

L'épistémologie des sciences comme outil de décolonisation du savoir : enjeux pour l'éducation en Haïti

Max Rosebert Shoewer Lubin

Mots-clés : épistémologie des sciences; décolonisation du savoir; éducation haïtienne; langue créole; méthodologie mixte.

Keywords: epistemology of science; decolonization of knowledge; Haitian education; Creole language; mixed-methods approach.

Résumé

Cet article examine comment l'épistémologie des sciences peut servir d'outil de décolonisation du savoir dans le système éducatif haïtien, marqué depuis 1804 par la persistance de structures eurocentriques qui privilégient le français et marginalisent le créole et les savoirs locaux. L'étude repose sur une démarche qualitative combinant analyse documentaire, étude de cas d'initiatives éducatives comme *Anseye Pou Ayiti* et l'Inisyativ MIT-Haïti, ainsi que quinze entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants et de responsables de programme. Les données sont interprétées à la lumière de trois paradigmes complémentaires, le positivisme pour sa rigueur méthodologique, le constructivisme pour l'intégration des savoirs autochtones et le pragmatisme pour ses solutions pratiques. Les résultats montrent que l'occupation américaine puis les régimes autoritaires ont renforcé une colonialité du savoir excluant les réalités socio-culturelles haïtiennes, alors que des initiatives comme *Anseye Pou Ayiti* démontrent la faisabilité d'une éducation décoloniale fondée sur le créole, la valorisation des connaissances locales et des pédagogies participatives. L'article propose enfin une méthodologie mixte pour co-construire un savoir ancré dans la culture haïtienne, avec des recommandations portant sur la formation des enseignants, la production de manuels en créole et le soutien institutionnel à une éducation décoloniale.

Abstract

This article examines how the epistemology of science can serve as a tool for the decolonization of knowledge in the Haitian educational system, which since 1804 has been marked by the persistence of Eurocentric structures that prioritize French and marginalize Creole and local knowledge. The study is based on a qualitative approach combining literature review, case studies of educational initiatives such as *Anseye Pou Ayiti* and the MIT-Haiti Initiative, and fifteen semi-structured interviews with teachers and program directors. The data are interpreted in light of three complementary paradigms: positivism for its methodological rigor, constructivism for the integration of indigenous knowledge, and pragmatism for its practical solutions. The results show that the U.S. occupation and subsequent authoritarian regimes reinforced a coloniality of knowledge that excluded Haitian sociocultural realities, whereas initiatives such as *Anseye Pou Ayiti* demonstrate the feasibility of a decolonial education grounded in Creole, the valorization of local knowledge, and participatory pedagogies. Finally, the article proposes a mixed-methods approach to co-construct knowledge rooted in Haitian culture, with recommendations regarding teacher training, the production of textbooks in Creole, and institutional support for decolonial education.

© Max Rosebert Shoewer Lubin, 2026. Publié par RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Pour citer cet article

Lubin, M. R. S. (2026). L'épistémologie des sciences comme outil de décolonisation du savoir : enjeux pour l'éducation en Haïti. RESUME, 1(2), 63–76. <https://doi.org/10.68181/17x9es25>

Introduction générale et contexte

En réinterrogeant la genèse et les structures actuelles du système éducatif haïtien, l'épistémologie des sciences offre un levier conceptuel et pratique pour déconstruire les cadres euro-centriques hérités du colonialisme et reconstruire l'éducation nationale sur la base de la souveraineté culturelle. La fondation d'Haïti en 1804, fruit d'une insurrection d'esclaves qui en a fait le premier État noir libre de l'ère moderne, n'a pourtant pas permis à l'école haïtienne de rompre avec les structures coloniales de pouvoir et de savoir. L'occupation américaine (1915-1934) puis les régimes autoritaires du XX^e siècle ont perpétué l'usage exclusif du français et l'importation de curricula conçus à l'étranger, excluant les locuteurs créolophones et dévalorisant les connaissances endogènes (Jean-Pierre, 2020). Le curriculum officiel, toujours calqué sur le modèle français de 1958, néglige la richesse des savoirs populaires, communautaires et oraux qui structurent la vie sociale haïtienne (Casimir et Mignolo, 2020), ce qui renforce chez les élèves un sentiment d'aliénation, l'école n'étant pas pour eux un espace de reconnaissance de leur identité mais un lieu d'acculturation forcée.

