

De la pédagogie socioconstructiviste à une pédagogie konbitiste : vers une décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti

Michbordy Jules

Mots-clés : décolonisation du savoir, socioconstructivisme, konbitisme, épistémologie du sud

Mo kle yo : dekolonizasyon konesans, konstiktivism sosyal, konbit, epistemoloji Sid la

Résumé

Depuis 1804, Haïti fait face à la domination des épistémologies occidentales dans son système éducatif, revêtant ainsi d'un caractère élitiste, au lieu d'être un espace de distribution de savoir accessible à tous. Ainsi, ce travail de recherche tente de comprendre pourquoi cette hégémonie et comment une pédagogie *konbitiste*, au regard du socioconstructivisme, peut favoriser une décolonisation épistémique des pratiques pédagogiques en Haïti. Adoptant une approche qualitative, le travail a été effectué à partir d'une revue de littérature avec la sélection rigoureuse de 30 publications et d'un sondage en ligne auprès des acteurs socioéducatifs permettant de comprendre l'ancrage du *konbitisme* dans l'imaginaire collectif haïtien par rapport au socioconstructivisme. Une perspective sociohistorique a permis d'identifier les raisons de l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. À partir de ce travail, sept grands moments ayant façonné le système éducatif haïtien ont été identifiés, dont la violence symbolique, le mimétisme social émancipateur, le dualisme philosophique, la pré-réforme, la crise identitaire, la nouvelle philosophie et la réforme de Bernard. Par rapport au *konbit*, 100 % des répondants en ont déjà entendu parler contre 58,3 % pour le socioconstructivisme. Ainsi, une pédagogie *konbitiste* est proposée à la suite d'une comparaison des aspects pédagogiques du socioconstructivisme et du *konbitisme*.

Rezime

Depi 1804, Ayiti ap fè fas ak dominasyon epistemoloji loksidan yo nan sistèm edikasyon li a, ki rete yon afè lelit olye ke li se yon espas pou distribisyon konenans pou tout moun. Rechèch sa a chèche konprann poukisa dominasyon sa a egziste epi kijan yon pedagoji konbitis, ki baze sou konstiktivism sosyal, ka ankouraje dekolonizasyon epistemik pratik edikatif yo an Ayiti. Travay sa adopte yon apwòch kalitatif, kote genyen yon revizyon literati atravè seleksyon rijid 30 piblikasyon, ak yon ti sondaj sou entènèt avèk kèk aktè sosyoedikatif pou konprann rasin konbitis la nan imajinasyon kolektif la ak kijan moun yo konprann konstiktivism sosyal la. Yon pèspektiv sosyo-istorik te pèmèt idantifye rezon ki fè kouran oksidantal yo genyen anpil enfliyans nan edikasyon ayisyen an. Travay sa a pèmèt genyen sèt moman enpòtan sistèm edikasyon ayisyen an konnen ki rive idantifye. Moman sa yo se: vyolans senbolik, imitasyon sosyal ki ka emansipe moun, kowabitasyon de filozofi diferan, pre-refòm, kriz idantite, nouvo filozofi, ak refòm Bernard a. Konsènan mo "konbit" la, 100% moun ki te reponn yo te tande pale de li, alòske pou konstiktivism sosyal la se sèlman 58.3%. Aprè yon konparezon sou aspè pedagojik kouran konstiktivism sosyal la ak pratik konbit la, genyen yon pedagoji konbitis ki ka rejenere ak repare (Damus, 2023) ki pwopoze.

Pour citer cet article

Jules, M. (2026). De la pédagogie socioconstructiviste à une pédagogie konbitiste : vers une décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti. *RESUME*, 1(2), 42–58.
<https://doi.org/10.68181/1x27wm76>

Introduction¹

Depuis son indépendance en 1804, Haïti continue à souffrir de l'héritage de la colonisation dans sa culture, son mode de gouvernance, mais aussi dans ses pratiques pédagogiques et éducatives. Sous l'influence de certains pays occidentaux sur des secteurs clés nationaux, renforcés par la maladie mentale post-esclavagiste de certains acteurs nationaux (Belizaire, 2008), le système éducatif fonctionne, malgré certaines réformes initiées, selon le schéma colonial qui visait à diffuser une conception suprématiste de la culture occidentale sur les cultures des pays anciennement colonisés.

Dans la foulée de l'apparition de nouvelles pédagogies au niveau des pays occidentaux, les différents systèmes éducatifs tentent de faire des réformes, leur permettant de mieux positionner leur système scolaire sur l'échiquier mondial. En effet, parmi les différentes approches pédagogiques qui se sont émergées, le socioconstructivisme s'impose comme une approche participative et dynamique de l'apprentissage, considérant qu'il doit partir des perceptions que l'apprenant a de sa réalité et de son vécu, tout en favorisant les interactions entre apprenant-formateur et apprenant-apprenant (Doise & Mugny, 1981).

Cependant, même si la pédagogie socioconstructiviste a les mérites de prendre en compte la réalité et le vécu de l'apprenant, c'est-à-dire la prise en compte de savoirs locaux, elle s'inscrit dans un courant épistémologique marqué par des logiques coloniales. C'est pourquoi, ce paradigme, importé d'un contexte culturel différent, tend à reproduire des rapports de pouvoir, à ignorer les spécificités historiques, linguistiques et culturelles propres au pays et à engendrer des pratiques épistémicides, identicides et historicides (Damus, 2023), pouvant limiter l'utilisation des connaissances autochtones et des pratiques culturelles locales dans les curricula officiels. Et cela peut faire de l'éducation un instrument de domination, perpétuant ainsi les inégalités héritées du colonialisme (Freire et al., 2021).

Ainsi, ce travail vise, d'une part, à comprendre la raison de la domination évolutive des paradigmes occidentaux dans les pratiques éducatives en Haïti, et d'autre part, à proposer une nouvelle pédagogie à caractère régénérateur et réparateur (Damus, 2023). Cette étude, dans ses limites, n'a pas vocation à proposer une solution passe-partout, hégémonique. Elle rentre dans une démarche scientifique visant à démontrer et à soutenir qu'il est possible de provoquer la décolonisation épistémique des pratiques éducatives, particulièrement en Haïti, par la valorisation des savoirs autochtones, dont le *konbitisme*, dans le processus de reconstruction d'un projet de société fondé sur la justice cognitive (Visvanathan, 2009 cité dans Piron et al., 2016), l'émancipation collective et la réhabilitation des savoirs enfouis.

