



Éléments historiques pour comprendre l'éducation en Haïti (1804-1982)

Elementos históricos para compreensão da Educação no Haiti (1804-1982)

Historical elements for understanding Education in Haiti (1804-1982)

Elementos históricos para comprender la educación en Haití (1804-1982)

Jackson Dumay

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig)

<https://orcid.org/0009-0007-9340-7908>

<http://lattes.cnpq.br/4031727886091561>

jacksondumay@yahoo.com

Marcelo Soares Pereira da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq

<https://orcid.org/0000-0001-7668-5673>

<http://lattes.cnpq.br/1792746783494704>

marcelospsilva@hotmail.com

Résumé

Cet article analyse les aspects historiques les plus significatifs de l'éducation en Haïti, en mettant l'accent sur les Constitutions et les législations éducatives qui ont orienté l'organisation du système d'enseignement depuis l'indépendance jusqu'à la Réforme de l'éducation de Joseph Claude Bernard, en 1982. L'étude vise à comprendre comment les cadres juridiques et institutionnels ont contribué à la configuration d'un modèle éducatif haïtien. Le cadre théorique s'appuie sur des travaux classiques portant sur l'histoire de l'éducation en Haïti, notamment les contributions de Dorvilier (2012), François (2010), Pierre (2012), Brutus (1948) et Joint (2008, 2009). Sur le plan méthodologique, la recherche est de nature qualitative et repose sur une revue de la littérature ainsi que sur une analyse documentaire de sources primaires et secondaires, comprenant des textes législatifs et des données officielles du gouvernement haïtien. Les résultats montrent que le système éducatif haïtien s'est historiquement structuré autour de mécanismes de sélection et d'exclusion, lesquels ont engendré des inégalités persistantes et des tensions sociales, se manifestant par des mobilisations et des mouvements de protestation parfois marqués par la violence.

Mots clés : Éducation en Haïti; Histoire de l'Éducation; Législation Éducative.

Resumo

Este artigo analisa os aspectos históricos mais relevantes da educação no Haiti, com ênfase nas Constituições e nas legislações educacionais que orientaram a organização do sistema de ensino desde a independência até a Reforma Educacional de Joseph Claude Bernard, em 1982. A investigação busca compreender como os marcos legais e institucionais contribuíram para a conformação de um modelo educacional haitiano. O referencial teórico fundamenta-se em estudos clássicos sobre a história da educação haitiana, destacando-se as contribuições de Dorvilier (2012), François (2010), Pierre (2012), Brutus (1948), e Joint (2008, 2009). Metodologicamente, é de natureza qualitativa, baseada numa revisão bibliográfica e análise documental de fontes primárias e secundárias, incluindo legislações e dados oficiais do governo haitiano. Os resultados destacam que o sistema educacional haitiano foi historicamente estruturado por mecanismos de seleção e exclusão, os quais produziram desigualdades persistentes e tensões sociais, expressas por meio de mobilizações e manifestações de caráter violento.

Palavras-chave: Educação no Haiti; História da Educação; Legislação educacional.

Abstract

This article analyzes the most relevant historical aspects of education in Haiti, with emphasis on the Constitutions and educational legislation that guided the organization of the school system from independence to the Educational Reform led by Joseph Claude Bernard in 1982. The study seeks to understand how legal and institutional frameworks contributed to shaping an educational Haitian model. The theoretical framework is grounded in both classical and contemporary studies on the history of Haitian education, highlighting the contributions of Dorvilier (2012), François (2010), Pierre (2012), Brutus (1948), and Joint (2008, 2009). Methodologically, the research adopts a qualitative approach, based on a literature review and documentary analysis of primary and secondary sources, including legislation and official data from the Haitian government. The findings indicate that the Haitian educational system has historically been structured through mechanisms of selection and exclusion, generating persistent inequalities and social tensions, expressed through mobilizations and violent protests.

Keywords: Education in Haiti; Educational legislation; History of Education.

Resumen

Este artículo analiza los aspectos históricos más relevantes de la educación en Haití, haciendo hincapié en las constituciones y las leyes educativas que han regido la organización del sistema educativo desde la independencia hasta la reforma educativa de Joseph Claude Bernard, en 1982. La investigación pretende comprender cómo los marcos legales e institucionales contribuyeron a la configuración de un modelo educativo haitiano. El marco teórico se basa en estudios clásicos sobre la historia de la educación haitiana, entre los que destacan las aportaciones de Dorvilier (2012), François (2010), Pierre (2012), Brutus (1948) y Joint (2008, 2009). Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio de carácter cualitativo, basado en una revisión bibliográfica y un análisis documental de fuentes primarias y secundarias, incluidas las leyes y los datos oficiales del Gobierno haitiano. Los resultados ponen de relieve que el sistema educativo haitiano se ha estructurado históricamente en torno a mecanismos de selección y exclusión, los cuales han generado desigualdades persistentes y tensiones sociales, que se han manifestado a través de movilizaciones y manifestaciones de carácter violento.

Palabras clave: Educación en Haití; Historia de la educación; Legislación educativa.

Considérations initiales

Le développement de l'éducation en Haïti s'est historiquement inscrit dans une trajectoire contradictoire et complexe, marquée par la colonisation, la révolution, le processus d'indépendance ainsi que par des défis structurels persistants. Dans le contexte postcolonial, la mise en place du système éducatif a été caractérisée par des initiatives encore embryonnaires visant l'institutionnalisation de l'enseignement public ; toutefois, ces efforts ont été marqués par de profondes asymétries structurelles. L'accès à la scolarisation est demeuré, dans une large mesure, réservé à une élite sociale minoritaire, composée principalement des enfants de hauts fonctionnaires, d'officiers militaires et de membres des classes propriétaires, tandis que la grande majorité de la population, en particulier les anciens esclaves, a été systématiquement exclue du processus éducatif, ce qui a contribué au maintien de taux élevés d'analphabétisme. Cette dynamique a favorisé la reproduction d'un ordre social hérité de la période coloniale, dans lequel la langue française s'est imposée comme un instrument de distinction symbolique et de domination dans le domaine de l'instruction formelle (Pierre, 2012 ; Joint, 2008).

Au cours de la première moitié du XX^e siècle, bien que l'éducation ait progressivement intégré le discours de l'État en tant que responsabilité publique, le système éducatif haïtien est demeuré structurellement fragmenté, caractérisé par un financement insuffisant et par le rôle prépondérant des établissements privés et confessionnels. L'instabilité politique récurrente et les contraintes économiques ont limité la capacité de l'État à mettre en œuvre des politiques éducatives cohérentes et durables, compromettant ainsi la généralisation de l'accès à l'éducation et la consolidation d'un système public inclusif (Dumay ; Silva, 2024). Dans ce contexte, l'éducation a contribué à la reproduction des inégalités sociales, régionales et linguistiques, réaffirmant des hiérarchies héritées de l'histoire.

Au cours du dernier quinquennat de la dictature¹ de Jean-Claude Duvalier (1981-1986), un processus de réforme de l'éducation a été engagé avec l'objectif déclaré de rompre avec le modèle colonial d'enseignement en vigueur depuis plus d'un siècle en Haïti. Cette réforme visait notamment à élargir l'accès à l'éducation de base, à valoriser l'utilisation de la langue créole dans le processus d'enseignement-apprentissage et à redéfinir le rôle de l'État dans l'organisation du système éducatif (Dumay ; Silva, 2024). Bien que ces initiatives aient constitué un jalon important dans le débat sur l'éducation en Haïti, leurs effets sont demeurés limités en raison des contraintes politiques, de l'insuffisance des ressources et de l'absence de mécanismes institutionnels permettant d'en assurer une mise en œuvre complète et durable.

¹ Entre 1957 et 1986, Haïti a été gouvernée par un régime dictatorial dynastique, d'abord sous François Duvalier, puis sous son fils, Jean-Claude Duvalier. Ce régime se caractérisait par une forte centralisation du pouvoir, une répression systématique et une instrumentalisation coercitive de l'appareil d'État.

À la lumière de ce parcours historique, l'analyse de l'éducation en Haïti exige une approche permettant de saisir l'articulation entre les processus historiques de formation de l'État, les politiques publiques en matière d'éducation et les déterminants socioéconomiques structurels qui traversent la société haïtienne. Dans cette perspective, le présent article se propose d'examiner les principaux éléments historiques ayant contribué à la configuration du système éducatif du pays, en accordant une attention particulière aux dispositions constitutionnelles et aux politiques éducatives élaborées depuis la période postcoloniale jusqu'à la mise en œuvre de la Réforme Bernard de 1982. En menant cette analyse, l'objectif est de contribuer à une compréhension critique des limites historiques et des potentialités de l'éducation en tant que droit social, instrument d'inclusion, de construction de la citoyenneté et projet de développement national dans le contexte haïtien.