1. Problématique

La persistance de cette colonialité du savoir, où les épistémologies non-occidentales demeurent hiérarchiquement subordonnées aux savoirs importés, pose une double question de recherche. Sur le plan épistémologique, il s'agit de comprendre comment l'articulation du positivisme, du constructivisme et du pragmatisme peut éclairer et déconstruire les mécanismes de reproduction des savoirs euro-centriques dans le système éducatif haïtien. Sur le plan pratique, la question est de savoir quelles conditions curriculaires, linguistiques et institutionnelles permettraient de co-construire un savoir scolaire ancré dans la culture et les réalités socio-économiques haïtiennes. Cette problématique est d'autant plus pressante que la dynamique euro-centrée actuelle fait obstacle à la construction d'une pensée critique et d'une approche collective, pourtant indispensables dans une société confrontée à des défis socio-économiques et politiques majeurs (Joseph, 2021). L'article se propose donc de démontrer que le recours critique aux courants positiviste, constructiviste et pragmatiste permet d'élaborer une démarche méthodologique mixte capable de décoloniser le curriculum et les pratiques pédagogiques en République d'Haïti. L'étude poursuit ainsi trois finalités principales :

- Mettre en lumière les mécanismes historiques et épistémologiques ayant institué la suprématie des savoirs occidentaux dans l'éducation haïtienne ;
- Examiner comment les paradigmes positiviste, constructiviste et pragmatiste peuvent être articulés pour renouveler les fondements du curriculum et des pratiques pédagogiques ;
- Proposer une méthodologie mixte, adaptée aux réalités haïtiennes, qui facilite la co-construction d'un savoir ancré dans la culture locale et ouvert aux exigences de la recherche scientifique globale.

2. Cadre conceptuel et théorique

Avant d'élaborer une méthodologie de décolonisation du savoir, il est nécessaire de poser les fondements épistémologiques qui structurent la production et la validation des connaissances. Cette partie définit d'abord ce qu'est l'épistémologie des sciences et montre comment, dans le cadre de la « colonialité du savoir », ces normes ont servi à légitimer un savoir euro-centrique. Il présente ensuite les trois paradigmes, à savoir : le positivisme, le constructivisme et le pragmatisme dont l'articulation offre une voie pour repenser l'éducation haïtienne.

2.1. Épistémologie et colonialité du savoir

L'épistémologie se définit comme l'étude de la nature, de l'origine et des limites du savoir humain, c'est-à-dire la réflexion sur les conditions de validité, de justification et de diffusion des connaissances (Martinich et Avrum, 2025). Lorsqu'on parle d'épistémologie des sciences, on se concentre plus particulièrement sur les mécanismes spécifiques par lesquels les savoirs scientifiques sont produits, testés et reconnus comme fiables, ainsi que sur les présupposés méthodologiques et conceptuels qui les sous-tendent. Loin d'être universels, ces critères sont historiquement marqués par la modernité occidentale, ils se sont construits au cœur d'un projet d'universalisation qui a marginalisé d'autres formes de connaissance jugées non-rationnelles ou empiriques (Makokotlela et Gumbo, 2025). Cette colonialité du savoir se manifeste quand les institutions éducatives et académiques importent des curricula et des standards conçus dans les métropoles, reléguant les savoirs autochtones à un statut subalterne. En Haïti, l'usage exclusif du français et l'adoption de manuels étrangers ont fonctionné comme des instruments de domination symbolique, déconnectant les apprentissages de la réalité linguistique et culturelle créole (Michel, 2020). Cette hiérarchie épistémique ne se limite pas à une question de langue : elle repose sur une dualité sujet-objet importée de la tradition philosophique européenne, qui présume que la « vérité » émane d'un observateur détaché de son contexte. Comme l'ont montré les théoriciens décoloniaux, cette position masque la dimension politique de la production du savoir et contribue à perpétuer des rapports de pouvoir hérités du colonialisme (Reiter, 2020). Reconnaître la « colonialité du savoir » revient donc à questionner la prétention à l'objectivité absolue et à rendre visibles les formes de connaissance écartées par les curricula officiels.

2.2. Théories épistémologiques mobilisées

Le positivisme, tel que formulé par Auguste Comte, postule que la connaissance légitime est celle qui se fonde exclusivement sur l'observation empirique et la quantification, excluant toute spéculation métaphysique (Feigl, 2026). Dans les systèmes éducatifs coloniaux, cette approche a servi à imposer des protocoles et des indicateurs élaborés dans les métropoles, sans tenir compte des réalités sociales et culturelles des territoires colonisés. En Haïti, l'application pure du positivisme masque les savoir-faire informels et les stratégies

communautaires développées en contexte de crise, car les données chiffrées ne rendent pas compte de la richesse des pratiques locales.

Le constructivisme conçoit le savoir comme une construction active de l'apprenant, fruit de l'interaction entre ses expériences passées et son environnement. Cette perspective légitime l'intégration des récits oraux, des pratiques communautaires et de la langue créole dans le processus éducatif, en reconnaissant la valeur épistémique des connaissances autochtones (Bentolila et Gani, 1981). Appliqué au contexte haïtien, le constructivisme offre un cadre pour repenser le curriculum comme un espace de co-construction, où les élèves et les enseignants deviennent des partenaires dans la production du savoir, plutôt que des simples consommateurs de contenus importés. Le pragmatisme évalue la validité des idées à l'aune de leurs effets pratiques et de leur capacité à résoudre des problèmes concrets. En refusant la séparation stricte entre théorie et pratique, il permet de concevoir des programmes pédagogiques directement orientés vers les besoins socio-économiques des communautés. Dans notre cas, un pragmatisme éducatif se traduirait par des projets d'apprentissage co-élaborés avec les acteurs locaux, visant à développer des compétences immédiatement mobilisables pour faire face aux défis du pays.

3. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, cette étude adopte un devis qualitatif à dominante compréhensive, complété par une lecture croisée de données secondaires telles que les statistiques de scolarisation et les rapports institutionnels, suivant la logique de bricolage épistémologique définie par Donovan (2005). Trois sources de données ont été mobilisées. Une analyse documentaire a d'abord porté sur les textes fondateurs des réformes éducatives haïtiennes, notamment la réforme Bernard de 1978 et le Plan national d'éducation et de formation de 1997, ainsi que sur les rapports institutionnels de l'UNESCO (Damus, 2023) et de l'UNICEF (2024) et sur la littérature scientifique consacrée à la colonialité du savoir et à la décolonisation curriculaire. Une étude de cas a ensuite porté sur deux initiatives éducatives jugées exemplaires, Anseye Pou Ayiti et l'Inisyativ MIT-Haïti, retenues pour leur ancrage en créole et leur dimension participative. Enfin, quinze entretiens semi-directifs ont été menés entre mars et mai 2025 auprès d'enseignants et de responsables de programme œuvrant dans l'enseignement fondamental et supérieur en Haïti, sélectionnés par échantillonnage raisonné en fonction de leur expérience directe des enjeux linguistiques et curriculaires étudiés.

La grille d'entretien, semi-structurée, abordait quatre thèmes principaux, soit la perception de la colonialité du savoir dans les pratiques enseignantes, le rapport à la langue créole comme vecteur d'enseignement, les obstacles institutionnels à l'intégration des savoirs autochtones et les expériences concrètes de pédagogies participatives. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis retranscrits et soumis à une analyse thématique de contenu, croisée avec l'analyse documentaire, afin de faire émerger des catégories associées aux trois paradigmes mobilisés, à savoir le positivisme, le constructivisme et le pragmatisme. Cette triangulation des sources et des méthodes vise à renforcer la validité interne des résultats. L'étude comporte toutefois des limites. La taille

restreinte de l'échantillon et son caractère non probabiliste ne permettent pas de généraliser statistiquement les résultats à l'ensemble du système éducatif haïtien, et le contexte d'insécurité a pu restreindre l'accès à certains milieux ruraux au moment de la collecte. Sur le plan éthique, l'anonymat des participants a été préservé, à l'exception des cas où ceux-ci ont explicitement consenti à être cités nommément.

4. L'éducation haïtienne dans une perspective postcoloniale

Il est important de comprendre comment l'héritage colonial a structuré l'éducation haïtienne et génère aujourd'hui des défis profonds. Dès l'indépendance, les élites haïtiennes ont perpétué l'idée que la « civilisation » et le progrès scientifique ne pouvaient s'exprimer qu'en français, instaurant un système scolaire calqué sur le modèle métropolitain (Damas, 2024). Cet héritage colonial s'est cristallisé dans des politiques éducatives qui ont valorisé la langue et les savoirs français au détriment du créole et des connaissances locales (Damas, 2023). La persistance de ces choix se manifeste aujourd'hui par un curriculum déconnecté des réalités culturelles et socio-économiques de la majorité créolophone, aggravant les inégalités d'accès et de réussite scolaires (Michel, 2020). Cette reproduction institutionnelle s'est intensifiée sous l'occupation américaine (1915-1934) et durant les régimes autoritaires du XX^e siècle, qui ont renforcé l'usage exclusif du français et l'importation de manuels étrangers, sans jamais reconnaître la langue et les savoirs créoles (Casimir, 2018). En conséquence, le curriculum est resté déconnecté des réalités culturelles et sociales de la majorité créolophone, posant les bases d'un savoir colonial où seules les épistémologies occidentales furent valorisées.

4.1. Héritage colonial dans les politiques éducatives haïtiennes

Dès la mise en œuvre des premiers programmes officiels, la scolarisation s'est organisée selon le modèle français, posé comme garant de civilisation et de progrès scientifique dans l'esprit des élites post-indépendance. Les manuels scolaires, rédigés en français, ont été importés sans adaptation, faisant de l'anglais et du français les seules langues légitimes de l'instruction et reléguant le créole au rang de langue vernaculaire non digne d'enseignement formel (Alexis, 2012). Sous l'occupation américaine (1915-1934), puis durant le régime de Duvalier, ces choix ont été consolidés par des réformes renforçant le centralisme bureaucratique et le caractère théorique, abstrait, d'une pédagogie calquée sur celle des métropoles (Jean-Pierre, 2020).