Cet article, découlé de mes actes de recherche et de colloque consigné dans le collectif « Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir » (Theus et al., 2026) sous forme de chapitre, présente dans un premier temps le cadre théorique qui a été mobilisé et la méthodologie qui a été suivie. Ensuite, il présente, au niveau des résultats, le processus qui a favorisé la colonisation du savoir en Haïti ainsi que ses caractéristiques, avant de faire l'historicité de l'éducation haïtienne comme héritage de la colonisation. A la fin, une nouvelle pédagogie susceptible de favoriser la décolonisation épistémique du système éducatif haïtien est proposée.

¹Ce texte, modifié et présenté sous forme d'article, a été publié sous forme de chapitre thématique dans le collectif Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir (Theus et al. 2026).

1. Problématique

Dans la foulée des conquêtes de nouveaux territoires, qualifiés de « découverte », mot qui fait déjà appel à l'existence d'une autre civilisation, l'Amérique, au cours du XV^e siècle, a fait l'objet d'une nouvelle relation entre peuples autochtones et ceux de l'Ancien monde (Van Ruymbeke, 2009). Ce débarquement a favorisé un échange permanent, aux conséquences multiples et irréversibles, qualifié de *Columbian exchange* par les historiens américains (Van Ruymbeke, 2009). Ce processus de découverte a créé un choc civilisationnel qui ne laisse indemne aucun des deux peuples (Bertrand, 2019) et va se terminer en une ère de colonisation de la monarchie espagnole, entraînant une relation inégalitaire, d'exploitation et de domination politique, économique et culturelle (Plummer, 2013).

En effet, les échanges entre l'Ancien Monde et le Nouveau Monde concernent, non seulement l'aspect relationnel entre les civilisations, mais aussi les aspects démographique et sanitaire, entraînant la décimation de la quasi-totalité des peuples autochtones (Van Ruymbeke, 2009); d'où l'arrivée de la traite outre-Atlantique des Noirs pour compenser la perte de mains d'œuvre *Tainos* dans les colonies. Ainsi, Hispaniola, est devenue le premier endroit où Colomb a fondé la première colonie des Amériques (Plummer, 2013), avec des dominations espagnole, anglaise et française. Mais, contrairement à la domination essentiellement espagnole de la partie est de l'Île, la partie ouest a connu plusieurs revirements tantôt vers les Anglais, tantôt vers les Français, faisant d'Haïti l'un des territoires qui a la base coloniale la plus diversifiée du continent, tant par la présence de la culture des grandes civilisations de l'époque que par la coexistence de cultures autochtones et africaines.

Par ailleurs, cette diversification socio-culturelle n'est pas sans conséquences sur les aspects sociaux, politiques et éducatifs du jeune État-Nation. Il est alors devenu le pays qui incarne un héritage colonial « poly-patrimonial », « hétérogénéisé » par la complexité de l'architecture coloniale – division en classes, différenciation de statuts, division ethnique (Moïse, 2009) – où les habitants ont une identité qui est à la fois d'origine africaine, coloniale et esclavagiste. Nonobstant la forte influence des pratiques africaines qui vont se combiner, s'acculturer au contact des autres cultures occidentales pour donner naissance à une nouvelle culture locale, dite *haïtienne*, les centaines d'année de domination coloniale ont laissé une empreinte indélébile sur les savoirs locaux qui sont devenus métissés, où colonisés et colonisateurs sont impliqués dans la pérennisation de ce métissage.

Dans le sillage des réformes des systèmes éducatifs mondiaux, Haïti tente de construire son système éducatif teinté tantôt de calques des pratiques éducatives françaises, tantôt de ceux des pratiques anglo-saxonnes ou américaines. Ce désaccord dans le choix d'un paradigme éducatif dès la genèse de cette nation fait qu'on a une éducation arc-en-ciel, conflictuel, favorisant l'intégration, hors contrôle, de différents paradigmes occidentaux dans le système. Pour pallier cet envahissement paradigmatique, plusieurs réformes ont été initiées visant la modernisation de l'éducation haïtienne.

En effet, malgré ces réformes et une remise en question des paradigmes hégémoniques, le système éducatif haïtien continue de fonctionner selon le schéma colonial et à diffuser une conception suprématiste de la culture occidentale sur la culture locale. Et à partir de ces constats, on se pose les questions suivantes : Qu'est-ce qui explique cette prééminence des épistémologies occidentales au niveau de l'éducation en Haïti ? Pourquoi, malgré sa capacité à prendre en compte les savoirs locaux, le socioconstructivisme est un vecteur de

savoirs occidentalocentrés ? Comment contribuer à une décolonisation épistémique de la pratique éducative en Haïti ?

2. Cadre théorique et conceptuel

Ce travail se situe dans la perspective décoloniale, où il mobilise le concept de colonialité du savoir (Escobar & Restrepo, 2009 ; Quijano, 2007) et les épistémologies du Sud (Santos, 2011). Ces deux éléments permettent, en effet, de comprendre l'hégémonie évolutive des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. En outre, deux apports complémentaires, la créolisation (Glissant, 2009) et la pédagogie de l'opprimé (Freire et al., 2021), ont servi à la théorisation de la pédagogie konbitiste sans reconduire une nouvelle forme de domination épistémique. Et enfin, le socioconstructivisme, est convoqué ici, non pas comme un paradigme de domination, mais comme un paradigme dont certains référents peuvent subir un processus de créolisation au service d'une pédagogie décoloniale.

En effet, l'un des risques auquel fait face toute entreprise décoloniale, est la tendance à opposer frontalement le « savoir occidental » au « savoir autochtone » (Mbonda, 2019 ; Santos, 2011) supposés purs, endogène et situé. Or, comme pour beaucoup de culture, l'histoire haïtienne est faite de contacts, d'acculturations et de métissages dus à son histoire coloniale. C'est pourquoi, pour éviter cette opposition et justifier théoriquement le fait qu'une pédagogie endogène puisse se réapproprier certains paradigmes exogènes, la créolisation d'Édouard Glissant (2009), désignant un processus de « métissage complexe » des cultures produisant de l'imprévisible et du nouveau, est mobilisée. Ainsi, réapproprier un concept issu du socioconstructivisme n'est pas se soumettre à un paradigme occidental-centré, mais créoliser des référents pour le mettre au service d'un projet endogène décolonial.