Démarches méthodologiques

La présente recherche adopte une approche méthodologique qualitative fondée sur une revue de la littérature portant sur l'histoire de l'éducation en Haïti, articulée à une analyse de sources documentaires primaires de l'État haïtien, notamment les constitutions, les lois, les décrets et les autres textes réglementaires relatifs à l'éducation. En complément, des sources secondaires, telles que des articles publiés dans des revues scientifiques, des livres, des ouvrages collectifs et des rapports de recherche rédigés par des auteurs haïtiens et d'autres chercheurs, ont été examinées afin d'étayer et d'approfondir la réflexion critique sur la trajectoire historique de l'éducation haïtienne.

Le cadre théorique de cette recherche s'appuie sur les travaux d'auteurs ayant analysé le système éducatif et l'histoire de l'éducation en Haïti, notamment Dorvilier (2012), François (2009, 2010), Pierre (2012), Dejan (2013), Brutus (1948) et Joint (2008). Leurs analyses constituent le fondement de l'interprétation critique des continuités et des ruptures historiques qui caractérisent l'évolution du système éducatif haïtien.

Antécédentes historiques

L'histoire d'Haïti débute avec la présence des peuples autochtones taïnos, appartenant à la famille linguistique arawak, qui habitaient l'île avant l'arrivée des Européens. Le 6 décembre 1492, Christophe Colomb aborda l'île d'Hispaniola², marquant le début d'un processus violent de colonisation espagnole caractérisé par l'asservissement, l'expropriation des richesses et l'extermination de la population autochtone, laquelle finit par disparaître presque entièrement (Dorsainvil, 1934).

À partir du XVII^e siècle, l'île devint le théâtre de rivalités coloniales entre les puissances européennes. Initialement placée sous domination espagnole, elle accueillit, à partir de 1627, des colons français qui s'établirent dans la partie occidentale de Saint-Domingue. Les conflits entre Espagnols et Français s'intensifièrent jusqu'à ce que le Traité de Ryswick, en 1697, officialise la cession du tiers occidental de l'île à la France.

² Située dans les Caraïbes, l'île d'Hispaniola constitue un espace historique et géopolitique partagé entre Haïti, qui occupe sa partie occidentale, et la République dominicaine, située dans sa partie orientale. Ce territoire est essentiel à la compréhension des processus coloniaux, des dynamiques de domination ainsi que des trajectoires sociales, politiques et éducatives qui ont marqué la formation historique des deux États-nations.

Au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, la colonie française de Saint-Domingue s'imposa comme la plus prospère du continent américain, assurant près de 75 % de la production mondiale de sucre. Cette prospérité reposait sur l'exploitation extrême du travail des personnes réduites en esclavage d'origine africaine, qui soutenait la production de sucre, de café, de coton, de cacao et d'autres denrées, faisant ainsi de la colonie l'une des plus riches au monde (Dorsainvil, 1934).

La Révolution haïtienne constitue l'un des événements les plus déterminants de l'histoire moderne, dans la mesure où elle articule la lutte contre l'esclavage, le racisme, le colonialisme et l'impérialisme à un projet d'émancipation politique et de rupture radicale avec l'ordre colonial. L'insurrection déclenchée dans la nuit du 22 au 23 août 1791 à Bois-Caïman, sous la direction de Dutty Boukman et de la mambo Cécile Fatiman, marqua le début d'un soulèvement massif des personnes esclavisés et des affranchis de la colonie française de Saint-Domingue, revendiquant la liberté et l'égalité des droits. Le processus révolutionnaire amorça son institutionnalisation en 1793, avec l'abolition de l'esclavage proclamée par Sonthonax et Polverel dans le Nord et le Sud de la colonie, mesure ensuite ratifiée par la Convention nationale française le 4 février 1794 (Halpern, 2006).

Dans ce contexte, Toussaint Louverture se distingua par un leadership politique et militaire décisif dans la défaite des puissances coloniales européennes et dans la consolidation du projet émancipateur. Malgré son arrestation et sa mort à la suite de la répression napoléonienne, le processus révolutionnaire se poursuivit sous la direction de Jean-Jacques Dessalines et culmina avec la Proclamation de l'indépendance d'Haïti, le 1^{er} janvier 1804. Haïti devint ainsi la première république noire indépendante des Amériques, symbolisant la négation du système esclavagiste, raciste et colonial (Dorsainvil, 1934).

La Révolution haïtienne exerça une profonde influence sur les luttes anticoloniales et indépendantistes en Amérique et dans les Caraïbes, constituant une référence historique majeure pour l'émancipation des peuples subalternisés et pour la remise en question de l'ordre colonial mondial.

La « double dette » imposée à Haïti par la France au XIX^e siècle constitue un cas historique sans équivalent dans le processus de décolonisation moderne. Elle représente une violation structurelle de la souveraineté nationale, dans la mesure où elle a subordonné la reconnaissance internationale de l'indépendance haïtienne à une obligation financière illégitime. Après 1804, Haïti fut confrontée à de profondes tensions internes ainsi qu'à un isolement diplomatique imposé par les puissances coloniales, inquiètes de l'effet subversif que la Révolution haïtienne pouvait exercer sur leurs propres systèmes esclavagistes (Gaillard, 2021).

C'est dans ce contexte de marginalisation internationale qu'en 1825, sous la menace militaire et une forte pression diplomatique de la France, l'État haïtien fut contraint d'accepter le paiement d'une indemnité de 150 millions de francs-or destinée à dédommager les anciens colons pour la perte de leurs « biens », y compris les personnes auparavant réduites en esclavage, tout en consentant à une réduction de ses tarifs douaniers (Gaillard, 2021; Porter et al., 2022).

Cette imposition transforma l'indépendance d'Haïti en une reconnaissance conditionnelle, remettant en cause les principes du droit des peuples à l'autodétermination. Des études récentes estiment qu'Haïti a versé l'équivalent d'environ 560 millions de dollars américains, en valeur actualisée, pour le paiement de cette indemnité. Toutefois, ce montant ne reflète pas pleinement les pertes économiques structurelles subies par le pays puisque, si ces ressources étaient demeurées dans l'économie nationale et avaient produit des rendements au cours de deux siècles, compte tenu du taux moyen de croissance économique du pays, elles auraient pu atteindre entre 21 et 28 milliards de dollars américains, même en tenant compte des effets de la corruption et des inefficacités internes (Porter et al., 2022; Gaillard, 2021).

À cette dette politique s'est immédiatement ajoutée une dette financière. Afin d'honorer l'indemnité imposée, Haïti fut contrainte de contracter des emprunts auprès de banques françaises et étrangères dans des conditions usuraires. Ce mécanisme d'endettement forcé, constitutif de la « double dette », a inscrit le pays dans un cycle durable de dépendance extérieure qui s'est prolongé jusqu'au milieu du XXe siècle, compromettant gravement la capacité fiscale de l'État et limitant ses possibilités d'investissement dans les infrastructures, l'éducation, la santé ainsi que dans le développement économique et social (Gaillard, 2021; Porter et al., 2022).

Les ressources issues du travail agricole haïtien furent ainsi massivement transférées vers les circuits financiers européens, générant d'importants profits pour des institutions telles que le Crédit Industriel et Commercial (CIC), qui participa notamment au financement de grands projets emblématiques de la modernité française, parmi lesquels la tour Eiffel. Depuis Paris, des acteurs financiers exercèrent, pendant plusieurs décennies, une forme de tutelle indirecte sur les finances haïtiennes, réduisant l'État à un rôle de collecteur de recettes destinées prioritairement au service de la dette (Porter et al., 2022).

Ainsi, la double dette haïtienne ne se limite pas à un épisode économique du passé; elle constitue un fait historique fondamental pour comprendre les mécanismes de domination postcoloniale et de reproduction des inégalités internationales. Elle symbolise la sanction durable infligée à Haïti pour avoir été la première nation issue d'une révolution servile victorieuse.

Au début du XXe siècle, la récurrence des crises politiques et économiques en Haïti fut invoquée pour justifier l'intervention, puis l'occupation militaire des États-Unis, laquelle dura plus de dix-neuf ans et produisit des effets structurels durables sur la souveraineté nationale ainsi que sur l'organisation institutionnelle de l'État haïtien. Dans ce contexte, il convient de souligner l'intervention directe dans le système financier du pays, matérialisée par la prise de contrôle coercitive de la Banque nationale d'Haïti, la rétention forcée de ses dirigeants ainsi que le transfert des réserves monétaires et de l'or national vers l'American City Bank, sur le territoire des États-Unis (Porter et al., 2022 ; Butler, 1935).