La tentative de la réforme de Bernard de 1978, qui avait introduit l'enseignement du créole comme langue d'instruction pendant les premières années, a été abandonnée face à la pression des élites soucieuses de maintenir le français comme marqueur de prestige social. La réforme du Plan national d'éducation et de formation de 1997 (PNEF) a certes prôné une ouverture vers des approches participatives, mais sans remettre en cause la hiérarchie épistémique entre savoirs occidentaux et savoirs autochtones. Ces évolutions illustrent la

difficulté à dépasser une « colonialité du savoir » qui maintient l'école dans une logique d'acculturation plutôt que d'émancipation.

Au-delà de la langue, les connaissances agricoles, médicales et artisanales, patiemment élaborées par les communautés rurales, ont été jugées empiriques et exclues des curricula officiels (Casimir et Mignolo, 2020). Cette marginalisation a privé les élèves de la reconnaissance de leurs cadres de référence culturels et a affaibli la transmission intergénérationnelle des pratiques locales qui constituent pourtant un riche patrimoine de résilience (Michel et al., 2022).

4.2. Défis actuels de l'éducation en Haïti

L'inadéquation entre les contenus scolaires et le vécu des élèves se traduit par des taux de décrochage particulièrement élevés en milieu rural, où l'enseignement en français reste opaque pour la majorité créolophone. Les familles investissent massivement dans l'éducation formelle malgré ce décalage, espérant que le français garantira à leurs enfants un ascenseur social, mais se heurtent à un système qui ne valorise pas leurs propres savoirs. La quasi-absence de manuels et de ressources pédagogiques en créole renforce l'exclusion des apprenants peu francophones et accentue les disparités déjà criantes entre zones urbaines et rurales (Damus, 2023). Les initiatives de production locale de matériel didactique peinent à se généraliser, faute de soutien institutionnel, de formation des enseignants et de financements pérennes (Michel et al., 2022).

Par ailleurs, la destruction récente de plusieurs centaines d'écoles par des groupes armés a poussé de nombreuses communautés à organiser des espaces d'apprentissage informels, souvent improvisés sous des arbres ou dans des habitations, illustrant une résilience éducative face à l'effondrement de l'infrastructure scolaire (UNICEF, 2024). Ces écoles fugaces témoignent d'un désir de savoir irrépressible, mais manquent de reconnaissance et de coordination, compromettant la continuité et la qualité des apprentissages. Sans une prise en compte systémique de ces défis (langue, sécurité, ressources, reconnaissance des savoirs locaux), toute réforme restera partielle. La décolonisation de l'éducation en Haïti exige de repenser en profondeur les politiques, de valoriser le créole et les connaissances endogènes, et de soutenir les initiatives communautaires qui incarnent déjà des pratiques de *fugitive learning* capables de résister à la violence et à l'exclusion.

5. Vers une décolonisation épistémologique de l'éducation

Essayons de proposer une synthèse des principales orientations pour repenser les curricula et les pratiques pédagogiques en vue d'une décolonisation épistémologique de l'éducation haïtienne. Il s'agit d'abord de rompre avec le paradigme mono-culturel eurocentrique en intégrant pleinement les savoirs autochtones et communautaires, de reconnaître la valeur cognitive et sociale de la langue créole, puis d'adopter des approches pédagogiques

critiques et participatives qui font des apprenants et de leurs communautés des co-producteurs de savoir. Ces propositions s'appuient sur des analyses théoriques et des expériences de terrain notamment celles d'*Anseye Pou Ayiti* et d'initiatives universitaires en créole qui démontrent l'efficacité d'une éducation contextualisée et émancipatrice.

5.1. Repenser les curricula et les stratégies pédagogiques

D'abord, il convient de déconstruire la monoculture éducative imposée par les anciens modèles coloniaux, qui traitent le savoir occidental comme universel et relèguent les connaissances locales au rang de folklore. Cette monoculture écrase les idiomes, les récits oraux et les pratiques communautaires, alors même que ceux-ci constituent une « écologie de savoirs » essentielle à la résilience sociale et environnementale (Damas, 2024). En remettant en question l'hégémonie épistémique, on ouvre la porte à une co-construction des curricula, où les détenteurs de savoirs autochtones enseignent leurs traditions techniques agricoles, médecines locales, récits fondateurs au même titre que les disciplines académiques. Cette hybridation des curriculums ne consiste pas en un simple ajout de contenus autochtones, mais en une réorganisation profonde des relations entre savoirs, plaçant chaque forme de connaissance sur un pied d'égalité critique.

