

# Images et mots blessants : de la colonialité du savoir à la colonialité de l'être haïtien dans les manuels scolaires locaux<sup>1</sup>

Jacques-Michel Gourgues

**Résumé :** Cet article est inspiré des réflexions des groupes de pensée critique latino-américaine Modernité/Colonialité (MC) et américaine (théorie critique de la race) sur la race, le racisme, le sexisme, et la suprématie blanche de la pensée européenne sur les autres pays périphérisés. Il discute de la prééminence et de la prégnance du privilège épistémique euro-péo-nord-américain dans les ouvrages haïtiens de sciences sociales de l'école fondamentale (premier, deuxième et troisième cycles). Il constate que ceci est le résultat du maintien et de l'entretissage de relations néocoloniales entretenant des repères mentaux racialisés chez les apprenants grâce à l'utilisation d'une contre-vérité, l'idée de race et de stéréotypes renforçant ainsi l'existence d'inégalités sociales et d'un « colonialisme interne ». Face à cette domination épistémique eurocentrée, l'auteur propose, en s'appuyant sur Walter Mignolo du groupe MC, de déconstruire et de décoloniser le savoir et l'éducation en Haïti.



**Rezime :** Atik sa a fèt apati refleksyon gwoup panse kritik nan Amerik Latin lan modernity / Coloniality (TM) ak Ameriken (teyori kritik sou koulè po moun) sou ras, rasis, sèksis, ak sipremasi blan sou lapanse ewopeyen an genyen sou lòt peyi ki alantou yo. Nan atik sa a otè a pale sou siperyorite san limit ak sou fòs privilèj epistèmik ewopeyo-nò-ameriken an nan liv syans sosyal yo nan lekòl fondamantal la (premye, dezyèm epi twazyèm sik). Nan atik la, otè a konstate rezilta pèsistans ak melanj relasyon neyokolonyal yo, sa ki fasilite referans mantal daprè laras lakay timoun lekòl akoz itilizasyon yon fo-verite, lide ras ak estereyotip ki ranfòse prezans inegalite sosyal yo ak yon « sistèm kolonyal entèn ». Devan dominasyon epistèmik ki santre sou Lewòp la otè a pwopoze, apati travay Walter Mignolo ki nan gwoup MC, pou dekonstwi epi dekolonize lakonesans ak ledikasyon an Ayiti.

## 1. INTRODUCTION

L'éducation en Haïti ne devait pas apporter à « l'Haïtien, la culture telle qu'elle est distribuée dans les pays industrialisés [...] [pour] éviter de [faire de lui] un extraverti [car il fallait] l'éveiller à la conscience de soi [d'abord]<sup>2</sup> ». Tel est l'un des objectifs assignés à l'éducation dans le deuxième plan quinquennal (1976-1981) du gouvernement haïtien d'alors et cité dans les éléments d'information (1982) sur la Réforme éducative, communément appelée « Réforme Bernard » (du nom du ministre initiateur). De tels propos liminaires mettaient l'accent sur un Haïtien *enculturé* plutôt qu'*acculturé*. Cela est mis en relief par le développement du « sentiment d'identité à la culture nationale et au patrimoine historique du pays<sup>3</sup> » chez l'apprenant du premier

cycle de l'enseignement fondamental qui est relié à la « *famille humaine élargie*<sup>4</sup> ».

Cette réforme éducative, datant de 1982, devait permettre à chaque citoyen « *d'être productif et de participer à la vie sociale et économique*<sup>5</sup> ». Cependant, elle doit son originalité à l'introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, comme langue et objet d'enseignement, détrônant ainsi le français qui était non seulement la langue officielle mais aussi la langue enseignée. Jusqu'en 1982, le créole est appelé « langue vernaculaire » de manière condescendante et l'utilisation de la langue française servait « *d'indicateur de statut comme [entre autres] la couleur de la peau ou de la "race" de la part des élites se considérant comme latines sous l'occupation américaine de 1915*<sup>6</sup> », rappelle Jean Casimir.

1. Cet article est la suite de « Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés » paru dans Haïti Perspectives vol. 3 n° 3, Automne 2014.

2. Gouvernement d'Haïti. Ministère de l'éducation nationale (1982). *La réforme éducative, éléments d'information*, Port-au-Prince, Institut pédagogique national, 65 p.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

6. Casimir, Jean (2009). *Haïti et ses élites : L'interminable dialogue de sourds*, Port-au-Prince, Les Presses de l'Université d'État d'Haïti, 250 p.

Pour ce faire, de nouveaux programmes ont été expérimentés et mis en place en conformité avec les objectifs de la Réforme. Des manuels scolaires ont été préparés par différents auteurs haïtiens et publiés par divers éditeurs locaux. Des manuels pour le créole et en créole vont voir le jour; les cours vont mettre l'accent sur l'approche par objectifs, révolutionnant les façons d'enseigner en Haïti. Les auteurs de ces manuels sont invités à les soumettre au Service d'aide et d'homologation du matériel didactique (SAHOMAD) de la Direction du curriculum et de la qualité (DCQ) du ministère de l'Éducation nationale pour évaluation et homologation.

L'objectif de cette étude est de voir si ce sentiment d'identité à la culture nationale et au patrimoine historique du pays s'est traduit dans les manuels de sciences sociales utilisés dans les trois cycles de l'enseignement fondamental, projetant ainsi une image positive de l'Haïtien et de tout ce qui est haïtien ou apparenté à l'Haïtien, ou si ces manuels transmettent un tout autre sentiment, «de subordination, de subalterne, de dépendance<sup>7</sup>» faisant des apprenants des acculturés, préférant au prime abord l'étranger, le Blanc ou l'apparenté au Blanc et rejetant ce qui est national, local, donc l'opposé d'une image négative de l'Haïtien.

En d'autres termes, il s'agira de montrer comment, à travers un curriculum caché qui s'explique par la colonialité du savoir [1] dans les manuels de sciences sociales, on engendre une colonialité de l'être [2] haïtien: la fabrication – pour reprendre Fanon – d'un Haïtien à «*peau noire (métissée), masque blanc*<sup>8</sup>».

Nous avons divisé notre travail en trois parties. La première est traitée dans l'article «Les manuels scolaires: courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés», transmission de connaissances fondée sur une violence épistémique/symbolique mettant en évidence la façon dont la production des discours à l'école contribue à façonner l'imaginaire des colonisés et des néo-colonisés. Dans la seconde, nous indiquons la forme que prend dans les textes haïtiens cette colonialité du savoir par le biais, tout d'abord, de l'enseignement de la notion de race dans les manuels et, ensuite, par les images ou stéréotypes véhiculés dans les ouvrages sur les premiers habitants de l'île d'Haïti, les Indiens, et l'Haïtien en général. Enfin, il s'agit aussi de démontrer comment ces discours détruisent non seulement l'image de soi, mais aussi l'estime de soi de l'apprenant haïtien, entraînant du même coup une non-confiance de l'individu en lui-même et une infériorisation de sa personne, d'où cette colonialité de l'être haïtien.

