutionnel en vigueur (Haïti, 1987) et de plans éducatifs nationaux récents (Haïti, 1982, 2018). Ces documents ne sont pas traités comme s'ils appartenaient au même contexte, mais comme des traces documentaires produites dans des configurations historiques différentes, en tenant compte de leur nature institutionnelle. Cette distinction est importante pour cette démarche, qui s'inscrit dans une perspective diachronique de l'évolution des principes éducatifs et politiques.

À ces sources s'ajoutent des références internationales, en particulier le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2022) et le Pacte éducatif global (Francisco, 2019), utilisés non comme des preuves directes de la trajectoire historique haïtienne, mais comme des ressources pour situer les enjeux contemporains d'inclusion, de solidarité et de bien commun. En complément, l'analyse intègre des productions académiques portant sur la société haïtienne et son système éducatif, telles que celles de Joint (2005), Brutus (1948) et St Victor et Martiniak (2024), entre autres, afin de contextualiser et de discuter des sources primaires.

Le corpus secondaire est donc mobilisé pour contrôler l'interprétation des documents institutionnels et éviter de confondre les intentions formulées dans les textes officiels avec leurs effets sociaux. Sur le plan analytique, la démarche combine une lecture critique et interprétative des sources historiques avec une approche comparative.

Chaque document a été examiné selon son contexte de production, son auteur ou institution productrice, sa finalité, son destinataire et le statut de ses énoncés, puis codé autour de six catégories : finalités assignées à l'éducation ; rôle et responsabilité

de l'État ; définition du citoyen et de la citoyenneté ; modalités d'accès et critères d'inclusion/exclusion ; formes de gouvernance et d'organisation scolaire ; et rapport entre projet éducatif, ordre social et bien commun.

La comparaison ne consiste donc pas à juxtaposer des dates, mais à confronter ces catégories à l'intérieur de contextes distincts afin d'identifier ce qui demeure, ce qui se transforme et ce qui change de signification. L'analyse est éclairée par un cadre théorique mobilisant les apports de la pédagogie critique de Freire (1987), de l'humanisme intégral de Maritain (1936), des orientations du Pacte éducatif global proposées par Francisco (2019), ainsi que des travaux de M.-R. Trouillot (1990, 1995) sur l'État haïtien et la construction de ses discours.

Ces références ne sont pas utilisées comme un ensemble homogène : Maritain (1936) permet d'interroger les finalités attribuées à l'éducation et au bien commun ; Freire (1987) aide à analyser les rapports entre éducation, pouvoir et émancipation ; Francisco (2019) fournit un vocabulaire contemporain de solidarité et de responsabilité collective ; M.-R. Trouillot (1990, 1995) permet de replacer les politiques éducatives dans les rapports historiques entre État, élites et société.

Le cadre théorique sert ainsi à interpréter les sources historiques, tandis que les propositions normatives sont réservées à la discussion finale. Le choix de rapprocher des documents produits à des périodes aussi éloignées répond donc à une logique analytique et non à l'hypothèse d'une continuité institutionnelle directe. La comparaison porte sur des catégories communes — rôle de l'État, finalités de l'éducation, accès et universalité, formation du citoyen, gouvernance, inclusion et rapports entre projet éducatif et structure sociale.

Cette opération permet de distinguer trois mécanismes : les permanences, lorsque des problèmes ou des logiques réapparaissent sous des formes différentes ; les ruptures, lorsque les principes, les droits ou les institutions changent ; et les resignifications, lorsque des objectifs anciens, tels que la formation du citoyen, prennent un sens nouveau dans le cadre contemporain des droits, de l'équité et de l'inclusion.

Le corpus présente toutefois des limites : il privilégie les sources institutionnelles et normatives, qui renseignent davantage les intentions des pouvoirs publics que les expériences ordinaires des élèves et des populations exclues ; il ne permet pas, à lui seul, d'établir une causalité linéaire entre les politiques du XIXe siècle et les réformes actuelles ; enfin, la disponibilité et la nature inégales des documents imposent une comparaison prudente.

Fondement théorique

L'examen des politiques éducatives haïtiennes de 1804 à 1843 requiert une approche théorique capable d'articuler trois dimensions : les finalités humanistes de l'éducation, la question de la libération sociale par le savoir et l'analyse critique des

dynamiques étatiques haïtiennes.

La pensée de Maritain (1936) offre un premier repère en affirmant que l'éducation doit viser la formation intégrale de la personne humaine et son orientation vers le bien commun. Cette vision humaniste permet de comprendre pourquoi, dans les premières décennies post-indépendance, l'école fut pensée comme outil de civilisation et de consolidation nationale. Cependant, cette finalité humaniste reste largement normative : elle ne dit pas comment répondre aux inégalités sociales concrètes.