Intégrer les savoirs autochtones et communautaires exige de reconnaître la valeur épistémique de la langue et de la culture créoles dans l'enseignement. La politique linguistique haïtienne, telle que retracée par DeGraff, Frager et Haynes (2022), a historiquement privilégié le français, au détriment du *kreyòl*, privant la majorité des élèves d'un accès significatif au savoir (Michel et al., 2022). Les initiatives de *l'Inisyativ MIT-Haiti* démontrent qu'un curriculum élaboré en *kreyòl*, combinant ressources actives et contextes locaux, améliore la compréhension conceptuelle et l'engagement des apprenants. De même, les travaux sur l'intégration des savoirs autochtones dans l'enseignement supérieur montrent qu'une telle démarche enrichit la réflexivité des étudiants et prépare des citoyens capables de dynamiques réflexives et créatives. En outre, l'expérience d'*Anseye Pou Ayiti* (APA) illustre concrètement ces principes, en plaçant l'apprentissage en *kreyòl* et la participation communautaire au cœur de ses programmes. L'organisation a mobilisé plus de 21 000 élèves et a formé des centaines d'éducateurs, tout en stimulant une appropriation locale de l'éducation (Jean-Pierre, 2020). Les retours d'évaluation soulignent une hausse notable de la motivation scolaire, de la rétention des élèves et de la confiance des familles dans le système éducatif. En intégrant les leaders communautaires à la conception des séquences pédagogiques, APA a mis en place une pédagogie réellement participative, où les savoirs de terrain orientent les choix didactiques. Cette démarche démontre qu'une réforme curriculaire ne peut réussir sans un partenariat égalitaire entre l'institution et la communauté.

Sur le plan théorique, l'articulation entre positivisme, constructivisme et pragmatisme offre un cadre robuste pour structurer ce renouveau. Le positivisme assure la rigueur des évaluations et la clarté des objectifs, mais doit céder la place à une approche constructiviste qui valorise les trajectoires individuelles et collectives d'apprentissage (Reiter, 2020). En reconnaissant que chaque élève construit son savoir à partir de son bagage culturel, le curriculum devient un espace dialogique où les conceptions locales sont prises au sérieux.

Le pragmatisme, quant à lui, garantit l'ancrage des apprentissages dans des problématiques concrètes, telles que la sécurité alimentaire, la santé communautaire et la gestion des risques naturels, renforçant ainsi l'utilité sociale de l'école et stimulant l'engagement civique de l'apprenant (Damas, 2024). La pédagogie critique freirienne s'impose comme un levier central de cette transformation, en invitant enseignants et apprenants à analyser les structures de pouvoir à l'œuvre dans l'éducation (Cruz et Joachim, 2022). Cette posture critique, renforcée par les principes de conscientisation de Paulo Freire, permet de démasquer les mécanismes d'aliénation épistémique hérités du colonialisme et d'encourager *l'unlearning* des schémas dominants (Jean-Pierre, 2020). Elle instaure des moments de dialogue horizontal en classe, où le savoir institutionnel et les savoirs expérientiels se confrontent et se co-élaborent. Une méthodologie participative inspirée de la recherche-action et des pédagogies collaboratives engage toutes les parties prenantes dans la co-conception, l'expérimentation et l'évaluation continue des curricula (Joseph, 2021). Les enseignants deviennent des facilitateurs, les élèves des acteurs critiques, et les communautés des partenaires pédagogiques. Ce modèle exige de repenser la formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils acquièrent des compétences en animation de dialogue interculturel et en co-construction de savoirs. Ces transformations des curriculums et méthodologiques, bien que ambitieuses, constituent des étapes indispensables pour bâtir une éducation émancipatrice en Haïti. En conjuguant intégration des savoirs autochtones, pédagogie critique et participation communautaire, on ouvre la voie à une école réellement décolonisée, capable de répondre aux défis contemporains tout en affirmant la souveraineté culturelle haïtienne.

5.2. Rôle des enseignants et des institutions dans la reconfiguration du savoir

Les enseignants constituent les vecteurs premiers de la transformation curriculaire : ils incarnent à la fois le relais des traditions académiques et les médiateurs des savoirs émergents. Dans une perspective décoloniale, leur posture doit évoluer de celle de simples transmetteurs de contenus vers celle de facilitateurs critiques, capables de naviguer entre divers régimes de vérité et d'accueillir la pluralité des connaissances. Pour cela, la formation initiale et continue doit intégrer explicitement une dimension d'épistémologie plurielle, permettant aux enseignants de comprendre l'historicité et la contingence des critères de validité scientifique. Des programmes de développement professionnel inspirés de la recherche-action encouragent les praticiens à questionner leurs propres présupposés et à expérimenter des pédagogies alternatives en classe (Joseph, 2021).

Ces parcours de formation doivent inclure des modules sur les savoirs autochtones et communautaires, afin de reconnaître la valeur cognitive et culturelle de ces traditions. L'article sur la décolonisation de la formation des enseignants en Colombie montre que lorsque les enseignants explorent et intègrent les pratiques locales dans leur enseignement, ils deviennent plus aptes à co-construire des savoirs avec les communautés (Jean-Pierre, 2020). Les institutions éducatives jouent un rôle normatif et organisationnel déterminant ; elles doivent revisiter leurs règlements, leurs critères d'évaluation et leurs référentiels de compétences pour y inscrire la co-construction du savoir comme objectif officiel. À

l'université, cela peut passer par la reconnaissance académique des projets de terrain collaboratifs et par l'intégration d'enseignants-chercheurs issus des communautés.

