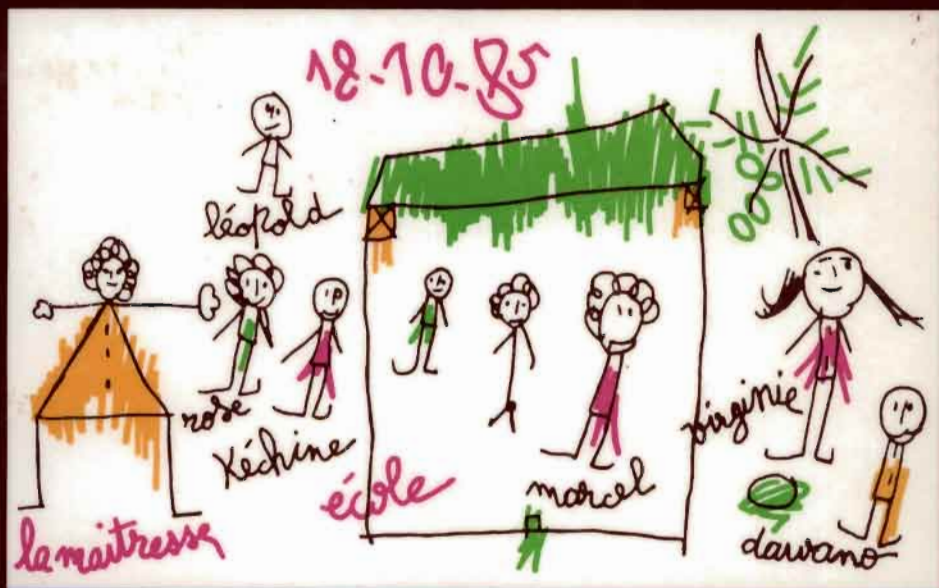


Jean Marie Kohler et Loïc J. D. Wacquant

L'ÉCOLE INÉGALE

Éléments pour une sociologie de l'école
en Nouvelle-Calédonie



L'ÉCOLE INÉGALE

DANS LA MEME COLLECTION
Série Recherches

ADAPTER L'ÉCOLE OU RÉORIENTER LE PROJET SOCIAL.
Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens.
J.M. Kohler et P. Pillon, 1982

POUR OU CONTRE LE PINUS.
Les Mélanésiens face aux projets de développement.
J.M. Kohler, 1984

Institut Culturel Mélanésien
B.P. 4975 - Nouméa - Nouvelle-Calédonie
Tél. 28.42.15

Dépôt Office Culturel, Scientifique et Technique Canaque
B.P. 378 - Nouméa - Nouvelle-Calédonie
Tél. 28.32.90

INSTITUT CULTUREL MÉLANÉSIEN

L'ÉCOLE INÉGALE

ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE
EN NOUVELLE-CALÉDONIE

Jean Marie Kohler et Loïc J.D. Wacquant
Sociologues ORSTOM

Avec le concours des Éditions de l'ORSTOM,
Institut Français de
Recherche Scientifique pour le
Développement en Coopération

Nouméa 1985

AVERTISSEMENT

Les études produites dans ce livre ont été menées dans le cadre du programme de recherche ORSTOM "Reproduction et transformation d'une société dominée dans le Pacifique", sous la direction de Jean Marie Kohler.

Spécialisé en sociologie de l'éducation, Loïc J.D. Wacquant a apporté une contribution décisive à la conception et à la réalisation de ces recherches, ainsi qu'à la mise en forme des résultats.

Cet ouvrage réunit, sous une forme plus ou moins modifiée, trois textes déjà publiés. La première partie est une version revue et augmentée de l'article "La question scolaire en Nouvelle-Calédonie : Idéologies et sociologie", paru dans *Les Temps Modernes* 464, mars 1985, pp. 1654-1685. La seconde est tirée de *Position sociale et performance scolaire. Sociographie du système d'enseignement primaire urbain en Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, ORSTOM, 1985. Quant à la troisième, elle reprend sous une forme élargie *L'école, le sociologue et l'indigène*, Nouméa, ORSTOM, 1985 (analyse critique du livre de Marie-Joëlle Dardelin, *L'avenir et le destin. Regards sur l'école occidentale dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)*, Paris, ORSTOM, 1984).

Le financement des travaux a été assuré par l'ORSTOM, Institut Français de Recherche Scientifique pour le Développement en Coopération.

PRÉFACE DE L'ÉDITEUR

La Nouvelle-Calédonie a les plus belles écoles des pays insulaires du Pacifique Sud, les enseignants les plus diplômés et les mieux rémunérés, les programmes scolaires les plus ambitieux. Tous les enfants du Territoire sont scolarisés, y compris dans les villages les plus isolés ; l'école les accueille souvent dès le plus jeune âge, et leur assure une formation jusqu'à seize ans. La scolarité est gratuite, encouragée par le versement d'allocations aux familles des écoliers, et facilitée par un système généreusement subventionné de cantines et de ramassage scolaire. Dans cette "vitrine de la France" que veut être la Nouvelle-Calédonie officielle, l'école représente un article de prestige et prétend constituer un instrument privilégié de l'évolution démocratique et pluriethnique du Territoire. Que souhaiter de plus ?

Mais voilà que cette école modèle est dénoncée par certains comme un instrument de domination coloniale et capitaliste. L'échec scolaire, longtemps considéré comme le lot fatal des "indigènes", est imputé au système d'enseignement et à la logique politique qui le gouverne. Le mouvement nationaliste accuse. Des écoles sont saccagées et incendiées, des instituteurs et des professeurs sont chassés de leurs postes, des cars de ramassage scolaire sont attaqués, les programmes d'enseignement officiels sont jetés au panier. En même temps se créent des "écoles populaires kanak", avec l'objectif de mieux répondre à l'attente et aux besoins des populations mélanésiennes. Malade de ces mises en cause radicales, l'école devient une source de division. Elle oppose les responsables politiques, les enseignants, les parents d'élèves, et parfois jusqu'aux écoliers.

Pourquoi cette situation ? Dans le prolongement de ses publications antérieures, l'Institut Culturel Mélanésien tient à apporter, par l'édition de ce livre, sa contribution à la réflexion sur cette question cruciale. Après avoir mis au jour les mystifications ou les erreurs d'appréciation qui sont à la base des positions contradictoires du discours officiel sur l'école et de celui de la contestation, l'étude de J.M. Kohler et L. Wacquant présente une analyse serrée des déterminations sociales majeures qui expliquent le fonctionnement réel du système d'enseignement en Nouvelle-Calédonie. Bien que cette approche du problème scolaire ne soit pas exhaustive (parce que se situant délibérément dans le seul champ sociologique), la démonstration proposée est rigoureuse, fondée sur des données statistiques sûres et éclairée par les résultats des recherches menées ailleurs en sciences de l'éducation. Quelle que soit l'issue du débat politique en cours, quelles que soient les forces politiques qui l'emporteront demain, les problèmes posés par l'école ne pourront trouver de solution satisfaisante qu'à partir d'une lecture objective des rapports sociaux qui la déterminent.

En montrant qu'en Nouvelle-Calédonie, plus et autrement qu'ailleurs (en raison du passé colonial et de ses prolongements), la sélection des élites se traduit au niveau de l'école par l'échec précoce et systématique du plus grand nombre des enfants des couches dominées, ce livre ouvre des perspectives qui portent bien au-delà du seul domaine de l'enseignement. C'est le fonctionnement de l'ensemble de la société de la Nouvelle-Calédonie qui se trouve, par ce biais, crûment éclairé. Qui reprochera à l'Institut Culturel Mélanésien d'offrir de tels éléments de réflexion aux hommes et aux femmes de ce pays qui, dans l'inquiétude ou l'enthousiasme, veulent comprendre le présent pour préparer l'avenir ?

Tito Té-Kouré
Président du Conseil d'Administration
de l'Institut Culturel Mélanésien.

INTRODUCTION

PRATIQUE, IDÉOLOGIE ET SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE

"L'homme ne peut pas vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite" (1). Comme l'exprimait Durkheim, nous avons tous une *connaissance pratique* de l'univers social qui nous entoure. Les personnes, les groupes, les institutions que nous fréquentons nous sont familiers. Ils nous paraissent transparents, et leur fonctionnement évident. Chacun n'est-il pas un peu "sociologue" à sa manière, si ce n'est par goût, du moins par nécessité, par la force de la routine ou de l'urgence pratiques ? Ainsi quel est l'enseignant, quel est le parent d'élève, voire l'écologiste qui ne "sait" ce qu'est l'écologiste ? Cette *sociologie spontanée*, que nous produisons nécessairement et continûment par le fait même de participer à la vie collective, a pour fonction de rendre notre monde habitable : elle nous fournit un savoir immédiat sur les cadres de notre activité sociale, elle lui donne une signification.

C'est contre ce *sens commun* social que se construit la *science sociale*. Au réseau lâche et rassurant des intuitions, des constatations et des évidences premières qui, produites par et pour l'action, lui doivent leur apparence de systématisme et de vérité (2), la sociologie travaille à substituer un corpus organisé de propositions logiques fondées à la fois sur l'observation empirique et sur l'usage d'une raison explicative proprement sociale — qui s'interdit de chercher le pourquoi d'un fait social

1. Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1902 (2^e éd. rev. et augm., 1963), p. 32.

2. "Produits de l'expérience vulgaire, [ces notions] ont avant tout pour objet de mettre nos actions en harmonie avec le monde qui nous entoure ; [elles] sont formées par la pratique et pour elle. Or une représentation peut être en état de jouer utilement ce rôle tout en étant théoriquement fautive." Plus encore, elle peut constituer "un voile qui s'interpose entre les choses et nous et qui nous les masque d'autant mieux qu'on le croit plus transparent", *ibid.*, p. 16.

ailleurs que dans d'autres faits sociaux. La spécificité du regard (macro) sociologique sur l'école réside à cet égard en ce qu'il considère l'éducation comme un élément du système social, engagé comme tel dans l'établissement de rapports d'exploitation et de domination entre groupes sociaux (3). Le sociologue étudie donc l'école, non de l'intérieur, dans ses liens avec des individus abstraits et isolés (tel "l'Enfant" du psycho-pédagogue), mais comme lieu où s'exercent des déterminations sociales et symboliques renvoyant à la structure globale de la société et qui, situées aussi bien en aval qu'en amont de l'action éducative, en circonscrivent irrémédiablement la forme, la durée et les effets.

Aussi la sociologie de l'éducation et de la domination culturelle, qui s'assigne pour but de dévoiler, de décrire et d'expliquer les rapports qui se nouent entre l'ordre scolaire et l'ordre social (4), ne peut-elle se faire sans une rupture radicale avec les évidences et les opinions communes sur l'école et sur son rôle dans la société. Notamment, elle ne peut qu'aller à l'encontre des croyances qui constituent l'idéologie professionnelle des enseignants, à savoir que "chacun a sa chance" et que tout se joue dans la classe, au cours de cette sorte de confrontation dramatique où l'enfant doit "puiser en lui-même" pour assimiler cette culture qui est censée lui permettre de gravir de concert les paliers des hiérarchies scolaire et sociale. Face à ces systématisations fictives, qui naissent de la pratique de l'enseignement et dont la forme achevée est ce que l'on pourrait appeler une "théologie de la libération scolaire", l'analyse sociologique des carrières scolaires montre que, non seulement tous ne sont pas égaux devant l'école, mais encore que *ces inégalités sociales et culturelles exogènes que le système d'enseignement prétend ignorer sont celles-là mêmes qu'il consacre et perpétue* : l'ordre scolaire en Nouvelle-Calédonie n'est qu'un travestissement méconnu (en tant que social, fondé sur la domination)

-
3. Voir, à ce sujet, l'exposé d'Alain Gras sur les différentes approches, économiste, fonctionnaliste et macro-critique, de l'école d'un point de vue sociologique in *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1974, pp. 23-40.
 4. "La sociologie de l'éducation se donne son objet propre lorsqu'elle se constitue comme science des relations entre la reproduction culturelle et la reproduction sociale, c'est-à-dire lorsqu'elle s'efforce d'établir la contribution que le système d'enseignement apporte à la reproduction de la structure des rapports de force et des rapports symboliques entre les classes en contribuant à la reproduction de la structure de la distribution du capital culturel entre ces classes" (Pierre Bourdieu, "Reproduction culturelle et reproduction sociale", *Information sur les Sciences Sociales* X-2, avril 1971, p. 45). Ajoutons à la notion de *reproduction* celle de *transformation* et la définition nous paraît complète.

et reconnu (comme "naturel", basé sur des différences d'"aptitudes individuelles") de l'ordre social établi.

Si elle fait voler en éclats l'idéologie (dominante) de la *méritocratie scolaire*, la moindre analyse sociologique du fonctionnement des institutions éducatives en Nouvelle-Calédonie fait également surgir les apories auxquelles conduit inéluctablement la contestation de l'ordre scolaire dès lors qu'elle procède *exclusivement* d'une perception culturaliste et moraliste des relations entre la culture, l'école et la société. L'appareil d'enseignement fonctionnant comme mécanisme de reproduction de la *structure* des rapports sociaux, le problème de l'échec scolaire mélanésien (ou wallisien, tahitien, etc.) ne peut être adéquatement posé qu'en termes relationnels, i.e., en prenant en considération le système historiquement constitué de ces rapports, et non sur un mode essentialiste renvoyant à d'illusoires "natures" culturelles ou ethniques (5). Au fur et à mesure que l'espace social propre au système colonial calédonien se transforme, la combinaison des facteurs déterminant les trajectoires scolaires des enfants des ethnies dominées évolue, de sorte que les explications "passe-partout" de la francophonie ou de l'altérité culturelle doivent être ré-examinées et leur domaine de validité clairement circonscrit (6). Par delà les facteurs culturels, s'exerce en effet l'influence de facteurs structurels que toute approche strictement culturaliste condamne à ignorer, par là même qu'elle les exclut décisivement de son champ d'investigation (7). La reconnaissance des cultures dominées, la réforme des contenus, l'adaptation des méthodes pédagogiques, quelles que soient leur nécessité et leur urgence, ne garantissent en rien l'avènement de la démocratie scolaire, tant que les écarts de *position dans la structure sociale* persistent à déterminer des probabilités différentielles d'accès aux divers titres scolaires.

-
5. Sur les bases socio-intellectuelles de la défense "essentialiste" du colonisé, véritable racisme de gauche (et avatar moderne du mythe rousseauien du "bon sauvage"), voir Alban Bensa et Pierre Bourdieu, "Quand les Canaques prennent la parole", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 56, mars 1985, pp. 74-76.
 6. Ces explications, linguistique ou culturelle, n'ont au demeurant jamais reçu le moindre début de preuve méthodique. Elles tendent à s'imposer par la seule foi collective que leur accordent *par avance* ceux qui se penchent sur le problème, et plus spécialement les membres du corps enseignant.
 7. Sur la différence entre facteurs culturels et facteurs structurels, et l'importance grandissante des derniers dans les processus éducatifs, lire Zygmunt Bauman, "Quelques problèmes de l'éducation contemporaine", *Revue Internationale des Sciences Sociales* XIX-3, 1967, spécialement pp. 357-362.

C'est dire que la sociologie du système d'enseignement calédonien, se construit à la fois *contre le conservatisme scolaire* de ceux qui, tirant tout bénéfice du jeu éducatif présent, ne tolèrent pas d'envisager une transformation de règles si bien faites pour perpétuer et dissimuler leurs privilèges, et *contre l'onirisme scolaire* des tenants d'une école radicalement autre qui, socialement prédéterminés à confondre la négation symbolique de l'inégalité avec sa résorption effective, se condamnent eux-mêmes à n'apporter que des remèdes impropres à des problèmes qu'ils n'ont pas su diagnostiquer (8). Elle démontre que les inégalités face à l'enseignement trouvent leur principe hors de l'école, dans la structure des rapports ethniques et de classe qui constituent la formation coloniale ; que l'institution scolaire légitime la domination sociale en dissimulant, sous les apparences d'une sélection technique, le fondement social objectif des hiérarchies qu'elle établit. Aujourd'hui encore, l'école participe *activement* à la reproduction de l'ordre colonial calédonien, dans la mesure même où tout en autorisant l'ascension contrôlée d'une minorité d'élus, socialisés par et pour cette ascension limitée, elle inculque à tous les autres le sentiment du bien-fondé de leur relégation (9).

Le présent livre comprend trois parties qui, bien qu'autonomes, sont complémentaires. La première fournit une présentation d'ensemble du problème scolaire en Nouvelle-Calédonie : on y trouvera un examen critique des idéologies développées autour de l'école par les classes/couches dominantes et dominées, puis une analyse sociologique de l'inégalité des chances scolaires et de ses origines. La seconde, consacrée au fonctionnement du système d'enseignement primaire public dans le Grand Nouméa, constitue une étude de cas particulièrement éclairante du fait que la différenciation du milieu urbain permet d'identifier les principaux déterminants sociaux de la réussite scolaire et d'en mesurer l'importance. La troisième partie montre à quelles contradictions mène, en matière scolaire,

8. Cf. l'ouvrage de Marie-Joëlle Dardelin, *L'avenir et le destin. Regards sur l'école occidentale dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)*, Paris, ORSTOM, 1984, véritable bêtisier en matière d'analyse des rapports entre l'école et l'organisation sociale.

9. Dans les termes de P. Bourdieu et J.-C. Passeron : "[L'école] confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, [et] parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture, la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession" (*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 253). La satisfaction de cette fonction de légitimation est aujourd'hui de plus en plus compromise par le discrédit, non pas scolaire, mais politique, porté sur l'école par les avancées du mouvement nationaliste canaque.

la démarche culturaliste et moraliste qui méconnaît les rapports entre école et structures sociales, et ignore de ce fait les modalités selon lesquelles le système d'enseignement contribue, en le transformant, à la perpétuation du rapport de domination coloniale.

S'il fallait, avec Durkheim, estimer que "nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif" (10), nous pourrions souligner que la sociologie de l'éducation peut contribuer à combler le fossé entre ce qui est et ce qui devrait être, puisqu'en identifiant les macro-déterminismes qui pèsent sur l'institution scolaire, elle indique, ne serait-ce que négativement, les conditions sociales de possibilité des réformes à entreprendre, et donne par là les moyens d'agir en meilleure connaissance de cause. En outre, elle peut espérer exercer, par elle-même, une efficace transformationnelle toutes les fois qu'elle porte au jour les mécanismes d'une domination culturelle qui, pour se maintenir, suppose justement qu'ils demeurent dans l'ombre (11).

NOTE SUR LA NOTION DE SOCIÉTÉ COLONIALE

S'agissant de la Nouvelle-Calédonie, et considérant la conjoncture politique présente, l'usage de la notion de "société coloniale" pourrait prendre, aux yeux de certains lecteurs, une tonalité polémique, voire partisane. C'est pourquoi nous donnons ici, à toutes fins utiles, une définition sociologique liminaire de ce concept, afin de faire clairement le départ entre sa signification scientifique, seule en jeu dans le présent travail, et l'acception que ces termes reçoivent au gré du sens commun politique.