La présente étude se veut un modeste apport à la reconquête de l'identité de l'individu et à la refondation de l'État-nation haïtien. Elle s'aligne sur le nouveau plan de recherche des peuples indigènes de Linda Tuhiwai Smith afin de comprendre les

manifestations du colonialisme interne et des nouvelles formes de colonisation [3].

## 2. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE D'ANALYSE DES MANUELS HAÏTIENS

Après la mise en place de la réforme Bernard de 1982, de nouveaux manuels haïtiens ont commencé à faire leur apparition. Comme nous l'avons mentionné, une structure a été mise en place au ministère haïtien de l'Éducation pour l'homologation de tous matériels didactiques.

La présente section a comme objectif principal d'analyser la façon dont les manuels de sciences sociales de la deuxième à la neuvième année fondamentale en Haïti ont abordé la question du sentiment d'identité à la culture nationale et au patrimoine historique du pays prôné par la Réforme. En premier lieu, nous présenterons la méthodologie d'analyse des livres utilisés dans de nombreuses écoles en Haïti et également les critères ayant servi à l'examen de leurs contenus. En second lieu seront mises en exergue les représentations symboliques des groupes racialisés dans les manuels de sciences sociales.

### 2.1 Méthodologie d'analyse

Le thème des représentations symboliques (images et mots blessants) dans les livres scolaires n'a jamais été étudié en Haïti. Il existe diverses méthodes pour analyser les textes, mais notre choix a porté sur trois propositions: celle de Granda Merchan (2003) [4], celle de Christine E. Sleeter et Carl A. Grant (1991) [5] et celle du *California State Department of Education* (1998) [6], adaptation de la brochure originale du *Council on Interracial Books for Children*. Ces trois documents ont le mérite d'étudier différents biais qui apparaissent dans les manuels, comme le racisme, le sexisme et autres représentations.

Dans la présente étude, nous mettrons l'accent sur deux aspects fondamentaux: la façon dont les textes présentent les différents groupes racialisés (durant la colonisation espagnole et française et après l'indépendance d'Haïti) ainsi que la manière dont les écrits représentent leurs interrelations. Pour reprendre Granda Merchan, ceci va aider à mettre en évidence d'une part la forme utilisée dans les textes, et, d'autre part, le discours dominant – sa dimension épistémique et culturelle – qui conforte la hiérarchie coloniale raciale durant la colonisation et après l'époque considérée à tort de «postcoloniale» [4].

Pour réaliser concrètement ce travail d'analyse, les éléments suivants seront considérés:

- la manière dont les textes identifient les groupes racialisés;
- les rôles attribués à ces groupes;
- les modes de vie assignés à chacun des groupes dans les textes;
- les milieux de vie et de travail que les textes attribuent à chacun de ces groupes;

7. Beatriz González Stephan (1996), «Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano», en: B. González Stephan (comp.), *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas in Castro Gomez, Santiago (2000)

8. Fanon, Frantz (1952, 1965). *Peau noire, masques blancs*, coll. «La condition humaine», Paris, Les Éditions du Seuil, 239 p.

- le niveau de notoriété que les textes attribuent à chacun des groupes;
- les stéréotypes que les textes mettent en jeu pour représenter les aspects mentionnés ci-dessus;
- le lieu d'énonciation du discours et la normalisation de la culture eurocentrée dans les manuels scolaires analysés.

Ensuite, nous procéderons à une analyse sur la façon dont les textes représentent les relations et leur développement entre les différents groupes, à savoir :

- la façon dont les textes représentent les relations qui se développent entre les différents groupes, soit les types de relations et de contextes dans lesquels ils se produisent;
- la place de chacun des groupes racialisés dans de telles relations.

L'analyse prendra en compte à la fois les images (photos et illustrations) et les histoires qui apparaissent dans les textes, et la relation établie entre les deux types de représentations. De même, nous allons nous concentrer à la fois sur les éléments manifestes et latents présents dans les textes, en analysant les représentations du contexte discursif dans lequel ils sont plongés.

## 2.2 Sélection des manuels et unités d'études

Il existe de nombreux éditeurs et auteurs de livres de sciences sociales pour l'école fondamentale en Haïti. Ceux qui ont été retenus dans le cadre de ce travail ont été principalement sélectionnés à partir de la liste des manuels homologués par le service désigné à cet effet au ministère de l'Éducation. Parmi les éditeurs les plus connus dans le pays, il faut citer en tout premier lieu la Maison Henri Deschamps, principale publiciste des livres des Frères de l'Instruction chrétienne<sup>9</sup> (FIC), et, secondairement, les Éditions Zémès.

Ces ouvrages traitent de divers thèmes (géographie, histoire, économie, environnement...), et abordent des sujets relatifs à Haïti et à d'autres continents. Ils vont de la deuxième année à la neuvième année fondamentale.

## 3. LIEU D'ÉNONCIATION DES TEXTES ET NORMALISATION DE LA CULTURE EUROCENTRÉE

Dans la plupart des ouvrages consultés (19), il est frappant et étonnant de noter que le mot « *race*<sup>10</sup> » et sa déclinaison hiérarchisée (blanche, jaune, noire et rouge) reviennent dans

9. Établis en Haïti depuis 1864 (après la signature du Concordat entre le Vatican et Haïti en 1860) et producteurs de la plupart des livres utilisés tant par les écoles catholiques que laïques (en très grande partie).

10. Dans la 25<sup>e</sup> leçon du *Premier livre d'histoire d'Haïti et de géographie* de Louissaint, approuvé le 16 mars 1951 par le département de l'Instruction publique, l'on « remarque quatre races d'hommes [...] en se basant sur la couleur de leur peau : blanche, en Europe; jaune, Asie; noire, Afrique et rouge en Amérique » [placées par ordre de hiérarchisation] et l'on mentionne que « les Haïtiens appartiennent à la race noire ».

16 livres ou sont latents lorsque l'on parle des Noirs, des Jaunes ou des Blancs. Comme indiqué préalablement, ce concept est un construit idéologique de grands penseurs européens (entre autres, Kant, 1968) et repris par Adolf Hitler. Selon Ernest Pépin, ces manuels scolaires apparemment neutres sont en train de « *caus[er] beaucoup de dégâts [...] de façon anodine [en] transmettant une vision fautive du monde [...] : des contre-vérités*<sup>11</sup> ». Nous sommes en présence, dit-il, d'un

« *Discours d'un centre envers une périphérie!*

« *Discours d'un supérieur envers un inférieur!*

« *Discours d'une norme envers son propre désordre*<sup>12</sup>! »

Ces remarques de Pépin permettent de reprendre à notre compte quelques réflexions de Fatima Hurtado (2009) [7]. Ce centre dont il est question ici – dans le cas haïtien – est constitué par les élites créoles, se considérant comme latines [8], qui répercutent ainsi une vision eurocentrique sur l'Autre (interne). Il se développe de cette manière, comme le rapporte Hurtado, un « *colonialisme interne*<sup>13</sup> », c'est-à-dire que les nouveaux dirigeants locaux reproduisent d'anciennes pratiques coloniales tout en entretenant les liens impériaux avec les anciens et les nouveaux colonisateurs, ceux-là situés dans le monde occidental. On dira avec Hurtado que ces « *élites [locales] sont les nouveaux habitants du point zéro [de Castro-Gomez], situées sur cette plateforme neutre et impartiale d'énonciation*<sup>14</sup> ». Il faut préciser ici, en reprenant Orelus (2013), que ces élites sont formées dans des écoles, en particulier catholiques, qui leur transmettent le modèle colonial français d'éducation [9]. Jean (1988) souligne que la mise en place de ce type d'écoles correspond à un mimétisme culturel de ces élites [10].