La mise en place d'espaces de dialogue institutionnels tels que des ateliers interdisciplinaires, des laboratoires de savoirs partagés ou des conseils consultatifs communautaires favorise la rencontre entre savoirs savants et savoirs d'expérience. Ces espaces permettent d'identifier collectivement les priorités éducatives et de valider des contenus co-élaborés, garantissant une légitimité conjointe. Au niveau politique, les institutions éducatives et le ministère de l'Éducation doivent soutenir financièrement et réglementairement ces initiatives en adaptant les programmes de formation et en valorisant les bonnes pratiques par des labels ou des certifications spécifiques. Sans ce soutien, les innovations risquent de demeurer marginales et fragiles.

5.3. Méthodologie mixte comme levier de transformation

Une méthodologie mixte offre un pont entre la rigueur du positivisme, l'ouverture interprétative du constructivisme et l'orientation pragmatique vers l'action. Elle permet de confronter des données quantitatives nécessaires pour évaluer l'ampleur des phénomènes à des analyses qualitatives, essentielles pour comprendre les dynamiques culturelles et sociales. La synergie entre paradigmes se traduit d'abord par une conception de la recherche comme un bricolage épistémologique, où chaque phase (conception, collecte, analyse, restitution) peut mobiliser l'approche la plus pertinente au regard de la question posée (Donovan, 2005). Cette flexibilité méthodologique est particulièrement adaptée aux contextes complexes et imprévisibles d'Haïti. Dans la phase de collecte, les enquêtes standardisées (posant des indicateurs de performance scolaire, par exemple) se combinent à des entretiens ethnographiques et à l'observation participante, afin de capter les pratiques informelles et la « sagesse fugitive » des communautés (Howe, 2009). L'analyse conjointe de ces données permet de faire émerger des pistes d'action plus fines et culturellement pertinentes. Le croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs facilite l'identification de causalités complexes, là où les statistiques signalent un faible taux de réussite, les récits d'enseignants et d'élèves révèlent les obstacles linguistiques et identitaires sous-jacents (Bentolila et Gani, 1981). Cette démarche éclaire les mécanismes invisibles que ne peut saisir un seul paradigme.

À titre exploratoire, on peut imaginer une étude pilote dans deux écoles rurales haïtiennes, où l'on déploie un curriculum co-construit intégrant agriculture locale, histoire orale et mathématiques. Les performances scolaires seraient mesurées avant et après l'intervention (composante positiviste), tandis que des focus groups documenteraient les changements de perception des élèves et des enseignants (composante constructiviste), et que l'impact sur la vie communautaire serait évalué via des indicateurs pragmatiques de bien-être (participation aux projets, sécurité alimentaire). L'exemple d'*Anseye Pou Ayiti*, qui associe instruction en créole, implication communautaire et évaluation mixte, illustre la faisabilité de cette approche, ses rapports annuels montrent à la fois une amélioration des scores en lecture et mathématiques et une transformation des pratiques pédagogiques en profondeur. L'adoption d'une méthodologie mixte implique un renforcement des capacités locales de recherche, il est nécessaire de former des *connoisseurs of methods* capables de piloter ces

dispositifs complexes et d'assurer la pérennité des innovations (Bentolila et Gani, 1981). Cette professionnalisation constitue un levier clé pour inscrire la décolonisation épistémologique dans la durée.

6. Discussion

La confrontation des entretiens semi-directifs menés auprès de quinze enseignants et responsables pédagogiques, de l'analyse théorique et de l'étude de cas révèle que la décolonisation épistémologique de l'éducation haïtienne engage à la fois des enjeux philosophiques profonds, des défis politiques de souveraineté et des transformations pédagogiques concrètes. D'un point de vue philosophique, il s'agit de promouvoir une justice épistémique qui reconnaisse l'importance des savoirs autochtones et brise l'hégémonie euro-centrique. Sur le plan politique, l'éducation se révèle un terrain de lutte pour l'autodétermination culturelle et la reconstruction d'une identité nationale fondée sur la pluralité des connaissances. Enfin, les retours de terrain soulignent que seule une refonte des pratiques pédagogiques, appuyée sur une méthodologie mixte, permettra de rendre l'école pertinente pour les communautés haïtiennes.

6.1. Enjeux philosophiques, politiques et éducatifs d'une épistémologie décoloniale

Dans leurs études, Freire et al. (2021) plaident pour une conscientisation critique des apprenants afin de démasquer les mécanismes d'aliénation hérités du colonialisme et de réaffirmer la capacité des sujets à produire leur propre savoir. Les entretiens montrent que plusieurs enseignants perçoivent l'épistémologie décoloniale non seulement comme une remise en cause des contenus, mais comme une révolution des postures intellectuelles. « Il ne s'agit plus d'imposer un savoir, mais de le co-élaborer ».⁴ Cette mutation philosophique soulève la question de l'autorité pédagogique et invite à repenser la relation enseignant-apprenant dans une dynamique horizontale. Polanyi et Sen (2009) insistent sur la dimension tacite et incarnée du savoir, ce qui ouvre la porte à la reconnaissance des connaissances communautaires comme légitimes. Sur le plan politique, adopter une épistémologie décoloniale revient à contester la continuité des rapports de pouvoir symbolique établis depuis l'époque coloniale. Les décisions curriculaires et linguistiques se chargent alors d'une dimension émancipatrice, elles deviennent des actes de réappropriation culturelle et de réparation historique (Ngugi wa Thiong'o, 2011).