J'ai contribué à rendre le Mexique, particulièrement Tampico, sûr pour les intérêts pétroliers américains en 1914. J'ai contribué à faire d'Haïti et de Cuba des endroits convenables pour permettre aux représentants de la National City Bank d'y percevoir leurs revenus. J'ai participé au pillage d'une demi-douzaine de républiques d'Amérique centrale au profit de Wall Street. La liste de ces opérations de racket est longue. J'ai aidé à "pacifier" le Nicaragua au bénéfice de la maison bancaire internationale Brown Brothers entre 1909 et 1912. J'ai apporté la "lumière" à la République dominicaine afin de servir les intérêts de l'industrie sucrière américaine en 1916. En Chine, j'ai contribué à faire en sorte que la Standard Oil puisse poursuivre librement ses activités (Butler, 1935, p. 29).

Ce passage met en évidence que l'occupation ne s'est pas limitée au contrôle militaire et administratif; elle a également impliqué des mécanismes de subordination économique et financière, compromettant l'autonomie budgétaire et monétaire de l'État haïtien. Ces pratiques ont contribué à l'affaiblissement des institutions politiques, à la persistance de l'instabilité gouvernementale et à la consolidation de structures autoritaires tout au long du XXe siècle, créant les conditions historiques favorables à l'émergence de la dictature duvaliériste (1957-1986), caractérisée par la centralisation du pouvoir et une répression systématique (Dorvilier, 2012).

Avec la fin de la dictature, la Constitution de 1987 inaugura un bref cycle démocratique, symbolisé par l'élection de Jean-Bertrand Aristide en 1990. Toutefois, une succession de coups d'État, notamment sa destitution en 1991, puis de nouveau en 2004, interrompit ce processus et conduisit à une nouvelle intervention internationale à travers la Mission des Nations Unies pour la stabilisation en Haïti (MINUSTAH), déployée de 2004 à 2017, mettant en évidence la fragilité persistante de la démocratie haïtienne (Hermogène, 2019).

L'assassinat du président Jovenel Moïse, le 7 juillet 2021, constitue un tournant majeur de la crise politique haïtienne. Selon la Direction centrale de la police judiciaire (DCPJ), le crime impliquait d'anciens militaires colombiens ainsi que des membres de la Police nationale d'Haïti. Depuis cet événement, le pays est dépourvu de président et de parlement et est administré par un Conseil présidentiel de transition composé de sept membres, en collaboration avec un premier ministre, dans un contexte marqué par l'incapacité d'organiser des élections. Haïti fait actuellement face à une grave crise humanitaire et à une situation d'insécurité généralisée, aggravées par les activités des groupes armés et par la persistance d'intérêts politiques particuliers.

L'éducation dans le développement historique d'Haïti

Toussaint Louverture constitue une figure structurante de l'histoire d'Haïti, dont l'action politique et militaire a été déterminante dans le démantèlement du régime esclavagiste. Dans le cadre de la présente analyse, son parcours est mobilisé comme référence historico-analytique afin de comprendre les premières orientations dans le domaine de l'éducation, situées dans le contexte des transformations politiques et institutionnelles de la colonie française en voie de rupture.

La portée de cette action apparaît plus clairement lorsqu'elle est replacée dans le contexte du régime colonial en vigueur entre 1492 et 1803, fondé sur l'esclavage, la violence systémique et la négation des droits de la population africaine réduite en esclavage. Durant cette période, l'éducation ne constituait pas un droit social, puisque l'ordre juridique colonial, en particulier le *Code noir* de 1685, excluait les esclaves de la qualité de sujets politiques et juridiques, rendant impossible tout projet éducatif à visée émancipatrice (Joint, 2009).

Cette logique est partiellement remise en question par la Constitution de 1801, élaborée sous la direction de Toussaint Louverture. Bien qu'elle maintînt formellement le rattachement de Saint-Domingue à la France, cette Constitution établit les bases d'une autonomie administrative et institutionnelle, en conférant à l'éducation un rôle stratégique dans la construction d'une société autonome et dans la légitimation du nouvel ordre politique.

L'article 68 de la Constitution de 1801 reconnaissait le droit de créer des établissements d'enseignement, sous l'autorisation et la supervision des administrations municipales, conférant ainsi à l'éducation un statut normatif inédit dans l'histoire coloniale. Cette disposition met en évidence la conviction de Toussaint Louverture selon laquelle la formation intellectuelle et morale de la population constituait une condition indispensable à la consolidation de l'autonomie et à la transition vers l'indépendance. La décentralisation de la gestion de l'éducation renforçait la capacité administrative interne tout en réduisant la dépendance directe à l'égard de la France (Joint, 2009).

La politique éducative s'inscrivait dans un projet d'État plus vaste, au sein duquel l'éducation et la religion constituaient les piliers de l'organisation sociale et de la construction de la légitimité politique. La création de commissions d'instruction, la fondation d'écoles et le recrutement d'enseignants européens faisaient partie d'une stratégie visant à former des citoyens capables de soutenir un État autonome, inspiré du modèle français, mais progressivement détaché de la logique coloniale (Joint, 2008).

La capture puis la mort de Toussaint Louverture retardèrent la réalisation de ce projet et prolongèrent la domination française. Ce n'est qu'en 1804, avec la Proclamation de l'indépendance sous la direction de Jean-Jacques Dessalines, qu'Haïti se constitua en État-nation, ouvrant la voie à la Constitution de 1805, laquelle répondit aux aspirations éducatives de la population nouvellement libérée en matière de développement et de citoyenneté (Abraham, 2020).

La Constitution impériale de 1805 organisa le nouvel État haïtien en six districts militaires et prescrivit, à son article 19, la création d'une école publique dans chaque district afin d'assurer l'instruction de la jeunesse (Constitution, 1805). Le texte définissait également la structure du gouvernement impérial, composé de deux ministres et d'un secrétaire d'État (art. 39), en confiant au ministre des Finances du Département de l'Intérieur la responsabilité de l'instruction publique, conformément à l'article 40:

Les attributions de ce ministre comprennent l'administration générale des finances publiques, l'organisation des administrations particulières, la répartition des fonds mis à la disposition du ministre de la Guerre et des autres fonctionnaires publics, les dépenses publiques, les instructions régissant la comptabilité des administrations et des payeurs divisionnaires, l'agriculture, le commerce, l'instruction publique, les poids et mesures, l'établissement des statistiques démographiques, les produits territoriaux, les domaines nationaux, qu'il s'agisse de leur conservation, de leur vente ou de leur affermage, les prisons, les hôpitaux, l'entretien des routes, les traversiers, les salines, les manufactures, les douanes, ainsi que la surveillance et la frappe de la monnaie, de même que l'exécution des lois et des ordres du gouvernement dans tous ces domaines (Constitution, 1805).

Ainsi, bien que l'éducation ait été considérée comme un fondement essentiel du développement et de la reconstruction d'un pays profondément dévasté par la guerre, elle ne constitua pas une priorité sous le gouvernement de Jean-Jacques Dessalines. Craignant une éventuelle tentative de reconquête française, ce gouvernement privilégia la construction de fortifications stratégiques dans l'ensemble du territoire haïtien (Joint, 2009).

Dès la Constitution de 1805, l'éducation fut marquée par la séparation des classes sociales et par l'inégalité des chances. Les places disponibles dans les établissements d'enseignement étaient réservées exclusivement aux enfants des militaires ainsi qu'aux descendants de ceux qui avaient rendu des services à la nation haïtienne dans le domaine de la défense du territoire national, de même qu'aux enfants des fonctionnaires de l'État (Joint, 2008).

Le système éducatif haïtien est marqué par la séparation des classes sociales. Depuis le début du système, sous les premiers gouvernements haïtiens, les rares écoles nationales existantes étaient réservées aux classes propriétaires. Par exemple, l'enseignement secondaire était réservé aux citoyens ayant rendu des services à l'État, comme si une école publique pour tous avait été d'emblée écartée (Joint, 2008, p. 4).

Historiquement, l'éducation haïtienne s'est ainsi construite sur un modèle de ségrégation scolaire hiérarchisée, inégalitaire et différenciée, caractérisé par des formes de discrimination entre les établissements d'enseignement. Cette ségrégation scolaire a revêtu diverses formes qui trouvent encore aujourd'hui des prolongements dans les phénomènes d'exclusion scolaire, de marginalisation, de discrimination fondée sur l'origine sociale ou ethnique et d'inégalités d'accès aux opportunités éducatives. Cette différenciation s'est également manifestée entre les établissements destinés aux filles et ceux réservés aux garçons, produisant des effets durables sur leurs trajectoires de vie. En effet, la majorité des écoles pour filles privilégiaient l'enseignement de la couture, de la broderie et des arts ménagers, tandis que celles destinées aux garçons accordaient une place prépondérante aux mathématiques, au français, aux sciences et aux autres disciplines académiques.