Par ailleurs, pour paraphraser Pépin (2011), ces manuels fabriquent, induisent, confortent dans la tête de ces apprenants une certaine hiérarchie racialisée, basée sur la couleur de la peau des groupes sociaux locaux [11]. À juste titre, il est rappelé dans le livre *Histoire de mon pays, Haïti 2* que, durant la colonie française, « *les blancs se déclarent comme supérieurs à tous les autres groupes, et les mulâtres [les métis] comme supérieurs aux noirs*<sup>15</sup> ». Ces textes nourrissent chez l'individu l'idée qu'il est un « pestiféré du genre humain ». En outre, cette importation massive des Noirs de l'Afrique a permis à Françoise Vergès (2011) de souligner que « *“Nègre”, “Noir”, “africain” et “esclave”*

11. Pépin, Ernest (2011). *Pour l'Homme, tout l'Homme. Dossier La France est-elle un pays raciste?*, <http://temoignagechretien.fr/articles/societe/pour-lhomme-tout-lhomme> (Consulté en octobre 2014).

12. *Ibid.*

13. Hurtado, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités? », *RITA*, n° 2, août 2009 <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialite-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

14. *Ibid.*

15. Auguste, Geneviève (2009). *Histoire de mon pays, Haïti 2*, Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, p. 25.

[sont devenus] des synonymes dans la langue française<sup>16</sup> ». D'où les expressions suivantes, rapportées par Soto (2009), à savoir : « [...] aux Indiens la servitude, aux Noirs l'esclavage et aux Blancs le salariat<sup>17</sup>. »

Cette racialisation du discours dans ces manuels met de l'avant ce que Grosfoguel (2013) appelle « la pièce de monnaie dénommée racisme/sexisme épistémique<sup>18</sup> ». En effet, on constate que le mot « hommes » (au pluriel) subsume le terme « femme ». De cette manière, les auteurs de ces dits manuels procèdent à l'invisibilisation de la femme ou à son inexistentialisme [12], car on écrit : « L'Amérique est peuplée d'hommes de race jaune<sup>19</sup>. » Il y aurait lieu – pour être conforme à Kant (1968) – de dire « hommes de race rouge ». Plus loin, on parlera de « mélange de races [donnant naissance] à des types d'hommes appelés métis<sup>20</sup> ».

À la suite de ces constats, il y a lieu de rejoindre la position suivante de Hurtado (2009), à savoir qu'« [il faut re]mettre en question le discours pédagogique de [ces] manuels qui se veut neutre et objectif, mais qui est en réalité un discours particulier

c'est-à-dire, situé dans un lieu d'énonciation concret [l'Europe ou mieux l'Occident impérial]. Le discours des manuels perpétue de ce fait les relations de pouvoir et de domination de certains groupes sur les autres<sup>21</sup>. »

Relisons avec intérêt quelques extraits des discours sur la question dans le tableau 1.

#### 4. LES STÉRÉOTYPES RACIALISÉS ET LA SUPRÉMATIE BLANCHE DANS LES MANUELS ANALYSÉS

À la lumière des précédents extraits, il appert que ces producteurs de connaissances en sciences sociales en Haïti font partie de ces intellectuels créoles qui, de par leur éducation occidentale les ayant assimilés, sont incapables « d'écrire ou de parler d'une position indigène réelle et authentique<sup>22</sup> ». Dans les extraits ci-après, la suprématie du discours européen transparait dans l'utilisation de mots ou expressions comme : « civilisés, demi-civilisés, civilisation rudimentaire ou très avancée, héritage africain versus héritage français, villes modernes des Européens versus chaumières des autochtones », puis des stéréotypes tels que : nonchalance, attitudes mentales/mentalité arriérée, paresse, fatalisme, ruse, primitifs, sauvages, filles et mariage. Un tel discours a pour but de maintenir et de reproduire des rapports de domination et d'emprise des groupes sociaux possédant les pouvoirs économique et politique [10, 7].

16. Vergès, Françoise (2011). *Colonisation et hiérarchie raciale. Dossier La France est-elle un pays raciste?*, <http://temoignagechretien.fr/articles/societe/colonisation-et-hierarchie-raciale> (Consulté en octobre 2014).
17. Soto, Damian Pachon (2009). « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 50.
18. Grosfoguel, Ramon (2013). « The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 11, n° 1, article 8, [http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8?utm\\_source=scholarworks.umb.edu%2Fhumanarchitecture%2Fvol11%2Fiss1%2F8&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8?utm_source=scholarworks.umb.edu%2Fhumanarchitecture%2Fvol11%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) (Consulté en octobre 2014).
19. Fombrun, Odette Roy (1995). *Histoire d'Haïti: Des origines à l'Indépendance*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps.
20. *Ibid.*

21. Hurtado, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine: une nouvelle dimension des inégalités? », *RITA*, n° 2, août 2009, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialite-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

22. Smith, Linda Tuhiwai (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*, 2<sup>e</sup> édition, London, Zed Books Ltd, p. 14.

**Tableau 1** Utilisation du mot « race » dans les manuels

EXTRAITS DES LIVRES HAÏTIENS DE SCIENCES SOCIALES : 1 <sup>ER</sup> , 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE	
<p><b>Livre 1 :</b> <i>Histoire d'Haïti : Des origines à l'Indépendance</i> [13]</p>	<p>p. 6 : (Haïti – l'Amérique précolombienne) : « [Christophe Colomb] découvre l'Amérique peuplée d'hommes de race jaune. »</p> <p>p. 37 : « Cependant un prêtre du nom de LAS CASAS, ému des souffrances des indiens, voulut soulager les survivants de cette race opprimée. »</p> <p>p. 41 : « Un Indien défendit la LIBERTÉ d'un groupe d'hommes de sa race [...]. Cependant, comme tous ceux de sa race, Henri devint esclave. »</p>
<p><b>Livre 2 :</b> <i>Histoire d'Haïti : De l'Indépendance à nos jours</i> [14]</p>	<p>p. 9 : « Les Africains ont fortement marqué le Peuple haïtien. C'est à cause de leur importation en très grand nombre que le Peuple haïtien est de race noire. »</p> <p>« Ces Africains de toutes origines, parqués sur [...] et se défendre contre l'ennemi commun qui était le colon, le maître, le blanc. »</p>



**EXTRAITS DES LIVRES HAÏTIENS DE SCIENCES SOCIALES : 1<sup>ER</sup>, 2<sup>E</sup> ET 3<sup>E</sup> CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE**