C'est précisément là que la pédagogie critique de Freire (1987) entre en dialogue avec Maritain (1936). Freire (1987) insiste sur le caractère libérateur de l'éducation et sur le rôle du dialogue pour dépasser l'oppression. Alors que Maritain (1936) rappelle la dimension intégrale, personnelle et communautaire de l'éducation, Freire (1987) en souligne l'ancrage dans les rapports sociaux et les possibilités de transformations.

Cette confrontation théorique permet de lire les politiques éducatives haïtiennes sans réduire leur humanisme proclamé à une intention abstraite : elle invite à examiner simultanément les finalités affichées et les conditions sociales de leur réalisation. Ensemble, ces deux perspectives éclairent ainsi la tension entre un idéal de citoyenneté universelle et une pratique éducative souvent réservée à une élite.

Dans le contexte contemporain, le Pacte éducatif global proposé par Francisco (2019) reformule cette problématique en mettant l'accent sur la solidarité, la fraternité, la responsabilité collective et le soin de la maison commune. Il ne constitue pas une continuation historique directe des textes haïtiens du XIXe siècle ; il permet plutôt de resignifier, dans un langage contemporain, la question de la finalité sociale de l'éducation.

Le rapprochement avec Freire (1987) est alors heuristique : l'un insiste sur une responsabilité collective et une vision humanisante de l'éducation, l'autre sur le dialogue, la conscientisation et la transformation des rapports d'oppression. Enfin, les analyses de M.-R. Trouillot (1990, 1995) permettent de replacer ces idéaux dans la trajectoire historique de l'État haïtien et d'interroger les conditions sociales et politiques de leur mise en œuvre.

En montrant comment les élites ont construit un appareil d'État souvent en décalage avec les aspirations populaires, M.-R. Trouillot (1990, 1995) fournit une clé de lecture des écarts entre les principes universalistes des politiques publiques et leur réalisation sociale. Appliquée aux politiques éducatives de 1804-1843, cette perspective conduit à examiner l'élitisme non comme une contradiction accidentelle, mais comme un problème lié aux modalités de construction de l'État et de distribution du pouvoir.

Elle permet également d'éviter une lecture téléologique du présent : les difficultés contemporaines ne sont pas considérées comme la simple reproduction mécanique du XIXe siècle, mais comme le résultat de configurations historiques nouvelles dans lesquelles certains problèmes sont réarticulés.

Ainsi, le dialogue entre ces quatre perspectives théoriques fournit une grille d'analyse cohérente : Maritain (1936) et Francisco (2019) permettent d'interroger les finalités humanistes et solidaires de l'éducation ; Freire (1987) met l'accent sur les médiations pédagogiques et politiques susceptibles de réduire les rapports d'oppression ; M.-R. Trouillot (1990, 1995) met en lumière les conditions historiques et sociales qui expliquent les écarts entre l'idéal et la réalité.

La grille n'a donc pas pour fonction de projeter rétrospectivement le concept contemporain d'« humanisme solidaire » sur le XIXe siècle, mais de construire un espace de comparaison critique entre des finalités éducatives historiquement situées.

Les politiques éducatives haïtiennes entre 1804 et 1843 : idéaux et limites

À la suite de l'indépendance, les dirigeants haïtiens considéraient l'éducation comme un instrument essentiel pour consolider la nation et affirmer la souveraineté. Dès la Constitution de 1805, l'instruction publique est proclamée comme droit et devoir de l'État. L'article 19 de cette constitution stipule : « Dans chaque division militaire, une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse » (Haïti, 1805).

Cependant, assassiné le 18 octobre 1806, Jean-Jacques Dessalines, chef du nouvel État, n'avait pas eu le temps d'avancer dans les grandes lignes de sa politique à travers l'application des mesures qu'il envisageait. Son assassinat marque le début d'une longue période d'instabilité politique qui freine la mise en place des bases structurelles du pays. La divergence entre les hommes politiques qui visaient le pouvoir a donné naissance à deux pouvoirs parallèles entre 1807 et 1820, avec des visions différentes.

Sur le plan éducatif, ses successeurs ont envisagé d'autres politiques éducatives, et les législateurs ont élaboré des textes prenant en compte les questions éducatives. C'est ainsi que la volonté d'ancrer l'éducation dans les fondements de l'État est réaffirmée dans la Constitution de 1816, qui renforce l'idée d'un système éducatif structuré et accessible. Son article 36 prévoit en effet l'établissement d'une institution publique commune à tous les citoyens, gratuite pour les enseignements jugés indispensables à tous :

Il sera aussi créé et organisé une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République (Haïti, 1816).