Après l'indépendance d'Haïti, le pays entra dans une période de profondes tensions politiques et sociales, aggravées par l'assassinat de Jean-Jacques Dessalines en 1806, premier chef d'État de la nouvelle nation. Cet événement constitua un moment décisif de rupture, révélant des fractures internes durables, marquées par des rivalités politiques, des luttes pour le contrôle du pouvoir et des divergences structurelles entre les élites civiles et militaires. Plus qu'une crise conjoncturelle, l'élimination de Dessalines ouvrit un espace de recomposition politique au sein duquel s'affrontèrent des conceptions antagonistes de l'organisation de l'État (Hector, 2009).

Dans ce contexte de recomposition institutionnelle, Henri Christophe³ et Alexandre Pétion⁴ en vinrent à incarner deux projets politiques distincts. D'une part, Christophe défendait un modèle fondé sur la centralisation de l'autorité et le renforcement du pouvoir exécutif, qu'il considérait comme indispensables pour garantir la stabilité et la cohésion nationales. D'autre part, Pétion proposait une organisation républicaine reposant sur la limitation institutionnelle du pouvoir présidentiel et sur le renforcement des instances législatives, selon une logique de contrepoids inspirée des modèles libéraux (Brutus, 1948).

Cette opposition idéologique se traduisit rapidement par une rupture institutionnelle. Le 27 décembre 1806, Alexandre Pétion refusa de reconnaître l'autorité de Christophe sur la région du Nord et convoqua une Assemblée constituante à Port-au-Prince. Cette Assemblée adopta une Constitution républicaine qui concentrait l'essentiel du pouvoir politique entre les mains du Sénat et instituait une présidence à mandat limité. Bien qu'il eût été nommé président le 28 décembre 1806, Christophe rejeta le nouvel ordre constitutionnel, qu'il jugeait incompatible avec sa conception du pouvoir exécutif. Sa tentative de prendre Port-au-Prince par la force, le 1er janvier 1807, échoua, entraînant sa déclaration de mise hors la loi. En mars de la même année, Pétion fut élu président de la République et exerça son autorité sur les régions de l'Ouest et du Sud du pays (Hector, 2009 ; Brutus, 1948).

³ Henri Christophe était un général noir qui combattit aux côtés de Toussaint Louverture et, par la suite, avec Jean-Jacques Dessalines pour l'indépendance d'Haïti. Après l'assassinat de Dessalines, il fut choisi par la majorité de l'Assemblée constituante, composée de généraux militaires, pour lui succéder. Les généraux mulâtres se révoltèrent contre le choix de Christophe et, avec leurs troupes, s'établirent dans le nord du pays, région qu'il gouverna de 1807 à 1820.

⁴ Alexandre S. Pétion était un mulâtre qui s'allia à Dessalines afin d'expulser les colons durant la guerre d'Indépendance. Les mulâtres, qui souhaitaient s'appropriier les propriétés laissées par les colons, s'opposaient aux politiques de Dessalines visant à nationaliser ces biens. Après l'assassinat de Dessalines, Pétion fit pression sur les généraux mulâtres afin qu'ils amendent la Constitution de 1805 pour empêcher Christophe d'accéder au pouvoir. Ainsi, Pétion devint président de la République de l'Ouest de 1807 à 1818.

La consolidation du pouvoir de Pétion dans ces régions accentua la fragmentation politique du pays. Dans le Nord, Henri Christophe instaura un régime autoritaire distinct, se proclamant président à vie en 1807, puis roi d'Haïti en 1811 sous le nom d'Henri Ier. Bien que son gouvernement se caractérisât par une forte centralisation et par une organisation monarchique du pouvoir, il se distingua également par un haut degré de structuration de l'État. Christophe mit en place une administration rigoureuse et lança un ambitieux programme de travaux publics, révélant ainsi une conception de l'État fondée sur l'ordre, la discipline et la planification, en contraste marqué avec le modèle républicain défendu par Pétion (Hector, 2009).

La division politico-territoriale d'Haïti, résultant du conflit entre les projets de Henri Christophe et d'Alexandre Pétion, ne se limita pas à la sphère du pouvoir exécutif; elle produisit également des effets directs sur l'organisation des politiques publiques et sur la conception même de l'État dans chacune des régions. Dans l'espace républicain contrôlé par Pétion, l'institutionnalisation constitutionnelle devint le principal instrument de légitimation politique, orientant la définition des attributions de l'État ainsi que la réglementation de domaines stratégiques de la vie sociale. C'est dans ce contexte que l'éducation fut intégrée au texte constitutionnel de 1807, non pas seulement comme une initiative administrative isolée, mais comme une composante d'un projet plus vaste d'organisation républicaine de l'État, orienté vers la formation sociale, politique et civique de la population placée sous son autorité.

Dans la Constitution de 1807, promulguée sous le gouvernement d'Alexandre Sabès Pétion, l'éducation fut intégrée à l'ordre constitutionnel comme une responsabilité de l'État, bien que de manière encore embryonnaire et limitée. Le texte constitutionnel prévoyait la création d'une école centrale dans chaque division militaire, destinée prioritairement aux enfants des militaires et aux orphelins de guerre, ainsi que l'établissement d'écoles dans les districts, organisées selon deux modalités : des écoles publiques subventionnées par l'État et des écoles privées. Bien que l'idée de l'enseignement privé fût déjà présente dans la Constitution de 1801, ce n'est qu'avec la Constitution de 1807 que cette modalité acquit une reconnaissance juridique, grâce à la mention explicite des écoles privées, traduisant ainsi une tentative d'institutionnaliser la coexistence de l'enseignement public et de l'enseignement privé au sein du système éducatif haïtien naissant (Pierre, 2012).

Le texte constitutionnel reconnaissait également la nécessité de former les enseignants et réaffirmait l'usage de la langue française comme langue d'enseignement, contribuant ainsi à l'uniformisation de l'enseignement et à la reproduction d'un héritage culturel et linguistique d'origine coloniale. En outre, la Constitution de 1807 prévoyait des mécanismes de contrôle et de supervision des établissements d'enseignement, par la création d'un corps d'inspecteurs chargé de veiller à la conformité des écoles aux règlements, aux programmes et aux directives établis par l'État.

Toutefois, ces dispositions demeurèrent, pour l'essentiel, au stade normatif. L'absence d'une législation complémentaire, la non-mise en œuvre du service d'inspection ainsi que le manque de ressources financières et administratives compromirent l'application des mesures prévues. En conséquence, le système éducatif demeura fragmenté, avec une faible capacité de régulation et de contrôle de la part de l'État, particulièrement à l'égard de l'enseignement privé, mettant en évidence les limites institutionnelles du projet éducatif républicain dans le contexte de l'après-indépendance (Pierre, 2012).

Alors que, dans l'espace républicain placé sous la direction d'Alexandre Pétion, l'éducation fut intégrée à l'ordre constitutionnel dans le cadre d'un projet de légitimation institutionnelle de l'État, quoique marqué par des limites structurelles de mise en œuvre, une trajectoire différente se dessina dans le Nord, sous le contrôle de Henri Christophe. L'organisation des politiques éducatives y fut conçue en étroite articulation avec un projet d'État autoritaire et centralisateur, dans lequel l'éducation assumait un rôle stratégique dans la consolidation de l'ordre, de la discipline sociale et de la construction d'une identité politique conforme au modèle monarchique en voie d'établissement.

Les initiatives entreprises par Henri Christophe furent progressivement institutionnalisées lorsqu'il abandonna le régime présidentiel au profit de l'instauration d'une monarchie, officiellement établie en 1811. Dans cette perspective, et dans le but d'obtenir l'appui des Britanniques, alors principaux adversaires de la France sur la scène internationale, à son projet de transformation sociale et culturelle d'Haïti selon le modèle anglais, Henri Ier adressa, en 1816, une correspondance rédigée en langue anglaise à William Wilberforce. Selon Pierre (2012, p. 177):

Je suis profondément convaincu de la nécessité de transformer ce que les coutumes et les habitudes de mes concitoyens conservent encore de semblable à celles des Français et de les façonner selon les manières et les habitudes anglaises. La promotion de la culture de la littérature anglaise dans nos écoles et nos collèges fera prévaloir, enfin, je l'espère, la langue anglaise sur la langue française. C'est le seul moyen de préserver notre indépendance : n'avoir absolument rien en commun avec une nation à l'égard de laquelle nous avons tant à déplorer et dont les projets ne tendent qu'à notre destruction.