2.1. La notion de colonialité

La colonialité consiste en une « articulation planétaire d'un système de pouvoir “occidental” » (Escobar & Restrepo, 2009, p.4), se reposant sur une infériorisation prétendument naturelle de tout ce qui est non-occidental. Elle se décline en quatre types dont, la colonialité du pouvoir (Quijano, 2007), qui repose sur l'héritage historique et structurel de la dépendance de l'occident aux non-occidentaux (Tsehay & Vieille-Grosjean, 2018) caractérisé par une « classification sociale “raciale” de la population mondiale (Quijano, 2007, p.171), la colonialité de l'être, dont « l'invisibilité et la déshumanisation sont ses premières expressions », entraînant la « violation de l'altérité humaine » (Maldonado-Torres, 2007, p.257), la colonialité de genre (Lugones, 2007), et la colonialité du savoir, considérée comme étant la dimension épistémique de la colonialité du pouvoir (Escobar & Restrepo, 2009). Et Lander & Castro-Gómez (2005) va plus loin pour dire que « la colonialité du pouvoir et la colonialité du savoir se trouvaient dans une même matrice génétique ». (p.93)

En effet, la colonialité du savoir se fonde sur la hiérarchisation des modes de production des connaissances, l'élévation de la philosophie et de la science occidentales au rang de paradigmes qui rendent subalternes (Lander, 2000 cité dans Tsehay & Vieille-Grosjean, 2018) ou sont tenues pour « non-existantes » (Boaventura de Sousa Santos, 2017 cité dans Rougier, 2021) d'autres connaissances, d'autres concepts ou d'autres savoirs épistémiques.

Par ailleurs, même si la colonialité du savoir ne représente pas toujours un plan ou un projet conscient qui vise la destruction des systèmes de pensées des peuples anciennement colonisés, la croyance aveugle à l'universalité des connaissances occidentalocentrées rend les dominants aveugles à l'altérité humaine, susceptibles d'engendrer la destruction des connaissances ethnocentrées (Rougier, 2021).

En conclusion, comme la colonialité, dans son mode de fonctionnement, agit à travers des mécanismes institutionnels (Ribeiro, Escobar, 2006 cité dans Escobar & Restrepo, 2009), les établissements scolaires, les universités, les médias de masse (Tsehay & Vieille-Grosjean, 2018), les institutions religieuses et les organismes internationaux d'aide au développement constituent un rempart pour la pérennisation de la suprématie des savoirs occidentalocentrés sur les savoirs autochtones. D'ailleurs, Tsehay & Vieille-Grosjean (2018) dans leurs travaux sur la colonialité et l'occidentalocentrisme avancent que l'école entretient le processus et est devenue l'instrument privilégié de la colonialité de l'être en « capturant lentement les mentalités par la socialisation scolaire, par les normes et les savoirs diffusés ». (p.125)

2.2. L'épistémologie du Sud

S'appuyant sur les sociologies des absences et des émergences, Santos (2011) propose une alternative qu'elle appelle « épistémologie du Sud » (p.40) par rapport à l'épistémologie occidentale. Considérée comme une nouvelle manière de production et d'évaluation de savoirs valides, l'épistémologie du Sud permet de créer une intelligibilité mutuelle et un rapport dialogique entre les différents savoirs et expériences du monde, ne conférant à aucun savoir particulier un statut de supériorité ou d'infériorité, de totalité exclusive ou homogène (Santos, 2011).

Par conséquent, cette épistémologie alternative s'inscrit dans des perspectives stratégiques de résistance ou de lutte contre les mécanismes traditionnels et institutionnels d'imposition des savoirs occidentaux dans les pays non occidentaux (Tariq Banuri, 1990). Cette résistance se décline en une forme de désobéissance épistémique, c'est-à-dire

« une invitation à l'émancipation, à la déprise, à la dissidence, à la recherche de modèles et de modalités alternatives et endogènes de connaissances, en se déconnectant des lieux d'énonciation liés à la colonialité pour se connecter à soi, à ses propres lieux d'énonciation, à ses propres « mythes », de se libérer ou de se dégager

de la “matrice coloniale du pouvoir” (Mbonda, 2019, p.302).

C'est pourquoi, dans ces perspectives décoloniales, Tsenay Serequeberham (1991) invite les gens du Sud à la déconstruction de l'existant pour pouvoir identifier et mettre de côté les restes eurocentristes du colonialisme ainsi qu'à la reconstruction des savoirs et des valeurs restantes consistant à revitaliser les possibilités historiques et culturelles du legs autochtone et local interrompues par le colonialisme et le néocolonialisme.

Dans son article sur la décolonisation des savoirs, Mbonda (2019) relate trois démarches pouvant aider à l'affranchissement de l'ordre épistémique dominant. La première démarche est un « auto-exorcisme conceptuel » (Kwasi Wiredu, 1996 cité dans Mbonda, 2019, p.303) dont le processus consiste d'une part, à se libérer de l'emprise des savoirs coloniaux et à

se défaire du mode de penser automatiquement occidentalocentrique, et d'autre part, à se recourir, selon une approche critique, aux schémas d'intelligibilité ethnocentriques.

La deuxième démarche est celle de Raimundo Panikkar (1984) qui consiste à voir le monde dans le prisme d'autres fenêtres et de ses propres fenêtres en rejetant l'épistémè des occidentaux comme l'unique voie (Mbonda, 2019). La troisième démarche, présentée par Walter Mignolo (2015) est caractérisée par deux étapes : l'identification des formes d'acteurs et d'institutions qui sont dévalorisées par les frontières épistémiques établies et le détachement au dispositif conceptuel occidental existant, par un revirement épistémique vers d'autres dispositifs conceptuels locaux et endogènes. (Mbonda, 2019).

Toutefois, il est important de se rappeler que l'épistémologie du sud, comme une approche alternative, dans la logique de décolonialité, n'a pas vocation à imposer les autres savoirs comme universels (Mignolo, 2013) en engendrant une nouvelle colonialité, mais vise à contribuer à « l'exploration de pratiques scientifiques alternatives, ... à promouvoir l'interdépendance des connaissances scientifique et non scientifique ... et à créer une intelligibilité mutuelle entre les différentes expériences du monde, qu'elles soient disponibles ou possibles » (Santos, 2011, p.40).

2.3. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique reposant sur des prémisses selon lesquelles les savoirs sont construits par des agents en interaction avec leur environnement social et culturel. En contexte scolaire et universitaire, ces savoirs sont transmis comme des constructions cognitives, sociales et culturelles complexes qui ont une histoire et qui sont reliées à des pratiques socio-culturelles (Legendre, 2008).

Ce modèle, proposé par Vygotsky, avance que l'espace d'apprentissage, où les élèves peuvent accomplir des tâches grâce au soutien des autres, est la Zone Proximale de Développement (Vygotsky, 1978, cité dans Fidosieva, 2023). Si pour certains, cette idée du « soutien des autres » fait référence aux adultes (Chekour et al., 2015), pour d'autres il peut s'agir de pair, de formateur, de coach, de médiateur (Hélie & Vrillon, 2023), d'un tiers capable d'accompagner l'apprenant dans cette Zone Proximale de Développement.