Pendant la scission du pays entre les gouvernements de Christophe (1806-1820) et de Pétion (1807-1818), certaines initiatives éducatives furent lancées. Dès son intronisation dans le Nord, le 18 février 1807, Christophe déclara dans son discours officiel : « L'éducation, ce bien, après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimé et soutenu de la morale, elle sera remise en honneur et vénérée parmi vous » (Brutus, 1948, p. 43).

Ce discours ne se limite pas à une déclaration de principe, mais se traduit concrètement par la mise en place d'initiatives éducatives. Il a établi plusieurs écoles primaires et mis en place un système éducatif inspiré du modèle lancastrien qui reposait sur l'idée que des élèves plus avancés enseignaient à leurs camarades moins avancés. « Dans son royaume, l'éducation est organisée et strictement contrôlée totalement par l'État » (St Victor, 2017, p. 26).

Dans cette perspective, il chercha à obtenir le soutien britannique en entretenant une correspondance avec William Wilberforce¹, par l'intermédiaire du ministre des Affaires étrangères du royaume, Julien Prévost. Cette démarche le conduisit à solliciter l'appui de la *British and Foreign School Society* de Londres. Dans une lettre adressée à William Wilberforce le 16 novembre 1816, Léon (1945, p. 165) rapporte l'extrait suivant :

Je suis pénétré de la nécessité de changer ce que les manières et les habitudes de mes concitoyens peuvent encore conserver de semblable avec les Français et de les modeler sur les manières et les habitudes anglaises ; la culture de la littérature anglaise dans nos écoles, dans nos collèges, fera prédominer enfin, je l'espère, la langue anglaise sur le français. C'est le seul moyen de conserver notre indépendance que de n'avoir absolument rien de commun avec une nation dont nous avons tant à nous plaindre, et dont les projets ne tendent à notre destruction.

Cette priorité accordée au modèle anglais s'inscrit dans le but de consolider l'autonomie du pays vis-à-vis de la France, qui conserve une suprématie culturelle à travers un modèle éducatif français. Malgré la libération des chaînes de l'esclavage, le système colonial conserve ses traits dans les esprits et les comportements.

Pour renforcer les dispositions constitutionnelles relatives à l'éducation, la Chambre royale de l'Instruction publique a été créée par une ordonnance royale le 20 novembre 1818. Ladite ordonnance définit les critères de nomination ainsi que le rôle des membres de la Chambre. Elle aborde également le choix et la qualification du personnel enseignant. Dans cette perspective, nous avons extrait, d'une recherche publiée par J. Trouillot (2003, p. 45-47), les articles y relatifs :

Article 5 : Elle est spécialement chargée de la direction et de la surveillance des écoles, académies, collèges et autres établissements nationaux concernant l'instruction publique ; du maintien de l'ordre, des mœurs de l'enseignement, de l'observation des règlements, de la réforme des abus ; elle sollicite et présente au roi les mesures qu'elle croit convenables, soit pour l'entretien des dits établissements, soit pour l'ordre et la discipline.

L'article 7 poursuit en effet : La Chambre est spécialement chargée de suivre et d'étendre les progrès de l'instruction publique, d'établir des écoles dans les paroisses où il n'y en a point, des académies et collèges dans le royaume selon qu'il sera nécessaire. Mais, nous devons rappeler que l'expérience de la politique éducative de Christophe n'a pas été faite dans tout le pays en raison de la division du pays en deux parties. De son côté, Pétion a fondé le Lycée national² qui offre un enseignement fondé sur les humanités et les sciences. Ces initiatives reflètent les efforts des deux dirigeants pour promouvoir l'éducation dans leurs régions respectives.

Cependant, « les débuts de la nation haïtienne sont marqués par beaucoup d'incertitudes et de menaces qui entraînèrent des répercussions sur les politiques éducatives des premiers dirigeants haïtiens » (Joint, 2005, p. 41). L'accès aux rares institutions créées est resté très limité. Comme le souligne M.-R. Trouillot (1990), la construction de l'État haïtien au XIXe siècle se fait sous l'emprise d'une élite soucieuse de reproduire son pouvoir.