On appelle société coloniale un système de rapports, matériels et symboliques, entre groupes sociaux dont la configuration de base résulte d'un procès de colonisation, i.e., "de la pénétration intentionnelle et méthodique d'un système local ou 'résidentiel' par les agents d'un système extérieur, qui visent à restructurer les formes existantes d'organisation, d'utilisation des ressources, d'échange et d'attitudes de sorte à placer

10. Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France, 1893 (10^e éd., 1978), p. XXXIV.

11. "S' 'il n'est de science que du caché', on comprend que la sociologie ait partie liée avec les forces historiques qui, à chaque époque, contraignent la vérité des rapports de force à se dévoiler, ne serait-ce qu'en les forçant à se voiler toujours davantage" (Bourdieu et Passeron, *op. cit.*, p. 12).

celles-ci dans une relation étroite avec leur propre système" (12).

En Nouvelle-Calédonie, ce processus colonial s'est traduit par l'implantation progressive de populations allogènes, par la spoliation foncière des occupants originaires de l'île, leur cantonnement dans des réserves, l'imposition du travail forcé et l'instauration d'un régime juridique foncièrement inégalitaire (13). Parallèlement se développaient une économie de traite et une industrie minière contrôlées par une infime fraction des "colons" (la définition du *Petit Robert* est : "personne qui est allée peupler, exploiter une colonie"). Après la seconde guerre mondiale, des transformations institutionnelles ont peu à peu permis aux Mélanésiens d'accéder à l'égalité *formelle* en matière civile, politique, puis scolaire et socio-économique. Aujourd'hui, la formation sociale calédonienne se caractérise par la domination du secteur de production et de circulation capitaliste sur l'économie domestique et agricole, le sur-développement aigu du pôle urbain de Nouméa, la dépendance à l'égard des transferts de la métropole, la sujétion à un centre de décision et de contrôle extérieur. Au plan sociologique, la stratification globale coïncide largement avec le clivage ethnique Canaques-Européens, les autres communautés jouissant de positions statutaires intermédiaires tout en assurant le maintien de l'hégémonie (économique, culturelle et politique) de l'ethnie européenne et de sa classe bourgeoise.

Histoire coloniale, présence massive et domination de groupes sociaux d'origine allogène, dépendance structurelle envers un État extérieur : ces caractéristiques objectives font que le concept de société coloniale peut seul rendre compte de la structure de la formation sociale néo-calédonienne.

12. Selon les termes du géographe Harold C. Brookfield dans son ouvrage *Colonialism, Development and Independence. The Case of the Melanesian Islands in the South Pacific*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972, pp. 1-2. Celui-ci termine sa définition en précisant que "la finalité [du colonialisme] est d'effectuer une transformation du système résidentiel guidée ou façonnée de l'extérieur et qui soit révolutionnaire dans le sens où elle implique de mettre fin aux tendances de l'évolution antérieure ou de les détourner".

13. Cf. Alain Saussol, *L'héritage. Essai sur le problème foncier mélanésien en Nouvelle-Calédonie*, Paris, Publications de la Société des Océanistes, 1979.

LA QUESTION SCOLAIRE EN NOUVELLE-CALÉDONIE : IDÉOLOGIES ET SOCIOLOGIE

L'ÉMERGENCE DE LA "QUESTION SCOLAIRE"

Parce qu'elle est matrice de culture et que le mouvement nationaliste mélanésien trouve dans la thématique de l'"authenticité culturelle" un de ses ferments mobilisateurs les plus puissants, l'école constitue un enjeu central des luttes sociales en Nouvelle-Calédonie. Comme le note Alan W. Ward : "Le système éducatif — le contenu des programmes, la composition du corps enseignant, etc. — est, avec la terre, le point focal des revendications et des pressions canaques" (1). L'institution scolaire a longtemps constitué un des rares nodules de contact entre la société blanche et les communautés autochtones. C'est dire qu'un "front" scolaire existe virtuellement depuis les tout débuts de la colonisation. Il faudra cependant attendre les années soixante-dix et l'essor du courant indépendantiste mélanésien pour assister à une remise en cause globale de l'"école des blancs", concomitante de celle de l'ordre colonial lui-même. L'urgence et l'intensité du débat sur l'école sont donc, dès l'origine, fonction des formes et des aléas du combat politique. Ainsi, seules la reconnaissance de la légitimité du mouvement social mélanésien et son institutionnalisation rapide à travers la restructuration du champ politique et para-administratif qui s'opère en 1978-84 ont autorisé la formulation explicite, publique, de ce que l'on peut appeler aujourd'hui la *question*

1. Alan W. Ward, *Land and Politics in New Caledonia*, 1982, Canberra, Australian National University, Research School of Pacific Studies, Political and Social Change Monograph 2, p. 49.

scolaire : où sont les racines de l'échec scolaire mélanésien ? Le système d'enseignement peut-il être adapté au milieu autochtone ? Quel rôle assume l'école dans la perpétuation du rapport colonial et quelle contribution peut-elle apporter dans le sens de sa dissolution ?

Dès lors, l'affirmation d'une spécificité canaque, épine dorsale des revendications nationalistes, ne pouvait que déboucher sur la formulation d'un projet d'"École Kanak". Du constat de l'échec scolaire massif des élèves d'origine mélanésienne est déduite la nécessité culturelle et politique d'un enseignement qui prenne en compte les déterminations propres à cette ethnie (2). L'école est donc doublement investie par le politique. Du point de vue des Mélanésiens, il s'agit d'une part de renforcer et de perpétuer la différence en soustrayant la jeunesse autochtone à la puissance intégratrice du système scolaire existant, d'autre part de concevoir une école qui soit le lieu de diffusion du nationalisme canaque naissant. A l'inverse, les tenants de l'ordre scolaire présent insistent sur l'impérieuse nécessité de tenir l'école "en apesanteur" des conflits socio-politiques, la proclamation (rituelle) de la neutralité pédagogique servant de couverture à la défense du statu quo culturel et social.

Parce qu'il s'est construit en contrepoint des lieux communs véhiculés par l'*idéologie* scolaire dominante, le projet d'un enseignement spécifique aux Mélanésiens est porteur des mêmes contradictions que cette dernière, contradictions idéologiques qui renvoient directement à celles, bien réelles, qui caractérisent le fonctionnement du système éducatif. Après avoir dégagé à grands traits les particularités du lien organique entre structure du champ scolaire et formes de la colonisation, on procédera à une revue critique du discours officiel et de la *contre-idéologie* scolaire que certains intellectuels mélanésiens lui ont opposé. L'intérêt d'une telle confrontation ne réside pas tant dans l'homologie structurale qu'elle fait apparaître entre ces deux ensembles discursifs que dans ce qu'elle permet d'appréhender les schèmes fondamentaux communs qui régissent leur production et circonscrivent l'espace du pensable et de l'impensable en matière de réflexion sur "le scolaire" (3) en Nouvelle-Calédonie.

-
2. M.-J. Dardelin, "Écote enracinée ? École sans racine ? Pour les fils de l'igname...", *Recherche Pédagogie Culture* 46, mars-avril 1980, pp. 17-21. C'est aussi la démarche suivie par nombre de "praticiens", particulièrement ceux des écoles protestante et catholique, soucieux d'innover un système éducatif moins discriminant à l'égard des enfants autochtones.
 3. Pierre Bourdieu, "Système d'enseignement et système de pensée", *Revue Internationale des Sciences Sociales* XIX-3, 1967, pp. 367-388.

Au-delà des illusions culturalistes et des présupposés moraux que partagent ces deux versions antithétiques de l'idéologie scolaire, une *sociologie*, même sommaire, du système d'enseignement montre que c'est la position des groupes (ethnies, classes ou strates) dans la structure sociale coloniale qui détermine leur rapport à l'institution scolaire et les dividendes qu'ils sont en mesure d'en espérer. Que l'école est un instrument de reproduction et de légitimation des hiérarchies sociales résultant de la subordination des systèmes sociaux mélanésien à la structure socio-étatique capitaliste. Que le champ scolaire est un des lieux de genèse d'une différenciation sociale du monde mélanésien et donc qu'à ce titre, son étude doit conduire à renouveler les interrogations de la sociologie contemporaine de la Nouvelle-Calédonie.

I. SCOLARISATION ET COLONISATION

Les déterminations historiques de la question scolaire

Il n'est pas possible d'appréhender les termes et la logique du débat scolaire sans restituer, fût-ce brièvement, l'arrière-plan historique et les déterminations coloniales de la scolarisation. Bien que suivant des modalités variables au fil de ses étapes, l'enseignement a, d'emblée et constamment, fait partie intégrante du processus colonial. En effet, l'instauration de rapports de domination et d'exploitation suppose toujours un minimum de communication entre dominants et dominés : ce fut le rôle de l'école que de façonner la population autochtone en fonction des besoins matériels et idéologiques des premiers, en formant des *auxiliaires* du pouvoir religieux et administratif, en favorisant l'émergence contrôlée d'agents économiques propres à occuper les positions inférieures des rapports de marché, et en produisant des "métis culturels" à même de servir d'intermédiaires fiables entre les deux groupes. L'octroi d'un minimum d'instruction, instrument de gardiennage et de moralisation, et la formation d'une petite "élite indigène" — même si celle-ci devait, en toute hypothèse, demeurer écartée du champ du pouvoir — constituaient le moyen d'asseoir au moindre risque la structure d'opposition que suscite et nécessite la domination coloniale, tout en instaurant entre Mélanésien et Européens la collaboration technique et culturelle minimale requise par le fonctionnement du système (4).

4. Il n'y a rien là qui soit propre au fait colonial : toute structure de *domination sociale* — qu'elle soit de classe, d'ethnie, d'âge ou de sexe — tend à se doter de mécanismes de sélection et de formation de médiateurs qui facilitent et stabilisent les rapports entre dominants et dominés. Claude Grignon a montré, dans un autre contexte, comment l'"indigène scolarisé" est au système colonial ce que l'"aristocratie ouvrière" est à la société bourgeoise (cf. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, 1971, Paris, Minuit, pp. 51-56).

Cependant la nécessité d'éduquer, de former les autochtones afin qu'ils puissent s'acquitter des tâches qui leur étaient imparties dans le cadre de la société coloniale, et par conséquent l'augmentation de leur "valeur" sociale, étaient contradictoires avec celle du maintien de leur statut subalterne. La solution de ce dilemme fut d'opérer une *division institutionnelle du travail social d'éducation* : aux écoles missionnaires revenait la charge de l'enseignement des Mélanésiens, celui des enfants des colons étant assuré par le réseau des écoles publiques. On peut poser comme hypothèse de recherche que la dialectique de la résolution et du ressurgissement chroniques de cette contradiction fournit la clef de l'histoire des institutions éducatives en Nouvelle-Calédonie et des formes prises par le champ scolaire.

*

Pendant près d'un siècle, de 1853 à l'après-guerre, ce sont les missionnaires, catholiques et protestants, qui ont "instruit" les "naturels". C'est un intérêt religieux qui, incontestablement, motivait au premier chef le souci manifesté par les Églises pour la scolarisation des Canaques. Pour les christianiser, il s'avérait au préalable nécessaire de les "civiliser" ; l'école de Mission offrait la voie la plus sûre, peut-être la seule possible, pour parvenir à cette fin. Auxiliaire de l'évangélisation, la scolarisation était aussi indissociablement le moyen d'instaurer la colonisation par delà l'action militaire. L'efficace propre à l'école confessionnelle tenait à ce qu'elle assurait l'inféodation morale des Mélanésiens en diffusant la doctrine chrétienne, qui constituait l'unique idéologie disponible capable d'amener ces derniers à intérioriser leur subordination. Il n'y avait par conséquent pas d'inconvénient majeur, du point de vue du projet colonial, à ce que les préoccupations religieuses l'emportent, au sein de cette école, sur la diffusion des connaissances. Bien au contraire : le pouvoir colonial avait largement intérêt, malgré ses démêlés périodiques avec les Églises, au développement de l'œuvre éducative des missionnaires. Les Églises étaient en effet jugées plus efficaces pour obtenir la mise sous tutelle et la coopération des colonisés par le biais de l'intégration religieuse ; et ce choix permettait d'assurer aux moindres frais la scolarisation d'une population longtemps considérée comme en voie de disparition. Ainsi, lorsqu'autour de 1865, le gouverneur Guillain décréta la fermeture des écoles catholiques dont il redoutait l'influence obscurantiste, le Ministre de la Marine et des Colonies condamna fermement une initiative qui risquait de priver le pouvoir colonial des bénéfices de l'action des religieux :

"Je tiens essentiellement à ce qu'une œuvre dont le but principal est d'amener sans mesures violentes, la soumission et la civilisation des populations indigènes, puisse se développer librement et soit certaine de trouver à l'avenir auprès de l'Administration locale les facilités et les encouragements qui lui ont manqué depuis votre arrivée dans la colonie." (5)

De son côté, la hiérarchie ecclésiastique, consciente de la convergence de ses intérêts avec ceux des pouvoirs temporels, veillait à se ménager les faveurs de ces derniers. Alliées du pouvoir colonial, les Églises l'étaient tout autant par nécessité matérielle (franchises, subventions, etc.) et politique (protection), que par leur conception de l'avenir des populations mélanésiennes dans le grand mouvement de la civilisation. Sous le titre "Salut de la race noire", le Provicairé apostolique énumère en 1863 les trois voies sur lesquelles il s'agit d'engager les Mélanésien, dans leur intérêt bien compris : "1) le christianisme sincèrement aimé et pratiqué, 2) le travail intelligent, actif, constant, 3) le français aimé et sa langue parlée" (6). Il n'est pas difficile de voir tout ce que le pouvoir de l'époque pouvait attendre de la réalisation de ces objectifs, et particulièrement des deux derniers. L'école de Mission s'inscrivait dans le dispositif des moyens alloués à cette vaste entreprise. Au tournant du siècle, l'Archevêque de Nouméa, Mgr. Fraysse, rappelle dans une lettre circulaire que

"les indigènes appartiennent à une colonie française, il faut, sans chercher à les tirer de l'indigénéité où doit s'écouler leur existence, leur donner une éducation sociale et française, c'est-à-dire les détacher des usages et allures canaques, qui sont contraires à une bonne civilisation, pour leur inculquer les véritables règles de morale et de bienséance, mises, autant que possible, en accord avec les usages français" (7).

-
5. Cité par Georges Pisier, *Kouini ou l'île des Pins. Essai de monographie historique*, 1971, Nouméa, Publications de la Société d'Études Historiques de Nouvelle-Calédonie n° 1, p. 195. C'est nous qui soulignons.
 6. R.P. Rougeyron, 22 décembre 1863, lettre circulaire (Archives de l'Archevêché de Nouméa), cité par Jean Marie Kohler et Patrick Pillon, *Changer l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésien*, 1982, Nouméa, Institut Culturel Mélanésien (Collection Sillon d'Ignames), p. 45.
 7. Cité in *ibid.*, p. 46, c'est nous qui soulignons.

C'est à la même époque que l'Église Catholique envisage de prendre elle-même en charge le recrutement de colons catholiques, initiative dans laquelle elle voit la réalisation de la symbiose qu'elle souhaite opérer entre colonie, patrie et christianisme. Même si elles se sont fréquemment trouvées dans des situations fondamentalement ambiguës, voire impossibles à gérer, du fait de la contradiction entre leurs fonctions objectives et les modalités, pratiques et idéologiques, suivant lesquelles elles entendaient les remplir en poursuivant leur projet social propre, les Églises et leurs écoles ne pouvaient exercer leurs actions que dans le sens de la constitution du système des rapports coloniaux.

S'il n'est pas possible de résumer ici en quelques paragraphes une sociologie historique des écoles de Mission qui reste à faire, on peut néanmoins rappeler succinctement les conditions sociales d'effectuation de leur travail pédagogique propre, non à titre de simple illustration, mais parce que celles-ci trahissent la fonction objective de toute action d'enseignement : "l'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel" (8). Dans l'analyse des institutions et de leurs caractéristiques, il est fréquent que le passé éclaire le présent, mieux, révèle la vérité de mécanismes qui, parce qu'ils échappent aujourd'hui à notre discernement, n'en fonctionnent qu'avec plus d'efficacité. C'est pourquoi l'évocation rapide du fonctionnement de l'école missionnaire (9) doit conduire à s'interroger sur les fonctions d'inculcation morale et de contrôle social dont s'acquitte, *hic et nunc*, le système d'enseignement calédonien, participant ainsi à la reproduction de l'ordre social à travers celle de ses fondements symboliques.

Comment "sauver" les Mélanésien et de la barbarie dans laquelle ils se complaisent et de l'influence corruptrice des colons ? C'est à cette question que répondait l'organisation des écoles confessionnelles. D'abord en concentrant leur action "civilisatrice" sur les jeunes générations, plus malléables parce que moins longtemps exposées aux traditions païennes.

8 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970, Paris Minit, p. 19.

9. On se limitera ici à celle de l'École Catholique du tournant du siècle en tant qu'elle réunit, sous une forme idéaltypique, tous les traits de l'école coloniale pertinents à notre propos. L'enseignement protestant, quant à lui, assurait des fonctions identiques à partir de structures sensiblement différentes. On consultera sur ce point les matériaux très intéressants réunis dans la monographie de Philippe Vinard, *Petite histoire de Do Néva 1884-1984. Un siècle d'éducation en brousse* (1985, manuscrit dactylographié, 78 pages).

“Pour implanter le christianisme et le faire pénétrer dans les mœurs il ne suffit pas d'évangéliser la génération adulte, il faut *s'emparer de la jeunesse par l'éducation* et, après l'avoir soustraite aux effluves du paganisme traditionnel, l'imprégner de l'esprit de foi.” (10)

Ensuite en procédant à un double enfermement : les communautés mélanésiennes sont regroupées au sein de réductions, les jeunes sont confinés en internat. Il ne reste alors plus qu'à réunir sous une même autorité, en un seul lieu et en accord avec un plan d'ensemble rationnel, tout un faisceau d'activités jusque là éclatées dans le temps et l'espace par la pratique sociale : culte, travaux manuels et agricoles, chant, gymnastique, étude. Le temps de l'apprentissage scolaire est un temps dense et concentré qui accorde une grande place aux exercices corporels, car l'éducation physique est le socle indispensable de l'éducation morale. L'introduction de pratiques hygiénistes, l'imposition de nouveaux usages vestimentaires et sexuels, le développement d'activités collectives surveillées (jardinage, corvées, sport) sont autant de moyens d'altérer le “schéma corporel” de l'indigène, et donc de modifier ses dispositions les plus fondamentales à l'égard de lui-même, d'autrui et des mondes naturel et social. L'enseignement, même précaire, de la langue française, vient redoubler celui de ces nouvelles “techniques du corps”. La réorganisation de la vie matérielle autour et en fonction de l'école de Mission constitue le dernier rouage d'un dispositif capable d'amener les Mélanésiens à intérioriser un ensemble de préceptes et de principes de perception et de comportement qui sont à la fois le produit et la condition de reproduction de l'ordre symbolique et social qui se met en place. On aura reconnu dans l'école de Mission une de ces *institutions totales*, qui sont, comme l'a minutieusement montré Erving Goffman, des “forcing houses for changing persons” (11).