La rigueur du positivisme permet de produire des indicateurs clairs sur la réussite scolaire, mais il reste aveugle aux dimensions culturelles et individuelles que les enseignants soulignent comme essentielles (Reiter, 2020). Plusieurs participants ont noté que les évaluations quantifiées ne reflètent pas la richesse des apprentissages informels : « Nos élèves apprennent dans la vie quotidienne des compétences que les tests écrits ne peuvent pas mesurer » (François, Professeur de Sciences Sociales, communication personnelle, 17

4 Opinion et communication personnelle de Jean, J. (2025, 12 avril), professeur de philosophie.

avril 2025). Le constructivisme, en valorisant l'expérience et la subjectivité, répond en partie à cette limite, mais certains enseignants craignent une perte de repères méthodologiques si l'analyse quantitative est totalement abandonnée. Le pragmatisme, en recentrant les savoirs sur l'action et les besoins concrets des communautés, apporte une dimension opérationnelle, mais peut manquer de portée critique si la dimension historique n'est pas suffisamment prise en compte.

6.2. Réflexion sur l'articulation entre héritage historique et innovation éducative

L'héritage colonial continue d'imprégner les programmes, la prédominance du français, l'absence de manuels en créole et la méconnaissance des pratiques locales restent des obstacles majeurs. Les entretiens font ressortir que la mémoire de la révolution de 1804 peut devenir un levier symbolique fort pour légitimer une éducation fondée sur la souveraineté culturelle, à condition d'être intégrée de façon critique dans le curriculum (Casimir et Mignolo, 2020). L'expérience d'*Anseye Pou Ayiti* démontre qu'il est possible de conjuguer respect de l'héritage historique et innovations pédagogiques, l'organisation a réussi à co-construire des séquences d'enseignement en créole qui intègrent récits de la révolution et savoirs paysans, améliorant à la fois la compréhension et l'engagement des élèves.

Pour pérenniser ces innovations, il est nécessaire de renforcer les capacités locales de recherche et d'évaluation, la professionnalisation d'équipes mixtes chercheur-praticien garantit une appropriation durable des méthodologies mixtes. Enfin, la mise en réseau des écoles et des communautés, en s'appuyant sur des espaces de *social cartography*, permet de documenter collectivement les savoirs émergents et d'alimenter un processus continu de révision des curriculums (Jean-Pierre, 2020). Cette synergie entre mémoire historique et innovation garantit que l'éducation haïtienne devienne un vecteur de souveraineté intellectuelle et de résilience sociale.

Conclusion

L'analyse déployée tout au long de ce chapitre montre que l'épistémologie des sciences offre un cadre rigoureux pour identifier et déconstruire les mécanismes par lesquels les savoirs euro-centriques se sont imposés dans l'éducation haïtienne, tout en ouvrant des pistes concrètes de refondation des curriculums et pédagogique (Ngugi wa Thiong'o, 2011). En confrontant les héritages positivistes, constructivistes et pragmatistes, il devient possible de reconnaître la dimension historique des critères de validité scientifique, de valoriser les expériences culturelles locales et d'ancrer l'enseignement dans des finalités sociales concrètes. Les entretiens semi-directifs menés auprès de quinze enseignants et responsables pédagogiques ont confirmé que seule une démarche épistémologiquement plurielle permet de restaurer la pertinence culturelle de l'école et de stimuler l'engagement des communautés. Les apports du positivisme, lorsqu'il est combiné à d'autres paradigmes, résident dans la rigueur méthodologique qu'il apporte aux évaluations, en fournissant des

indicateurs clairs sur la progression scolaire. Toutefois, les limites de cette approche dans un contexte postcolonial ont été soulignées par les praticiens, les seules mesures quantitatives ne saisissent pas la richesse des savoirs informels et tacites, essentiels à la résilience haïtienne. Le constructivisme, en plaçant l'apprenant au centre et en reconnaissant la validité des récits oraux et communautaires, ouvre un espace où la co-construction des savoirs devient possible (Michel et al., 2022). Quant au pragmatisme, il garantit que les apprentissages répondent à des enjeux concrets sécurité alimentaire, gestion des risques renforçant l'utilité sociale de l'école.