<b>Livre 3 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 1</i> [15]	p. 29 : « Le mélange des <b>rac</b> es a donné naissance à des types d'hommes différents, appelés "métis." »
<b>Livre 4 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 2</i> [16]	p. 8 : « [Ces esclaves] sont de toutes les races. »
<b>Livre 5 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 3 et 4</i> [17]	p. 20 : « <b>Le monde</b> après notre indépendance (1804) » [on voit des images de l'Europe (Napoléon, l'Angleterre) et des États-Unis (images de plantation dans le Sud, de vente d'esclaves) avec mention que les grandes puissances ne reconnaissent pas l'indépendance d'Haïti car elle est un mauvais exemple] p. 88 : Parlant de la crise sociale de 1946 en Haïti, parmi les causes, la lutte pour que l'être humain soit respecté, <b>sans distinction de race, de sexe, de religion</b> [...] à la fin de la Deuxième Guerre mondiale.
<b>Livre 7 :</b> <i>Mon livre de géographie 2</i> (2006) [18]	p. 64 (Population et culture) : « L'Afrique est en général appelée continent noir, car la majorité de sa population est <b>de race noire</b> . Pourtant de nombreuses races vivent sur ce continent. Dans la bande nord, au-dessus du Sahara, habitent surtout des Arabes et des Berbères. Dans le sud, on trouve des Noirs et des Blancs d'origine européenne. L'île de Madagascar a une majorité d'origine asiatique. » p. 74 : « Les aborigènes d'Australie sont de <b>race noire</b> . »
<b>Livre 8 :</b> <i>Mon livre de géographie 2</i> (2013) [19]	p. 73 : « L'Afrique est, en général, appelée <b>continent noir</b> . En réalité, de nombreux <b>types d'hommes</b> vivent sur ce continent. »
<b>Livre 9 :</b> <i>Cours de géographie</i> [20]	p. 12 : (fig. 12) : « Les 4 milliards d'êtres humains qui peuplent actuellement la Terre appartiennent à <b>trois races principales</b> : la race noire, la race blanche, la race jaune. »
<b>Livre 11 :</b> <i>Ma première géographie</i> [21]	p. 21 : (chapitre 21 : Les races) Activités (dessins illustrant les trois « races ») : « Constate les différences entre . . . » Exercices d'observation : Regarde bien ces trois images. (Puis lecture), décrivant brièvement chaque "race" : [ . . . ] peau claire : ils appartiennent à la race blanche, peau foncée : [ . . . ] race noire, peau jaune : [ . . . ] race jaune.
<b>Livre 12 :</b> <i>Histoire, culture et société, 3<sup>e</sup> AF</i> [22]	p. 47 : « Des hommes de <b>race blanche</b> venus d'Espagne ont débarqué en Haïti. » p. 72 : « Las Casas [ . . . ] un prêtre espagnol, conseilla au roi d'Espagne de faire chercher des hommes de <b>race noire</b> en Afrique pour remplacer les indiens. »
<b>Livre 13 :</b> <i>Histoire, culture et société, 4<sup>e</sup> AF</i> [23]	p. 6 : « L'île d'Haïti était alors habitée par des <b>hommes</b> de race taïno [ . . . ] et de <b>race caraïbe</b> , appelés plus tard des indiens. »
<b>Livre 14 :</b> <i>Histoire, géographie, culture et société</i> [24]	p. 75 : « l'Indien [ . . . ] hostile à tout contact avec d'autres <b>rac</b> es » [extrait « Les indiens d'Amérique aujourd'hui » de Maurice Crouzet, <i>Histoire des civilisations</i> , tome VII] p. 124 : (texte 4) : « Rencontre des <b>trois rac</b> es » [l'on demande à l'élève de justifier le titre du texte après lecture ; texte accompagné d'un dessin illustratif montrant un Noir, un Indien et un Blanc]
<b>Livre 15 :</b> <i>Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté</i> [25]	p. 46 : À la fin de la leçon I sur les indiens Taïnos, un texte (extrait d' <i>Histoire des Caciques d'Haïti</i> de B. Emile Nau) raconte ce qui suit : « On a beau détruire jusqu'à la racine, la population primitive d'Ayiti, son sang s'est pourtant mêlé en une certaine proportion aux <b>rac</b> es qui lui ont succédé sur ce sol. »
<b>Livre 16 :</b> <i>Le monde et son passé</i> [26]	p. 44 : « De nouveaux types d'hommes voient le jour, les métis et les mulâtres, conséquence du mélange des <b>rac</b> es. »
<b>Livre 17 :</b> <i>Cours de sciences sociales illustré</i> [27]	p. 9 : « Les anciennes colonies espagnoles [d'Amérique Latine] [ . . . ] ont eu aussi à souffrir [ . . . ] des <b>luttes de rac</b> es entre Espagnols, Créoles, Métis, Indiens et Nègres. »
<b>Livre 18 :</b> <i>Quelques grandes étapes dans l'évolution de l'humanité</i> [28]	p. 26 : Parlant des spécificités des sociétés antillaises, il est fait mention de « leur culture et leur race » ainsi que de « leur configuration sociale et ethnique ».
<b>Livre 19 :</b> <i>Sciences sociales au 3<sup>e</sup> cycle : Histoire</i> [29]	p. 218 : « Les Chamites, une <b>race</b> d'hommes <b>blancs</b> [ . . . ] ; au sud du Sahara, on trouve des hommes de race noire. »

## 4.1 Primitifs versus civilisés

Regardons de plus près ces textes ou images stéréotypiquement racialisés.

Dans le livre 15, *Histoire, Géographie, Éducation à la citoyenneté* (2012, p. 15), on parle des « premiers hommes [...] appelés barbares ou sauvages [qui] ne sont pour nous que des “primitifs” (premiers)<sup>23</sup> » ou du « genre de vie et [des] mœurs que nous appelons aujourd’hui civilisés<sup>24</sup> ». Pour comprendre ce « nous », il faut reprendre à notre compte ce passage de Tzetan Torodov où le « nous » dénote les Européens et « les autres », et réfère aux peuples du monde périphérique [30]. En prenant une posture qui semble « neutre et objective », il appert que la lecture de ces manuels de sciences sociales haïtiens nous renvoie au lieu d’énonciation du discours qui est le centre externe (européen) relayé à l’interne par les créoles formés dans le moule scolaire néocolonial mis en place depuis la signature du Concordat de 1860 entre Haïti et le Vatican. En outre, Graham a fait ressortir qu’un schéma bien tracé a placé les Africains ou les Indiens appelés « primitifs » au bas de l’échelle et, au haut le « civilisé » blanc européen à cause de la propagation du colonialisme européen et de la croissance rapide des États-Unis dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle [31]. D’un autre côté, concernant l’emploi du mot « civilisation », John Laffey (*in* Smith, 2012, p. 69) suggère que « le mot “civilisation” est entré dans l’usage anglo-français dans la seconde partie du 18<sup>e</sup> siècle établissant la distinction à faire entre ceux qui se voyaient comme civilisés et ceux considérés comme des “sauvages” à l’étranger et chez soi<sup>25</sup> ». Pour compléter les commentaires, il y a lieu de rappeler ici ces propos sur le Nouveau Monde de Montaigne, repris par Manent (2014), qui recadrent bien ces expressions stéréotypées sur les Africains, les Indiens traités de primitifs, de sauvages : « Il n’y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu’on m’en a rapporté sinon que chacun appelle barbare ce qui n’est pas de son usage<sup>26</sup>. »

Et il surenchérit en ajoutant : « Nous les pouvons donc bien appeler barbares, eu égard aux règles de la raison (européenne, souligné par l’auteur de cet article) mais non pas eu égard à nous (les Européens, souligné par l’auteur de cet article) qui les surpassons en toute sorte de barbarie<sup>27</sup>. »

Il y a lieu de souligner avec Vidal-Naquet (2005) que ces pratiques discursives utilisant des expressions comme « primitifs », « barbares », « sauvages » versus « les civilisés » (voir le tableau 2) sont purement idéologiques et visent à justifier la conquête chrétienne [32].