*

Ce n'est qu'au lendemain du premier conflit mondial que l'Administration commence peu à peu à s'intéresser à la scolarisation des Mélanésiens. Jusque là, on s'était contenté de former quelques “moniteurs” dans des “écoles indigènes” relevant non du Service de l'Enseignement

10. Lettre circulaire de Mgr. Frayssé (1904) cité in Kohler et Pillon, *op. cit.*, p. 35.

11. Erving Goffman, *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Immates*, 1968, Harmondsworth, Penguin Books, p. 22. On trouvera en page 27 du même ouvrage une définition liminaire de l'institution totale qui répond, terme à terme, aux caractéristiques sociales et organisationnelles de l'école confessionnelle.

mais de celui des Affaires Indigènes. En 1903, sur toute la Grande Terre, on dénombrait seulement six écoles laïques indigènes pour un instituteur et cinq moniteurs, contre vingt-cinq écoles publiques réservées aux Européens et comptant, elles, plus de quarante instituteurs. La phase dite de "consolidation" et de "modernisation" du système éducatif sera encore celle de l'école européenne. L'accès à l'enseignement secondaire n'est ouvert aux enfants canaques qu'en 1957, suite à l'entrée des autochtones dans la cité politique et à la mise en place du statut d'autonomie du Territoire avec la loi-cadre Defferre. Ce n'est que dans les années soixante que s'amorce une "lente pénétration" des Mélanésiens dans l'école de la République (12). Deux séries de facteurs expliquent cette présence croissante au sein du réseau public, ainsi que l'augmentation des taux de scolarisation et de réussite qui caractérisent l'ethnie mélanésienne sur les vingt dernières années. D'une part un effort massif d'investissement scolaire et un certain nombre de réformes institutionnelles dont les effets sont multipliés par le "retard" historique "accumulé" par une population autochtone jusqu'alors privée de droits scolaires ; d'autre part une plus grande insertion des Canaques dans l'économie marchande et dans les espaces urbains et péri-urbains, liée aux transformations intervenues dans l'ordre politique et économique. On reviendra dans le troisième chapitre de cette partie sur le poids relatif de ces causes et leurs effets sur le champ scolaire d'aujourd'hui.

Il convient de souligner enfin que sur le plan des infrastructures scolaires, la situation a nettement évolué et que, malgré des disparités marquées entre Nouméa et le reste du Territoire, la Nouvelle-Calédonie s'est dotée d'équipements scolaires nombreux et bien souvent de qualité — relativement aux autres pays du Pacifique et aux ressources locales. L'investissement réalisé par l'État est allé croissant, soutenu par une volonté politique évidente de "combler le déficit" en équipements de certaines régions. Plus de deux cent cinquante établissements primaires et une cinquantaine d'unités secondaires et techniques accueillent près de cinquante mille élèves en 1985. Un embryon d'enseignement supérieur s'est fait jour. Grossièrement, la population scolaire se répartit comme suit (13) : un tiers d'Européens, regroupés pour l'essentiel (70 %) autour

-
12. Cf. Viviane Siorat, *Histoire de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie* (manuscrit dactylographié, 23 pages, sans date). En 1957, ils représentent 15 % des effectifs de l'école publique ; ce taux passe à 39 % en 1966 et à 44 % en 1977.
 13. Ces chiffres et les suivants sont extraits des divers documents statistiques publiés par le Vice-Rectorat de Nouvelle-Calédonie et Dépendances. Sauf mention contraire, nous présentons les données de l'exercice 1983.

de Nouméa ; une moitié de Mélanésiens concentrés en brousse (à 78 %) ; 16 % de Polynésiens se partagent entre la capitale et les centres miniers, et 8 % d'Asiatiques repliés sur la ville. Cependant, si l'enseignement public draine 66 % des élèves du Territoire, il ne scolarise encore que la moitié des Canaques, contre 85 % des Européens. En dépit de l'effort consenti, la promotion scolaire du milieu mélanésien passe encore largement par les écoles confessionnelles.

L'après-guerre voit donc se dessiner un nouvel équilibre entre les réseaux laïque et confessionnel. Mais si cette recomposition du champ scolaire, qui *tendrait* sur la longue durée à découpler les deux oppositions public/privé et Européens/Mélanésiens, s'accompagne d'un progrès indéniable de ces derniers, il n'en demeure pas moins qu'ils continuent d'échouer plus et plus tôt que leurs camarades non océaniens. Catholique, protestante ou laïque, l'école demeure, selon la formule révélatrice de Tjibaou et Missotte, "l'école difficile" (14). Dans quelle mesure ? Pourquoi ? Comment y remédier ? Telles sont les interrogations auxquelles tentent de répondre les discours sur l'école dont nous abordons l'analyse ci-dessous.

II. DISCOURS DOMINANT ET DISCOURS DOMINÉ

Les termes de la question scolaire

De ces trois questions que suscite la persistance des difficultés scolaires des Mélanésiens, c'est la première (dans quelle mesure y a-t-il échec) qui, paradoxalement, a reçu, et de loin, le moins d'attention critique. Les discours sur l'école, aussi bien celui des représentants officiels du système d'enseignement (discours dominant) que celui produit par leurs opposants mélanésiens (discours dominé) (15) se satisfont généralement de ces constats rapides qui autorisent des conclusions déjà tout entières, inscrites en

14. Jean-Marie Tjibaou et Philippe Missotte, *Kanaké, Mélanésien de Nouvelle-Calédonie*, 1978, Papéete, Éditions du Pacifique, p. 21.

15. Dire que le discours mélanésien est un discours dominé, ce n'est pas porter un jugement sur sa valeur substantive, mais simplement traduire le fait que, contrairement au discours officiel-dominant, il ne trouve pas, en l'état des rapports sociaux présents, les conditions institutionnelles de sa mise en pratique. De plus, comme on le montre par la suite, il s'articule homothétiquement à l'idéologie scolaire dominante et dans un registre qui est défini par celle-ci.

abrégé dans les coordonnées sociales et idéologiques de leur énonciation. Les mêmes statistiques, grossièrement agrégées par cycle d'études et par ethnie, étayent des analyses qui divergent point par point tout en s'accordant sur les terrains de désaccord. C'est ce *consensus à l'intérieur du dissensus* qu'il faut dégager afin d'échapper au sens commun partagé par les deux discours, à la problématique dans et par laquelle ils pensent les rapports entre école, culture et société. Car ce sont les termes mêmes de la question scolaire qui doivent être mis à la question.

*

De façon typique, l'idéologie scolaire dominante tend à minimiser les écarts ethniques et sociaux en les habillant de formules euphémiques qui semblent avoir pour elles les tendances lourdes de l'évolution scolaire récente. On relève que "la répartition ethnique des effectifs varie *sensiblement* suivant les niveaux de l'enseignement", sans pour autant préciser dans quelles proportions exactement, notamment dans les filières les plus nobles et à la sortie du secondaire (16). Certes, "les résultats aux examens laissent *encore* apparaître un *léger* décalage dans le pourcentage de réussite entre élèves européens et élèves non francophones, à l'exception des Asiatiques", mais "*cet écart est en train de se combler*". Le fait d'opposer non point Européens et Mélanésiens, urbains et ruraux, voire modernes et traditionnels, mais Européens et "non-francophones" est révélateur de la souveraineté dont jouissent les différences linguistiques dans la structure des explications. De fait, si "à l'exception des Asiatiques, les non-franco-

-
16. Cet extrait et les suivants sont tirés de Roland Bruel et Jean-Pierre Doumenge, "Enseignement", planche 48 in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances*, 1981, Paris, ORSTOM (le premier de ces auteurs occupait jusqu'à récemment les fonctions de Vice-Recteur de l'Enseignement sur le Territoire). Nos italiques repèrent quelques uns des lieux du travail d'euphémisation. Mais c'est l'ensemble de cette note qu'il faut lire pour prendre la juste mesure de l'intensité de ce travail. Le résumé en anglais est particulièrement édifiant à cet égard : les aspects les plus "gênants" du passé et du présent de l'école y sont purement escamotés, et les timides velléités de réforme présentées comme des réalisations déjà acquises.

A cet égard, ce n'est pas une des moindres fonctions de la statistique officielle que celle qui consiste à fournir des données agrégées à un niveau tel qu'elles produisent une image totalement déformée des structures réelles de la population scolaire. Il n'est pour s'en rendre compte qu'à consulter le tableau 1 donné par Bruel et Doumenge et qui crédite les Canaques d'une présence globale de 30 % dans le second degré, part au demeurant exacte, mais qui traduit leur pénétration récente dans le premier cycle et masque leur virtuelle disparition dans le second, et particulièrement au niveau des baccalauréats.

phones restent *peu nombreux* dans le cycle long conduisant au baccalauréat [...] c'est pour n'avoir pas su maîtriser des problèmes de langue et combler les handicaps initiaux qui en découlent et auxquels *peuvent se joindre* des handicaps sociaux" (17). On relèvera au passage trois contradictions dans ce fragment du discours dominant. Tout d'abord si la "raison linguistique" s'impose aux Océaniens, on comprend mal, à ce stade de l'analyse, en vertu de quoi les Asiatiques prétendraient y échapper : or ces derniers ont effectivement de meilleures performances scolaires, encore qu'il faudrait ici faire le départ entre Vietnamiens et Indonésiens. Deuxièmement : sur l'obstacle linguistique, considéré comme variable indépendante, viendraient se greffer des handicaps sociaux. La hiérarchie des causes est clairement posée. Cependant il faut objecter que les faits de langue sont, au sens fort, des faits sociaux. La question n'est pas terminologique, mais théorique : c'est celle du statut de la francophonie comme facteur explicatif. Le cas des Asiatiques induit justement à penser que les difficultés linguistiques ne peuvent être hypostasiées et servir de cause "fourre-tout" — dont l'attrait n'est dû qu'à la possibilité qu'elle offre d'un déterminisme à géométrie variable suivant les intérêts qui la sollicitent. Produit de conditions et de stratégies sociales, la pratique lin-

-
17. Il n'est pas inutile de préciser que l'enseignement *méthodique* du français qui, pour deux tiers des écoliers, demeure une langue *étrangère*, n'est toujours assuré ni prévu à aucun stade de la scolarité. Les quelques expériences d'enseignement du français "en tant que langue étrangère" qui se font jour ne touchent pour l'instant que quelques établissements ; et les initiatives personnelles des maîtres qui sont largement à leur origine ne s'inscrivent pas dans une politique d'ensemble clairement définie. Pour ce qui est des langues dites "vernaculaires", la question qui, jusqu'à récemment, ne se posait même pas, de leur enseignement dans les classes primaires est un point d'accrochage dans le débat sur l'école et l'éventualité de son introduction systématique suscite de très vives réactions de refus de la part d'une large partie du corps enseignant européen — on peut rappeler par ailleurs que Bruel et Doumenge annonçaient, dans leur article rédigé en 1981, "l'adoption généralisée" d'une "méthode spécifiquement calédonienne d'apprentissage du français [...] à partir des années 1983-84" et l'officialisation de l'enseignement des langues mélanésiennes et leur inscription aux épreuves (facultatives) du baccalauréat "à compter de 1985"... Le *conservatisme pédagogique et linguistique* caractéristique du système d'enseignement calédonien, dont les fonctions sociales et politiques sont trop évidentes pour qu'il soit besoin de les expliciter ici, est particulièrement flagrant quand on le compare au foisonnement d'études, d'expérimentations et d'innovations réalisées dans d'autres pays francophones en situation de plurilinguisme tels que le Québec et la Belgique, voire la Polynésie Française ou même la Métropole (où les enfants de nationalité étrangère disposent de structures pédagogiques de soutien qui n'existent même pas en Nouvelle-Calédonie pour les citoyens non francophones).

gustique doit bien plutôt être comprise comme un effet de la structure sociale, variable intermédiaire dont il faut rendre compte (18). Enfin, si l'on admet à titre d'hypothèse que l'évolution scolaire trouve son origine dans la constitution linguistique des populations d'élèves, on voit difficilement comment elle aurait pu se produire. La réduction des disparités scolaires ne saurait à l'évidence résulter d'un quelconque effort linguistique volontariste de l'ethnie mélanésienne. On voit les apories auxquelles conduit l'explication dominante par la francophonie, et que l'on peut exprimer sous la forme du syllogisme récuratif suivant : les Mélanésiens réussissent d'autant plus à l'école qu'ils parlent bien français, ils parlent d'autant plus français qu'ils réussissent bien à l'école. On n'a, en vérité, rien expliqué.

Dans le discours officiel, l'inégalité des chances scolaires apparaît généralement dans son mouvement supposé de régression plutôt que dans son étendue. Les disparités de réussite, saisies en tendances, auraient amorcé un mouvement de *repli* dont atteste le glissement des écarts les plus criants vers des niveaux toujours plus élevés de l'appareil scolaire. Pour les Mélanésiens, "ces retards, *en passe d'être effacés* au niveau de l'entrée dans les collèges, sont *en voie de comblement* au niveau de la troisième". La notion de retard suggère d'ailleurs qu'un rattrapage progressif s'effectue de lui-même, pourvu qu'on laisse jouer le temps. Pour l'heure, le développement des Classes Terminales Pratiques, Classes Préparatoires à la Vie et des Annexes de Lycée d'Enseignement Professionnel permettrait de pallier à l'exclusion précoce de l'école et serait l'outil d'une "démocratisation de l'enseignement [par la scolarisation] des 'rejetés' de 14-16 ans".

En deçà de l'argument de la francophonie, l'idéologie scolaire véhiculée par les agents du système d'enseignement s'étoffe de thèses psychologues et individualistes qui ne sont pas sans rappeler les mythologies petites bourgeoises de l'ascension par l'ascèse. Volonté, travail, effort sur soi-même, sens du sacrifice : il suffirait à chaque intéressé de se donner des ambitions scolaires et la détermination nécessaire à les réaliser pour que s'élève le niveau éducatif des enfants d'ethnie autochtone. Le handicap matériel et culturel de départ peut et doit être comblé par un sur-

18. Voir à ce sujet, les travaux de Basil Bernstein réunis dans *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, 1975, Paris Minit, particulièrement pp 69-77, et la note d'Yves Winkin, "Éducation et ethnographie de la communication", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 52-53, juin 1984, pp. 115-116. Sur le cas calédonien, *infra*, pp. 117-123.

croît de *ressources morales*. Seulement voilà : d'ambition, d'ardeur au travail, de *courage scolaire*, les Canaques en seraient dépourvus (19) :

"C'est la société mélanésienne qui est faite comme ça ; ils ne sont pas motivés. Il n'y a pas d'atmosphère de travail, pas de goût de l'effort. Le désir de se battre, de réussir est inconnu chez beaucoup : c'est ça le problème. Les Mélanésiens, ils vivent en tribu, parce que tout ce qu'ils font, c'est communautaire. S'ils ont besoin de quelque chose, ils comptent sur les parents et les parents comptent sur eux. Alors forcément, ils ont un certain état d'esprit. C'est leur 'coutume' [...]. On dit toujours qu'il n'y a pas de chef d'entreprise mélanésien, mais c'est forcé. Et on retrouve le même problème à l'école."

Que ce soit en termes de "motivation", de soutien parental, de mode de vie familial ou d'intérêt pour la chose scolaire, l'échec mélanésien traduit un *manque* de cette ethnie et donne lieu à une suite rituelle d'appréciations négatives sur les élèves autochtones : ils sont lymphatiques, timides, irréguliers, secrets, font preuve de négligence voire d'insouciance vis-à-vis de leur scolarité. Leurs parents les épaulent rarement et ne perçoivent pas la nécessité d'une coopération étroite avec les maîtres. Oubliant que "le désir raisonnable de l'ascension par l'École ne peut se former tant que les chances objectives de réussite sont infimes" (20), l'idéologie scolaire dominante omet de poser la question des conditions, scolaires et sociales, de possibilité de l'émergence des ambitions aux études et se trouve contrainte de rechercher les mécanismes de leur formation dans une psychologie collective fictive, créée pour les besoins de la cause à partir du savoir pratique accumulé par ses agents.

-
19. Les extraits de discours qui suivent sont tirés d'une série d'entretiens approfondis menés avec de nombreux directeurs d'établissements et enseignants entre janvier et avril 1984, sur le thème des problèmes scolaires propres aux Mélanésiens. Nous tenons à exprimer nos remerciements à toutes les personnes qui ont bien voulu coopérer à cette phase de notre recherche. Si nous ne donnons pas les coordonnées sociales et professionnelles des locuteurs, comme il est d'usage, c'est dans le souci de respecter leur anonymat.
 20. Pierre Bourdieu, "La transmission de l'héritage culturel" in Darras (éd.), *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit, 1966, p. 398. De nombreuses études ont montré que les ambitions s'ajustent aux chances réelles, si bien que "les visées des familles reproduisent en quelque sorte la stratification sociale, telle d'ailleurs qu'elle se retrouve dans les divers genres d'enseignement" (Alain et André Bastide, "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, juillet-septembre 1963, p. 443).

"C'est inhérent à leur caractère : l'indigène, il est indolent, *vous n'y pouvez rien* [...]. C'est la race mélanésienne qui veut ça [...]. Je ne sais pas si c'est de la timidité, ou si c'est qu'ils ont peur du contact. On retrouve ça au niveau de l'adulte, qui est long à 'se déboutonner' [...]. Et puis ils ne sont pas très ambitieux, la plupart. C'est leur personnalité profonde, ils sont nonchalants. On se laisse flotter... c'est la nature mélanésienne. Ce qui est le plus étonnant, c'est que même quand les parents ont réussi, ils ne poussent pas leurs enfants."

"Il y a une différence de culture, c'est vrai, mais combien de parents *refusent la culture* ? Il faut voir que tous ne veulent pas réussir. Les parents n'ont pas l'air de comprendre que c'est pour le bien de leurs enfants. C'est de la négligence."

"Ce qui *manque*, c'est la motivation : on se contentera de griller un poisson, de cueillir quelques bananes, et le reste on verra demain. C'est ce qu'on appelle 'se laisser aller'. C'est le bon côté des choses, mais alors il ne faut pas réclamer plus."

Le sens de l'éducation, sa *nécessité objective* n'ont pas *encore* été l'objet d'une *prise de conscience* claire qui semble être le chaînon manquant entre ce qui est tout de même *perçu comme un désir de bien faire* ("Chez le Mélanésien, c'est encore *nébuleux*. Il y a la volonté, oui mais ce n'est pas réfléchi ; c'est un peu *pour copier*") et les performances réalisées. On excuse volontiers les *Mélanésiens* en invoquant les lenteurs incontournables d'une évolution que *freinent* tout à la fois une forme de vie collective, une configuration mentale et les dures lois de la génétique ; et l'on s'autorise d'une vision *gradualiste* et linéaire de l'histoire pour prédire une lente mais *régulière* "dissolution" du problème scolaire :

"Nous, on a mis des millénaires pour arriver où on est. Eux, on leur demande de passer de l'âge de pierre et de l'anthropophagie à notre civilisation, comme ça, alors que nous, il nous a fallu *tous ces siècles* pour ériger tout ça. On ne peut pas faire passer un millénaire en cent trente ans ! Leur forme d'esprit n'est pas prête à recevoir ce que nous avons produit. Parce que moi, je crois aux gènes, à la machine imprimante du corps. Il faut du temps pour ça. Ils ne sont pas prêts."

"Regardez, autrefois, les Mélanésiens vivaient de culture et d'un peu de pêche ; et puis le reste de l'année, c'était pour se délasser. Il y a forcément cet état d'esprit qui *reste*. Ça changera, ça viendra, mais on ne peut pas changer les mentalités comme ça ! Forcément ça va venir, peut-être la prochaine génération, on sent déjà une différence. C'est un problème de mentalité qu'il faut du temps pour régler."