Les écoles sont souvent destinées à former les enfants des familles proches du pouvoir, au détriment des masses paysannes qui constituent pourtant l'essentiel de la population. Cette orientation révèle une tension constitutive : un projet humaniste proclamé universel, mais concrètement restrictif et élitiste. « Le président Boyer s'est lui-même contenté de se constituer arbitre, en imposant des conditions d'admission dans un établissement d'enseignement » (St Victor, Martiniak, 2024, p. 83).

Il donne à cette pratique un aspect légal en publiant la loi du 4 juillet 1820 dont l'article 11 est stipulé de la manière suivante : « Il sera établi aux frais de l'État, 4 écoles primaires destinées à l'instruction élémentaire des enfants des citoyens, tant civils et militaires qui auront rendu des services à la patrie » (Brutus, 1948, p. 83).

L'analyse de ces premières politiques fait apparaître un premier mécanisme de continuité : l'éducation est constamment associée à la consolidation de l'État et à la formation du citoyen. Cette permanence ne doit toutefois pas être comprise comme une transmission institutionnelle intacte. Elle correspond plutôt à la persistance d'un problème politique — comment former les citoyens d'un État nouvellement construit et maintenir sa cohésion — qui change de forme selon les contextes.

La rupture apparaît dans les modalités d'accès : alors que les textes de 1805 et 1816 formulent des principes d'instruction publique, les pratiques documentées montrent des critères sociaux d'accès et une forte concentration institutionnelle. Cette tension entre universalité proclamée et accès différencié constitue le point de comparaison avec les politiques contemporaines.

Échos contemporains : inclusion et fractures persistantes

Le passage au XXe et au XXIe siècle ne peut donc être réduit à un saut chronologique entre deux ensembles de réformes. Il faut distinguer ce qui relève d'une permanence de problème, d'une rupture normative et d'une resignification. La

permanence concerne notamment l'ambition de faire de l'éducation un instrument de construction collective sous responsabilité publique. La rupture est plus nette dans l'affirmation contemporaine du droit universel à l'éducation, de l'équité et de l'inclusion.

La resignification intervient lorsque la formation du citoyen, autrefois fortement associée à la consolidation de la souveraineté nationale, est désormais articulée à la participation, à la justice sociale, à la reconnaissance des diversités et à la qualité des apprentissages. C'est à partir de ces trois mécanismes que les documents contemporains sont examinés dans cette section.

Plus de deux siècles après l'indépendance, les défis éducatifs haïtiens rappellent fortement ceux du XIXe siècle. Ils montrent cependant la persistance de certaines questions — responsabilité publique, élargissement de l'accès, formation citoyenne et rapport entre éducation et cohésion nationale — désormais formulées dans le langage des droits et de l'équité. Au début des années 1980, le « Gouvernement d'Haïti a accordé une place prioritaire à l'Éducation dans le Plan National de Développement, à côté d'autres secteurs essentiels de la vie du pays » (Haïti, 1982, p. 14).

Parmi les principales réalisations prévues par ce Plan figurent l'éradication de l'analphabétisme et l'amélioration de l'accessibilité à la formation de base pour un plus grand nombre d'enfants. Le lien avec le XIXe siècle est ici un lien de problématique plutôt qu'une filiation institutionnelle démontrée : dans les deux cas, l'éducation est pensée comme un instrument de construction collective, mais les critères de légitimité et les publics visés sont progressivement redéfinis.

Cette orientation est renforcée par la constitution haïtienne de 1987, qui « confère l'entière responsabilité au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) de définir et de mettre en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation et de formation » (Haïti, 2018, p. 24).

En ce sens, l'article 32 de cette constitution stipule : « L'État garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population » (Haïti, 1987). La rupture avec les formulations du XIXe siècle est significative sur le plan normatif : l'éducation n'est plus seulement envisagée comme un instrument de consolidation nationale, mais comme un droit explicitement garanti.

Pourtant, la persistance d'insuffisances institutionnelles relevées par le MENFP invite à examiner l'écart entre droit proclamé et effectivité. Parmi ces insuffisances figurent l'absence d'une loi d'orientation, l'obsolescence de la loi organique, la désuétude des normes et procédures en vigueur, etc. (Haïti, 2018).