23. Emmanuel, Wesner (2012). *Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté*, Port-au-Prince, Collection W2YPP EMMANUEL, p. 15.

24. *Ibid.*

25. Laffey, John (1993). *Civilization and Its Discontented* dans Smith, Linda Tuhiwai (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*, 2<sup>e</sup> édition, London, Zed Books Ltd, p. 69.

26. Manent, Pierre (2014). *Montaigne, la vie sans loi*, Paris, Flammarion, p. 203.

27. *Ibid.*, p. 208.

**Tableau 2** Utilisation des mots « civilisé » ou « civilisation » dans les manuels

EXTRAITS DES LIVRES HAÏTIENS DE SCIENCES SOCIALES : 1 <sup>ER</sup> , 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> CYCLES DE L’ÉCOLE FONDAMENTALE	
Livre 1 : <i>Histoire d’Haïti : Des origines à l’Indépendance</i>	<p>p. 6 : « Les aborigènes d’Haïti ne sont pas aussi civilisés que les Incas et les Aztèques. »</p> <p>p. 13 : « En Amérique, il y avait des Peaux-Rouges ou Indiens très civilisés comme les Incas et les Aztèques ; des Indiens demi-civilisés comme les Taïnos d’Haïti et des Indiens guerriers comme les Caraïbes. »</p> <p>p. 14 (Les Indiens) : « Les habitants de l’Amérique étaient de race jaune. Certains étaient de civilisation très avancée, tels les INCAS DU PÉROU et les AZTÈQUES DU MEXIQUE. D’autres étaient sauvages comme les CARAÏBES de la Guadeloupe, de la Martinique, de Cuba. »</p> <p>p. 19 : « Les Haïtiens-Indiens n’étaient pas aussi civilisés que les Aztèques, les Incas ou les Mayas. »</p>

**Tableau 3** Stéréotypes associés aux haïtiens

CARACTÉRISTIQUES	STÉRÉOTYPES (CROYANCES EXAGÉRÉES ASSOCIÉES À UNE CATÉGORIE)	CATÉGORIE
Intelligence	Ruse	Haïtiens
	Fatalisme	Haïtiens
	Mentalité arriérée	Haïtiens
	Respect des traditions	Haïtiens
	Goût des somptuosités	Haïtiens/Africains
	Esprit routinier	Haïtiens
	Esprit critique	Français
	Un certain raffinement	Français
Personnalité	Nonchalance	Haïtiens
	Paresse	Haïtiens
	Irresponsabilité/faible sens des responsabilités	Haïtiens
Apparence physique	Traits physiques africains*	Haïtiens/Africains

\* Cette expression devrait être traduite par « proche des ancêtres anthropoïdes », selon nous, en tenant compte des croyances stéréotypées sur le Nègre relevées par Kimball Young dans Allport [19].

Adapté de Allport, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley Publishing Company, p. 196-197 ; de Solorzano, Daniel G. (1997). « Images and words that wound : Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education », *Teacher Education Quarterly*, vol. 24, p. 5-19 ; et d’extraits des livres 2, 18 et 20.

De plus, en nous inspirant de Solorzano [33] et de Solorzano et Yosso [34], nous avons relevé certains stéréotypes racialisés au sujet des Noirs, ou mieux, de descendants de race noire que sont les Haïtiens et préparé le tableau 3. En nous appuyant sur la récente thèse doctorale de Hoskins [35], ne devrions-nous pas nous demander quels sont les impacts de ces stéréotypes internalisés racialisés sur l'estime et la construction de soi des apprenants haïtiens ? D'ailleurs, en présentant les Haïtiens comme des personnes nonchalantes, paresseuses, irresponsables et ayant une mentalité arriérée, qui respectent leurs traditions, on vise leur déshumanisation et l'invisibilisation de leurs connaissances traditionnelles/ancestrales héritées des esclaves africains et considérées comme faisant partie du passé de l'Europe. Pour Allport, ceci est lié à la culture [eurocentrée] des auteurs de ces manuels [36]. Selon lui, ces images stéréotypées d'un groupe sont évoquées par les gens pour justifier soit leur admiration ou leur mépris préjudiciables. Dans le cas qui nous concerne, c'est un mépris préjudiciable. Ce mépris est d'autant plus préjudiciable qu'il est une expression du déni de reconnaissance dont parle Fraser et qui va de pair avec son corollaire, la subordination statutaire.

Il appert que les pratiques discursives des manuels ci-dessous confirment bien ce mépris préjudiciable, ce déni de reconnaissance, cette subordination statutaire constituant ces frontières d'exclusion visant à maintenir certains groupes sociaux locaux – le plus grand nombre – dans une position de subalterne. Parce qu'ils écrivent clairement que les [Haïtiens] ont pris les bons côtés des **maîtres français** tandis que, du côté africain, on a hérité le goût des somptuosités, il ressort que les concepteurs de ces manuels ont un parti pris évident pour l'Europe, notamment la France. Tout ce qui vient de la France (l'Europe) représente « *le beau, le joli, le luxe, le raffinement*<sup>28</sup> » et l'image de l'Africain est ternie, rabaissée, car il est et sera le subalterne. Comme le dit Casimir (2009), c'est le nègre bossale [8] ! Pour reprendre Panese, « *ces rationalisations des inégalités [raciales ont fondé] une "anatomy-politique du nègre" (comme le dit Foucault) orientée délibérément vers son assujettissement*<sup>29</sup> » (voir le tableau 4).

## 5. LE DÉNI DE COTEMPORALITÉ ET DE RECONNAISSANCE

Dans les trois ouvrages du tableau 5, il appert que les indigènes sont comparés aux Européens ; d'une part, cette comparaison aboutit à la négation de la coterporalité des populations indigènes [4, 7] et, d'autre part, ces manuels jettent un regard ethnociste [4] montrant ces autochtones comme proches de la nature,

28. Fombrun, Odette Roy (1995), *Histoire d'Haïti : de l'Indépendance à nos jours*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps

29. Panese, Francesco (2014). « La fabrique du "Nègre" au cap du XIX<sup>e</sup> siècle : Petrus Camper, Johann Friedrich Blumenbach et Julien-Joseph Virey », dans Nicolas Bancel, Thomas David, Dominic Thomas (dir.), *L'invention de la race. Des représentations scientifiques aux exhibitions populaires*, coll. « Recherches », Paris, Editions La Découverte, p. 73.