C'est donc d'abord des utilisateurs du système d'enseignement que l'on attend un effort d'adaptation, effort qui passe par une prise de conscience morale des exigences et de la valeur du travail scolaire, et par l'acceptation pleine et entière des règles et des sanctions méritocratiques des institutions éducatives. Aux écoliers mélanésiens de redoubler d'ardeur à la tâche car, comme tout un chacun, ils détiendraient en propre les clés de leur destin scolaire. Comme l'exprime un directeur d'école :

"Tout dépend de lui. S'il a la volonté de réussir, le petit Canaque y arrivera. Parce qu'un gosse qui a un potentiel, il émergera, quelque soit le milieu. Ou alors il faudrait qu'on l'empêche !"

La pierre de touche du discours dominant sur l'école, c'est qu'il évacue totalement la *violence symbolique* impliquée dans l'imposition de la culture scolaire en parvenant à présenter la relation pédagogique comme un rapport moral, naturel, à la limite technique, et non comme ce qu'il est en vérité : un rapport de force historique et social, qui met en présence non seulement des individus ou des "personnalités", comme affectionnent de dire les enseignants, mais aussi à travers eux leurs groupes sociaux d'appartenance et l'ensemble des rapports qui les lient (21). Aussi n'est-il guère surprenant que l'explication dominante de l'échec scolaire canaque prenne volontiers la forme d'une double *dénégation sociale*, qui rejette la réalité ethnique, collective, du phénomène et tente de fonder dans l'individu, monade autonome, le principe des inégalités devant l'école.

"Les problèmes qu'on a un peu trop tendance à placer chez le Mélanésien, on les retrouve chez l'Européen, chez toutes les ethnies. Vous avez des éléments européens qui ont une orthographe épouvantable, ou qui ne savent pas parler. Vous en avez partout de ces choses-là. On a tort, de notre temps, de juger les enfants trop sur leur origine sociale. Il faut d'abord voir que chaque enfant est une personnalité. On plaque des critères raciaux, sociaux, on dit, 'le milieu, c'est le milieu', l'ethnie, le ceci, le cela, on coupe les cheveux en quatre et finalement la vérité, elle est ailleurs : la personnalité, elle ressortira tôt ou tard, si elle est assez affirmée. C'est ça tout le problème."

Le système des justifications se clôt alors en faisant de la résistance mélanésienne à l'acculturation forcée opérée par l'école une sorte de refus,

21. Cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris et La Haye, Mouton (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne 2), 1965.

de "blocage" culturel exprimé par une série homothétique d'oppositions qui scandent le discours. Il y aurait d'un côté les particularismes, le caractère régional et confiné de la culture canaque, de l'autre l'universalisme de valeurs scolaires (c'est-à-dire ici occidentales) ouvertes sur le monde et porteuses de progrès ; la première serait statique, dépassée, les secondes dynamiques et tournées vers l'avenir. La domination culturelle des Mélanésien peut ainsi passer pour un *fait de nature*, inscrit dans une sorte de nécessité socialement neutre, indépendante du rapport colonial dont elle est, en vérité, une condition première de reproduction.

*

Que la contestation globale d'un enseignement dispensé selon les orientations et sous le contrôle des instances métropolitaines ait surgi et se soit développée essentiellement dans les écoles confessionnelles s'explique aisément. On a vu que celles-ci ont été et demeurent encore, dans une large mesure, les écoles du milieu mélanésien. D'autre part, du fait qu'à l'inverse de l'enseignement public, elles comportent une proportion majoritaire d'enseignants d'origine canaque, elles constituent un lieu privilégié de réflexion et de proposition en matière de pratique éducative. Enfin, tout en contribuant à l'instauration de la domination coloniale, les Églises ont traditionnellement pris le parti de la société mélanésienne face à l'Administration et aux colons ; elles ont largement participé à l'intégration et à la promotion politiques des Mélanésien. Il n'est pas étonnant que ce soient leurs enseignants qui prolongent et amplifient la critique de l'ordre social en radicalisant celle de l'ordre éducatif par l'intégration de l'analyse du problème scolaire au sein de la revendication nationaliste.

Il ne saurait être question de dresser un tableau synoptique ou un bilan des projets scolaires inspirés, de près ou de loin, par la dynamique nationaliste canaque. Plutôt que d'essayer de balayer rapidement l'espace (contre-)idéologique qu'elles décrivent, et dont les contours sont, au demeurant, flous et mobiles, on a choisi de s'attacher à décortiquer la logique qui nous paraît sous-tendre la majeure partie d'entre elles. Cette logique se trouve largement déployée dans l'approche programmatique, développée au cours des années 1980-82 par la fraction progressiste des cadres de l'enseignement catholique, d'un système scolaire expressément conçu dans un souci d'adaptation aux caractéristiques culturelles des enfants canaques. Ce projet présente l'intérêt de renfermer, sous une forme idéaltypique, tous les pièges et les contradictions du mode de raisonnement culturaliste et moraliste qui est celui du dominé en matière scolaire.

Son analyse conduit à établir notamment que la critique de l' "école coloniale", pour radicale qu'elle puisse sembler dans ce cas, reste limitée à un questionnement culturel qui ne remet pas en cause ses fondements (22).

Le projet d'une école spécifiquement mélanésienne, baptisée "École Kanak" et dont il s'agit ici, vise bien au-delà des aménagements partiels que seraient, par exemple, l'introduction des langues maternelles dans le primaire, l'enseignement de l'histoire océanienne ou la prise en compte de l'environnement conceptuel de l'élève mélanésien. Il implique une transformation complète de la structure et des fonctions du système éducatif. Cette redéfinition de l'institution scolaire s'effectue selon deux grilles d'intentions étroitement congruentes : le rejet des formes et des normes scolaires dominantes, la volonté de restauration d'une "société mélanésienne authentique" dont l'école pourrait être l'instrument de *rétro-production* et dont l'armature serait fournie par la notion de "coutume" (23). Le projet scolaire est donc solidaire d'un projet de société qui implique la réactualisation, le redéploiement d'une organisation sociale de type précolonial considérée comme seul cadre possible de l'identité culturelle mélanésienne. Les difficultés actuelles de la société sont imputées *in toto* aux dérèglements du mode de vie traditionnel provoqués par la colonisation. La vie en tribu, l'économie "naturelle" horticole basée sur une division du travail par sexe et par âge, la circulation coutumière des biens, la chefferie statutaire, le contrôle foncier par les clans propriétaires et la prépondérance des vieux sont projetés comme les éléments exprimant la nature profonde et immuable du peuple méla-

22. Nous nous sommes expliqués ailleurs sur l'intérêt et les limites de la critique de ce projet précis, cf. Jean Marie Kohler et Loïc J.D. Wacquant, "Le temps du sociologue, le temps du politique. A propos de 'La question scolaire en Nouvelle-Calédonie'", *Les Temps Modernes* 466, mai 1985, pp. 2121 à 2125. De la contre-idéologie scolaire développée par les Mélanésiens, on trouvera une version formalisée et drapée de rhétorique scientifique dans l'ouvrage de M.-J. Dardelin, *L'avenir et le destin. Regards sur l'école occidentale dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)*, op. cit., où l'onirisme social et scolaire est porté jusqu'à son point de rupture (voir la troisième partie du présent ouvrage).

23. Le terme "coutume" (qui désigne dans la pratique un échange cérémoniel marquant le respect ou les liens d'alliance existant entre des individus ou des groupes) a plusieurs acceptions, et les pratiques coutumières sont diverses de par leurs déterminations historiques. Employé au singulier, le terme renverrait à une sorte de quintessence de la vie collective, au fondement de l'être social mélanésien.

nésien (24). C'est en fonction de ces orientations qu'est posée la question : quelle école pour les Canaques ? Les réponses, on va le voir, ne sont souvent que le négatif de celles apportées par l'idéologie scolaire dominante, dans la mesure où c'est dans le même registre culturel et moral — mais à partir de positions sociale et scolaire dominées — que sont articulées réflexion et propositions.

Contrairement au discours dominant, qui insiste volontiers sur les tendances diachroniques, le discours mélanésien tend, stratégiquement, à s'en tenir au constat *présent*. Il trouve dans le faible taux de réussite actuel des Mélanésiens la preuve que le système d'enseignement les pénalise irrémédiablement et, au-delà, qu'il est foncièrement inapte à prendre en compte la spécificité culturelle des enfants de cette ethnie. L'objectif visé à long terme étant de "*sauvegarder et développer la personnalité canaque au travers de sa culture* en réfléchissant et en pratiquant (école, paroisse, tribu) les langues vernaculaires à partir de la maternelle, et les coutumes" (25), il faut nécessairement "*que les Mélanésiens s'approprient l'enseignement pour innover un système éducatif qui leur convienne*". L'opposition maîtresse, de linguistique (francophone/non-francophone), est étendue à l'ensemble de la culture (culture occidentale/culture mélanésienne). Mais *dans le mouvement même où elle couvre tout le champ culturel, elle s'y confine* : incapable de briser les schèmes de pensée culturalistes qu'elle partage avec le discours scolaire dominant, l'idéologie de l'école canaque pose axiomatiquement la culture comme une totalité concrète indivisiblement responsable de sa propre causalité. Dès lors, elle retrouve nécessairement, sous une forme transposée et traduite dans la logique propre à son champ discursif, ces contradictions (socio)logiques mêmes qui habitent l'idéologie scolaire qu'elle entend combattre.

Dans la droite ligne de la pensée configurationniste (26), on confond et on fond culture, transmission culturelle, société et personnalité dans une seule et même analyse qui suppose, non seulement que ces parties

24. Voir Jean Marie Kohler, Patrick Pillon et Loïc J.D. Wacquant, "Jeunesse, ordre coutumier et identité canaque en Nouvelle-Calédonie", *Cahiers ORSTOM-Série Sciences Humaines*, septembre 1985 (sous presse).

25. Cette citation et les suivantes sont extraites de divers documents de travail, comptes rendus de journées de réflexion et publications professionnelles ou syndicales émanant de la direction et de divers groupes d'enseignants de l'Enseignement Catholique entre 1979 et 1982, produits lors des séminaires portant sur le projet d'"École Kanak".

26. Par exemple, Ruth Benedict, *Patterns of Culture*, 1934, Boston, Houghton Mifflin.

forment une totalité, mais encore que le tout se trouve dans chaque partie. A l'intention de savoir pourquoi et comment l'école aliène le Mélanésien, correspond alors une interrogation comparatiste sur la psychologie de l'enfant mélanésien et sur l'habitus culturel propre à l'adulte canaque. Du plan individuel et mental, on glisse sans discontinuité à celui de la critique institutionnelle, les mêmes catégories s'appliquant indistinctement à l'individu, à l'école, à l'organisation sociale et à la culture. C'est pourquoi, en dressant le portrait de l'"école traditionnelle", on dessine d'un même trait ceux du "vrai" Mélanésien et de la société mélanésienne "authentique" qu'on aspire à régénérer : "Elle se fait en pleine nature, à son contact. Elle est une expérience vraie, elle est utile parce qu'elle répond à un besoin. L'enseignement y est oral [et] se fait dans la langue maternelle. Elle se fait par le clan [et] prépare l'enfant à son milieu et dans son milieu, [...] à une société de partage, [...] à la vie communautaire. Elle libère le Canaque" (c'est nous qui soulignons). Outre qu'elle est le produit d'un intense travail symbolique d'idéalisation qui permet d'associer systématiquement aux termes descriptifs un ensemble de significations latérales à forte tonalité morale positive, cette image de l'école nourrit la confusion originelle entre patrimoine culturel et type d'organisation sociale et permet, au terme d'un tour de passe-passe conceptuel d'autant plus réussi qu'il est inconscient, de présenter la société traditionnelle comme un modèle social d'actualité. Or cette société étant une société sans écriture et à très faible division du travail, elle est aussi nécessairement une société sans école. La transmission des connaissances n'y requiert pas l'existence d'une institution spécialisée dotée d'experts ; dans ce cadre, l'école n'est autre que la vie sociale elle-même et l'éducation est synonyme de socialisation. Le projet d'une école qui s'insérerait harmonieusement dans une telle structure sociale est dénué de sens, puisqu'il est par définition radicalement incompatible avec l'indivision fonctionnelle qui caractérise la texture institutionnelle de ce type de société.

Quant à l'idée qu'une école régionalisée, ancrée au village et dispensant un savoir local et coutumier tourné vers une formation "totale" pourrait contribuer à permettre une prise en charge, par les Canaques, de leur avenir et de celui du pays pour la reconquête duquel ils luttent, elle relève du fantasme sociologique (27). On peut difficilement à la fois enseigner "le respect des institutions coutumières" et "former des hommes responsables, libres, maîtres d'eux-mêmes". Entre une légitimité

27. On y trouve l'empreinte lisible des idéologies de la "déscolarisation" développées par Paulo Freire (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970, New York, Seabury Press) et Ivan Illitch (*Deschooling Society*, 1971, New York, Harper).

traditionnelle et une légitimité rationnelle-légale (Weber), le pouvoir doit trancher. Comment, en effet, renaitre aux valeurs anciennes quand on souhaite dans un même mouvement "initier au plus tôt à la maîtrise des mass-media, des sciences humaines et économiques" ? Comment "ouvrir les enfants sur l'extérieur" tout en centrant l'enseignement sur le village ? Comment former les cadres nécessaires au fonctionnement des appareils administratif et étatique, de l'industrie et des complexes urbains par le biais d'un apprentissage agricole basé sur les savoir-faire ancestraux ? De plus, l'école est une machine à produire de la différence et de la hiérarchie et, loin de constituer un instrument d'intégration sociale, l'instruction est bien plus souvent un "agent de dislocation" (28) dans les sociétés structurées autour des rapports de parenté et de voisinage aux systèmes de statuts relativement congruents et égalitaires. Elle définit un nouvel axe de stratification qui rentre en concurrence avec ceux de l'ordre traditionnel (29). Elle détermine une autre économie des instruments de reproduction sociale, induisant des stratégies d'ascension ou de reconversion sociales originales et qui tendent à recomposer les fondements de la hiérarchie sociale. On voit qu'il est vain d'espérer de l'école la reconstitution d'une forme sociétale d'ores et déjà historiquement dépassée et dans laquelle elle n'aurait pas de raison (sociale) d'être.

On peut rendre compte de la géométrie idéologique du projet d'école mélanésienne, de sa force d'attraction autant que des impasses auxquelles il mène, à partir d'une seule et même présupposition : que la culture est immuable, ahistorique et indépendante des rapports sociaux (30). Vice rhébitoire, ce fétichisme culturel condamne le discours scolaire dominé à ne pouvoir opposer aux contradictions du discours dominant et de la pratique qu'il justifie que les contradictions d'une utopie scolaire et sociale.

Au terme de l'analyse, ces discours sur l'école se révèlent être aussi des discours d'école. Produits par des agents sociaux formés par et pour

28. Peter Heintz, "L'instruction est-elle un instrument d'intégration sociale dans les sociétés sous-développées ?" *Revue Internationale des Sciences Sociales* XIX-3, 1967, pp. 410-418.

29. Jean-Yves Martin, "L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional", *Cahiers ORSTOM-Série Sciences Humaines* VIII-3, 1971, pp. 295-335.

30. On trouvera une critique radicale et définitive de cette thèse dans le très beau livre de Raymond Williams, *The Sociology of Culture*, 1982, New York, Schocken Books.

le système d'enseignement (31) et frappés, pour ce qui est des Mélanésiens, du sceau des catégories de pensée chrétiennes, ils s'organisent en fonction d'oppositions morales, psychologues et culturalistes qui interdisent de penser l'éducation autrement qu'en termes scolaires. L'un (idéologie dominante) laisse accroire que l'institution scolaire est totalement indépendante des relations sociales, tandis que l'autre (idéologie dominée) projette de dissoudre l'école dans la société. Mais le problème est autre et hors d'atteinte possible de ces deux types de raisonnement : c'est de *concevoir ensemble l'autonomie relative et la dépendance* qui sont celles du système d'enseignement par rapport à la structure des rapports sociaux. D'où la nécessité de *briser le miroir de la Culture* et de procéder à une *sociologie des facteurs structurels* qui déterminent les carrières scolaires, les trajectoires sociales et les liens qui se tissent entre elles.

III. L'ÉCOLE ET LA STRUCTURE DES RAPPORTS SOCIAUX

Question scolaire et question sociale

Nous avons décodé l'*épistémé scolaire* que balisent le discours officiel et la contre-idéologie qu'est le projet d'une école spécifiquement adaptée aux Mélanésiens. On peut en donner les coordonnées à partir de trois postulats auxquels partisans et détracteurs du système d'enseignement en place adhèrent avec une égale conviction, bien qu'en des langages différents :

1. L'ethnie (en tant qu'elle est la synthèse de différences culturelles et/ou linguistiques) est la seule catégorie pertinente de découpage et de lecture des faits scolaires. Corollaire de cette proposition : chaque milieu ethnique est homogène dans son rapport au système éducatif.

2. C'est l'école qui détermine les carrières et les performances scolaires. Par ce biais, elle décide à terme de la place dans la société.

3. On peut donc changer la société en changeant l'école.

Si le mouvement de la connaissance scientifique procède, comme le veut Bachelard, par rectification systématique de l'erreur, on peut présumer qu'une remise en question de ces postulats offre un itinéraire possible pour sortir des explications scolaires de l'école, et pour rapatrier les facteurs structurels au cœur d'une analyse qui se donnerait l'école

31. Bourdieu et Passeron nous rappellent avec à-propos que "celui qui délibère sur sa culture est déjà cultivé et les questions de celui qui croit mettre à la question les principes de son éducation ont encore son éducation pour principe" (*op. cit.*, pp. 52-53).

(et la culture), non comme point de départ, mais comme terme d'un réseau de relations qui trouve ses déterminations premières dans la configuration de l'ordre social. A cet égard, le concept de reproduction sociale (32), dont la construction et l'usage sont appelés par les mouvements et les formes historiques de l'inégalité scolaire et sociale, n'implique nullement que la société se reproduit à l'identique ; l'ordre social perdure dans sa *structure*, c'est-à-dire à travers un système hiérarchique de différences, de distances et d'écart positionnels qui *se reproduit par et dans le changement social*. Affirmer, comme nous le faisons, que le système d'enseignement contribue activement à la reproduction de la structure des rapports sociaux en Nouvelle-Calédonie ne condamne donc pas à une vision fixiste de la société coloniale. C'est, au contraire, exiger d'aller au-delà des apparences flatteuses de l'évolution scolaire présente pour amorcer une sociologie des conditions sociales de possibilité d'un changement des structures de fond de cette société.