Sur la base de ce constat, le MENFP reconnaît la nécessité d'aborder cette question de toute urgence. En effet, ses plans stratégiques, notamment le Plan décennal d'éducation et de formation (2017-2027), visent à universaliser l'accès à

l'éducation et à améliorer la qualité des apprentissages. Dans ce cadre, les stratégies suivantes sont proposées :

[...], le Plan 2017-2027 se fonde donc sur une double approche systémique, par le fait de toucher tous les segments du système scolaire, et stratégique par le choix des axes prioritaires d'intervention établis pour orienter ses actions. En effet, trois (3) axes d'interventions sont ciblés : l'accès dans l'équité, la qualité dans l'équité et la gouvernance. Pour chacun de ces axes, des programmes spécifiques sont identifiés de manière à toucher les sept (7) segments clés du système éducatif haïtien à savoir : la petite enfance, le préscolaire, le fondamental, le secondaire, la formation technique et professionnelle, l'enseignement supérieur et la recherche, l'éducation non formelle et l'alphabetisation. De plus, ces programmes sont conçus de façon telle que toutes les actions programmées soient inscrites dans une perspective inclusive, c'est-à-dire qui prend systématiquement en compte les besoins spéciaux des personnes en situations vulnérables, la problématique de l'environnement, les technologies de l'information et de la communication (Haïti, 2018, p. 25).

Toutefois, les inégalités sociales et territoriales continuent de limiter l'effectivité de ce droit. Le rapprochement avec le XIXe siècle doit ici être formulé avec prudence : les sources contemporaines ne prouvent pas à elles seules que les inégalités actuelles sont directement causées par les dispositifs du XIXe siècle. Elles montrent plutôt la récurrence d'un écart entre l'universalité affichée des finalités éducatives et les conditions différenciées de leur réalisation. Cette récurrence constitue précisément l'un des mécanismes de permanence que la comparaison diachronique permet de mettre en évidence.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation publié par l'UNESCO (2022) met en évidence, à l'échelle internationale, la persistance d'inégalités qui affectent particulièrement les groupes vulnérables. Ces constats fournissent un cadre comparatif pour interpréter la situation haïtienne, mais ils ne constituent pas, à eux seuls, une mesure spécifique de l'achèvement du cycle fondamental en Haïti. Dans cette perspective, la grille de lecture de Freire (1987) permet d'interroger la tension entre reproduction sociale et possibilité d'une pédagogie libératrice.

L'héritage du XIXe siècle — une école pensée par et pour une élite — se prolonge dans les disparités contemporaines, même si les discours officiels insistent sur la démocratisation. Dans le cadre de sa mission de promotion de la paix par la coopération internationale dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture, l'UNESCO souligne l'importance des outils et des programmes éducatifs dans le processus d'instauration de la paix entre les nations. Elle précise à cet égard :

L'UNESCO conçoit à cette fin des outils éducatifs ainsi que des programmes culturels et scientifiques qui visent à renforcer les liens entre les nations, à aider les pays à adopter des normes internationales, à favoriser la libre circulation des idées et à encourager le partage des connaissances (UNESCO, 2022, p. XX).

Dans une perspective plus globale, le Rapport de l'UNESCO met en avant l'implication des organisations non gouvernementales (ONG) en faveur de l'égalité des genres.

Elles sont un levier majeur pour attirer l'attention sur les difficultés liées aux inégalités de genre dans l'éducation, au moyen soit du plaidoyer, soit d'activités au service des groupes marginalisés. Un défi constant tient à la durabilité de leurs interventions, dont les coûts unitaires sont bien supérieurs au budget des gouvernements, dont la capacité de supervision ne peut par ailleurs pas être reproduite (UNESCO, 2022, p. 51).

Les constats émis tant par les instances nationales que par les organisations internationales, telles que l'UNESCO, révèlent une tension constante entre les ambitions affichées dans les politiques éducatives et les réalités socio-économiques du terrain. La persistance d'un modèle éducatif hérité d'une structure élitiste du XIXe siècle, conjuguée à des inégalités structurelles profondes, entrave la réalisation effective du droit à l'éducation pour tous.

Face à ce constat, il apparaît indispensable de renforcer les dynamiques inclusives à travers une gouvernance éducative plus équitable, une meilleure allocation des ressources, et une coordination accrue entre l'État, les acteurs communautaires et les partenaires internationaux. La transformation du système éducatif haïtien ne pourra se faire sans une volonté politique claire, soutenue par une vision de justice sociale et de participation citoyenne.

Humanisme, citoyenneté et solidarité : un horizon toujours actuel

Les finalités profondes de l'éducation ont depuis longtemps été interrogées par la philosophie. Pour Olivier (1989, p. 25), elle constitue « l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal ».

Cette définition souligne la dimension humanisante de l'éducation, entendue comme un processus de civilisation. Dans la même perspective, Maritain (1936) rappelait que l'éducation doit viser l'intégralité de la personne et son insertion dans le bien commun. Cet idéal est déjà présent dans les textes constitutionnels haïtiens de 1805 et 1816, qui font de l'école un outil de citoyenneté.