En effet, selon cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus réciproque où l'élève peut apprendre de l'enseignant et des autres élèves, et que l'enseignant, à son tour, peut apprendre des élèves (Fidosieva, 2023). Cette dynamique d'apprentissage permet, non seulement, d'élargir la portée du processus, mais aussi d'enrichir les outils utilisés, par un processus de renouvellement au fur et à mesure que l'élève grandit (Bruner, 1966), où les anciens mécanismes sont remplacés par de nouveaux favorisant l'atteinte de niveaux de développement supérieurs (Fidosieva, 2023).

3. Stratégie méthodologique

La présente recherche adopte une approche qualitative visant à comprendre les dynamiques sociales et politiques qui ont caractérisé le système éducatif haïtien et les perceptions des acteurs locaux sur le *konbitisme*, en procédant à une revue de littérature en lien avec le sujet

de recherche et un mini sondage. La revue s'appuie sur une sélection rigoureuse de plus d'une trentaine de sources, identifiées via des recherches systématiques sur *GoogleScholar*, les archives HAL, *Researchgate*, Erudit, Cairn info et des sites haïtiens. À part pour quelques références de base qui traitent du socioconstructivisme et du *konbitisme*, les critères d'inclusion priorisent les publications qui couvrent la période de 2000-2026. Les mots-clés utilisés incluent : « décolonisation du savoir », « *konbit* », « *konbitisme* », « colonisation », « socioconstructivisme », « système éducatif Haïti ».

Cette étude s'inscrit aussi dans une perspective sociohistorique, en vue d'identifier les raisons de l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. Elle s'ouvre un peu à une analyse statistique permettant d'examiner l'ancrage du *konbitisme* dans l'imaginaire collectif haïtien via un formulaire Google, où 24 personnes du Secondaire 4 au Doctorat y ont répondu au cours du mois de mars 2025. Les critères de choix des publics pour le mini sondage étaient l'aspect académique. Les informations recherchées concernaient la connaissance conceptuelle du socioconstructivisme et du *konbit* dans le monde académique, les circonstances où ils en ont entendu parler ainsi que leur compréhension des deux concepts.

Enfin, l'étude s'ouvre également à une analyse comparative entre la pédagogie socioconstructiviste et une pédagogie *konbitiste*, mettant en lumière comment la pédagogie socioconstructiviste, bien qu'innovante, perpétue certains biais hérités des modèles occidentaux et en quoi une pédagogie *konbitiste* pourrait proposer une alternative ancrée dans les réalités culturelles et historiques du pays.

4. Résultats

4.1. Les moments clés du système éducatif haïtien

L'histoire de l'éducation en Haïti remonte à la période esclavagiste où, l'éducation religieuse, qui était la plus répandue, existait comme pouvoir symbolique de violence (Agénor, 2020). La deuxième phase dans l'histoire de l'éducation pendant la période coloniale (François, 2009), est celle de la gouvernance Louvertureienne caractérisée par la création des premières écoles, où petits mulâtres et anciens esclaves ont pu recevoir le pain de l'instruction (François, 2009). Toutefois, l'instruction était un véhicule de civilisation, une arme de domination des lettrés sur les non-lettrés, faisant d'elle non un droit humain fondamental pour les esclaves, mais un outil de lutte et d'émancipation. Alors, l'éducation avait un caractère élitiste (François, 2009), devenant une « affaire de classe sociale même après l'indépendance » d'Haïti en 1804 (François & Saint-Pé, 2004 : 51).

Malgré la création officielle de l'institution chargée de l'instruction, l'éducation de la population haïtienne n'était pas la priorité des premiers dirigeants du nouvel État-Nation (François, 2009). Car, elle était cadrée par quelques initiatives privées et les écoles des six divisions militaires. Une réalité qui a caractérisé la gouvernance de l'Empereur Dessalines, d'Alexandre Pétion et de Jean Pierre Boyer, « où l'accès à l'éducation était réservé aux élites » (Agénor, 2020: 85). Avec la division du pays en deux à partir en 1806, le Roi Henry Christophe dans

la partie Nord, a mis en place une autre politique éducative, marquant l'apparition d'une ère d'inclusion, de modernité et d'ouverture.

Avec une très grande vision pour l'instruction de la population, Christophe faisait de l'éducation, à côté de la religion et de la liberté, le troisième pilier de son royaume. Par inclusion, la qualité de l'éducation offerte était identique pour toutes les catégories de la population (François, 2009). Par modernité, il intégrait, avec l'apprentissage de la lecture et du calcul, des éléments d'arithmétiques et d'anglais, tout en prévoyant trois cycles d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) ainsi qu'une passerelle de formation professionnelle (François, 2009). Par esprit d'ouverture, Christophe avait fait venir des professeurs étrangers, notamment des spécialistes d'anglais dans son royaume (François, 2009).

Contrairement à Christophe, les politiques éducatives de Pétion dans l'Ouest conservaient leur caractère élitiste et seraient poursuivies par le Général Jean-Pierre Boyer. Selon Pierre Enocque François (2009), cette continuité s'explique par leur « origine mulâtre » et leur classe sociale, voulant ainsi « créer ou élargir le fossé existant entre les noirs, les anciens esclaves et les mulâtres, les anciens affranchis », bien que l'article 36 de la Constitution de 1816 de la République de l'Ouest prévoie une politique éducative qui serait gratuite et à la portée de tous (François, 2009, p.81). Bien que les gouvernements subséquents à Boyer aient pris des décisions majeures pour la restructuration de l'instruction publique (création du Département de l'Instruction Publique et instauration d'un enseignement primaire gratuit), ce n'est que sous le gouvernement de Geffrard en 1859 qu'on a commencé à assister à des « changements remarquables » (François, 2009).

Toutefois, malgré la volonté du Président Geffrard, le système faisait face à la pénurie de main d'œuvre qualifiée, entraînant la prise de deux décisions majeures : envoi de certains enfants en France pour la réception de l'instruction classique et « la venue de professeurs étrangers pouvant assurer un enseignement de qualité dans les établissements scolaires » (François, 2009, p.86). D'où la signature du Concordat, en 1860 par le Président Geffrard permettant, à partir de 1864, l'arrivée de plusieurs congrégations religieuses catholiques ayant pour mission d'évangéliser et d'éduquer la population haïtienne (François, 2009). Malgré tous les efforts de Geffrard, à sa démission, l'instruction publique a connu des périodes de décadence, entraînant la prédominance des écoles congréganistes, principaux établissements d'instruction de l'élite haïtienne (François, 2009).