*

Qu'en est-il, tout d'abord, de l'ampleur des inégalités ethniques face à l'école ? Pour répondre à cette interrogation, il faut s'attacher à conjurer deux erreurs, l'une de méthode, l'autre de perspective. La première consiste à mesurer les performances scolaires à partir de ces indicateurs imparfaits que sont les taux de réussite aux divers examens. Or ceux-ci introduisent un biais systématique qui conduit à sous-estimer largement les différentiels d'échec, puisqu'ils se réfèrent à des populations scolaires qui sont elles-mêmes le fruit d'une sélection et d'une élimination inégales. Il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer les parts respectives des écoliers mélanésiens et européens aux divers ordres d'enseignement. La figure 1 permet de visualiser l'évaporation scolaire rapide des jeunes autochtones. Alors qu'ils représentent 45,4 % des effectifs de la classe d'âge de 5 à 19 ans (droite (M) sur le graphique) et les Européens 32 % (droite (E)), les Canaques ne sont que 37 % des élèves de l'ensemble du secondaire classique (contre 43 % aux Européens), 17 % des élèves de terminale classique (66 % pour les Européens) et moins de 8 % des bacheliers de cet enseignement (dont 76 % sont d'ethnie européenne).

32. Nous renvoyons à la présentation théorique de cette notion que fait Anthony Giddens, "Institutions, Reproduction, Socialisation", *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, 1979, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 101-115.

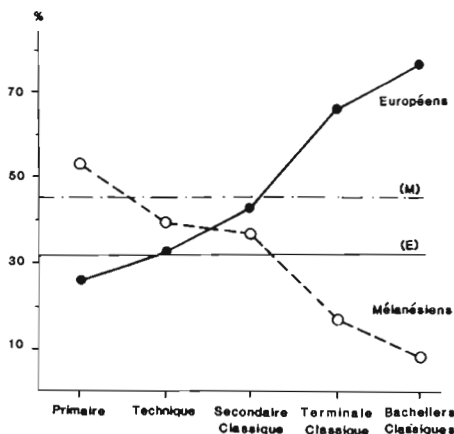


Fig. 1 : Évolution de la part des écoliers mélanésiens et européens par niveaux d'enseignement.

Source : Vice-Rectorat

Plus l'on s'élève dans le cursus, plus le rapport reçus/présentes pour chaque examen (CAP, BEPC, Baccalauréats techniques et classiques) est trompeur, puisqu'il exclut par définition tous ceux qui ont échoué ou bifurqué avant même de pouvoir s'y présenter. C'est pourquoi, à l'exception du passage dans le secondaire, qui se situe à un stade suffisamment précoce de la carrière scolaire et dont on peut, à la limite, considérer qu'il photographie des populations comparables (33), on s'efforcera de construire des indicateurs qui tiennent compte de l'effet de tri inégal que l'école exerce continûment et non point seulement à l'occasion de ce rite de passage qu'est l'examen — dont la prétention à monopoliser l'attention a pour effet de dissimuler l'élimination sans examen. On voit, grâce au tableau 1, que les inégalités entre les ethnies européenne et mélanésienne sont incomparablement plus fortes lorsqu'on raisonne, socio-

33. En fait, même à ce niveau "primaire", il faudrait, en toute rigueur, construire des indicateurs scolaires tenant compte des orientations dans les sections spécialisées ou dites "de perfectionnement", et des élèves qui, bloqués définitivement à un niveau inférieur du cursus, n'apparaissent jamais dans la comptabilité du passage en sixième.

logiquement, en termes de probabilités objectives de présentation ou d'obtention, que lorsqu'on les mesure, scolairement, aux taux de réussite (34).

Tableau 1 - Inégalité apparente et inégalité réelle des chances scolaires entre Européens (E) et Mélanésiens (M).

	Taux de réussite apparent (%)		Probabilité objective de présentation (0/00)		Probabilité objective d'obtention (0/00)	
	E	M	E	M	E	M
CAP	67,5	44,2	57,7	42,6	39,0	17,0
BEPC	72,3	48,7	137,3	71,8	99,3	35,0
Bac Technique	58,6	37,5	33,7	8,4	19,7	3,1
Bac Classique	82,4	33,3	58,1	12,1	47,9	4,0

Source : Vice-Rectorat et Recensement INSEE 1983

Alors que l'*écart apparent* entre Mélanésiens et Européens (ratio des colonnes 1 et 2) augmente légèrement à mesure que l'on s'élève dans le système d'enseignement tout en restant relativement limité (il passe de 1,5 pour les CAP et BEPC à 2,5 pour les baccalauréats classiques), l'*écart réel* entre ces deux ethnies est, lui, considérablement plus grand et croît exponentiellement. Si un écolier européen a deux fois plus de chances de se présenter au BEPC que son homologue mélanésien, il en a quatre et cinq fois plus respectivement pour les baccalauréats techniques et classiques. Les disparités sont encore plus marquées pour ce qui est de l'ob-

34. Le taux de réussite apparent est égal au rapport (nombre de candidats admis/ nombre de candidats présentés) d'une ethnie donnée pour un examen donné. La probabilité objective de présentation à un examen est fournie par le rapport (nombre de candidats présentés/effectif de la cohorte ethnique en âge de présenter l'examen) ; la probabilité objective d'obtention d'un diplôme est calculée par la formule (nombre de candidats admis/effectif de la cohorte ethnique en âge de passer l'examen). Dans le tableau, les probabilités objectives de présentation et d'obtention sont calculées sur la base de la population âgée de 15 à 19 ans pour chaque ethnie ; un ratio plus fin que celui donné par les tranches quinquennales produirait des écarts encore plus importants entre Européens et Mélanésiens au niveau des baccalauréats.

tention des diplômes : un enfant mélanésien a 2, 3 fois moins de chances objectives d'obtenir un CAP qu'un enfant européen ; il a trois fois moins de chances de glaner un BEPC, six fois moins de réussir un bac technique et douze fois moins de devenir bachelier des sections classiques ! On voit qu'un examen attentif de l'inégalité scolaire conduit loin des formules pudiques de l'idéologie dominante. L'ouverture de l'éventail des écarts qui accompagne l'ascension scolaire, surtout quand celle-ci chemine par les voies les plus nobles, montre que le système scolaire opère, objectivement, une élimination des Mélanésiens d'autant plus complète que les titres scolaires auxquels ces derniers prétendent sont plus valorisés.

Le contre-argument communément opposé à une telle présentation de l'inégalité des chances scolaires consiste à retourner le constat de sorte à mettre les performances mélanésiennes présentes en regard de celles des écoliers de cette même ethnie hier : les Mélanésiens sont beaucoup plus nombreux à réussir aujourd'hui à tous les niveaux d'éducation, n'est-ce pas là la preuve qu'ils comblent leur retard ? C'est la seconde erreur qu'il nous faut corriger. Illusion de perspective, elle fait voir un progrès là où il n'y a que recomposition du champ scolaire ; elle fait croire à une démocratisation de l'enseignement quand s'effectue une *simple translation de la structure des chances* objectives attachées à chaque groupe social.

Le relèvement des résultats des élèves les plus défavorisés n'implique absolument pas que les disparités de réussite se réduisent automatiquement. Si la structure des chances scolaires et sociales est un ensemble d'inégalités et de différences, rien n'empêche qu'elle se reproduise alors même, que les opportunités offertes au groupe dominé augmentent rapidement. Il suffit pour cela que celles du groupe dominant croissent, non point d'autant, mais suffisamment pour maintenir un écart distinctif. La figure 2 montre que c'est exactement ce qui se passe en Nouvelle-Calédonie. En quelque vingt ans, les Mélanésiens ont multiplié leurs succès scolaires, puisqu'ils sont, en chiffres absolus, près de huit fois plus nombreux à obtenir le BEPC en 1983 (234 brevetés) qu'en 1966 (31 lauréats), et qu'ils comptent aujourd'hui autour de quarante bacheliers annuels contre 1 seulement au milieu de la décennie soixante (35). Cependant, cette évolution morphologique recouvre en réalité une perpétuation, voire une aggravation des inégalités devant l'école.

35. On peut rappeler que le premier bachelier mélanésien date seulement de 1962.

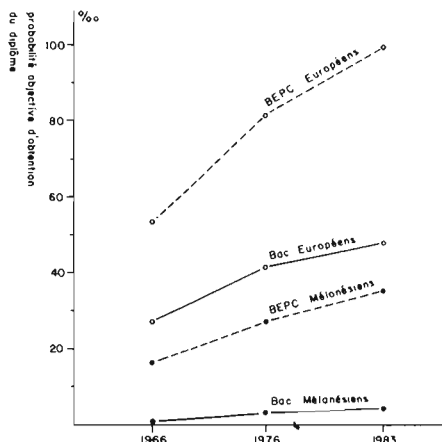


Fig. 2 : Translation de la structure des chances et croissance des inégalités scolaires.

Source : Vice-Rectorat et Recensements INSEE 1963, 1976, 1983

Les courbes décrivant l'évolution des probabilités objectives d'obtention du BEPC (courbes en pointillés) et du baccalauréat (courbes en traits pleins) montrent que les chances d'accès à ces deux paliers de l'enseignement secondaire se sont accrues pour les Mélanésiens comme pour les Européens. Mais cet accroissement ne se traduit aucunement par une diminution de l'inégalité scolaire. Certes les Mélanésiens multiplient par 8 leurs chances d'obtenir le bac ($0,5\text{‰}$ en 1966, 4‰ en 1983), alors que celles des Européens ne passent que du simple au double ($27,3\text{‰}$ et $47,9\text{‰}$). Mais il est évident que la progression des premiers ne saurait avoir les mêmes effets scolaires et sociaux que celle, plus modeste, des seconds, dans la mesure où les Mélanésiens partent d'un niveau si bas que l'explosion de leurs chances scolaires n'entame en rien l'écart qui les sépare des Européens : de $26,8\text{‰}$ en 1966, celui-ci monte à $37,2\text{‰}$ en 1976 pour atteindre $43,9\text{‰}$ en 1983 ; pour le BEPC, le fossé s'élargit encore plus puisque la différence des chances scolaires passe de $37,6\text{‰}$ en début de période à $64,3\text{‰}$ en 1983.

Pour résumer cette évolution, on peut dire qu'un Mélanésien a à peine plus de chances de devenir breveté aujourd'hui qu'un Européen d'obtenir le baccalauréat il y a vingt ans ! Quand on tient compte, en outre, de la dévaluation générale des diplômes qui a accompagné cette

translation vers le haut de la structure des chances scolaires (36), on mesure le chemin qui reste à parcourir pour réaliser l'égalité ethnique face à l'enseignement. On mesure également à quel point les idéologies de l'école, aveuglées par les apparences, dissimulent et se dissimulent le fonctionnement du système d'enseignement et les manières dont celui-ci est capable d'inscrire le "progrès" dans le maintien des structures.

*

Ayant répondu à l'interrogation ethnique, il faut interroger les termes mêmes de la question : l'appartenance ethnique est-elle le déterminant du succès scolaire ? Que dit-on, par un jeu muet de significations et d'associations implicites, quand on l'affirme ? Plus prosaïquement : les Mélanésien échouent-ils parce qu'ils sont Mélanésien ? Contre ce discours sur l'école qui en dit toujours trop ou trop peu en renvoyant à l'"ethnie" et qui arrête l'analyse parce qu'il procure le sentiment de l'évidence immédiate (comme le dit un directeur d'école, "l'autochtone, il est comme ça, vous n'y pouvez rien"), il faut établir que le *critère ethnique n'est qu'une des coordonnées de la position sociale* dans le système colonial — celle qui traduit l'appartenance à un milieu subordonné situé à la périphérie des rapports sociaux et culturels dominants. Et c'est la position sociale dans l'ensemble de ses dimensions qui, à travers le relais d'un réseau de ressources, de probabilités objectives et d'attentes subjectives, détermine le degré d'accumulation d'un capital scolaire.

Il n'est plus possible, comme cela l'était jusqu'à récemment, de ne considérer que cette "ligne de séparation due à l'histoire [qui passe] entre les Mélanésien et tous les autres" (37). L'émergence récente de couches sociales mélanésiennes urbanisées, d'une petite élite politique et administrative liée au mouvement nationaliste, les changements de la structure sociale induits par l'installation massive d'immigrants polynésien, par les retombées inégales du "boom du nickel", par la croissance d'un secteur administratif qui pallie de plus en plus au déclin agricole et minier, et par les effets dus à l'augmentation des taux globaux de scolarisation eux-

36. Là encore, il n'y a rien qui soit propre à l'évolution scolaire calédonienne. On observe, en Métropole, une même translation de la structure des inégalités entre enfants issus de milieu populaire et écoliers d'origine bourgeoise, comme l'a clairement montré Françoise Ouvrard, " 'Démocratisation' ou sélection différée ? ", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30, novembre 1979, pp. 87-97.

37. Jean Guiart, *La terre est le sang des morts. La confrontation entre Blancs et Noirs dans le Pacifique Sud français*, 1983, Paris, Anthropos, p. 101.

mêmes, tous ces facteurs déterminent une configuration historique de l'ordre colonial calédonien dont la compréhension exige l'emploi d'outils analytiques plus précis, plus aiguisés, et qui tiennent compte des nouveaux nodules d'articulation entre les sous-systèmes sociaux mélanésiens et les structures capitalistes. Le clivage structurel majeur, à tous les niveaux, demeure sans conteste possible celui qui oppose Mélanésiens et Européens, et *les déterminations coloniales n'ont pas fini de peser* sur l'évolution institutionnelle et sur les rapports sociaux. Mais ces derniers ne peuvent plus être totalement élucidés sur la base de la seule opposition ethnique, i.e., à partir de catégories culturelles impropres à retranscrire les changements de structure (division du travail, stratification, couplage des sphères politique et économique, mouvements sociaux, recomposition du système des instruments de reproduction sociale, émergence de nouvelles couches salariées) qui redessinent l'espace des positions sociales, et notamment celui des positions désormais accessibles ou détenues par les Mélanésiens. On peut d'ores et déjà donner un contenu empirique à cet argument par l'analyse de deux facteurs de différenciation sociale, et par conséquent scolaire : l'urbanité, la classe ou couche d'insertion dans le système capitaliste.

Tableau 2 - Passage en sixième en fonction de l'implantation urbaine-rurale

		Européens	Mélanésiens	Ensemble
Nouméa	Présentés	918	389	1 775
	Admis	732	230	1 263
	%	79,7	59,1	71,1
Intérieur	Présentés	555	1 204	2 171
	Admis	382	571	1 204
	%	68,8	47,4	55,5

Source : Vice-Rectorat

Le tableau 2 montre que l'ethnie est incapable de rendre compte à elle seule des profils scolaires. Les écoliers du primaire, qu'ils soient Mélanésiens ou Européens, ont plus de chances de passer en sixième s'ils résident dans l'agglomération nouméenne que s'ils vivent dans l'intérieur. Cette inégalité des chances entre urbanisés et ruraux indépendante de l'ethnie est la traduction, dans le champ scolaire, d'une inégalité des positions sociales caractéristiques de ces deux sous-systèmes sociaux. Parce que l'insertion dans la ville favorise l'accès aux institutions dominantes

(le salariat, l'Administration, la consommation marchande... les meilleures écoles), elle s'accompagne d'une recomposition à la hausse du faisceau des trajectoires socio-professionnelles possibles et probables, envisageables et envisagées, tout en facilitant l'acquisition des moyens matériels, du capital de relations et du bagage culturel nécessaires à la réalisation des aspirations nouvelles qu'elle fait naître. L'implantation urbaine restructure le système des instruments de reproduction et de mobilité propre à chaque type de position sociale et donne à l'école un rôle prépondérant parmi ceux-ci ; c'est ainsi qu'elle détermine une augmentation des chances scolaires objectives (38).

Les Mélanésiens urbanisés — près d'un tiers des autochtones résident aujourd'hui dans les centres urbains ou miniers (39) — n'ayant pas le même rapport (objectif et subjectif) à l'institution scolaire que leurs parents de brousse, l'appartenance ethnique ne peut plus être considérée comme un indicateur synthétique des carrières scolaires. Ce point acquis, il est possible d'aller plus avant et d'établir que le niveau d'insertion dans le sous-système urbain, i.e., la participation au mode de production capitaliste, implique, par le biais de la division du travail, une différenciation sociale intra-ethnique. L'émergence historique de ces différences liées aux points d'attache et aux trajets à travers la structure socio-professionnelle commande d'aller au-delà de la dichotomie urbain/rural et de s'interroger sur l'impact du niveau occupationnel sur les espérances scolaires et sociales. L'appartenance à une classe ou à une couche sociale tend à se composer avec l'identité ethnique (40) selon des modalités diverses et

38. A titre de comparaison, on consultera Chai Hon-Chan, *Education and Nation-Building in Plural Societies : The West-Malaysian Experience* (1977, Canberra, The Australian National University, Development Studies Centre Monograph n° 6, pp. 87-90), où l'auteur montre que la socialisation urbaine accroît massivement les chances scolaires des écoliers de toutes les ethnies, Indiens, Chinois et Malais.

39. Cf. *Résultats du recensement de la population des Territoires d'Outre-Mer, Nouvelle-Calédonie, 15 avril 1983, 1984*, Paris, INSEE, pp. 61 et suivantes. Ce pourcentage est probablement en dessous de la réalité : on sait que ce recensement a sous-évalué les effectifs de l'ethnie mélanésienne d'environ 4 000 individus, dont la majeure partie résiderait dans l'agglomération nouméenne (cf. Jean-Louis Rallu, "La population de la Nouvelle-Calédonie", *Population et Sociétés* 188, février 1985).

40. Il n'est pas possible d'explicitier ici les rapports entre clivage ethnique, stratification et structure de classe dans la formation sociale néo-calédonienne. A l'évidence, c'est un nœud théorique et empirique déterminant pour la compré-

évolutives qui font que, suivant les niveaux social et scolaire considérés, l'une ou l'autre dimension surdétermine les autres. Il reste que de nouvelles lignes de fracture de l'ordre colonial se dessinent clairement, et que l'école est un des lieux de genèse et de lecture de ces mouvements de la structure sociale.

A partir d'une enquête récente menée dans les écoles primaires du Grand Nouméa, on peut repérer quelques uns des axes de différenciation scolaire de l'ethnie mélanésienne (41). A ce niveau du cursus, la réussite croît continûment lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie professionnelle et l'inégalité se révèle plus forte à l'intérieur de chaque ethnie qu'elle ne l'est, à niveau socio-économique égal, entre Mélanésiens et Européens (voir tableau 3 et figure 3). Si un enfant canaque issu d'une famille de statut petit bourgeois réussit moins que ses camarades européens de niveau socio-économique équivalent, il a aussi deux fois plus de chances d'entrer dans le secondaire qu'un Mélanésien de parents ouvriers.

Tableau 3 - Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie et de la classe/couche sociale (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Moyenne	Supérieure
Européens (n)	69,3 (215)	84,4 (340)	92,8 (223)
Mélanésiens (n)	52,0 (221)	66,0 (97)	86,7 (15)

Source : ORSTOM

hension des transformations qui affectent cette dernière. Indiquons simplement que le trancher implique de reconnaître le caractère *multistructurel* de la société coloniale, caractère qui résulte de l'articulation de deux modes de production, l'un capitaliste, l'autre "domestique", en un système contradictoire, et qui se traduit au niveau sociologique par l'existence d'une seule classe sociale, la bourgeoisie européenne de Nouméa.

41. Cette enquête a été conduite par l'ORSTOM en novembre et décembre 1983 dans les 46 écoles primaires publiques et privées de l'agglomération de Nouméa comportant une ou plusieurs classes de Cours Moyen deuxième année. Les résultats présentés ici portent sur l'ensemble de l'effectif. Les principales données concernant l'enseignement primaire public sont analysées dans la seconde partie du présent ouvrage.