Pourtant, l'histoire montre que cette universalité est restée inachevée. Aujourd'hui, le Pacte éducatif global du pape Francisco (2019) propose de relancer cet idéal en insistant sur la solidarité et la responsabilité collective.

Chers éducateurs, nous nous trouvons devant un besoin urgent d'humaniser l'éducation en mettant la personne au centre et en créant les conditions nécessaires à un développement intégral. Si l'on donne aux enfants et aux jeunes une juste autonomie, il sera possible que chacun grandisse intérieurement, au sein d'une communauté vivante, interdépendante et fraternelle (Francisco, 2019, p. 6).

Ce message peut être mis en relation avec les débats éducatifs haïtiens, sans être présenté comme la solution historique aux difficultés du système éducatif. Le rapprochement est ici interprétatif : il permet de comparer une conception contemporaine de l'humanisation de l'éducation avec les finalités de citoyenneté présentes dans les textes haïtiens. L'intérêt analytique réside dans le déplacement de sens : la formation du citoyen, associée au XIXe siècle à la consolidation de la souveraineté et de l'ordre national, est aujourd'hui pensée aussi en termes de participation, d'inclusion, de justice sociale et de responsabilité collective.

Dans un contexte où les fractures sociales et politiques fragilisent les institutions, le défi éducatif haïtien ne réside pas uniquement dans l'élargissement de l'accès à l'école, mais dans la capacité à produire du sens collectif à travers l'éducation. Cela suppose de reconstruire des liens de confiance entre les citoyens et les structures éducatives, et de repenser les finalités de l'école au-delà des logiques de réussite individuelle. Dans cette perspective, la question de l'humanisme solidaire relève à la fois d'une catégorie d'interprétation et d'un horizon normatif.

L'analyse historique montre les tensions entre les finalités proclamées et les formes d'accès à l'éducation ; la discussion normative, quant à elle, examine ce que ces tensions permettent de penser pour le présent. Il importe donc de ne pas confondre les deux plans : les sources du XIXe siècle ne sont pas présentées comme porteuses, avant la lettre, du concept contemporain d'humanisme solidaire.

Elles sont relues à partir de ce concept pour faire apparaître des problèmes communs et des différences de signification. Cette relecture peut être mise en regard de l'analyse proposée par St Victor et Martiniak (2025a, p. 4), qui insistent sur la nécessité d'ancrer l'inclusion éducative dans une rupture assumée avec les héritages coloniaux :

[...] l'inclusion éducative en Haïti ne peut devenir effective que si elle est articulée à la déconstruction des structures coloniales encore présentes dans le système éducatif. Pour cela, il est nécessaire de rompre avec les modèles exclusifs et de construire une école qui reconnaisse les savoirs et les subjectivités haïtiennes comme légitimes et centrales dans le processus éducatif.

L'enjeu est de faire de l'éducation un espace de recomposition du tissu social, où chaque élève est reconnu comme porteur d'un potentiel humain à cultiver, mais aussi comme membre d'une communauté politique à construire. En ce sens, l'école haïtienne est appelée à sortir de son isolement institutionnel pour devenir un lieu d'ouverture et de dialogue entre les générations, les territoires et les cultures.

Cela implique non seulement une réforme des contenus, mais aussi une transformation des postures éducatives. Cette exigence de renouveau pédagogique trouve un écho dans les travaux de St Victor (2025, p. 5), qui conclut que « l'intégration entre apprentissage significatif et évaluation formative constitue une voie à la fois

viable et fondée pour la construction de pratiques pédagogiques plus justes, inclusives et transformatrices ».

Par ailleurs, St Victor et Martiniak (2025b) ont mis en évidence le rôle central des éducateurs dans ce processus décolonial. L'éducateur n'est plus simplement un transmetteur de savoirs, mais un médiateur entre l'enfant et le monde, entre le présent et l'horizon d'un avenir commun.

« En adoptant des méthodes interdisciplinaires, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs, participatifs et orientés de manière critique » (St Victor, Martiniak, 2025b, p. 5). Dans une société marquée par des clivages profonds, cette médiation prend une portée éminemment politique : elle engage une vision de l'éducation comme outil de cohésion, de résistance et de refondation.

Les travaux de M.-R. Trouillot (1990, 1995) permettent de comprendre la continuité de certaines tensions dans la construction de l'État haïtien, sans supposer une reproduction mécanique des institutions. De 1804 à 1843, les politiques éducatives apparaissent centralisées, hiérarchiques et fortement dépendantes des élites urbaines dans les sources examinées.