**Tableau 4** Utilisation de stéréotypes dans les manuels

EXTRAITS DES LIVRES HAÏTIENS DE SCIENCES SOCIALES : 1 <sup>ER</sup> , 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE	
<p><b>Livre 2 :</b> <i>Histoire d'Haïti : de l'Indépendance à nos jours</i></p>	<p>p. 10 : « De l'ancêtre africain, nous avons hérité non seulement les traits physiques, mais aussi les attitudes mentales, des tendances, des coutumes : <b>La ruse</b> qui nous porte à dire oui alors que nous pensons non ; <b>Notre nonchalance</b>, notre amour du « <i>Calé Ouest</i> » (ne rien faire), notre tendance au « <i>laissez grin'hin</i> » (ne rien faire), à la résignation qui nous porte à dire « <i>Bon Dieu bon</i> » à propos de tout, notre goût à passer au lieu de prendre des initiatives susceptibles de nous faire avancer dans <b>la voie du progrès</b>. Ainsi nous sommes encore à récolter le café planté par les colons français. Haïti, pays exportateur de café, ne peut montrer aucune plantation de café, techniquement cultivée. De l'Africain, nous avons hérité le goût des somptuosités qui ne cadre pas avec les ressources limitées de notre pays. [...]  En conclusion, s'il faut utiliser à fond notre héritage africain, il faut lutter avec force contre <b>cette tendance à la paresse et au fatalisme</b> qui empêche le peuple haïtien de se lancer dans l'aventure du développement. »</p> <p>3) <i>Les Français</i> « De ces ancêtres et maîtres français, nous n'avons pris que les bons côtés. Nous avons hérité le goût de la critique ou mieux celui du dénigrement. Mais, alors qu'eux construisent, élaborent, progressent, nous, nous nous évertuons à surtout détruire, à surtout combattre. [...] » « C'est sans doute de ces occupants d'avant 1804 que nous avons hérité une certaine politesse : un certain raffinement, et cet amour du beau, du faste, du luxe qui renforce le goût du somptuaire hérité de l'Africain. »</p>
<p><b>Livre 4 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 2</i></p>	<p>On voit des dessins d'enfants [haïtiens] habillés avec les vêtements des colonisateurs. p. 12 : Un enfant [haïtien] habillé en costume d'époque – raconte la vie d'un gouverneur général de la colonisation française et le qualifie de « mon chef, le gouverneur. . . »</p>
<p><b>Livre 5 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 3 et 4</i></p>	<p>p. 50 : « 1843-1915 : La vie d'un écolier : Les filles ont aussi des rêves [...] en général, [les filles] se préparent à se marier et à devenir mères de famille. »</p>

pratiquant des méthodes traditionnelles/ancestrales, pour leur opposer la civilisation, la modernité occidentales. Ceci a pour but – nous reprenons ici à notre compte cette réflexion de Hurtado – d'« essentialise[r] les différences et [de] naturalise[r] les caractéristiques qui leur sont attribuées<sup>30</sup> ». En outre, pour citer Fraser [37], nous sommes aussi en présence d'un « déni de reconnaissance et de subordination statutaire<sup>31</sup> ». Il est utile d'exposer ici les commentaires de Hurtado qui donnent un éclairage intéressant sur les discours dominants : « [Le déni] de la coterporalité entre des sociétés spatialement éloignées est significative [car elle renforce également] les inégalités dans la production des connaissances [en] impliqu[ant] dans les faits une négation de la simultanéité épistémique du monde, c'est-à-dire, une négation de la coexistence dans le temps de différentes formes de production des connaissances. [Cette] négation [...] a permis au monde occidental de se situer dans une position de supériorité épistémique. En conséquence, les formes subalternes de pensée ainsi que les modalités locales et régionales de configuration du monde se sont vues exclues, omises, ignorées ou invisibilisées du domaine de la connaissance. Cette omission a été légitimée sur l'idée que de tels savoirs représentaient une étape antérieure et inférieure de la connaissance humaine. Observées depuis le « point zéro », les connaissances liées aux savoirs ancestraux et aux autres traditions culturelles sont vues comme arriérées, mythiques et préscientifiques, comme – dans le meilleur des cas – exotiques et, finalement, comme doxa et obstacle épistémologique qui doit être dépassé. De ce point de vue, seul le savoir créé par les élites européennes ou occidentalisées est considéré comme connaissance vraie car il est le seul considéré capable de s'abstraire des conditionnements spacieux et temporels et, en conséquence, de créer une connaissance neutre et universelle. Ce modèle a été déployé par la modernité occidentale et constitue la dimension épistémique du colonialisme au sens d'un élément constitutif de celui-ci, et non dérivé de celle-ci.<sup>32</sup> »

## 6. CONCLUSION

Depuis les années 1980, comme nous l'avons mentionné, une réforme de l'éducation a été introduite en Haïti afin de donner un souffle nouveau au système éducatif haïtien, qui stagnait, par l'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement et l'approche par objectifs sur le plan pédagogique. Outre ces aspects, la réflexion majeure était de faire du jeune sortant haïtien, un citoyen enculturé, non un assimilé, un acculturé, un occidentalisé. Somme toute, cet article a voulu vérifier si les

30. Hurtado, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », *RITA*, n° 2, août, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

31. Fraser, Nancy (2005, 2011). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et distribution*, Paris, Editions La Découverte, p. 79.

32. Hurtado, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », *RITA*, n° 2, août, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

**Tableau 5** Déni de reconnaissance et de coterporalité

EXTRAITS DES LIVRES HAÏTIENS DE SCIENCES SOCIALES : 1 <sup>ER</sup> , 2 <sup>E</sup> ET 3 <sup>E</sup> CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE	
<b>Livre 3 :</b> <i>Histoire de mon pays, Haïti 1</i>	p. 18-19 : Dossier 1 : Au même moment en Europe : Cayacoa et ses amis vivent en Haïti. On demande à l'élève de <b>comparer la vie des Indiens et celle des Européens</b> avant la venue des Espagnols (vêtements, nourriture, maisons, éducation, religion, armes, moyens de transport).
<b>Livre 7 :</b> <i>Mon livre de géographie 2, (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) 2006</i>	p. 73 : « Les Européens y ont construit de grandes villes <b>modernes</b> [...]. <b>Les villages des aborigènes sont encore des chaumières recouvertes de paille.</b> »
<b>Livre 8 :</b> <i>Mon livre de géographie 2, (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) 2013</i>	p. 83 (chapitre 22, Océanie) : « Population et culture : Dans les régions côtières, <b>les Européens ont construit de grandes villes modernes</b> [...]. À l'intérieur des terres, <b>les villages des aborigènes sont en général, des chaumières.</b> »

manuels scolaires homologués par le ministère de l'Éducation nationale reflétaient bien cette volonté de faire du citoyen haïtien un être bien enraciné dans sa culture. Cependant, à partir des résultats de notre analyse, il ressort que notre jeune Haïtien se trouve retenu et maintenu à travers des savoirs apparemment neutres et objectifs dans les liens du néocolonialisme. L'école haïtienne produit et continue de produire depuis 210 ans des néo-colonisés.