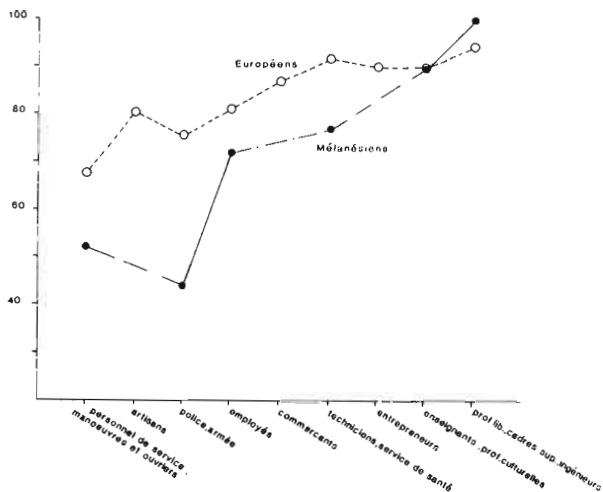


Fig. 3. Taux de passage en sixième en fonction de la profession du père.
Source ORSTOM

- Le taux de 100 % de réussite des enfants canaques de cette catégorie socio-professionnelle s'explique par la faiblesse de l'effectif concerné : on compte 3 écoliers mélanésiens, contre 144 écoliers européens, dont le père occupe un emploi de ce niveau.

De même, si l'on considère les variations du flux d'élèves irrémédiablement relégués par l'orientation en classe de Fin d'Études Primaires (tableau 4), il apparaît que celles-ci sont déterminées tout autant par le niveau socio-professionnel de la famille de l'élève que par son appartenance ethnique (même si ce second facteur reste prépondérant à ce palier du cursus). Qu'ils soient mélanésiens ou européens, les enfants issus des milieux culturellement privilégiés (enseignants, professions libérales, culturelles, scientifiques, cadres moyens et supérieurs) bénéficient d'un *effet de dominance* (42) qui les protège d'une mise à l'écart précoce dans les voies de garage de l'appareil scolaire.

42. Nous empruntons la notion à Noëlle Bisseret, "La sélection à l'Université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance", *Revue Française de Sociologie* IX-3, 1968, pp.463-496.

Tableau 4 - Taux d'orientation en Fin d'Études Primaires en fonction de l'ethnie et de la classe/couche sociale (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Moyenne	Supérieure
Européens (n)	9,3 (215)	1,8 (340)	0 (223)
Mélanésiens (n)	24,4 (221)	15,5 (97)	0 (15)

Source : ORSTOM

Cet effet se retrouve aux divers paliers de l'enseignement, si bien que la composition sociale des candidats-bacheliers d'une ethnie donnée est inverse et symétrique de celle de l'ethnie dans son ensemble : blancs ou noirs, les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers sont en nombre infime ; les fils et filles des classes aisées occupent une part grossièrement disproportionnée à leur poids dans la population d'âge correspondant (tableau 5). Aussi la faible représentation des Mélanésiens aux baccalauréats est-elle, dans une très large mesure, le produit de leur distribution socio-économique caractérisée par une concentration massive au niveau des couches les plus basses (43).

Tableau 5 - Comparaison de l'origine sociale des élèves de terminale européens et mélanésiens (Enseignement Catholique 1980-82) et de la distribution des actifs de l'ethnie.

	Cultivateurs agriculteurs	Populaire	Moyenne	Supérieure	
Européens	Élèves	1,1	15,9	43,4	39,6
	Actifs	4,6	21,2	57,7	16,5
Mélanésiens	Élèves	9,1	34,5	32,8	23,6
	Actifs	63,1	24,4	11,3	1,2

Source : ORSTOM et Recensement INSEE 1976

43. Ces données proviennent d'un dépouillement du fichier scolaire des élèves de terminale du Lycée Blaise Pascal entre 1969 et 1983, et dont les résultats du traitement complet sont à paraître. Elles comprennent les candidats aux baccalauréats classiques et techniques.

Cette différenciation du milieu mélanésien ne se limite pas aux performances scolaires, dont on perçoit maintenant combien elles doivent à la position sociale. Elle tend peu à peu à englober l'ensemble des dispositions à l'égard de l'école et interdit de parler d'un *habitus scolaire* proprement mélanésien (44). Les parents autochtones jouissant d'un statut de petite bourgeoisie (enseignants, techniciens, infirmiers et cadres moyens de l'administration) sont plus nombreux à mettre leurs enfants à l'école avant l'âge obligatoire, à les encourager dans leurs études, à entretenir quelques relations, fussent-elles lointaines et difficiles, avec les enseignant(e)s, que ne le font leurs homologues de milieu ouvrier – et plus encore que ceux vivant en milieu villageois. Une étude de quartier portant sur les Mélanésiens scolarisés à Rivière Salée (n = 70) a permis d'établir, par exemple, que l'intérêt manifesté par les parents pour les études de leur progéniture varie directement avec le niveau social de la famille (tableau 6).

Tableau 6 - Intérêt parental pour l'école en fonction de la couche sociale (Mélanésiens de Rivière Salée, Nouméa).

	Faible	Fort	Total	n
Populaire	34,0	66,0	100	50
Moyenne	18,7	81,3	100	16
Supérieure	0,0	100,0	100	4

Source : ORSTOM

Il s'ensuit qu'on ne peut, *a priori*, se donner l'ethnie mélanésienne comme un milieu homogène dans son rapport à l'école et se contenter de ramener les courses scolaires des enfants canaques à leur seule appartenance ethnique, comprise comme résumant un jeu de déterminations strictement culturelles. La diversification des modes d'insertion dans le

44. Dire qu'il n'y a pas d'*habitus scolaire* (i.e., de système de dispositions durables à l'égard de l'école) proprement mélanésien ne contredit pas le fait qu'une très large majorité de Mélanésiens entretient le même rapport particulier à l'institution scolaire. C'est signifier que cette uniformité trouve son origine non dans un être ethnique constitutif d'une identité mélanésienne immuable, mais dans le fait que la plupart des Mélanésiens occupent encore aujourd'hui les positions marginales et subalternes qui composent l'*underclass* du capitalisme colonial calédonien.

système colonial fait que l'unité du monde autochtone face à l'école doit être constamment repensée comme problématique. Soulignons qu'une telle mise en interrogation n'implique nullement que la réponse qu'on y apporte soit nécessairement négative. Au contraire : nous ne sommes qu'au *tout début* d'une phase de transition du système colonial où les différences internes au milieu mélanésien sont encore minimales par comparaison à l'extension qu'elles sont appelées à connaître au fur et à mesure que les rapports sociaux dominants pénétreront plus profondément leurs communautés. Il serait trop facile d'importer, en contrebande de cette proposition de stratégie de recherche, l'idée que, les Mélanésiens étant "divisés", leurs revendications, aussi bien culturelles que politiques, sont sans base sociale réelle ; on voit sans peine les attendus politiques d'un tel verdict, que la moindre analyse sérieuse conduit à rejeter. Elle a seulement pour objet de déplacer le centre de gravité de la sociologie de l'école en posant clairement que les inégalités ethniques face au système d'enseignement trouvent leurs racines dans une structure de rapports de domination qui n'est pas seulement d'ordre culturel, mais relève plus fondamentalement de la sphère économique et socio-politique.

*

Pourquoi avoir tant insisté sur l'inégalité des espérances et des pratiques scolaires qui se dessine au sein du milieu mélanésien, et sur la différenciation sociale dont elle témoigne et qu'elle alimente en retour ? Parce qu'elle est la partie immergée d'un discours sur l'école et sur la société qui reste tronqué aussi longtemps qu'il ne prend pas en compte l'ensemble des facteurs sociaux générateurs de disparités, d'écarts socialement significatifs et conséquents. La pleine compréhension de l'ethnicité elle-même requiert de mettre fin à la monarchie explicative que celle-ci prétend exercer sur les faits scolaires comme sur les autres faits sociaux.

Mais il faut souligner avec une vigueur plus grande encore notre seconde conclusion : que *les inégalités scolaires*, qu'elles soient *ethniques ou de classe*, ne sont que la *retraduction des inégalités sociales* et qu'elles n'ont en rien diminué au cours du dernier quart de siècle. Force est alors d'admettre que *ce n'est pas l'école qui commande les trajectoires scolaires, mais bien la structure des rapports sociaux*. A la vision bousculée des changements morphologiques de la population scolarisée, il faut substituer l'étude de ce phénomène "à faible pente" qu'est la reproduction des structures d'inégalité. En vingt ans, les barrières de la sélection ont simplement été déplacées, les points de bifurcation se sont multipliés, les filières se sont différenciées de sorte que si les Mélanésiens sont aujourd'hui massivement scolarisés, ils n'en sont pas moins toujours massivement

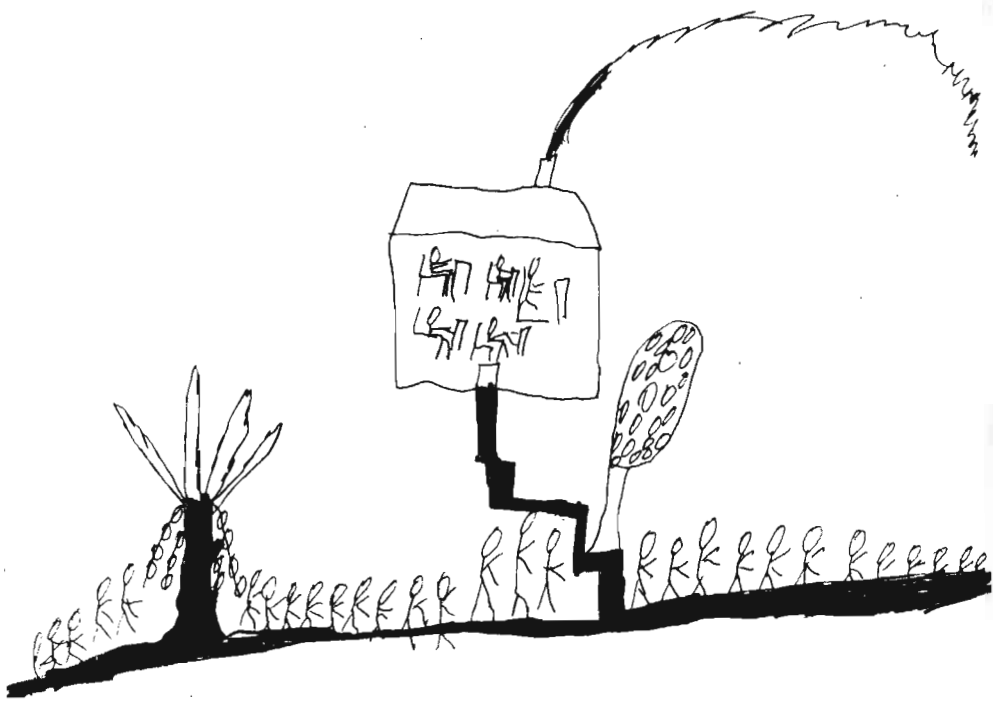
relégués (45). La recomposition dynamique du champ éducatif solutionne ainsi la contradiction qui définit le travail scolaire imposé aux dominés dans le cadre de la société coloniale : éduquer mais soumettre, instruire mais subordonner. Et elle le fait en légitimant d'autant mieux les inégalités que les principes de sélection et d'élimination qu'elle met désormais en œuvre sont devenus plus implicites, leurs processus plus complexes et moins facilement localisables.

Est-il dès lors nécessaire de débattre longuement des changements sociaux qu'on est en droit d'espérer des *seules* réformes scolaires ? Peut-on changer la société en changeant d'école ? Le croire serait faire la part trop belle aux illusions de ces "ingénieurs sociaux", technocrates ou politiques, qui ne croient pouvoir révolutionner l'enseignement par décret que parce qu'ils oublient qu'un système éducatif est "un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées à volonté que la structure même de la société" (46). Aussi bien l'observation de la vie sociale calédonienne que l'expérience des pays capitalistes avancés conduit au scepticisme (47). Elle ne saurait cependant autoriser ni le fatalisme, ni l'attentisme, car loin de conduire à l'inaction, la pleine connaissance des déterminismes sociaux qui pèsent sur l'institution scolaire donne les moyens d'une action corrective réfléchie et consciente des conditions et des limites de son efficacité. Si la structure des relations causales montre que c'est d'une *réduction directe des inégalités sociales* que dépend la construction d'une société et d'une école plus justes, elle n'enlève rien à la nécessité et à la valeur des réformes pédagogiques et institutionnelles qui peuvent être immédiatement entreprises en l'état des rapports sociaux. La réponse à cette question n'appartient pas au sociologue, mais aux acteurs de la pratique sociale.

45. Nous montrerons, dans un travail ultérieur, comment le champ scolaire s'est peu à peu réorganisé (re-partage des pôles public et privé, séparation des niveaux du secondaire, développement d'une filière professionnelle) de telle sorte qu'il est possible, aujourd'hui, d'y accueillir tous les Mélanésiens tout en leur réservant la portion congrue du festin scolaire.

46. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922, Paris, P.U.F., p. 40.

47. On consultera Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (1976, New York, Basic Books) et, dans une veine théorique et idéologique opposée, Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (1973, Paris, Armand Colin).



Dessins d'écoliers mélanésiens de Gohapin



Photos M. PARIS

TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET POSITION SOCIALE

Sociographie de l'école primaire dans le Grand Nouméa

Étude réalisée avec la collaboration d'Élizabeth Bonamour du Tartre.

LE CAS DE NOUMÉA : UNE EXPÉRIENCE CRUCIALE.

Cette seconde partie du présent livre est une monographie du système d'enseignement primaire public en milieu urbain et se veut une étape dans l'élucidation des rapports entre l'école et la structure sociale en Nouvelle-Calédonie (1). Son objet est de répondre à trois séries d'interrogations connexes :

- 1) Quelles sont les propriétés spécifiques du système formé par les écoles primaires de Nouméa ? Possède-t-il une configuration particulière ? Les conditions sociales et scolaires de l'apprentissage culturel sont-elles les mêmes pour tous ?

1. Elle s'intègre dans un dispositif plus vaste de recherche sur les fondements et les mécanismes de la domination scolaire et culturelle en Nouvelle-Calédonie. Parallèlement aux investigations dont les principaux résultats sont présentés ici, des enquêtes ont été conduites dans l'enseignement privé urbain, puis étendues à l'ensemble des écoles primaires élémentaires de l'intérieur et des îles. On a également procédé à un dépouillement exhaustif des fichiers des classes de terminale sur une décennie, des classes de troisième sur trois ans, et mené une série d'entretiens approfondis avec des directeurs d'école primaire et des candidats-bacheliers mélanésiens. L'ensemble de ces travaux doit donner lieu à diverses publications.

- 2) Quelles sont les caractéristiques scolaires, familiales et sociales des divers groupes et sous-groupes qui forment la population des écoliers ? Sur quels plans se démarquent-ils les uns des autres ?
- 3) Quels sont les déterminants sociaux de la réussite scolaire ? Quelles sont les relations qui se nouent entre hiérarchie sociale et hiérarchie scolaire ?

Répondre à ces questions, c'est prendre la mesure des inégalités face à l'école (primaire) en Nouvelle-Calédonie. L'étude du cas de Nouméa, malgré et grâce à ses particularités, permet de cerner les facteurs proprement sociologiques qui rendent compte des carrières scolaires individuelles et expliquent le rapport collectif que les groupes sociaux (ethnies, classes ou strates) du Territoire entretiennent avec le système éducatif.

L'objet de cette monographie présente certes, dans sa définition même, deux inconvénients sévères. Premièrement, il n'inclut pas la population rurale, donc la majorité des élèves canaques, et conduit par là à minimiser les écarts ethniques dans la réussite scolaire (2). Les enfants d'origine mélanésienne scolarisés à Nouméa présentent en effet la particularité d'être "la minorité privilégiée" de l'ensemble des écoliers autochtones, tandis que les élèves nouméens des autres ethnies sont représentatifs de leurs groupes respectifs puisqu'ils en constituent une très large majorité. Il faudra tenir bon compte de ce fait dans l'interprétation des résultats de l'enquête, car il est assuré que la prise en considération de l'ensemble de *la population mélanésienne* ferait apparaître que cette ethnie *est celle dont les chances scolaires sont de loin les plus réduites*.

Deuxièmement, l'enquête qui a été mise en œuvre pour cette étude (3) porte essentiellement sur des variables objectives, démographiques et socio-ethniques, et fait *délibérément* l'impasse sur les variables psychosociologiques (auto-évaluation de l'écolier, soutien des "significant others", groupes de référence, etc.) et sur ce qu'on aime appeler "le culturel" (valeurs, morale, concepts temporels et spatiaux, éthos ethnique ou de

-
2. Il ne comprend pas non plus les écoles catholiques du Grand Nouméa qui, proportionnellement, scolarisent deux fois plus de Mélanésiens et trois fois plus de Wallisiens que les établissements publics.
 3. Enquête exhaustive par questionnaire, menée en novembre et décembre 1983 auprès de la population scolarisée en Cours Moyen deuxième année dans les établissements primaires publics de Nouméa et de sa banlieue. Pour la méthode employée, son champ d'application et de validité et ses limites, on se reportera à J.M. Kohler et L. Wacquant, *Position sociale et performance scolaire*, *op. cit.*, pp. 14-21.

classe, etc.). Le but d'une telle stratégie de recherche n'est pas de nier l'efficacité des déterminismes qui relèvent de ces sphères, mais de mieux mettre en évidence l'impact des variables structurelles sur les trajectoires scolaires, et d'ouvrir, à terme, la voie d'une théorie du système d'enseignement calédonien qui intègre ces deux types de causes (culturelle, structurelle) en donnant à chacun son juste poids.

La délimitation de l'objet étudié présente cependant deux avantages qui, à notre sens, compensent largement les inconvénients précités. Premier avantage : l'observation en milieu urbain permet de saisir les interrelations entre scolarisation et structure socio-professionnelle là où cette dernière est suffisamment différenciée pour que l'on puisse espérer mesurer l'efficacité d'une large gamme de facteurs sociaux dans la détermination des performances scolaires (4). Deuxième atout : la région de Nouméa est la seule où sont présents dans les écoles des enfants de tous les groupes ethniques en nombres suffisants pour établir des comparaisons, où les familles des écoliers sont insérées dans l'économie marchande, et où les conditions de scolarisation sont relativement homogènes (en termes d'équipement et d'encadrement). Si, donc, il y a bien une région dans laquelle l'égalité devrait être réalisée au niveau de l'entrée en sixième (5), l'agglomération nouméenne est celle-là. *A contrario*, démontrer que cette égalité n'est pas réalisée là-même où elle a le plus de probabilité de l'être suffit à établir qu'elle ne l'est nulle part. En confrontant le discours officiel de l'école avec la réalité qui devrait lui être la plus conforme, l'analyse du système d'enseignement primaire de la capitale calédonienne constitue une *experimentum crucis* devant permettre d'en établir le caractère mystificateur.