De nos jours, les réformes ont profondément transformé le vocabulaire et les objectifs officiels, mais la question de l'intégration des populations rurales et défavorisées demeure présente dans les documents contemporains. La continuité se situe donc moins dans les dispositifs que dans la difficulté récurrente à transformer un droit ou un idéal universaliste en accès effectivement partagé.

Cette persistance interroge le rapport entre État et société, et invite à repenser l'éducation non seulement comme droit individuel, mais aussi comme processus collectif de construction nationale. L'analyse historique et contemporaine met en lumière un paradoxe : l'éducation en Haïti a toujours été pensée comme instrument de liberté et de souveraineté, mais sa mise en œuvre a souvent reproduit des logiques d'exclusion. Le dialogue entre les auteurs étudiés permet d'en dégager plusieurs enseignements :

- a) Avec Maritain (1936) et Francisco (2019), il apparaît nécessaire de maintenir une finalité universaliste et solidaire de l'éducation, au service de la dignité humaine.
- b) Avec Freire (1987), l'enjeu est de transformer les pratiques pédagogiques pour qu'elles deviennent un outil de conscientisation et non de reproduction des inégalités.
- c) Avec M.-R. Trouillot (1990, 1995), la vigilance critique s'impose pour comprendre comment l'État, hier comme aujourd'hui, peut invisibiliser certaines voix et perpétuer des fractures sociales.

Ces trois niveaux d'analyse permettent d'envisager l'humanisme solidaire comme un horizon éducatif dans lequel les finalités de dignité et de bien commun sont articulées à des pratiques inclusives, adaptées aux réalités sociales et territoriales du pays. Dans cette perspective, St Victor et Martiniak (2025c, p. 4) soulignent la nécessité de politiques éducatives concrètes qui prennent en compte la réalité linguistique d'Haïti pour favoriser une inclusion véritable :

Il est fondamental de mettre en place des politiques qui encouragent l'enseignement en créole, en assurant la formation des enseignants, des supports pédagogiques adaptés et un curriculum aligné à la réalité linguistique d'Haïti. Valoriser la langue maternelle est crucial pour démocratiser l'éducation et lever les barrières à l'apprentissage.

Cette reconnaissance du créole comme vecteur légitime de savoir et de transmission peut ainsi être considérée comme une piste normative parmi d'autres pour penser l'inclusion. Elle ne constitue pas, dans le corpus étudié, une continuité directe avec les politiques éducatives de 1804-1843 ; elle relève d'une proposition contemporaine de resignification des finalités éducatives à partir des réalités linguistiques et culturelles haïtiennes.

Conclusion

L'étude des politiques éducatives mises en place en Haïti entre 1804 et 1843 montre que l'école a été investie dès l'origine d'une mission fondamentale : consolider l'indépendance et former des citoyens. Toutefois, ces ambitions se sont heurtées à une réalité marquée par des choix restrictifs, où l'accès à l'instruction demeurait réservé à une minorité privilégiée.

Ce décalage entre l'idéal proclamé et sa mise en œuvre a laissé une empreinte durable qui se retrouve encore aujourd'hui dans les inégalités d'accès et de qualité du système éducatif. La mise en perspective historique avec les réformes contemporaines révèle à la fois des progrès, notamment dans l'affirmation du droit universel à l'éducation, et la persistance de fractures sociales qui entravent la démocratisation scolaire.

Ces continuités invitent à relire l'histoire non pas comme un simple héritage figé, mais comme une ressource critique pour penser des politiques capables de rompre avec les logiques d'exclusion. Dans ce sens, la construction d'un projet éducatif véritablement inclusif et solidaire passe par la reconnaissance des réalités linguistiques et culturelles haïtiennes, par une meilleure articulation entre équité et gouvernance, et une synergie entre responsabilité étatique et engagement citoyen.

L'éducation peut ainsi redevenir un espace central de formation citoyenne, de cohésion sociale et de transformation, condition indispensable pour répondre aux défis du présent et ouvrir la voie à un avenir commun fondé sur la justice et la solidarité. La principale contribution de cette étude réside dès lors dans le rapprochement critique entre histoire et présent : elle montre que l'intérêt du passé ne consiste pas à fournir

des modèles à reproduire, mais à rendre visibles les tensions, les ruptures et les possibilités de resignification qui structurent encore les débats éducatifs haïtiens.

Références

BRUTUS, Edner. **Instruction publique en Haïti (1492–1945)**. Port-au-Prince : Éditions Fardin, 1948.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem para o lançamento do Pacto Educativo Global**. Vaticano: Santa Sé, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAÏTI. Constitution de la République d’Haïti de 1987. 1987.