Pour construire une éducation haïtienne véritablement émancipatrice, il est indispensable de promouvoir l'usage du créole comme langue d'instruction et de valoriser les savoirs autochtones dans tous les niveaux d'enseignement. Les résultats de l'Initiative MIT-Haïti montrent qu'un curriculum élaboré en *kreyòl* accroît significativement la compréhension conceptuelle et la motivation des élèves. De même, *Anseye Pou Ayiti* a démontré que l'intégration des leaders communautaires à la création de séquences pédagogiques favorise l'appropriation locale du savoir et renforce la confiance des familles dans l'école. Ces expériences soulignent que l'émancipation passe par la reconnaissance institutionnelle des pratiques endogènes et une politique linguistique inclusive. Les institutions éducatives et les ministères doivent refondre leurs référentiels de compétence pour y inscrire explicitement la co-construction du savoir et la pluralité épistémologique comme objectifs officiels. Il s'agit de créer des espaces de dialogue permanents ateliers interdisciplinaires, laboratoires de savoirs partagés, conseils consultatifs communautaires où universitaires, enseignants et acteurs locaux élaborent ensemble les contenus et les méthodes. Sans ce soutien organisationnel et financier, les innovations resteront marginales et ne transformeront pas durablement le système. Pour les chercheurs, il est recommandé d'adopter systématiquement une méthodologie mixte, combinant analyses statistiques et enquêtes qualitatives, afin de rendre compte à la fois de l'ampleur des phénomènes et de leur signification culturelle. Les équipes de recherche doivent inclure des praticiens haïtiens et des détenteurs de savoirs locaux, garantissant ainsi une appropriation partagée des questions, des méthodes et des résultats. La professionnalisation de *connoisseurs of methods* au sein des universités haïtiennes pourrait être un levier clé pour pérenniser la décolonisation épistémologique.

Les éducateurs, quant à eux, doivent bénéficier de formations continues centrées sur l'épistémologie plurielle et la pédagogie critique inspirée de Paulo Freire, afin de questionner leurs pratiques et d'adopter une posture de facilitateur de savoir. Les modules de développement professionnel devraient inclure l'étude des savoirs autochtones, des techniques de dialogue interculturel et des outils de recherche-action participative. Cette montée en compétence contribuera à briser la hiérarchie traditionnelle enseignant-apprenant et à instaurer une collaboration horizontale. Enfin, les décideurs politiques doivent garantir un financement pérenne pour la production de manuels en créole, le développement de ressources pédagogiques locales et la mise en place d'évaluations sensibles à la pluralité épistémologique. Ils devraient également créer des mécanismes de reconnaissance, labels, certifications, prix pour valoriser les écoles et projets qui incarnent les principes de l'éducation décoloniale. Seule une volonté politique affirmée permettra de transformer en profondeur un système encore marqué par la colonialité du savoir et d'ouvrir la voie à une souveraineté éducative haïtienne.

Références bibliographiques

- Alexis, D. (2012). Entre deux langues et deux approches didactiques : L'enseignement de la littérature en Haïti. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 71-80.
- Bentolila, A., et Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti.
- Casimir, J. (2018). *La nation haïtienne et l'État*. Les Éditions du CIDIHCA.
- Casimir, J., et Mignolo, W. D. (2020). *The Haitians: A decolonial history* (L. Dubois, Trad.). University of North Carolina Press.
- Cruz, A. L., et Joachim, D. (2022). Freirean critical pedagogy and the decolonization of minds: Importance for community colleges in the U.S. higher education system.
- Damas, R. (2024). Re-imagining education in Haiti through a lens of de-coloniality. *Quality Education for All*, 1(1), 435-450.
- Damus, O. (2023). *Towards an epistemological alliance for the decolonization of knowledge of the Global South and the Global North* (Background paper for the Futures of Education initiative). UNESCO. <https://hal.science>
- Donovan, C. (2005). The governance of social science and everyday epistemology. *Public Administration*, 83(3), 597-615.
- Feigl, H. (2026, 2 mai). *Positivism*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/positivism>
- Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É., et Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés* (1re éd.). Agone.
- Howe, K. R. (2009). Positivist dogmas, rhetoric, and the education science question. *Educational Researcher*, 38(6), 428-440.
- Jean-Pierre, M. (2020). The education system of Haiti. Dans S. Jornitz et M. Parreira do Amaral (dir.), *The education systems of the Americas* (pp. 1-26). Springer International Publishing.
- Joseph, C. (2021). The problem of decolonizing the field of Haitian studies: An internal critique.
- Makokotlela, M. V., et Gumbo, M. T. (2025). Decolonisation of the curriculum through the integration of indigenous knowledge in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 39(1).
- Martinich, A. P., et Avrum, S. (2025). *Epistemology*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/epistemology>
- Michel, D. (2020). The politics of education in post-colonies: Kreyòl in Haiti as a case study of language as technology for power and liberation. ResearchGate.
- Michel, D., Frager, W. S., et Haynes, M. (2022). Language policy in Haitian education: A history of conflict over the use of Kreyòl as language of instruction.

Ngũgĩ wa Thiong'o. (2011). Decolonising the mind: The politics of language in African literature. James Currey.

Polanyi, M., et Sen, A. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

Reiter, B. (2020). Fuzzy epistemology: Decolonizing the social sciences. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(1), 103-118.

UNICEF. (2024). Stratégie de plaidoyer du C