Avec l'occupation américaine, le système éducatif haïtien faisait l'objet de luttes entre nationalistes, pour la sauvegarde de la culture française et la préservation du système d'enseignement existant (Agénor, 2020 ; François, 2009), et occupants, pour imposer le système d'enseignement américain. Et, soutient François (2009), la réorganisation du système d'éducation publique était nécessaire pour permettre aux enfants de la classe défavorisée d'avoir accès à l'éducation. En effet, malgré l'échec de l'occupation américaine en matière d'éducation en Haïti, elle y a laissé son empreinte. D'ailleurs, lors de la réforme de Dartigue, certains lui ont reproché de vouloir « américaniser » l'enseignement haïtien.

Nonobstant tous les efforts de relèvement du système scolaire haïtien pendant les siècles et demi d'indépendance, ce n'est qu'à partir de 1979 qu'on allait assister à une véritable réforme du système éducatif, visant entre autres, l'intégration du créole comme langue d'enseignement, le changement dans les méthodes d'enseignement, la production et distri-

bution de manuels scolaires pour l'école fondamentale (DEN, 1982). Après la réforme Bernard, on se voyait dans l'obligation de reformuler la politique éducative en Haïti à travers un Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) (François, 2009). Et depuis, plusieurs autres actions ont été entreprises dans le but de poursuivre les chantiers de la réforme des années 80.

Ce survol historique sur l'évolution du système éducatif haïtien montre que, depuis les premières initiatives de scolarisation des enfants, les différentes réformes entamées ne correspondent pas à un projet de société égalitaire et partagé (Joint, 2008). Et l'historiographie du système éducatif haïtien permet d'identifier sept grands moments qui l'ont façonné (schéma ci-contre).

Figure 1



Historiographie du système éducatif haïtien

Raisons principales de la domination des paradigmes occidentaux dans le système éducatif haïtien - Malgré les efforts d'indépendance de la colonie face à la métropole, l'histoire de l'éducation en Haïti permet de comprendre que le système est dominé par des paradigmes occidentaux. Si dans un premier temps, cette domination a été propre au système colonial, dans un second temps elle est due à l'influence de certains pays occidentaux sur des secteurs clés nationaux, renforcés par la maladie mentale post-esclavagiste (Belizaire, 2008) de certains acteurs. En dépit des initiatives de modernisation du système éducatif, la prééminence des paradigmes occidentaux dans les sphères de l'enseignement en Haïti fait de l'école haïtienne un lieu de zombification, de *Pèlen-tèt* (Piège mental) et de manipulations psychologiques (Frankétienne, 1978 dans Gourgues, 2022). À cet égard, on peut se demander pourquoi, après plus de deux siècles d'indépendance, le système éducatif haïtien est toujours sous la domination épistémologique des occidentaux. Les faits historiques permettent d'identifier quatre raisons principales :

- La formation des enfants haïtiens dans des pays occidentaux à travers des programmes de bourse d'études ou d'échanges culturels ;
- L'hégémonie des écoles congréganistes d'origine française par la signature du Concordat avec l'église catholique ;
- L'intégration des paradigmes anglo-saxon et américain dans le système éducatif haïtien par le recours à des professeurs étrangers et l'occupation américaine ;
- L'omniprésence des agences internationales dans les initiatives de réformes du système d'enseignement.

Comme conséquence, ces choix des gouvernants ont favorisé la domination des savoirs occidentaux sur les savoirs locaux. Car, avec l'arrivée du « clergé étranger, catholique et surtout breton » (Tardieu-Dehoux, 1990:141) et la reprise de leurs pratiques par les écoles

protestantes et laïques, le système éducatif haïtien a connu un interventionnisme linguistique et une répression langagière et épistémique (Gourgues, 2022) ayant conduit, non seulement à la « terrorisation des élèves » (Gourgues, 2022), à l'espionnage, la méfiance, le mutisme et le blocage du langage, mais aussi à la dévalorisation du créole, ainsi que la part culturelle qu'elle véhicule (Joint, 2006).

Par ailleurs, il est important de faire remarquer que, malgré la réforme de Bernard et la mise en œuvre du Plan National d'Éducation et de Formation, le système éducatif haïtien fonctionne selon plusieurs paradigmes, donnant lieu à une éducation à plusieurs vitesses. De plus, la conception coloniale est toujours présente au niveau des écoles congréganistes faisant de l'enseignement une affaire de classe, parfois détaché de la réalité dans laquelle il évolue.

4.2. Regards croisés sur le *konbitisme*

4.2.1 Origine du *konbit* et évolution orthographique

Nonobstant la disparition progressive du *konbit* dans sa forme traditionnelle dans les milieux ruraux haïtiens (Lundahl, 2015), il est néanmoins considéré comme un pilier fondamental de la culture haïtienne (Gabriel, 2016 ; Lalime, 2020). En effet, durant ces dernières décennies, le *konbit*, qui était une pratique de la paysannerie (Gabriel, 2016), s'est transformé en une philosophie du *konbitisme* (Lalime, 2020), propulsée par Fombrun (1986), où il est devenu de plus en plus usité tant par la société civile, avec des mouvements mobilisateurs, que par le pouvoir politique, avec des discours qui veulent être rassembleurs, comme dans celui de l'Ex-Premier Ministre Ariel Henry « 2024, se ane pou *konbit chanjman an lanse, san gade dèyè* ». ²

D'origine un peu obscure (Lundahl, 2015), le *konbit* est parfois attribué à des pratiques dahoméennes de l'Afrique de l'Ouest (Herscovits, 1971 dans Lundahl, 2015, p.112), dont on retrouve aussi les traces, selon les objections de Leyburn (1966) dans (Lundahl, 2015), dans le travail coopératif aux États-Unis, en Europe et en Amérique du Sud. Si pour Casséus & Payen, (2013) ce mode de travail associatif a été établi en Haïti au lendemain de l'indépendance, pour d'autres auteurs, ce n'est que vers la moitié du XIX^e siècle qu'on a retrouvé les traces du *konbit* dans le pays. Car, il n'y avait pas un seul livre ou récit de visiteurs avant 1843 qui a rapporté cette pratique (Lundahl, 2015).

Trouvant un ancrage dans le mot dahoméen *dokpwé*, le concept *konbit*, n'ayant pas son équivalence en français, a fait l'objet d'une pluralité orthographique. Si au départ, l'orthographe se rapprochait du français *coumbite* (Roumain, 2007), et après *combite*, au fil des années, surtout avec le *konbitisme* de Fombrun (1986a, 1986b), plusieurs auteurs ont préféré la forme créolisée *konbit*. Un choix orthographique qui s'inscrit dans une démarche de décolonisation épistémique de cette pratique associative.