HAÏTI. Constitution du 2 juin 1816. 1816.

HAÏTI. Constitution impériale du 20 mai 1805. 1805.

HAÏTI. Ministère de L’Éducation Nationale (MEN). **La réforme éducative: éléments d’information**. [S.l: s.n.], 1982.

HAÏTI. Ministère de L’Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. **Plan décennal d’éducation et de formation 2017–2027**. Port-au-Prince: MENFP, 2018. Disponível em: <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

JOINT, Louis Auguste. **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti** : le cas des écoles catholiques. Paris : L’Harmattan, 2005.

LÉON, Rulx. **Propos d’histoire d’Haïti**. Port-au-Prince : Imprimerie de l’État, 1945.

MARITAIN, Jacques. **Humanisme intégral**: problèmes temporels et spirituels d’une nouvelle chrétienté. Paris: Fernand Aubier, 1936.

OLIVIER, Reboul. **La philosophie de l’éducation**. Paris : PUF, 1989.

ST VICTOR, Maxo. Aprendizagem significativa e avaliação formativa: caminhos para reduzir a evasão escolar no Haiti. In: SIMPÓSIO EDUCACIONAL INTEGRADO, 3, 9 jul. 2025. **Anais** [...] Campo Mourão: Even3, 9 jul. 2025. p. 1-6. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iii-simposio-educacional-integrado-535794/1120721-aprendizagem-significativa-e-avaliacao-formativa--caminhos-para-reduzir-a-evasao-escolar-no-haiti>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496567>

ST VICTOR, Maxo. **Regards sur la politique éducative des premiers chefs d'État haïtiens (1804 - 1843)**. 2017. 82 f. Mémoire (Licence en Histoire) – Institut d'Études et de Recherche Africaines d'Haïti (IERAH-ISERSS), Université d'État d'Haïti (UEH), Port-au-Prince, 2017.

ST VICTOR, Maxo; MARTINIAK, Vera Lucia. A inclusão como princípio ético: descolonizando a educação no Haiti. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (I CONEI), 9 maio 2025a. **Anais** [...] Brasil: Editora Scienceduc, 9 maio 2025. p. 1-5. DOI: [10.5281/zenodo.15389092](https://doi.org/10.5281/zenodo.15389092). Disponível em: <https://zenodo.org/records/15389092>. Acesso em: 15 maio 2025.

ST VICTOR, Maxo; MARTINIAK, Vera Lucia. A necessidade de uma educação para todos na sociedade haitiana de (1804-1843). **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 4, 5 out. 2024. DOI: [10.5212/RevTeiasConhecimento.v1i1.2024.d](https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.v1i1.2024.d). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/23706>. Acesso em: 6 out. 2024.

ST VICTOR, Maxo; MARTINIAK, Vera Lucia. Decolonizing education: the role of interdisciplinary pedagogy in reframing Haitian school curricula. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 5, 4 ago. 2025b. **Anais** [...] Brasil: Even3, 4 ago. 2025. p. 1-6. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-interdisciplinar-ciencia-tecnologia/1176323-decolonizing-education--the-role-of-interdisciplinary-pedagogy-in-reframing-haitian-school-curricula>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ST VICTOR, Maxo; MARTINIAK, Vera Lucia. Ensinar as crianças em sua língua materna: uma alternativa para democratizar a educação no Haiti. In: SIMPÓSIO EM PSICOLOGIA CONCRETA: "PSICOLOGIA CONCRETA E SÉCULO XXI", 1, 29 jul. 2025c. **Anais** [...] Ponta Grossa: Even3, 29 jul. 2025. p. 1-5. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-simposio-em-psicologia-concreta/1075720-ensinar-as-criancas-em-sua-lingua-materna-uma-alternativa-para-democratizar-a-educacao-no-haiti>. Acesso em: 1 ago. 2025.

TROUILLOT, Jocelyne. **Histoire de l'éducation en Haïti**. Port-au-Prince : Éditions Université Caraïbe, 2003.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Haiti: State against Nation**: the origins and legacy of Duvalierism. New York: Monthly Review Press, 1990.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past**: power and the production of history. Boston: Beacon Press, 1995.

UNESCO. **Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 : rapport sur l'égalité des genres, approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377031>. Acesso em: 4 set. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Notes

¹ William Wilberforce (1759-1833), homme politique britannique, est une figure centrale du mouvement abolitionniste et un acteur engagé dans des initiatives éducatives au début du XIXe siècle.

² Le premier Lycée construit à Port-au-Prince en 1816 est devenu le Lycée Alexandre Pétion.