La politique éducative instaurée par la Constitution royale de 1811, sous le règne d'Henri Ier, a défini un projet explicite d'organisation sociale en établissant un système d'instruction publique fondé sur la méthode lancastérienne⁵. Ce modèle pédagogique, d'inspiration européenne, fut intégré comme une stratégie étatique visant à élargir l'enseignement élémentaire de manière standardisée, disciplinée et économiquement viable, avec une attention particulière accordée aux classes populaires du Royaume. Parallèlement, Christophe entreprit une rupture symbolique avec l'héritage colonial français en adoptant l'anglais comme langue officielle, renforçant ainsi son intention d'affirmer la souveraineté politique et culturelle du nouvel État haïtien. La mise en œuvre de cette politique éducative fut associée à des pratiques de fort contrôle étatique, notamment par l'adoption de mesures coercitives dirigées contre les familles qui n'assuraient pas la fréquentation scolaire de leurs enfants, révélant ainsi le caractère autoritaire et centralisateur du projet éducatif christophien (Pierre, 2012 ; Joint, 2009).

⁵ La méthode Lancaster, également connue sous le nom d'enseignement mutuel, est un modèle éducatif créé par Joseph Lancaster à la fin du XVIIIe siècle. Elle repose sur une organisation hiérarchisée de la classe, dans laquelle les élèves les plus avancés agissent comme moniteurs chargés d'instruire leurs camarades sous la supervision d'un seul enseignant. Son objectif principal était d'élargir l'accès à l'instruction élémentaire à faible coût, particulièrement dans les contextes marqués par la rareté des ressources et l'expansion de la scolarisation populaire. Ce modèle se caractérise par la standardisation des contenus, l'accent mis sur la mémorisation, la répétition et une discipline rigoureuse, ainsi que par un contrôle strict du temps et de l'espace scolaires. Le curriculum se limitait à la lecture, à l'écriture, au calcul et à la formation morale, considérés comme les savoirs fondamentaux nécessaires au maintien de l'ordre social. Bien qu'elle ait été largement adoptée au XIXe siècle, notamment dans les processus de consolidation des États nationaux, cette méthode présente des limites pédagogiques importantes, puisqu'elle privilégie l'efficacité administrative et une instruction mécanique au détriment de l'autonomie intellectuelle et du développement de la pensée critique.

Après la mort d'Alexandre Pétion, en 1818, et, ultérieurement, celle d'Henri Christophe, en 1820, Jean-Pierre Boyer, ancien secrétaire du cabinet de Pétion et alors président d'Haïti, consolida son pouvoir en procédant, à partir de 1822, à l'unification politique de l'ensemble de l'île, en intégrant l'ancienne République de Santo Domingo à l'État haïtien⁶. Sur le plan éducatif, Boyer poursuivit l'orientation élitiste et sexiste héritée de la période pétioniste, maintenant un modèle d'instruction restreint et socialement sélectif (Joint, 2008).

Durant son long gouvernement (1818-1843), Boyer institua six écoles lancastériennes réparties sur le territoire insulaire, toutes placées sous la direction des autorités haïtiennes et ayant le français comme langue d'enseignement. Parallèlement, en 1822, il ordonna la fermeture de l'Université de Santo Domingo, fondée en 1538, révélant une attitude ambiguë à l'égard de l'expansion de l'enseignement supérieur. L'historiographie éducative haïtienne caractérise fréquemment Boyer comme un dirigeant hostile à une large diffusion de l'instruction, lui attribuant une conception conservatrice du rôle de l'éducation dans l'ordre social. Selon Brutus (1948), Boyer considérait que la diffusion de l'instruction pouvait favoriser l'instabilité politique, raison pour laquelle il défendait une éducation publique fortement fondée sur la religion et la morale, considérées comme des fondements essentiels de la prospérité et de la cohésion sociale.

En décembre 1843, une Constitution fut adoptée, offrant au pays de nouvelles perspectives en matière d'éducation et d'instruction. En 1844, Charles Rivière Hérard, principal opposant à Boyer, prêta serment sur la Constitution de 1843 en tant que président d'Haïti et s'engagea à appliquer les dispositions de cette nouvelle Constitution. La même année vit la création du Département de l'Instruction publique, placé sous la responsabilité du ministère des Finances, une innovation qui suscita de nouveaux espoirs pour l'éducation de la population (Constitution, 1843).

Par ailleurs, l'article 31 de la Constitution de 1843 faisait référence à la liberté d'enseignement sur l'ensemble du territoire national, sans exclusion, comme le stipule le texte suivant :

L'éducation est gratuite et les écoles sont progressivement réparties selon la population. Chaque commune possède des écoles primaires pour les deux sexes, gratuites et ouvertes à tous les citoyens. Les grandes villes possèdent également des écoles secondaires où sont enseignés les éléments des sciences, de la littérature et des beaux-arts. Les langues utilisées dans le pays sont enseignées dans ces écoles » (Constitution, 1843).

Honoré Ferry assumait, en 1844, la fonction de premier ministre du Département de l'Instruction publique d'Haïti, inaugurant ainsi un processus de réorganisation de l'enseignement national. Sous son administration, une réforme de l'enseignement primaire fut engagée afin d'assouplir les restrictions prévues par la loi de 1820. À cette époque, le système éducatif comprenait treize (13) écoles nationales, financées directement par le budget du Département de l'Instruction publique, ainsi que trois (3) écoles municipales, administrées par les municipalités et supervisées indirectement par l'État (Pierre, 2012).

⁶ En 1822, le président Jean-Pierre Boyer a réalisé l'unification politique de l'île en intégrant pacifiquement le territoire de l'ancienne colonie espagnole de Saint-Domingue à la République d'Haïti. Cette initiative a été légitimée par le gouvernement haïtien comme une stratégie géopolitique visant à contenir les menaces de recolonisation européenne, ainsi qu'à renforcer la souveraineté nationale et à assurer la stabilité territoriale de l'État haïtien dans le contexte de l'après-indépendance.

Cette période constitue une étape de transition institutionnelle caractérisée par la consolidation progressive des dispositifs étatiques destinés à organiser l'éducation publique. La création de l'enseignement supérieur et, de manière plus structurante, la formalisation du Département de l'Instruction publique dans la Constitution de 1843 témoigne de l'intégration progressive de l'éducation comme une fonction stratégique de l'État, associée à la rationalisation administrative et au projet de construction nationale. À l'inverse, sous l'égide de la Constitution de 1805, l'instruction demeura limitée dans sa portée et fortement sélective, principalement orientée vers les groupes liés au pouvoir politique, ce qui restreignit son rayonnement social et contribua au maintien des inégalités structurelles d'accès à l'enseignement.

Bien que le pays ait obtenu son indépendance dès 1804, l'organisation de l'enseignement en Haïti demeura fortement structurée par des logiques héritées de la période coloniale. La signature du Concordat de 1860 consacra le rôle prépondérant de la France dans l'orientation du système éducatif national, en étroite articulation avec l'Église Catholique et les groupes dominants haïtiens. Ce cadre institutionnel favorisa l'imposition durable d'une vision eurocentrique de l'éducation, fondée sur la primauté des références culturelles et intellectuelles européennes, au détriment de la dévalorisation et de l'invisibilisation des savoirs endogènes, inscrites dans une dynamique d'épistémiques (Gourgues, 2011).

L'eurocentrisme du système scolaire haïtien contemporain trouve ses racines dans la continuité du modèle éducatif colonial, qui ne fut pas fondamentalement remis en question ni pendant la période révolutionnaire ni au cours des premières décennies de l'État indépendant (Gourgues, 2011). L'absence d'une volonté politique de rupture de la part des élites dirigeantes contribua à la perpétuation d'un système éducatif fondé sur des valeurs coloniales, largement inadapté aux besoins et aux réalités de la majorité de la population (Gourgues, 2011).

Ainsi, l'action de l'Église Catholique dans le système éducatif haïtien ne peut être comprise uniquement comme un phénomène religieux, mais doit être analysée comme une composante d'un dispositif politique et culturel de reproduction de l'ordre postcolonial. En s'articulant avec l'État et les élites dirigeantes, particulièrement après le Concordat de 1860, l'Église contribua à la consolidation d'un modèle éducatif hiérarchisé, eurocentrique et socialement exclusif, qui privilégia les références épistémologiques extérieures au détriment des savoirs locaux. Cette configuration institutionnelle renforça la dépendance culturelle et les asymétries dans l'accès aux connaissances, limitant le potentiel émancipateur de l'éducation et perpétuant des inégalités structurelles qui continuent de marquer le système éducatif haïtien.