Par ailleurs, en plus de l'évolution orthographique du concept, il a connu de grande variation dans son champ d'application, désignant à l'origine un travail agricole collectif, basé sur le principe de réciprocité (Lundahl, 2015), avec des amis, parents et voisins, dont le but est de

²Gouvernement d'Haïti (1er janvier 2024). <https://www.primature.gouv.ht/discours-du-premier-ministre-dr-ariel-henry/>

pallier aux défis de l'exploitation agricole (Gabriel, 2016). Au fil du temps, le *konbit* charrie une signification sociale où il symbolisait pour les travailleurs, recreation et plaisir, et une possibilité d'accroissement du prestige et de l'autorité pour l'organisateur (Lundahl, 2015).

4.2.2 Le konbitisme dans l'imaginaire collectif haïtien

Même si pour la pratique *konbit* il existe un ancrage historique africain, sa compréhension philosophique contemporaine fait de lui un symbolisme dans le folklore haïtien (Gabriel, 2016). Il est devenu, depuis 1986 (Lalime, 2020), un concept qui fait écho dans l'imaginaire collectif haïtien. Dans un sondage réalisé en ligne sur la compréhension du socioconstructivisme et du *konbitisme* en Haïti, tous les 24 répondants, allant du baccalauréat haïtien au doctorat, ont déclaré avoir déjà entendu parler du concept *konbit* contre 58,3 % ayant entendu parler du socioconstructivisme. Par rapport aux circonstances qui ont permis aux répondants de faire connaissance avec les deux concepts, la quasi-totalité de ceux qui ont une idée sur le socioconstructivisme l'ont appris à travers un processus d'apprentissage académique, tandis que, pour le *konbit*, ils ont pris connaissance du concept, soit à travers un retour à leurs origines paysannes, dans des programmes de formation ou des discussions sur les traditions haïtiennes.

En effet, ce sondage réalisé auprès de la communauté montre que, malgré les différentes mutations orthographiques, le *konbit* reste un concept qui a une signification dans l'imaginaire haïtien et qui porte un ensemble de valeurs philosophiques et communautaires. Ces valeurs ont été recueillies auprès des répondants où la question suivante leur a été posée : quels sont les trois mots ou groupe de mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler de *konbit* ? Le tableau ci-après présente une classification des réponses en valeurs, principes, champs d'application et finalité/cible du *konbit*.

Tableau 1. Éléments philosophiques et communautaires du *konbit*

Valeurs	Principes	Champs d'application	Finalité/cible
Participation	Objectif commun	Agriculture	Développement
Collaboration	Unité d'action	Travail collectif	Cohésion sociale
Engagement	Rassemblement	Travail communautaire	Disponibilité alimentaire
Solidarité			Impact environnemental
Entraide			Société
Partage			Regroupement
Esprit d'équipe			Main d'œuvre partagée
Fraternité			Communauté
Coopération			
Tradition			
Harmonie			

4.2.3 Le konbitisme au regard du socioconstructivisme : une étude comparée

Après avoir présenté les fondements épistémiques du *konbit*, il revient d'analyser le *konbitisme* au regard du socioconstructivisme, le paradigme « occidentalocentré » qu'on propose de remplacer par une pédagogie « ethnocentrée ». L'objectif de cette analyse comparative est de démontrer que sur le plan épistémique, il est possible de procéder à la décolonisation des savoirs et des pratiques éducatives en Haïti et dans les pays à héritage colonial. Le tableau ci-contre présente sept aspects pédagogiques, de la nature de l'apprentissage jusqu'aux valeurs clés des deux paradigmes.

Tableau 2. Comparaison des aspects pédagogiques du socioconstructivisme et du konbitisme

Aspect	Socioconstructivisme	Konbitisme
Nature de l'apprentissage	Co-construction des savoirs par interaction verbale et symbolique (conflit sociocognitif comme moteur d'apprentissage).	Co-construction, conflit sociocognitif, réalisation collective d'activités pratiques, apprentissage sur le tas.
Rôle de l'enseignant	Médiateur et guide ; il oriente les échanges, soutient la Zone Proximale de Développement (ZPD)	Facilitateur et coordinateur des contributions de chacun. Accompagnateur dans la Zone Potentielle d'Activation du Konbit (ZPAK).
Position de l'élève	Acteur réflexif, producteur de sens avec ses pairs.	Participant engagé, responsable de tâche précise au sein du groupe, Accompagnateur dans la Zone Potentielle d'Activation du Konbit (ZPAK).
Supports et outils	Dialogues (le langage est un outil fondamental de la pensée), textes, outils numériques, activités structurées.	Dialogues, textes, outils locaux (artisansaux), espaces physiques partagés, activités structurées, apprentissage par l'exemple
Évaluation	Formative, portfolio, auto-évaluation, observation des interactions.	Évaluation collective des réalisations, bilan participatif, auto-évaluation,
Contexte	Ancrage dans un contexte social et culturel	Ancrage dans un contexte social et culturel
Valeurs clés	Collaboration, médiation, réflexivité, ancrage culturel.	Participation, Collaboration, Engagement, Solidarité, Entraide Partage, Esprit d'équipe, Fraternité, Coopération, Tradition, Harmonie