Les éléments suivants de l'étude ont été relevés dans les manuels de sciences sociales haïtiens – de la deuxième à la neuvième année fondamentale –, à savoir :

- a) **l'utilisation** dans l'ensemble des ouvrages **de la notion de race** avec ses déclinaisons (principales : blanche, jaune, noire, et secondaire : rouge) mettant en évidence la question du lieu d'énonciation d'un certain discours dominant, celui d'un centre (externe : le système-monde colonialiste/capitaliste relayé à l'interne par les élites créoles haïtiennes occidentalisées) vers une certaine périphérie (Haïti, ou les groupes sociaux subalternes). Or, cette idée de race [14, 38] a été formulée (et imposée) au 19<sup>e</sup> siècle dans le but d'une part de légitimer la domination de certains pays (l'Europe occidentale, « nouvelle identité géoculturelle ») sur d'autres et, d'autre part, comme division mondiale du travail et des échanges et aussi comme division sociale ;
- b) **la perpétuation du discours** épistémologique occidental dominant à travers des stéréotypes sur les Haïtiens en général et les filles en particulier, et le déni de reconnaissance et de coterporalité des groupes autochtones (les Indiens d'Haïti, les descendants des Noirs africains, les aborigènes d'Australie) : ces manuels scolaires haïtiens consolident ainsi



les stéréotypes qui sont internalisés par les apprenants et maintiennent les « *processus coloniaux de racialisation*<sup>33</sup> » dans la tête des formés du système éducatif haïtien.

Il appert de ce qui est dit précédemment que ces manuels ainsi que leurs auteurs sont pris dans ce triangle infernal que forme la colonialité du pouvoir, la colonialité du savoir et celle de l'être<sup>34</sup> que Castro-Gomez appelle l'« *hydre aux trois têtes*<sup>35</sup> ». Les facultés haïtiennes ayant formé ces auteurs sont des courroies de transmission du modèle universitaire kantien-humboldtien répandu dans les universités occidentales [39]. L'analyse des ouvrages scolaires nous amène à penser que l'école haïtienne reproduit non seulement des inégalités sociales et scolaires [40, 41], des iniquités, mais aussi permet de contrôler – comme l'a si bien rappelé le journaliste haïtien Georges Michel, à propos de l'occupation américaine d'Haïti – « *l'espace entre les deux oreilles*<sup>36</sup> ». D'où l'urgence d'une part de « *réformer la Réforme de 1982, dite Réforme Bernard* » et, d'autre part, de mettre en place dans les universités haïtiennes un groupe ou des groupes de réflexion sur le rôle de l'école dans la reproduction et le maintien de ce système sociopolitique haïtien lié au système monde capitaliste/monde colonial dans une perspective de décolonisation effective d'Haïti à la lumière des réflexions du groupe latino-américain Modernité/Colonialité/Décolonialité (ou groupe MC).

Ainsi, dans ce même ordre d'idées, il faudra se défaire des repères mentaux diffusés et renforcés dans les manuels scolaires qui nous retiennent dans cette colonialité globale et constituent ce que Ricoeur appelle le « *problème [du] mensonge de la conscience, de la conscience comme mensonge*<sup>37</sup> ». Pour ce faire, nous reprenons à notre compte les idées du groupe MC qui a fait un certain nombre de propositions. Tout d'abord, on doit procéder à une déconstruction de l'universalisme épistémique des savoirs hégémoniques coloniaux européens. Ensuite, il est important de « *décoloniser toutes les perspectives de connaissances*<sup>38</sup> » afin de sortir de cette colonialité. Cette décolonisation passe par le décentrement du « point zéro » (Santiago Castro-Gomez, 2007) pour que le lieu d'énonciation de la connaissance ne soit plus européen-américain, mais se retrouve dans d'autres endroits, subalternes, reconnus comme producteurs

de savoirs, de nouveaux discours autochtones<sup>39</sup> sur et pour un développement « *indi-endo-gène*<sup>40</sup> » montrant ainsi la richesse de la « *diversalité*<sup>41</sup> » des solutions aux problèmes. Ceci fait dire à Grosfoguel qu'il faut construire un corpus épistémique « *universel radical décolonial anti-systémique diversel [par opposition aux] universaux abstraits des épistémologies eurocentriques [sans tomber dans le piège du fondamentalisme] tiersmondiste*<sup>42</sup> », périphérisé. Il faut donc appeler avec Mignolo à « *la fin des universités [occidentales – européennes et nord-américaines – et occidentalisées-périphérisées]*<sup>43</sup> » telles qu'elles sont pour aller vers « *une désoccidentalisation*<sup>44</sup> et une décolonisation du savoir et de l'éducation<sup>45</sup> ». Il est urgent de placer au centre des discussions et des politiques publiques d'éducation la question des manuels scolaires, car, comme le souligne Marty, ce sont des « *outils [représentant] un enjeu d'instruction, de formation et de citoyenneté*<sup>46</sup> ». Bref, puissent les images et les mots blessants de ces manuels scolaires se transformer en images et mots pour vivre dans l'imaginaire des Haïtiens! ■

## BIBLIOGRAPHIE

- 1 LANDER, Edgardo (2005). « *Ciencias sociales : saberes coloniales y eurocentrismo* », dans Damian Pachon Soto (2009). « *Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être* », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47.
- 2 MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). « *Sobre la colonialidad del ser : contribuciones al desarrollo de un concepto* », dans Damian Pachon Soto (2009). « *Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être* », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 53.
- 3 Smith, Linda Tuhiwai (2012). *Decolonizing Methodologies : Research and indigenous peoples*, 2<sup>e</sup> édition, Londres, Zed Books Ltd.
- 4 GRANDA MERCHAN, Sebastian (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador : la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*, Serie Magister : volume 40. Thèse pour l'obtention d'une maîtrise en études latino-américaines.

39. Lire Linda Tuhiwai Smith (2012). *Decolonizing Methodologies*.
40. Glissant, Edouard (1997). « *Poetics of Relation* », dans Grosfoguel, Ramon (2006). *Les Implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global : transmodernité, pensée-frontalière et colonialité globale*. Publié dans *Multitudes 2006/3* (n° 26) Éditeur Assoc. *Multitudes* - Pages 51-74 Mise en ligne le jeudi 20 septembre 2007 <http://multitudes.samizdat.net/Les-Implications-des-alterites> (consulté en juillet 2014).
41. *Ibid.*
42. Grosfoguel, Ramon (2006). *Les Implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global : transmodernité, pensée-frontalière et colonialité globale*. Publié dans *Multitudes 2006/3* (n° 26) Éditeur Assoc. *Multitudes* - Pages 51-74 Mise en ligne le jeudi 20 septembre 2007 <http://multitudes.samizdat.net/Les-Implications-des-alterites> (consulté en juillet 2014)
43. Mignolo, Walter (2009). « *La fin de l'université telle que nous la connaissons* », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 98.
44. Lire à ce sujet l'article de Grosfoguel (2012). « *Introduction : From University to Pluriversity : A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities* », *Human Architecture : Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 10, n° 1, article 2.
45. Mignolo, Walter (2009). « *La fin de l'université telle que nous la connaissons* », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 98.
46. Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses universitaires de Perpignan, p. 46.