À travers les Constitutions et les lois du XIX^e siècle, Pierre (2012) a présenté deux grandes tendances prépondérantes et fondamentales qui ont marqué les préoccupations des chefs d'État et des constituants.

La première tendance est celle de l'exclusion et de la sélectivité. Cela signifie que l'instruction publique et l'éducation sont considérées comme des avantages que l'État doit garantir aux enfants de ceux qui ont servi la patrie et les gouvernements. Cette perspective exclut ceux qui ne disposent pas de ressources économiques suffisantes pour financer l'éducation de leurs enfants dans des institutions privées.

La deuxième tendance est liée à l'inclusion et à l'ouverture vers d'autres catégories sociales qui ne bénéficiaient pas de cette éducation auparavant réservée uniquement aux enfants des familles appartenant aux secteurs dominants. L'éducation ou l'instruction fut déclarée libre et gratuite. Toutefois, les critères établis pour l'intégration, la résistance des élites traditionnelles, l'absence de motivation et les habitudes limitées de fréquentation scolaire au sein de la population ont contribué à maintenir certaines catégories sociales exclues ou marginalisées du système éducatif (Pierre, 2012).

La période de 1915 à 1934 fut marquée par de nombreux conflits politiques, sociaux et économiques dans le pays. Après 111 années d'indépendance, les dirigeants haïtiens n'avaient pas réussi à surmonter les diverses difficultés auxquelles le pays était confronté afin de conduire la nation vers la prospérité et l'établissement d'un État moderne. Dans ce contexte, les États-Unis débarquèrent en Haïti dans le but de maintenir l'ordre dans le pays. Cette occupation plongea le pays dans une période marquée par des guerres civiles, l'anarchie, la crise économique, la crise financière et monétaire, ainsi que par des problèmes structurels et conjoncturels qui conduisirent à l'effondrement de l'État national. Dans le domaine de l'éducation, l'occupation américaine ne parvint pas à contribuer au développement du pays. Au contraire, elle fut considérée comme l'une des plus grandes catastrophes, accompagnée d'une crise d'identité culturelle entre les influences anglo-saxonnes et francophones en Haïti (Dorvilier, 2012 ; Pierre, 2012).

En 1941, Jean Joseph Maurice Dartigue, après avoir passé plusieurs années au ministère de l'Instruction publique, fut nommé ministre de l'Instruction publique d'Haïti. Durant son mandat à la tête de ce ministère, il tenta de réaliser une réforme visant à créer un corps enseignant compétent et à élaborer des programmes adaptés aux exigences de l'époque, fondés sur des connaissances scientifiques. Il mobilisa l'ensemble des secteurs de la scène nationale afin de contribuer à l'efficacité du système éducatif (François, 2010). Toutefois, plusieurs critiques furent formulées à l'égard des propositions du ministre Dartigue, car celui-ci avait tendance à américaniser le système éducatif haïtien, ce qui contribua à l'échec de son initiative.

La Reforma Bernard comme tournant paradigmatiques dans l'histoire de l'éducation haïtienne

En 1979, après plus d'un siècle et demi d'indépendance et 135 ans après la création du Département de l'Instruction publique, l'accès au système éducatif haïtien demeurait extrêmement limité : plus de 80 % des enfants d'âge scolaire étaient exclus de l'école. Outre cette faible couverture, la formation offerte, caractérisée par des programmes d'études élitistes, excessivement théoriques et largement inspirés de modèles étrangers, n'était ni adaptée aux réalités socioculturelles d'Haïti ni aux besoins de son développement économique. Dans ce contexte, le système éducatif contribuait à reproduire et à accentuer les inégalités sociales et était largement associé à la pauvreté structurelle du pays. Face à cette situation, en janvier 1979, le président Jean-Claude Duvalier sollicita l'appui d'organisations internationales et de pays partenaires afin de mettre en œuvre une réforme d'un système éducatif considéré comme désuet, tant dans ses contenus de formation que dans sa capacité à répondre aux besoins nationaux.

La même année, avec l'appui d'organisations internationales telles que le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Organisation des États américains (OEA), la Banque mondiale, la Communauté économique européenne (CEE), la Banque interaméricaine de développement (BID), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), ainsi que de pays comme la France, le Canada et les États-Unis, en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale, une réforme de l'éducation fut entreprise afin d'améliorer l'offre éducative en Haïti (Saint-Germain, 1997).

Entre 1979 et 1982, le système éducatif haïtien connut d'importantes transformations grâce à ce qui est connu sous le nom de Réforme éducative de Joseph Bernard. C'est à partir de cette période que les organisations internationales commencèrent à jouer un rôle plus actif et plus structurant dans l'orientation des politiques éducatives en Haïti.

La réforme éducative amorcée en 1979 fut désignée sous le nom de Réforme Bernard, en référence au ministre Joseph Claude Bernard, principal artisan de cette initiative. Elle portait sur l'organisation du parcours scolaire, les langues d'enseignement, les contenus pédagogiques ainsi que les objectifs de l'école fondamentale. Cette réforme fut officialisée par le décret-loi du 30 mars 1982, publié dans le journal officiel de la République d'Haïti (Décret, 1982).

Les données présentées par Saint-Germain (1997), soit 0,81 pour les milieux urbains et 0,34 pour les milieux ruraux, correspondent aux taux nets de scolarisation exprimés sous forme de proportion. Elles indiquent qu'entre 1981 et 1982, environ 81 % des enfants d'âge scolaire fréquentaient l'école en milieu urbain, tandis que seulement 34 % y avaient accès en milieu rural.

Ces indicateurs mettent en évidence de profondes inégalités territoriales dans l'accès à l'enseignement primaire en Haïti, de même que la faible efficacité interne du système scolaire. En milieu rural, les données révèlent des taux élevés d'abandon scolaire et de redoublement dès la première année, compromettant considérablement la progression des élèves. Le très faible taux d'achèvement des études fondamentales puis secondaires — seulement 1,71 % des élèves ayant commencé l'école primaire en 1960 ont terminé leurs études secondaires treize ans plus tard — confirme le caractère structurel de la crise éducative.

Ces données statistiques ont servi de fondement empirique à la réforme éducative de 1979 dirigée par le ministre Joseph C. Bernard, en démontrant que le système en vigueur était excluant, socialement inégalitaire et incapable d'assurer la persévérance scolaire et la réussite de la majorité de la population haïtienne (Saint-Germain, 1997).

La systématisation statistique présentée par Saint-Germain (1997) montre que la réforme éducative menée par le ministère de l'Éducation à la fin des années 1970 est apparue comme une réponse à une situation historique marquée par l'exclusion scolaire, la faible efficacité interne et de profondes inégalités socio-spatiales au sein du système éducatif haïtien. Les taux de scolarisation, exprimés sous forme de coefficients, révèlent une forte asymétrie entre les milieux urbains et ruraux : alors que, durant la période 1981-1982, l'accès à l'école en milieu urbain atteignait près de 0,81, il demeurait limité à environ 0,34 en milieu rural, illustrant ainsi la persistance d'un modèle structurel de marginalisation éducative.

L'analyse des parcours scolaires montre également que le système affichait des niveaux élevés d'abandon scolaire et de redoublement dès les premières années du primaire, particulièrement en milieu rural. La majorité des élèves ne parvenait pas à progresser normalement dans leur cheminement scolaire, ce qui se traduisait par des taux très faibles d'achèvement de l'école fondamentale sans redoublement ainsi que par une perte importante de cohortes au fil du parcours scolaire. Une telle configuration compromettait la fonction sociale de l'école, transformant le système éducatif en un mécanisme de reproduction des inégalités sociales.

Les données longitudinales renforcent ce constat en montrant que, parmi les élèves ayant entrepris leurs études primaires en 1960, seule une proportion statistiquement négligeable a réussi à terminer les études secondaires après treize années de scolarisation. Ces indicateurs mettent en évidence le caractère sélectif, excluant et socialement stratifié de l'éducation haïtienne durant cette période, ce qui confère une légitimité empirique à la nécessité d'une réforme structurelle visant la démocratisation de l'accès à l'éducation, la réduction des inégalités régionales ainsi que la réorganisation pédagogique et linguistique du système éducatif (Saint-Germain, 1997). L'enseignement du créole en Haïti repose sur la Loi du 18 septembre 1979, qui a autorisé l'utilisation du créole haïtien comme langue d'enseignement et comme objet d'apprentissage dans les établissements scolaires. Bien que cette loi soit souvent citée sans numéro officiel, elle constitue le premier fondement juridique reconnaissant explicitement le créole au sein du système éducatif haïtien.