Reste à situer la population des Cours Moyens deuxième année qui a fait l'objet de cette étude dans l'ensemble du système d'enseignement primaire, et notamment par rapport aux élèves scolarisés dans l'intérieur et les îles. Il y a actuellement en Nouvelle-Calédonie près de cinq mille écoliers en CM2 (cf. tableau 1), dont une moitié (49,2 %) de Mélanésiens

4. La structure socio-économique urbaine étant nettement plus différenciée que celle des zones rurales, l'étude de la scolarisation en milieu urbain suffit à saisir la relation entre la réussite à l'école et un éventail ouvert de positions sociales, de sorte qu'elle éclaire l'ensemble des rapports école/structure sociale (voir *infra*, pp. 189-192).

5. Selon Roland Bruel et Jean-Pierre Doumenge, les écarts ethniques dans le premier degré ont été "comblés" (cf. la planche "Enseignement", in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances*, Paris, ORSTOM, 1982).

et moins d'un tiers (30,1 %) d'Européens. Nouméa accueille à elle seule 36,6 % des effectifs — essentiellement des Européens (un élève sur deux) et des enfants non autochtones. L'intérieur présente une distribution ethnique inverse : les écoles de la Grande Terre, qui scolarisent 49,3 % des élèves de CM2, comprennent 55 % de Mélanésien contre 23,4 % d'enfants de souche européenne. Les îles Loyauté, avec 14,1 % des effectifs du Territoire, demeurent le domaine propre des Canaques (99,4 % des effectifs).

Tableau 1 — Répartition des écoliers de CM2 du Territoire par ethnie et par région (écoles primaires publiques et privées, année 1984).

	Nouméa		Intérieur		Loyauté		Ensemble	
	Total	Public	Total	Public	Total	Public	Total	Public
Européens . . .	878	762	551	491	4	3	1 433	1 256
Mélanésien . .	389	301	1 289	481	665	339	2 343	1 121
Wallisien . . .	188	142	265	147	—	—	453	289
Tahitien . . .	100	83	108	91	—	—	208	174
Indonésien . .	73	66	89	83	—	—	162	149
Vietnamien . .	51	44	8	7	—	—	59	51
Autres	64	44	40	35	—	—	104	79
Ensemble . . .	1 743	1 442	2 350	1 335	669	342	4 762	3 119

Source : Vice-Rectorat

L'enseignement public apparaît beaucoup moins bien implanté en milieu rural, et particulièrement auprès des populations autochtones, qu'il ne l'est à Nouméa. S'il draine deux élèves sur trois au total, c'est qu'il accueille la plupart des enfants d'origine asiatique (90,5 %), tahitienne (83,7 %) et surtout européenne (87,7 %). Car plus de la moitié des petits Canaques vont à l'école confessionnelle. Dans l'intérieur et les îles, ce sont deux Mélanésien sur trois qui suivent un enseignement privé.

La population scolaire des établissements primaires publics du Grand Nouméa présente donc une configuration particulière par rapport à celle de l'ensemble du Territoire. Mais du fait même de la variété ethnique et socio-professionnelle unique qui est la sienne, l'étude de cette population doit permettre d'éclairer l'ensemble des rapports entre l'école et les milieux sociaux qui forment la société coloniale de Nouvelle-Calédonie.

I – STRUCTURE DE L'ESPACE SCOLAIRE

“C'est par la manière particulière selon laquelle il accomplit sa fonction technique de communication qu'un système scolaire déterminé accomplit de surcroît sa fonction sociale de conservation et sa fonction idéologique de légitimation.”

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.*

Si la sociologie de l'éducation et l'étude des déterminants sociaux des trajectoires scolaires privilégient à juste titre les traits individuels ou collectifs des élèves eux-mêmes, elles ne doivent pas pour autant négliger les caractéristiques que présente la *population des établissements scolaires* qui les accueillent. On peut poser, comme postulat de recherche, que les différentes écoles (ici toutes de même niveau dans l'appareil d'enseignement) entretiennent entre elles et avec leur environnement immédiat certaines relations récurrentes et logiques – relations de connexité géographique et écologique bien sûr, mais aussi de prestige, de recrutement social et ethnique, d'encombrement démographique ou de dotation en capital matériel et humain – et qu'elles forment, à ce titre, un système *sui generis* dont les propriétés émergentes ne sauraient être sans influence sur les performances scolaires de ceux qui le traversent.

Dans les analyses qui suivent, on considère l'ensemble des établissements primaires publics du Grand Nouméa comme un système hiérarchisé ayant des attributs spécifiques, qu'il s'agit de mettre au jour. Chemin faisant, nous sommes amenés à construire un *espace des écoles* fortement différencié et inégalitaire. En recherchant les mécanismes de formation de la structure de cet espace, nous devons interroger très directement les rapports qui se tissent entre la stratification des écoles et la structure écologique des rapports sociaux dans la capitale calédonienne (1).

1. C'est là un premier point d'intersection entre la sociologie du système d'enseignement et celle des processus de structuration des milieux sociaux urbains en Nouvelle-Calédonie.

1. SITUATION DES ÉCOLES, DES QUARTIERS ET DES STRATES SCOLAIRES

Nous décrivons plus particulièrement l'espace des écoles de la *ville* de Nouméa proprement dite parce que celle-ci constitue un ensemble cohérent, dont les limites administratives recouvrent celles d'une division fonctionnelle des quartiers et des périmètres d'activité (2). Cette zone comprend *vingt sept établissements*, dont l'emplacement est donné dans la carte de situation qui suit (cf. fig. 1). En tenant compte des caractéristiques socio-démographiques de leur public, ainsi que de celles des périmètres qu'elles desservent, de leur implantation et de l'origine géographique de leurs élèves, on a procédé à un regroupement des écoles en *sept quartiers scolaires* relativement homogènes. Par quartier scolaire, nous entendons un groupe d'écoles situées dans un conglomérat de quartiers urbains, généralement limitrophes, dont les types socio-éco-démographiques sont similaires (3). Bien que l'ordre de l'exposition inverse ici celui de la recherche — puisque ces quartiers n'ont pas été découpés *a priori* mais dégagés par et dans l'analyse — on peut, par souci de clarté, les répertorier et les localiser avant de souligner leurs variations morphologiques.

Le quartier "Résidentiel" recouvre la partie Sud de la presqu'île nouméenne (Orphelinat, Baie des Citrons, Motor Pool, Anse Vata, Val

2. C'est donc à partir de critères à la fois sociologiques, écologiques et politiques que la zone de Nouméa-Ville étudiée prioritairement ici trouve son unité. On a exclu de cette population deux écoles qui, sous l'un ou l'autre de ces rapports, auraient pu prétendre y figurer, si ce n'était qu'elles ne remplissent pas toutes les conditions requises. L'école primaire de Nouville, avec son fort effectif mélanésien basé en internat, son recrutement socialement moyen et son excentricité géographique, a été agrégée à la population des écoles de la banlieue, bien qu'elle fasse administrativement partie de la commune de Nouméa, dans la mesure où son type socio-démographique hybride aurait faussé l'analyse des établissements du centre-ville dont elle est proche. De même, l'école Lomont a été rattachée à la banlieue, non parce qu'elle se trouve à la sortie de la ville, mais parce que le quartier qu'elle dessert, celui des Tours de Saint-Quentin, porte les marques sociologiques particulières d'une zone de transit entre le centre urbain et sa périphérie (peuplement jeune et instable, à insertion économique précaire et à dominante populaire moyenne). En fait, on verra plus loin que ces deux écoles ont des caractéristiques socio-démographiques également atypiques de celles des établissements de la banlieue, et qui, par certains côtés, les rapprochent beaucoup plus d'établissements de brousse (Nouville) ou de la périphérie (Lomont). Elles ont néanmoins été agglomérées à la zone de banlieue en raison de leur implantation géographique.
3. Pour comparer les types sociologiques des quartiers urbains, on s'est servi de divers traitements statistiques effectués par le SMAI sur les données du recensement 1976 et de certaines cartes établies par Jean-Claude Roux ("*Nouméa : Faits de population*", in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances, op. cit.*).

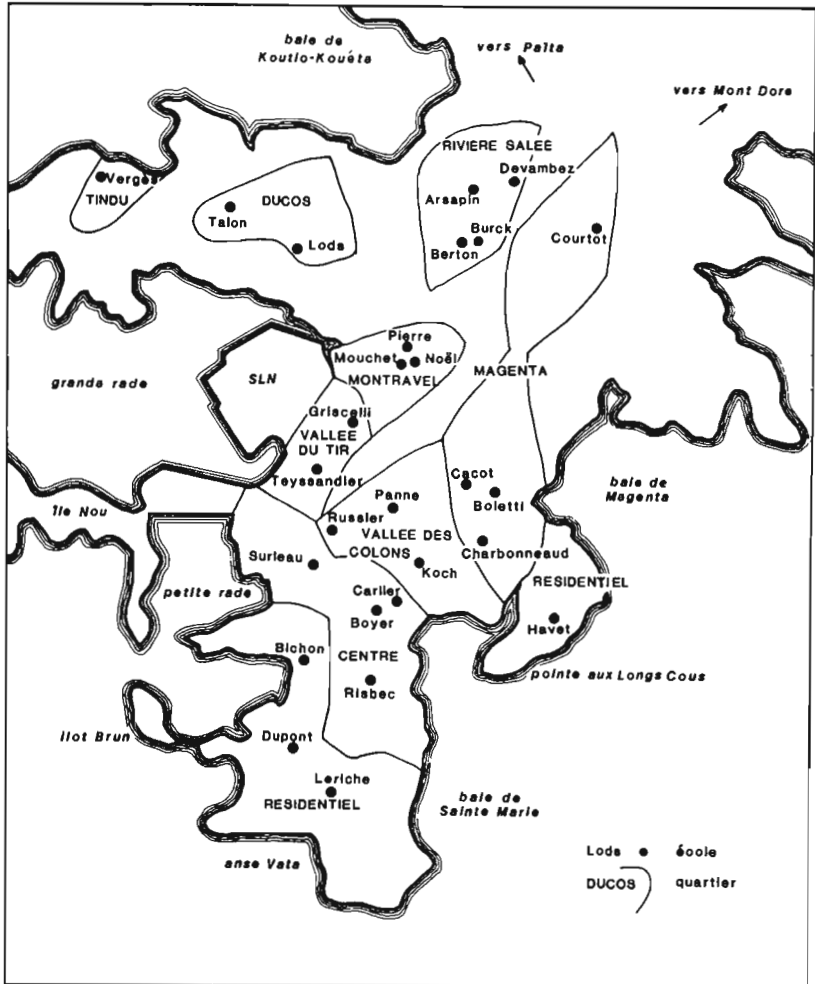


Fig. 1. Situation des écoles et des quartiers scolaires, zone de Nouméa-Ville.

Plaisance), à laquelle s'adjoint la Pointe aux Longs Cous (Ouémo). Il comprend les écoles Bichon, Dupont, Leriche et Havet. Le quartier dit du "Centre" est formé par les quartiers urbains du Trianon, du Faubourg Blanchot, du Quartier Latin et du Centre Ville. Les établissements pri-

maires qui les desservent sont Risbec, Boyer, Carlier et Surleau. Le quartier scolaire baptisé "Magenta" regroupe les zones urbaines du même nom (Magenta, Haut Magenta), ainsi que celles qui les prolongent, soit la Vallée Aubertin au Sud, les Portes de Fer et le 5^e km au Nord. Quatre écoles y sont implantées : Charbonneaud, Boletti, Cacot et Courtot. Le quartier "Vallée des Colons", lui aussi, recouvre le quartier urbain de même appellation, plus les périmètres de Taragnat et de la Vallée du Génie, où sont situés les établissements Panne, Koch et Russier. Les zones de la Vallée du Tir et de Ducos-Logicoop, à tous points de vue similaires, ont été regroupées en un même quartier dénommé "Vallée du Tir-Ducos" ; ses écoles sont Teyssandier, Griscelli, Lods et Talon. Le quartier de la "Rivière Salée" comprend quatre établissements : Arsapin, Berton, Burck et Devambez. Enfin on a rattaché l'école Vergès, attenante à la cité de Tindu, au groupe des écoles du Mont Té (Mouchet, Noël, Pierre), qui couvrent les zones de Montagne Coupée, Montravel, Pierre Lenquette et Doniambo, pour former le quartier scolaire de "Montravel-Tindu".

Pour permettre une saisie d'ensemble de la structure de l'espace des écoles urbaines, on peut, en agrégeant ceux de ces quartiers scolaires qui présentent les propriétés socio-démographiques les plus proches, dégager trois strates : celle du Nouméa supérieur, composée des quartiers dits Résidentiel et du Centre ; celle du Nouméa moyen, avec les quartiers de Magenta et de la Vallée des Colons ; enfin la strate du Nouméa populaire, qui fédère les quartiers de Vallée du Tir-Ducos, Rivière Salée et Montravel-Tindu. On trouvera ci-après un tableau synoptique (cf. tableau 2) de l'emboîtement des établissements, quartiers et strates pour la zone de Nouméa-Ville.

En ce qui concerne l'espace des écoles de la banlieue proche et de la périphérie, on se contentera d'esquisser rapidement leur anatomie, à titre de comparaison avec celui de la ville, sans entrer dans une analyse détaillée que le jeu de facteurs socio-géographiques rend plus difficile. Outre les écoles Cosnier (Nouvelle) et Lomont (Cité de Saint Quentin), la zone de banlieue regroupe les établissements implantés dans les faubourgs de Nouméa, soit Auteuil, Koutio, Pont des Français, Yahoué, Robinson et Boulari. Les écoles primaires relevant de la périphérie sont celles des satellites de Nouméa, La Coulée, Plum et Mont Dore au Sud, Dumbéa et Païta au Nord. La situation de ces établissements est donnée sur la carte ci-après (cf. fig. 2).

Tableau 2 – Nomenclature des strates et quartiers dans la zone de Nouméa-Ville.

	<i>Strate</i>	<i>Quartier</i>	<i>Établissement</i>
NOUMÉA-VILLE	Nouméa supérieur	Résidentiel	Bichon Dupont Leriché Havet
		Centre	Boyer Surleau Risbec Carlier
	Nouméa moyen	Magenta	Charbonneau Boletti Cacot Courtot
		Vallée des Colons	Russier Koch Panne
	Nouméa populaire	Vallée du Tir Ducos	Teyssandier Griscelli Talon Lods
		Rivière Salée	Arsapin Berton Devambe Burck
		Montravel-Tindu	Mouchet Noël Pierre Vergès

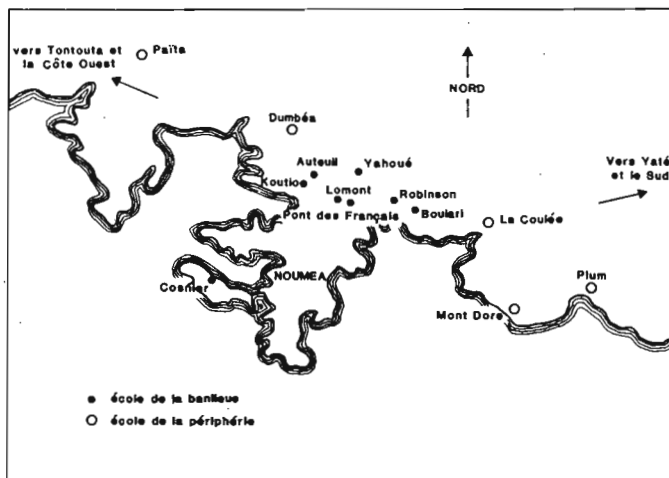


Fig. 2. Situation des écoles de la banlieue et de la périphérie

2. LES LIGNES DE FORCE ETHNIQUES

La répartition par origine ethnique des élèves des Cours Moyens deuxième année scolarisés dans les établissements publics du Grand Nouméa se caractérise d'emblée par la *prédominance marquée de l'ethnie européenne* et par une *forte présence des autres ethnies non autochtones* (voir tableau 3). Les enfants européens représentent en effet près de la moitié de l'effectif total, les Polynésiens plus d'un cinquième et les Asiatiques un dixième, alors qu'on ne compte qu'un Mélanésien pour six écoliers.

Cette distribution est d'abord le reflet de la composition ethnique de la population résidant dans la zone géographique considérée (4). On sait que l'agglomération nouméenne comprend une majorité d'Européens (50,3 %), noyau autour duquel se concentrent une forte minorité wallisienne (12,8 %, soit 89,5 % des Wallisiens présents sur le territoire calédonien) et une poussière d'autres ethnies (17,4 % de Tahitiens, Vietnamiens, Indonésiens et autres, soit 84,1 % de l'effectif total de ces ethnies). Bien qu'ils continuent à s'urbaniser lentement, les Mélanésiens vivent en grande majorité (73,1 %) dans l'intérieur et les îles, et ne comptent que pour 19,5 % dans la population de Nouméa et de ses alentours.

Tableau 3 — Origine ethnique des écoliers par zone (en pourcentage de l'effectif).

	E	M	W	T	I	V	A	n
Nouméa-Ville . .	51,4	14,9	8,3	8,4	6,5	3,4	7,1	1 139
Banlieue	35,3	21,4	23,4	8,3	4,8	1,6	5,2	252
Périphérie	29,8	18,8	15,5	16,0	12,7	—	7,2	181
Grand-Nouméa .	46,3	16,4	11,6	9,3	6,9	2,7	6,8	1 572

Source : ORSTOM

La structure originale du peuplement du Grand Nouméa ne suffit cependant pas à expliquer le déséquilibre ethnique de la population scolaire. Ce déséquilibre traduit également le partage inégal des élèves entre les pôles public et privé. En dépit de la lente pénétration des Canaques dans

4. Cf. *Résultats du recensement de la population des Territoires d'Outre-Mer, Nouvelle-Calédonie, 15 avril 1983*, 1984, Paris, INSEE, pp. 61 et suivantes.

l'enseignement public au fil des années soixante-dix, celui-ci continue d'accueillir nettement plus d'Européens et moins d'Océaniens que son homologue du privé (5). D'après les statistiques officielles (6), les écoles primaires élémentaires publiques de Nouméa comptent 46 % d'enfants d'ethnie européenne contre 30 % dans les établissements privés, et seulement 25 % de Mélanésiens et 13 % de Wallisiens, alors que ces derniers sont 35 % et 19 % respectivement dans les écoles confessionnelles.

Le fait que l'école publique, même au niveau primaire et en zone urbaine, demeure prioritairement l'école des Européens, ressort clairement de l'étude comparative de l'évolution récente des flux ethniques dans les deux pôles de l'enseignement. De 1977 à 1983, la proportion des enfants mélanésiens de Nouméa scolarisés dans le public est demeurée constante, alors que, parallèlement, la présence des Européens s'y est nettement accentuée (cf. fig. 3). Sur 100 élèves canaques, 78 sont inscrits dans le public en 1983, contre 79 en 1977 ; pour les Européens par contre, la part du public augmente de 82 à 88 %. Un tel glissement pourrait se révéler être l'amorce d'une *dualisation accrue* du système d'enseignement primaire urbain, avec d'un côté un pôle public de plus en plus dominé par les Européens, et de l'autre un pôle privé à forte concentration mélanésienne et wallisienne.

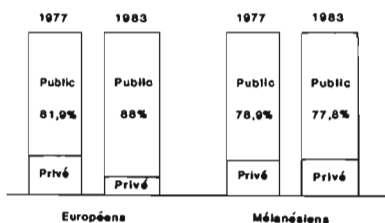


Fig. 3. Évolution de la répartition des Européens et des Mélanésiens par pôle d'enseignement primaire à Nouméa.