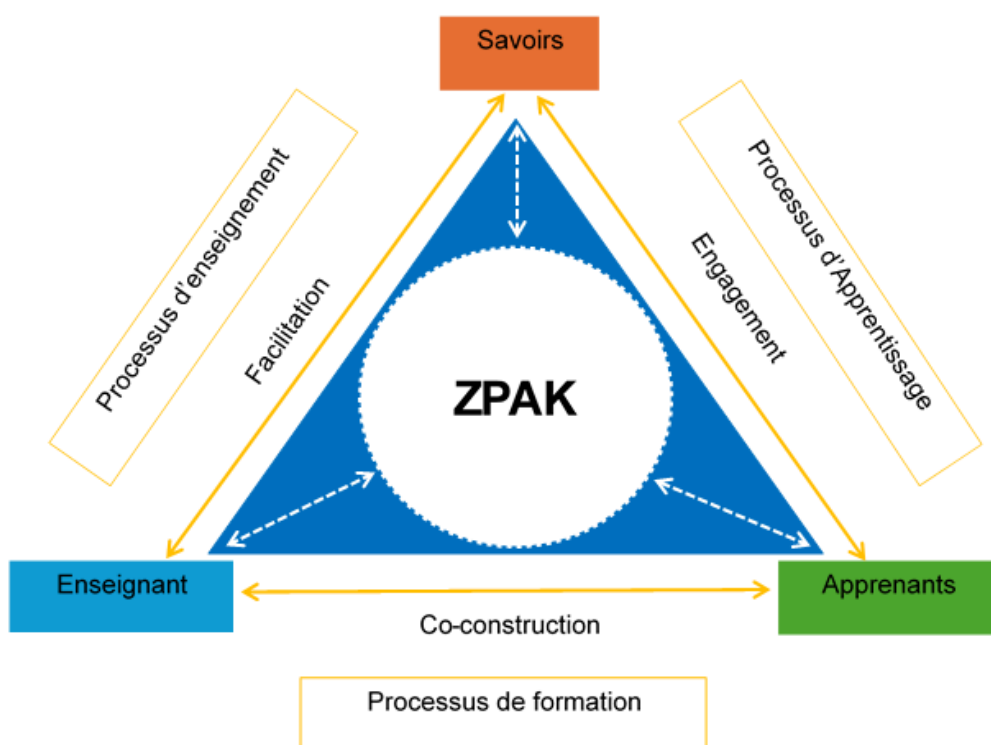
4.2.4 Vers une pédagogie konbitiste

Une pédagogie *konbitiste* se présente comme une alternative susceptible de favoriser la décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti. Enracinée dans l'histoire paysanne haïtienne, cette approche peut contribuer à recentrer l'éducation sur les savoirs locaux et les expériences communautaires, tout en proposant une réappropriation des méthodes d'apprentissage qui valorise la participation active des élèves, l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et l'intégration des récits historiques et culturels propres à Haïti dans les contenus pédagogiques.

Dans cette partie, le triangle pédagogique du *konbitisme* va être présenté, mais avant, il serait nécessaire de savoir pourquoi avoir cette pédagogie en Haïti. A travers une analyse circonscrite des faits, quatre raisons ont été identifiées :

- Elle va favoriser une redéfinition du processus d'apprentissage, en mettant l'accent non sur l'individu uniquement, mais aussi sur la collectivité.
- Elle va contribuer au renforcement de l'autonomisation collective.
- Elle va permettre la redynamisation de cette pratique culturelle qui tend à disparaître par la domination multiforme des pratiques occidentales.
- Elle va participer à la revalorisation des savoirs locaux.

Inspiré du raisonnement de Jean Houssaye (2000), le triangle pédagogique du *konbitisme* suivant permet de modéliser la situation didactique autour de trois pôles, l'enseignant, les savoirs et l'apprenant, ainsi que leurs relations. La zone centrale du triangle représente la Zone Potentielle d'Activation du *Konbit* (ZPAK) où les trois se réunissent pour combler les écarts entre ce que l'apprenant peut apprendre seul, et ce pour lequel il a besoin le soutien de l'enseignant et de ses pairs.



4.3. Discussion

L'analyse historiographique du système éducatif haïtien montre que l'une des raisons qui expliquent l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne est la stratégie d'appropriation et de résistance qui ont caractérisé les grandes décisions en matière de politiques publiques. Stratégie d'appropriation, puisque globalement, malgré les réformes initiées, il y a un refus, dans le pire des cas, ou un manque de volonté ou de capacitation, dans le moindre des cas, à déconstruire le système pour pouvoir l'épurer des legs épistémicides, identicides, historicides (Damus, 2023) et liberticides du colonialisme et de l'esclavagisme. La plus grande réforme qu'a connu le système éducatif haïtien, est la réforme de Bernard qui veut que le créole devienne « instrument et objet d'enseignement

au cours des quatre premières années du Cycle Fondamental (DEN, 1982). Cependant, jusqu'à aujourd'hui les matériels scolaires et didactiques sont en français, avec beaucoup de contenus qui sont sans ancrage dans les savoirs locaux.

Stratégie de résistance, dans la mesure où à chaque fois qu'on veut remettre en question l'hégémonie des occidentaux et divorcer avec un savoir occidentalocentré, on adopte un autre paradigme, comme Christophe l'avait fait dans le Royaume du Nord en faisant venir des étrangers anglo-saxons pour appuyer l'enseignement dans la région. En ce sens, la colonialité du savoir et des pratiques éducatives est un élément caractéristique des initiatives de réformes en Haïti. C'est pourquoi pour Gourgues (2022), il faut « décoloniser l'esprit et l'imaginaire haïtien ». Et pour arriver à cette décolonisation, il est impératif de procéder, d'une part, à la déconstruction du discours dominant qui caractérise l'imaginaire haïtien, et d'autre part, à la reconfiguration de cet univers mental en la déterritorialisant et la re-territorialisant (Gourgues, 2022). De plus, il faut aider les haïtiens à faire le saut vers le « plus grand soi », la dernière étape à franchir pour une guérison complète de la Maladie Mentale Post-esclavagiste (Belizaire, 2008).

En effet, pour parvenir à la décolonisation des savoirs, il faut désobéir au schéma dominant pour pouvoir frayer un chemin vers des paradigmes ethnocentrés. Pour cela, les mots, concepts, courants philosophiques et paradigmes à utiliser doivent être « authentiquement indigènes » (Gourgues, 2022) et révélateurs pour l'imaginaire collectif. C'est pourquoi la pédagogie *konbitiste*, comparée au socioconstructivisme, est proposée comme une alternative pour la décolonisation des pratiques éducatives en Haïti et la ré-inculturation de l'élève haïtien (Govain, 2023). Ainsi, neuf principes caractérisent cette pédagogie décoloniale :

- Recentrage de l'apprentissage sur les savoirs locaux et les pratiques communautaires.
- Intégration du créole comme langue principale d'apprentissage.
- Valorisation des récits historiques et culturels haïtiens comme base des contenus pédagogiques.
- Co-construction sociale des connaissances.
- Rôle engageant de l'apprenant-facilitateur.
- Conflit sociocognitif et exemplarité comme moteur d'apprentissage.
- Rôle de médiateur, facilitateur, coordinateur de l'enseignant-apprenant.
- Utilisation du langage comme outil fondamental de la pensée.
- Ancrage des savoirs et du processus dans un contexte social et culturel.

Conclusion

L'analyse approfondie de l'histoire de l'éducation en Haïti révèle une continuité structurelle de la domination des paradigmes épistémiques occidentaux, de l'époque coloniale jusqu'aux réformes éducatives contemporaines, malgré les aspirations à la souveraineté et les tentatives de modernisation du système éducatif haïtien. La pédagogie socioconstructiviste, bien que présentée comme innovante et centrée sur l'apprenant, ne parvient pas à s'émanciper totalement de son enracinement occidental. C'est pourquoi, ce travail a cherché à comprendre les raisons qui expliquent cette hégémonie et comment les aspects pédagogiques du *konbitisme* représentent une opportunité de décolonisation épistémique. La méthodologie utilisée se déroulait autour de trois éléments : une revue documentaire, un mini sondage en ligne et une analyse socio-historique du système éducatif haïtien. Ce travail a permis

d'identifier sept moments clés qui ont caractérisé l'histoire de l'éducation en Haïti ainsi que les principales raisons qui expliquent la domination des savoirs occidentalocentrés. Ce travail a aussi permis de comprendre que le *konbitisme*, élément culturel haïtien, charrie un ensemble de valeurs et principes susceptibles de favoriser la transition de la pédagogie socioconstructiviste vers la pédagogie *konbitiste*. Une pédagogie qui se présente comme une alternative endogène et décoloniale, capable de favoriser, entre autres, le recentrage de l'apprentissage, la co-construction sociale des savoirs, l'utilisation du créole comme langue d'enseignement, la valorisation des récits historiques et culturels, la transformation de l'apprenant en apprenant-facilitateur et de l'enseignant en enseignant-apprenant. En définitive, l'enjeu de la pédagogie *konbitiste* n'est pas uniquement pédagogique. Il est profondément politique, historique, culturel et identitaire.