Cette disposition a permis l'utilisation du créole comme langue d'enseignement, particulièrement dans les premières années de la scolarité, tout en instituant son enseignement officiel comme discipline, rompant ainsi partiellement avec l'exclusivité du français. La Loi du 18 septembre 1979 a donc établi les bases juridiques de la politique éducative bilingue, laquelle a ensuite été consolidée par la reconnaissance constitutionnelle du créole comme langue officielle dans la Constitution de 1987 :

Art. 1. L'utilisation du créole, langue commune parlée par plus de 90 % de la population haïtienne, est autorisée dans les écoles comme langue d'enseignement et comme objet d'apprentissage.

Art. 2. Le créole, en tant que langue parlée et écrite, est constitué de sons et de signes correspondant aux consonnes, aux voyelles, aux semi-consonnes et aux semi-voyelles (Pierre, 2012, p. 491).

L'introduction du créole dans le système éducatif haïtien, aux côtés du français comme seconde langue d'enseignement, a constitué un tournant important dans la politique linguistique de l'éducation en Haïti. Selon Saint-Germain (1997), cette mesure a contribué à réduire l'exclusion scolaire liée aux barrières linguistiques, en élargissant les possibilités d'apprentissage des enfants haïtiens. D'après Dejean (2013), la place exclusive accordée au français dans l'enseignement fonctionnait comme un mécanisme de stigmatisation sociale, particulièrement pour les élèves issus des milieux ruraux et populaires, dont la langue de socialisation est exclusivement le créole. Ce décalage linguistique produisait des effets pédagogiques négatifs, puisque le créole est la langue maternelle de l'ensemble de la population, tandis que le français n'est maîtrisé que par une minorité, principalement concentrée dans les secteurs administratif et médiatique.

Toujours selon Dejean (2013), la centralité du français dans le système éducatif haïtien produit un effet d'aliénation linguistique, amenant les élèves à se percevoir comme des étrangers dans leur propre pays et révélant le caractère structurellement exclu de ce modèle éducatif. En 2002, Haïti se distinguait comme le seul pays indépendant depuis plus d'un siècle dont l'enseignement officiel utilisait systématiquement une langue qui n'était ni parlée ni comprise par la majorité de sa population. Les enfants étaient contraints de suivre leur scolarité exclusivement en français, langue qui servait de véhicule à l'ensemble des disciplines et des pratiques pédagogiques.

La barrière linguistique constituait l'un des principaux facteurs de l'échec scolaire en Haïti, en interaction avec d'autres problèmes structurels tels que la faible autonomie institutionnelle, le caractère élitiste de l'enseignement et le manque d'organisation systémique de la politique éducative. Dans ce contexte, la réforme éducative dirigée par Bernard cherchait à rompre avec le modèle traditionnel en vigueur depuis la première Constitution haïtienne, historiquement fondé sur des références coloniales et caractérisé par l'absence d'innovation. Cette réforme visait à jeter les bases d'une démocratisation de l'enseignement et de son adaptation aux exigences sociales et économiques contemporaines. Le système éducatif alors en place, maintenu pendant plus d'un siècle, s'était révélé incapable de répondre aux besoins de la majorité de la population et fonctionnait ainsi comme un mécanisme de reproduction des inégalités sociales en Haïti (François, 2010).

En mars 1982, à la suite d'expériences pilotes menées par le ministère de l'Éducation nationale, le décret-loi du 30 mars 1982 fut officiellement promulgué dans le journal officiel de l'État haïtien, institutionnalisant ce qui est désormais connu sous le nom de Réforme Bernard. Composée de trente-sept articles, cette réforme proposait une restructuration en profondeur du système éducatif, touchant à la fois les dimensions pédagogiques et administratives. Bien qu'elle constitue un jalon important dans l'histoire de l'éducation haïtienne en traduisant une volonté de moderniser et de rationaliser l'enseignement, cette réforme doit être analysée de manière critique. Ses sept objectifs directeurs traduisaient davantage un effort de réorganisation normative qu'une véritable rupture avec les inégalités historiques du système, puisque sa mise en œuvre s'est heurtée à des limites politiques, institutionnelles et matérielles qui en ont restreint la portée transformative (Décret, 1982).

1-Le premier objectif consistait à instaurer l'école fondamentale, structurée en trois cycles d'une durée totale de dix ans (ramenée par la suite à neuf ans), afin de remplacer l'enseignement primaire traditionnel ainsi que les trois premières années de l'enseignement secondaire. Le troisième cycle, d'une durée de trois ans et comprenant deux parcours (enseignement général et enseignement technique et professionnel), visait à préparer les élèves soit à intégrer le marché du travail, soit à poursuivre leurs études secondaires. L'objectif principal de l'école fondamentale était d'aider chaque individu à prendre en charge son propre destin et à relever le défi des disparités entre le système éducatif et le système productif.

2-L'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques fondées sur la démarche scientifique (observation, découverte, expérimentation, développement du raisonnement, etc.) afin de remplacer les méthodes traditionnelles d'enseignement reposant notamment sur l'entraînement et la mémorisation systématique.

3-La mise en place de programmes de formation initiale et de perfectionnement destinés à améliorer les compétences et le rendement du personnel enseignant.

4-L'adoption de la langue maternelle des élèves (le créole) comme langue d'enseignement afin de favoriser un environnement plus propice à la communication et, par conséquent, à l'apprentissage. Cette orientation reposait sur le principe que l'éducation haïtienne devait refléter la réalité sociolinguistique du pays et faciliter l'intégration des élèves issus des milieux sociaux marginalisés au sein du système scolaire.

5-La promotion automatique des élèves à l'intérieur des cycles d'enseignement. Cette mesure visait à réduire considérablement le redoublement, considéré comme l'un des principaux facteurs nuisant à l'efficacité du système éducatif haïtien.

6-L'élaboration de matériel pédagogique ainsi que sa distribution gratuite aux élèves.

7-Le renforcement des structures administratives et pédagogiques des établissements scolaires grâce à l'appui d'un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques chargés d'assurer le suivi de la mise en œuvre de la réforme. Afin de garantir l'accompagnement de cette nouvelle réforme et de maintenir le lien entre le ministère de l'Éducation nationale et les établissements scolaires, un corps de conseillers pédagogiques doté de compétences en supervision et en appui technique devait être constitué pour représenter adéquatement le ministère de l'Éducation nationale (Décret, 1982, p. 11-12).

La proposition centrale consistait à intégrer les systèmes éducatifs des milieux ruraux et urbains afin d'assurer une formation davantage adaptée aux réalités et aux besoins des élèves de ces deux contextes. Plus largement, la réforme visait à soutenir le développement national en partant du principe que l'amélioration du niveau de scolarisation de la population constituait un levier stratégique du progrès économique du pays (Décret, 1982).

Structure et organisation du système éducatif après la Réforme Bernard.

ANCIEN SYSTÈME : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE (13 ANS)	ÉCOLE FONDAMENTALE ET NOUVEAU SECONDAIRE (13 ANS)
1. Enseignement primaire	1^{er} cycle de l'école fondamentale
1. Préparatoire I ou 6 ^e année primaire	Première année
2. Préparatoire II ou 5 ^e année primaire	Deuxième année
3. Élémentaire I ou 4 ^e année primaire	Troisième année
	Quatrième année
4. Élémentaire II ou 3 ^e année primaire	2^e cycle fondamentale
5. Moyen I ou seconde	5 ^e année
6. Moyen II ou CEP	6 ^e année
2. Secondaire	3^e cycle fondamentale
1. 6 ^e secondaire	7 ^e année
2. 5 ^e secondaire	8 ^e année
3. 4 ^e secondaire	9 ^e année
4. 3 ^e secondaire	2. Nouveau secondaire
5. Secondaire (B, C, D)	1. Secondaire I
6. Rhétorique ou 1 ^{er} (B, C, D)	2. Secondaire II
7. philosophie ou Terminale (A, C, D)	3. Secondaire III
	4. Secondaire IV

Sources: Pierre (2012, p. 33).