33. *Ibid.*

34. Concepts du courant actuel de pensée critique latino-américaine nommé « *groupe Modernité/Colonialité* ».

35. Castro-Gomez, Prénom (2009). « *Titre* », dans Damian Pachon Soto, « *Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être* », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47.

36. Michel, Georges (2004). « *Échec et mat!* », *Le Nouvelliste*, 14 décembre.

37. Ricoeur, Paul (1969). « *Le conflit des interprétations-Essais d'herméneutique I* », dans Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses universitaires de Perpignan, p. 48.

38. Quijano, Anibal (2007). « *"Race" et colonialité du pouvoir* », *Mouvements*, vol. 3, n° 51, p. 111-118, [www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm](http://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm) (Consulté en septembre 2014).

Programme de maîtrise en études latino-américaines, majeure en études culturelles, Quito, AbyaYala, 69 p.

5 SLEETER, Christine E., et GRANT, Carl A. (1991). « Race, class, gender, and disability in current text-books », dans Michael Apple et Linda Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook*, New York, Routledge.

6 CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1998). *10 Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism*, Sacramento, 3 p.

7 HURTADO, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine: une nouvelle dimension des inégalités? », *RITA*, n° 2, août, [en ligne], <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialite-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

8 Casimir, Jean (2009). *Haïti et ses élites : L'interminable dialogue de sourds*, Port-au-Prince, Les Presses de l'Université d'État d'Haïti, 250 p.

9 ORELUS, Pierre W. (2013). « Decolonizing Schools and Our Mentality: Narratives for pedagogical possibilities from a former high school teacher and colonized subject », *Excellence in Education Journal*, vol. 2, n° 1, p. 4, [en ligne], [www.excellenceineducationjournal.org](http://www.excellenceineducationjournal.org) (Consulté en octobre 2014).

10 Jean, Rodrigue (1988). *Haïti : Crise de l'éducation et crise du développement*, Port-au-Prince, Presses de l'Imprimerie des Antilles, 156 p.

11 PÉPIN, Ernest (2011). *Pour l'Homme, tout l'Homme. Dossier: La France est-elle un pays raciste?*, [en ligne], <http://temoignagechretien.fr/articles/societe/pour-lhomme-tout-lhomme> (Consulté en octobre 2014).

12 GAUCHET, Marcel (1980). « L'existentialisme - Revue le Débat, No,1 », dans Pierre Vidal-Naquet (2005). *Les assassins de la mémoire: « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Paris, La Découverte, 238 p.

13 Fombrun, Odette Roy (1995). *Histoire d'Haïti: Des origines à l'Indépendance*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 136p.

14 Fombrun, Odette Roy (1995). *Histoire d'Haïti: De l'Indépendance à nos jours*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 192p.

15 Auguste, Geneviève et al. (2006). *Histoire de mon pays, Haïti 1*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 47p.

16 Auguste, Geneviève et al. (2009). *Histoire de mon pays, Haïti 2*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 56p.

17 Auguste, Geneviève et al. (2010). *Histoire de mon pays, Haïti 3 & 4*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 112p.

18 Fombrun, Odette Roy et al. (2006). *Mon livre de Géographie 2*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 104p

19 Fombrun, Odette Roy et al. (2013). *Mon livre de Géographie 2*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 120p

20 Frères de l'Instruction Chrétienne (1988?). *Cours de Géographie*. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps, 71p

21 Paul, Mme Franck (2013). *Ma première Géographie*. Port-au-Prince, Editions du Canapé Vert. 21p.

22 Paul, Mme Franck (2012). *Histoire Culture et Société*. Port-au-Prince, Editions du Canapé Vert. 77p.

23 Paul, Mme Franck (1998). *Histoire Culture et Société*. Port-au-Prince, Editions du Canapé Vert. 115p.

24 Paul, Mme Franck (2008). *Histoire Géographie Culture et Société*. Port-au-Prince, Editions du Canapé Vert. 131p.

25 Emmanuel, Wesner (2012). *Histoire Géographie Education à la citoyenneté*. Port-au-Prince, Collection Y2PP. 159 p.

26 Les Editions haïtiennes.( N.D.). *Le monde et son passé*. Port-au-Prince, Les Editions haïtiennes, 80p.

27 Clerphon, Joseph (2008). *Cours de sciences sociales illustrés*. Port-au-Prince, Kopivit- L'action sociale, 104p.

28 Docteur, Carlzt ( N.D.). *Quelques grandes étapes dans l'évolution de l'humanité*. Port-au-Prince, Editions Areytos, 82p.

29 Tardieu, Charles et D'Meza, Auguste (2010). *Sciences sociales au 3<sup>e</sup> cycle: Histoire*. Port-au-Prince, Editions Zémès, 237p.

30 TODOROV, Tzvetan (1989). Nous et les Autres, cité par Hurtado, Fatima 2009, p. 5)

31 Graham, Richard (1990). *The Idea of Race in Latin America, 1870-1940*, University of Texas Press, 143 p.

32 VIDAL-NAQUET, Pierre (2005). *Les assassins de la mémoire: « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Paris, La Découverte, 238 p.

33 SOLORZANO, Daniel G. (1997). « Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education », *Teacher Education Quarterly*, vol. 24, p. 5-19.

34 SOLORZANO, Daniel G., et Tara J. YOSSO (2002). « Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for educational research », *Qualitative Inquiry*, vol. 8, p. 23-44.

35 HOSKINS, Olivia Diane (2013). « Relationships between internalized stereotypes, black identity, race salience, and self-esteem among African American college students », *Dissertations*, n° 739, [http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations?utm\\_source=opensiuc.lib.siu.edu%2Fdissertations%2F7392&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations?utm_source=opensiuc.lib.siu.edu%2Fdissertations%2F7392&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) (Consulté en octobre 2014).

36 ALLPORT, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley Publishing Company, 1979, 537 p.

37 Fraser, Nancy (2005, 2011). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et distribution*, Paris, La Découverte, 179 p.

38 QUIJANO, Anibal (2007). « "Race" et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, vol. 3, n° 51, p. 111-118, [www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm](http://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm) (Consulté en septembre 2014).

39 BOIDIN, Capucine, COHEN, James, et GROSFUGUEL, Ramón (2012). « Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 10, n° 1, article 2, [en ligne], <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol10/iss1/2> (Consulté en octobre 2014).

40 JOINT, Louis-Auguste (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 526 p.

41 François, Pierre Enocque (2010). *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 252 p.

**Jacques-Michel Gourgues** est détenteur d'un Ph. D. en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a enseigné dans des institutions d'enseignement supérieur en Haïti (INAGHEI: Institut national de gestion et des hautes études internationales de l'Université d'Etat d'Haïti; UNIQ: Université Quisqueya – Faculté des sciences de l'éducation). Il enseigne actuellement à l'ISTEAH (Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti) dans le programme de sciences de l'éducation. [gourguej@yahoo.com](mailto:gourguej@yahoo.com)