Références

- Agénor, J. (2020). Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société haïtienne. *Intervention*, (138), 11.
- Belizaire, J. C. (2008). *Cutting the Shackles of Mental Occupation*. Dog Ear Pub Llc.
- Bertrand, M. (2019). *L'Amérique ibérique : Des découvertes aux indépendances, 1492-1808*. Armand Colin.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. The Belknap press of Harvard university press.
- Casséus, T., & Payen, F. (2013). L'action communautaire en Haïti : Enjeux et perspectives. *Intervention*, (138), 11.
- Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Association EPI*, (172). <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>
- Damus, O. (2023). La pédagogie régénératrice et réparatrice. *Anthropologie des savoirs des Suds*, (1), 7-29. <https://doi.org/10.17118/11143/20529>
- DEN. (1982). *La Réforme éducative*. Direction de l'Education Nationale, Haïti.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Escobar, A., & Restrepo, E. (2009). Anthropologies hégémoniques et colonialité. *Cahiers des Amériques latines*, (62), 83-95. <https://doi.org/10.4000/cal.1550>
- Fidosieva, H. (2023). L'accompagnement pédagogique et la Zone Proximale de Développement. In *Vygotsky et l'éducation inclusive : Les pouvoirs d'agir des professionnels* (p. 99-75). (Édition originale IRDITSA)
- Fombrun, O. R. (1986a). *Le Konbitisme dans la Constitution*.
- Fombrun, O. R. (1986b). *Le Konbitisme dans L'Education*.
- François, P. E. (2009). *Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*. [Doctorat, Paris 10]. <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2009PA100066.pdf>

- François, P. É., & Saint-Pé, M.-C. (avec Institut international de recherche-action). (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire : Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. l'Harmattan.
- Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É., & Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Gabriel, S. (2016, novembre 25). Le Konbit, L'âme de la paysannerie haïtienne. *AYIBO-POST*. <https://ayibopost.com/le-konbit-lame-de-la-paysannerie-haitienne/>
- Glissant, É. (2009). *Poetics of relation* (Nachdr.). University of Michigan Press.
- Gourgues, J.-M. (2022). *Critique décoloniale de l'école haïtienne*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/decolonialehaiti/chapter/chapitre-iii-vers-une-decolonisation-du-curriculum-scolaire-haitien-et-une-decolonialite-de-la-connaissance/>
- Govain, R. (2023). De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti. *Études caribéennes*, 56. <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.28508>
- Hélie, L., & Vrillon, E. (2023). La théorie du constructivisme et du socio-constructivisme. *Unow*. <https://www.unow.fr/blog/recherche-developpement/basics-7-la-theorie-du-constructivisme-et-du-socio-constructivisme/>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique* (3e éd). P. Lang.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*. L'Harmattan.
- Joint, L.-A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et en formation*, (2), 18-24. <https://doi.org/10.4000/rref.861>
- Lalime, T. (2020). Le Konbit : L'autre forme décoopérative haïtienne. *Le Nouvelliste*. https://lenouvelliste.com/article/216567/le-konbit-lautre-forme-de-cooperative-haitienne#google_vignette
- Lander, E., & Castro-Gómez, S. (Éds.). (2005). *La colonialidad del saber : Eurocentrismo y ciencias sociales ; perspectivas latinoamericanas* (2. ed., 1. reimpr). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO [u.a.].
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>
- Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, 22(1), 186-219. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01156.x>
- Lundahl, M. (2015). *Peasants and Poverty : A Study of Haiti*. Taylor and Francis.
- Maldonado-Torres, N. (2007). ON THE COLONIALITY OF BEING : Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mbonda, E.-M. (2019). La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? *Philosophiques*, 46(2), 299-325. <https://doi.org/10.7202/1066772ar>

- Mignolo, W. (2013). Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique: *Mouvements*, n° 73(1), 181-190. <https://doi.org/10.3917/mouv.073.0181>
- Moïse, C. (2009). 2. Création de l'État haïtien – Constitutions : Continuités et ruptures. In M. Hector & L. Hurbon (Éds.), *Genèse de l'État haïtien (1804-1859)* (p. 49-62). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.9741>
- Piron, F., Regulus, S., & Dibounje Madiba, M. S. (2016). *Justice Cognitive, Libre Accès Et Savoirs Locaux. Pour Une Science Ouverte Juste, Au Service Du Développement Local Durable*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.205145>
- Plummer, N. (2013). « Les voyages et l'héritage de Colomb » in Cruse & Rhiney (Eds.). *Caribbean Atlas*. <http://www.caribbean-atlas.com/fr/thematiques/vagues-de-colonisation-et-de-controle-de-la-caraibe/vagues-de-colonisation/les-voyages-et-l-heritage-de-colomb.html>.
- Quijano, A. (2007). COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Rougier, C. B. (2021). Colonialité du savoir. In *Un dictionnaire décolonial* (esbc). <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/colonialite/chapter/colonialite-du-savoir/>
- Roumain, J. (2007). *Gouverneurs de la rosée : Roman*. Mémoire d'encrier.
- Santos, B. D. S. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, (187), 21-50. <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Tardieu-Dehoux, C. (1990). *L'éducation en Haïti : De la période coloniale à nos jours*. Henry Deschamps.
- Théus, B., Déméro, V., Wamba, N., Maltais, M., Girard, A., & Jean Claude, M. (2026). *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir*. Éditions INUFO-CAD. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.18724682>
- Tsehay, R. S., & Vieille-Grosjean, H. (2018). Colonialité et occidentalocentrisme : Quels enjeux pour la production des savoirs ? *Recherches en éducation*, 32. <https://doi.org/10.4000/ree.2323>
- Van Ruymbeke, B. (2009). L'héritage colombien : Les conséquences de la « découverte » du Nouveau Monde. *Les Cahiers du Musée des Confluences. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, 3(1), 11-20. <https://doi.org/10.3406/mhnl.2009.1460>