Le système éducatif haïtien est structuré en deux grands secteurs : le secteur formel et le secteur non formel. Le secteur formel comprend l'éducation préscolaire, destinée aux enfants de trois à cinq ans et de nature non obligatoire, ainsi que l'enseignement fondamental, organisé en trois cycles successifs. Le premier cycle, d'une durée de quatre ans, accueille les enfants de six à neuf ans et privilégie l'intégration des apprentissages en favorisant les liens entre les contenus et les approches pédagogiques des principales disciplines. Le deuxième cycle, d'une durée de deux ans, s'adresse aux élèves de dix à onze ans et vise à consolider les apprentissages acquis tout en introduisant des activités à caractère préprofessionnel. Le troisième cycle, composé de trois années, est destiné aux élèves de douze à quatorze ans et a pour objectif d'articuler la formation générale avec des expériences préprofessionnelles, en préparant les élèves aussi bien à l'enseignement technique et professionnel qu'à la poursuite de leurs études, sans compromettre la consolidation des connaissances générales (Décret, 1982). Au terme des neuf années de l'enseignement fondamental, l'élève obtient le Diplôme d'études fondamentales (DEF).

L'enseignement secondaire, réorganisé dans le cadre de cette réforme, s'étend sur quatre années et s'adresse aux jeunes de quinze à dix-huit ans titulaires du Diplôme de fin d'Études Secondaires (DES). Ce niveau d'enseignement se termine par un examen national du baccalauréat et vise à assurer une formation générale permettant à la fois l'accès aux études supérieures et l'insertion dans les activités productives, ce qui met en évidence sa fonction duale au sein du système éducatif (Décret, 1982).

Le secteur non formel est responsable des activités d'alphabétisation et de post-alphabétisation destinées aux personnes âgées de dix ans et plus, offertes dans des espaces éducatifs spécifiques. Ce secteur bénéficie de l'appui institutionnel du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), qui administre les Centres d'éducation familiale (CEF) répartis dans les huit départements du pays et supervisés par le Département de l'Enseignement fondamental (DEF). Bien que ces centres jouent un rôle important dans la qualification de la main-d'œuvre, en formant annuellement près de 450 personnes qui sont largement intégrées au secteur industriel, ils présentent d'importantes limites structurelles, notamment en raison de l'absence de mécanismes efficaces permettant la réintégration de leurs diplômés dans le système formel à des niveaux d'études plus avancés. Cette situation limite leur rôle comme voie de mobilité éducative et sociale (MENFP, 2019; Pierre, 2012).

Ainsi, à la suite de cette réforme, le système éducatif haïtien a adopté une organisation qui est demeurée en vigueur jusqu'au début du XXI^e siècle. La Réforme Bernard a laissé une empreinte importante dans l'histoire de l'éducation en Haïti. Elle a marqué un tournant décisif dans l'organisation du système éducatif haïtien et constitue encore aujourd'hui une référence pour de nombreuses initiatives liées au secteur de l'éducation (François, 2010).

Réflexions finales

L'analyse historique de l'éducation en Haïti, à la lumière de ses principaux jalons constitutionnels entre les XIX^e et XX^e siècles, met en évidence l'étroite articulation entre l'organisation de l'enseignement et le processus de construction de l'État national dans le premier pays noir indépendant des Amériques. Dès la période révolutionnaire, l'éducation a été conçue comme un instrument stratégique de légitimation politique et d'affirmation sur la scène internationale. Toutefois, elle est demeurée subordonnée à des projets étatiques marqués par une forte sélectivité sociale et par la persistance d'héritages coloniaux.

La Constitution de 1801, sous le gouvernement de Toussaint Louverture, a introduit les principes de la liberté d'enseignement et a institutionnalisé l'éducation comme une fonction publique, bien qu'elle fût largement inspirée du modèle français et étroitement liée à la religion catholique. Après l'indépendance, cependant, les priorités gouvernementales se sont déplacées vers la défense militaire et la consolidation territoriale, reléguant l'éducation au second plan. Bien que la Constitution de 1805 ait prévu la création d'écoles publiques, sa mise en œuvre est demeurée limitée et principalement orientée vers les groupes liés à l'État, renforçant ainsi les mécanismes d'exclusion sociale.

Tout au long du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, la succession des constitutions a consolidé un modèle éducatif élitiste, sexiste et excluant, fréquemment associé à l'Église Catholique en tant qu'institution chargée de la moralisation et de la discipline sociale. Cette configuration a restreint l'accès de la majorité de la population à l'instruction de base et a contribué à la reproduction des inégalités structurelles au sein du système éducatif haïtien.

Références

ABRAHAM, Jacques. Dynamiques et mécanismes de ségrégation scolaire dans les écoles en Haïti, *Haïti Perspectives*, v.7. n.3, 2020. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.26113.61286>.

BRUTUS, Edner. *Instruction Publique en Haïti (1492-1945)*, Haïti, Imprimerie de l'État, Port-au-Prince, 1948.

BUTLER, Smedley. *War Is a Racket*. New York: Round Table Press, 1935. Disponível em: https://www.heritage-history.com/site/hclass/secret_societies/ebooks/pdf/butler_racket.pdf. Acesso em: 22 dez 2025.

DEJEAN, Yves. *Yon lekòl tet anba nan yon peyi tet anba*. Port-au-Prince : Université d'État d'Haïti, 2013. ISBN : 9993570028.

DORSAINVIL, Justin Chrysostome. *Frère de l'instruction chrétienne de Ploërmel*, Manuel Histoire d'Haïti, Port-au-Prince, 1934.

DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement : essai d'anthropologie dynamique*. Port-au-Prince: Edition de l'Université d'Etat d'Haïti, Port-au-Prince, 2012.

DUMAY, Jackson; SILVA, Marcelo. Soares Pereira Da. *Neoliberalismo e educação no contexto haitiano: Uma análise do sistema educacional do Haiti no período de 2011-2016*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5156>.

FRANÇOIS, Pierre. Enorques. *Politiques éducatives et inégalité des chances scolaires en Haïti*. Port-au-Prince: Université d'État d'Haïti, 2010.

GAILLARD, Gusti-Klara. Haïti : il y a 196 ans, la dette de l'indépendance, 2021. Disponível em: <https://www.cadtm.org/Haiti-II-y-a-196-ans-la-dette-de-l-independance>. Acesso em: 20 abril 2026.

GOURGUES, Jacques-Michel. *Critiques décoloniales de l'école haïtienne*. Québec : Les Éditions Science et Bien Commun, 2011. Disponível em: <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/decolonialehaiti/>. Acesso em: 14 maio 2026.

HAÏTI, *Constitution du 30 décembre 1843, an XL de l'indépendance d'Haïti et le premier de la Régénération, 1843*. Disponível: <https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1843.htm>. Acesso em: 20 dez 2025.

HAÏTI, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). *Politique Nationale d'Éducation Non-Formelle-République d'Haïti*. Port-au-Prince, 2019.

HAÏTI. *Constitution d'Haïti du 20 mai 1805*, Port-au-Prince, 1805. Disponível: <https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1805.htm>. Acesso em: 09. Janv 2026.

HAÏTI. *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne*, presses nationales, Port-au-Prince, 1982. Disponível em: <https://dloc.com/AA00021613/00001/images/2>. Acesso em: 20 nov 2025.

HALPERN, Jean-Claude. *Léger-Félicité Sonthonax. La première abolition de l'esclavage. La Révolution française et la Révolution de Saint-Domingue. Annales historiques de la Révolution française*, n. 345, p. 188-191, 2006. DOI: <http://doi.org/10.4000/ahrf.7273>.

HECTOR, Michel ; HURBON, Laënnec . *Une autre voie de construction de l'État-nation : l'expérience christophienne (1806-1820)*. In: HECTOR, Michel; HURBON, Laënnec (org.). *Genèse de l'État haïtien (1804-1859)*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.9723>.

HERMOGÈNE, Feguenson. 30 septembre 1991, et 11 septembre 1973 : deux coups d'Etat pour un même projet, 2019. Disponível: <https://ayibopost.com/30-septembre-1991-et-11-septembre-1973-deux-coups-detat-pour-un-meme-projet>. Acesso em: 9 janv 2026.

JOINT, Louis-Auguste. *L'école dans la construction de l'État*. In: HECTOR, Michel; HURBON, Laënnec (org.). *Genèse de l'État haïtien (1804-1859)*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2009. DOI: <http://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.9723>.

JOINT, Louis-Auguste. Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et formation*, [S. l.], n. 2, 2008. DOI: <http://doi.org/10.4000/rref.861>.

PIERRE, Delima. *Constitution, Lois et L'éducation en Haïti, 1801-2011 : Eléments de Politique Éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen Laval, Mémoire, 2012.

PORTER, Catherine et al. Comment la France a riposté aux demandes de réparations d'Haïti. *The New York Times*, 20 maio 2022. Disponível em: The New York Times. Acesso em: 8 jan. 2026.

SAINT-GERMAIN, Michel. Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 23, n. 3, p. 611-642, 1997. DOI: <https://doi.org/10.7202/031954ar>.