Source : Vice-Rectorat

5. Il y a six écoles primaires privées comprenant la classe de Cours Moyen deuxième année dans la région de Nouméa ; toutes relèvent de l'Enseignement Catholique. Elles sont localisées comme suit : trois à Nouméa même, une à la Conception, une à Saint-Louis et une à Païta.
6. *Statistiques Générales*, Nouméa, Vice-Rectorat, 1983. Dans la suite du texte, nous indiquons par la simple mention "Vice-Rectorat" la source des données extraites des publications statistiques de cette administration, ainsi que des dépouillements complémentaires que son Service des Statistiques a eu l'amabilité de nous communiquer sur demande.

La morphologie ethnique de la population scolaire étudiée s'explique aussi par le fait que l'enquête porte sur la classe de sortie du primaire, donc sur un effectif déjà "travaillé" par des processus de sélection et d'orientation dont on sait qu'ils frappent très inégalement les divers milieux ethniques. Le taux de survie des Européens étant, dès les petites classes, plus élevé que celui des élèves des autres ethnies, et particulièrement des petits Canaques, l'écart dans la représentation relative de ces deux groupes d'écoliers augmente continûment au fur et à mesure que l'on grimpe les paliers du primaire (cf. tableau 4). C'est dire que nombre d'élèves mélanésiens (mais aussi polynésiens et indonésiens) sont aiguillés sur les voies de garage du système scolaire avant même de pouvoir achever leur scolarité primaire (7).

Tableau 4 — Évolution de la part des écoliers européens et mélanésiens par niveau d'enseignement primaire, année 1984 (en pourcentage de l'effectif).

	Européens	Mélanésiens	n
CP	43,2	28,4	1 322
CE2	45,9	23,8	1 267
CM2	52,8	20,9	1 442

Source : Vice-Rectorat

La comparaison entre zones (ville, banlieue, périphérie), montre que le déséquilibre qui caractérise la structure ethnique de l'ensemble du public urbain se projette dans l'espace (cf. fig.4). La ville s'oppose à sa banlieue, proche et lointaine, de même que le public urbain au privé urbain. La proportion relative des Européens et des Océaniens s'inverse quand on passe du centre de l'agglomération, où l'on compte 51,4 % de blancs et 31,6 % de Mélanésiens, Wallisiens et Tahitiens, à ses satellites (banlieue et périphérie confondues), où ces ethnies représentent respectivement 33,2 % et 51,8 % de l'effectif des CM2.

7. Une analyse détaillée de la structure ethnique des sections spécialisées (Classes de Perfectionnement) et des filières de "délestage" (Fin d'Études Primaires, Classes Préparatoires à la Vie, puis ALEP, etc.) montrerait qu'elles n'ont pas d'autre fonction que de conserver en classe (et par conséquent dans les statistiques scolaires) les enfants des ethnies et couches sociales dominées qui n'ont, dès le primaire, plus rien à attendre de l'école et donc de procéder à un *différent* de leur exclusion.

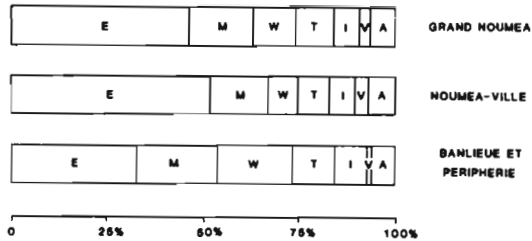


Fig. 4. Répartition ethnique des écoliers par zone.
Source : ORSTOM

Les élèves les plus concentrés dans l'espace sont les Vietnamiens, dont seulement 9,5 % sont scolarisés en banlieue ou dans la périphérie ; puis viennent les Européens, qui sont regroupés aux huit dixièmes dans les établissements de la ville. Plus d'un tiers des Mélanésiens et des Tahitiens sont scolarisés dans les communes limitrophes de celle de Nouméa, proportion qui monte jusqu'à la moitié pour les Wallisiens.

Soulignons enfin que ces disparités géographiques ne trouvent pas toute leur origine dans l'écologie ethnique de la capitale calédonienne. Elles sont aussi pour partie le résultat de mouvements d'enfants qui, domiciliés dans la ceinture nouméenne, n'en fréquentent pas moins les établissements primaires de la ville même. Parmi les 1 139 élèves qu'accueillent les CM2 de la ville, on compte 93 transfuges des banlieues, soit 22 % de la population effectivement scolarisée hors Nouméa (n = 433).

Ces *migrations scolaires* affectent la répartition des enfants des diverses ethnies dans la mesure où tous les parents ne disposent pas de la même possibilité d'envoyer leur(s) enfant(s) dans une école autre que celle de leur quartier d'habitation. Nous établirons plus loin (8) que ces phénomènes de migration scolaire sont essentiellement le fait d'enfants européens d'origine bourgeoise ou petite bourgeoise, qui échappent par ce biais à leur environnement scolaire d'origine pour s'intégrer dans des écoles dont ils contribuent à asseoir la sélectivité du recrutement.

Les écarts ethniques entre les différentes régions du Grand Nouméa demeurent néanmoins minimes par comparaison à ceux qu'abrite la seule zone de la ville. Loin de constituer un ensemble homogène, celle-ci est

8. Cf. *infra*, pp. 86-92.

formée de strates et de quartiers profondément divergents, voire opposés, dans leur composition ethnique.

1. Au niveau des strates scolaires : l'inégale présence des diverses ethnies à travers l'espace scolaire devient flagrante dès que l'on affine l'observation en distinguant les strates urbaines. Seule la strate populaire offre l'image d'un ensemble "pluriethnique" – Européens, Mélanésiens et Polynésiens y représentant chacun entre un cinquième et un tiers de l'effectif. La strate supérieure apparaît comme pratiquement monopolisée par les seuls Européens, les autres ethnies y jouissant d'une représentation réduite à sa plus simple expression. En outre, les parts du "marché scolaire" des Européens et des enfants d'origine océanienne varient en sens inverse (cf. tableau 5). De la strate populaire à la strate supérieure, la proportion des élèves d'ethnie européenne est multipliée par 3,4 tandis que la présence mélanésienne est divisée par 5,7 et celle des Wallisiens par 15,2 ! Une analyse plus serrée, menée au niveau des quartiers, confirme-t-elle ces distorsions ?

Tableau 5 — Origine ethnique des écoliers par strate urbaine, Nouméa-Ville (en effectif et en pourcentage).

		E	M	W	T	I	V	A	Total
Ville supérieure	n . .	270	18	4	16	18	14	11	351
	% . .	76,9	5,1	1,2	4,6	5,1	4,0	3,1	100
Ville moyenne	n . .	217	25	12	18	30	20	33	355
	% . .	61,1	7,1	3,4	5,1	8,4	5,6	9,3	100
Ville populaire	n . .	98	127	79	62	26	4	37	433
	% . .	22,6	29,3	18,3	14,3	6,0	0,9	8,6	100
Nouméa-Ville	n . .	585	170	95	96	74	38	81	1 139
	% . .	51,4	14,9	8,3	8,4	6,5	3,4	7,1	100

Source : ORSTOM

2. Au niveau des quartiers scolaires : l'étude comparée de la structure ethnique des quartiers non seulement confirme, mais encore aggrave le constat d'inégalité entre les divers publics scolaires puisque l'éventail des écarts s'ouvre pour toutes les ethnies (cf. tableau 6). Il y a, proportionnellement, 12 fois plus de Canaques et 30 fois plus de Wallisiens dans les salles de classe de Montravel et Tindu qu'il n'y en a dans les écoles de l'Anse Vata et du centre-ville, quartiers dans lesquels les enfants d'origine européenne (21 fois plus présents ici que là) jouissent d'un monopole de

fait. Il n'y a donc, sur le plan ethnique, rien de commun entre des quartiers situés aux deux pôles de l'espace scolaire de la ville puisque, de par leur recrutement, les uns sont "noirs" (à 75 %) et les autres "blancs" (à 80 %).

Tableau 6 — Origine ethnique des écoliers par quartier scolaire, Nouméa-Ville (en pourcentage de l'effectif).

	E	M	W	T	I	V	A	n
Résidentiel	76,7	4,4	1,0	4,8	5,4	4,8	2,9	206
Centre	77,2	6,2	1,4	4,1	4,8	2,8	3,5	145
Magenta	67,1	3,8	4,2	6,1	8,5	5,6	4,7	213
Vallée des Colons .	52,1	12,0	2,1	3,5	8,5	5,6	16,2	142
Vallée du Tir-Ducos	28,8	17,6	8,8	16,8	10,4	3,2	14,4	125
Rivière Salée . . .	25,9	30,7	19,3	13,6	5,7	—	4,8	228
Montravel-Tindu .	3,7	43,8	30,0	12,5	—	—	10,0	80

Source : ORSTOM

Outre qu'il fait apparaître dans toute leur force les différentiels ethniques qui traversent l'espace scolaire, le découpage par quartier dévoile la relation inverse qui existe entre la présence des enfants d'ethnie européenne et celle de leurs homologues d'origine océanienne. La représentation graphique de l'évolution des parts respectives de ces groupes d'élèves en fonction de leur quartier de scolarisation (cf. fig. 5) établit clairement la loi de distribution suivante : plus on a d'Européens et moins on trouve de Mélanésiens et de Wallisiens. Ce rapport inverse ne s'explique pas exclusivement par la composition ethnique des quartiers de domiciliation des élèves ; là encore rentrent en jeu les migrations scolaires d'une part, le découpage administratif des circonscriptions scolaires d'autre part.

La spatialisation des quartiers scolaires fait éclater l'image donnée par la moyenne arithmétique établie pour l'ensemble de la zone (cf. fig. 6). En effet sur les sept quartiers, un seul, celui de la Vallée des Colons, présente une structure proche de celle de la moyenne, soit une moitié d'Européens pour 12 à 15 % de Mélanésiens. Trois quartiers, Résidentiel, Centre et Magenta, affichent un recrutement ethnique particulièrement sélectif : ils ne comprennent que 3 à 6 % de Mélanésiens et 1 à 4 % de Wallisiens, contre 67 à 78 % d'Européens. Les quartiers populaires présentent, eux, une structure ethnique en tous points opposée, marquée

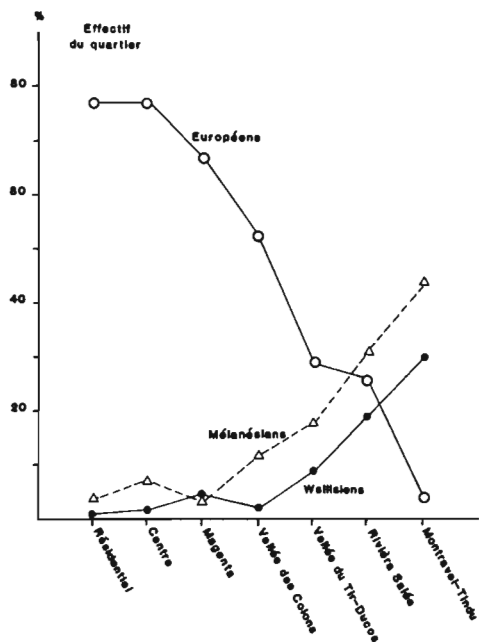


Fig. 5. Évolution de la part des écoliers d'ethnie européenne, mélanésienne et wallisienne par quartier scolaire (Nouméa-Ville).
Source : ORSTOM

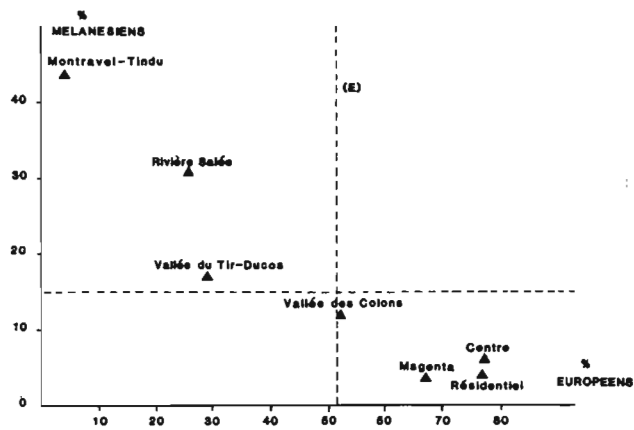


Fig. 6. Topographie ethnique des quartiers scolaires (Nouméa-Ville).
Source : ORSTOM

par l'extrême faiblesse de l'effectif européen (de 4 à 29 %) et la sur-représentation massive des enfants mélanésiens (de 18 à 44 %) et plus encore wallisiens (de 9 à 30 %).

Une observation plus détaillée encore, conduite au niveau des écoles cette fois, corrobore pleinement l'existence d'un rapport linéaire étroit entre le taux d'Européens et le taux de Mélanésiens. Comme on le voit sur le graphique ci-après (cf. fig. 7), les écoles ne forment pas, selon ces deux

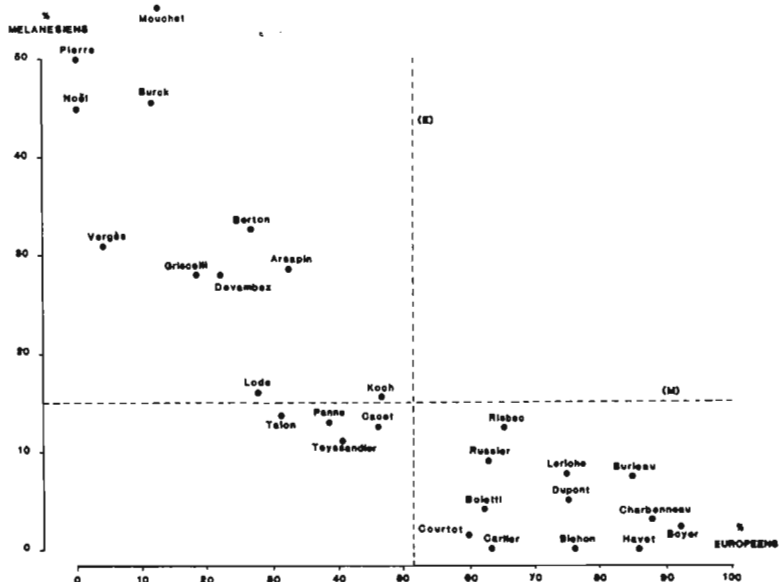


Fig. 7. Topographie ethnique des écoles de la ville.

Source : ORSTOM

dimensions, un nuage de points épars, mais se positionnent effectivement le long d'une droite de pente négative. Une telle répartition contraste nettement avec celle des établissements de la banlieue et de la périphérie, dont nous donnons la topographie ethnique à titre de comparaison (cf.

figs.8 et 9), et qui sont remarquablement peu dispersés sous ce rapport. Rares sont les écoles de la ville qui présentent des coordonnées ethniques

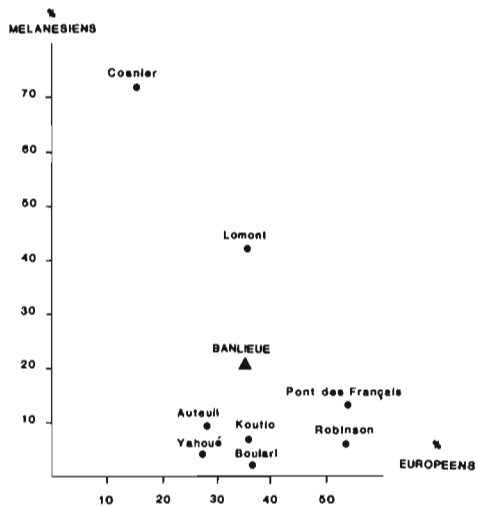


Fig. 8. Topographie ethnique des écoles de la banlieue.

Source : ORSTOM.

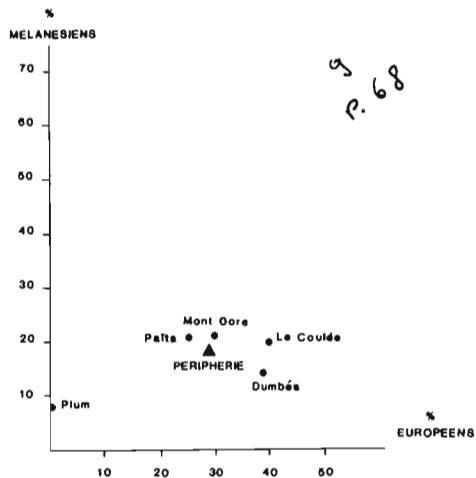


Fig. 9. Topographie ethnique des écoles de la périphérie.

Source : ORSTOM.

proches de la moyenne de la zone (représentée ici par l'intersection des segments de droite en pointillés). L'écrasante majorité d'entre elles relève bien de deux types opposés : sur-concentration européenne et sous-présence mélanésienne et océanienne en général (quadrant inférieur droit), sur-présence mélanésienne (et océanienne) et sous-représentation européenne (quadrant supérieur gauche). Il se révèle donc une différenciation ethnique prononcée des publics scolaires qui, loin d'être aléatoire, dessine un vecteur de répartition selon lequel la proportion des Européens et celle des Mélanésiens/Océaniens dans les écoles varient en sens contraire.

La topographie ethnique des écoles de la ville démontre que *les élèves des différentes ethnies ne suivent pas l'enseignement primaire dans un même environnement culturel*. De fait, 71 % des petits Européens fréquentent des établissements où ils composent plus des deux tiers des effectifs, alors que 75 % des enfants canaques et 83 % des enfants wallisiens suivent la classe dans un milieu scolaire qui compte moins d'un Européen pour quatre élèves. Autrement dit, les Blancs font l'école dans des écoles "blanches", et les Océaniens avec les Océaniens. La scission de l'espace scolaire en deux régions aux coordonnées ethniques opposées constitue un premier vecteur de l'inégalité des chances scolaires.

3. LES LIGNES DE FORCE SOCIALES

Le système des écoles peut être caractérisé selon une deuxième dimension, celle du recrutement social. Deux questions se posent de ce point de vue. Quelles sont les lignes de force sociales qui traversent l'espace scolaire ? Quels sont les rapports entre sa structure ethnique et sa structure socio-professionnelle ?

Le recrutement social de l'ensemble du primaire public urbain (9) est relativement élevé, à la fois vis-à-vis des écoles de l'intérieur et de l'enseignement privé urbain. La moitié des élèves, toutes ethnies regroupées, y sont issus du milieu bourgeois et petit bourgeois (cf. tableau 7). Les enfants scolarisés dans les six écoles confessionnelles du Grand Nouméa sont, par contraste, d'extraction sociale notablement plus modeste, puisque deux tiers d'entre eux proviennent des couches populaires, et seulement

9. Mesuré d'après la profession du père de l'élève, en tenant compte des réserves émises in J.M. Kohler et L. Wacquant, *Position sociale et performance scolaire*, op. cit., p. 20 ; voir également *infra*, pp. 101-102.

6 % sont d'origine supérieure, contre 16 % pour les élèves du public (10). L'école laïque touche donc une clientèle qui est ethniquement et socialement plus élevée que celle des établissements primaires catholiques implantés en milieu urbain.

Plus nettement encore qu'au plan ethnique, les trois zones scolaires de l'agglomération nouméenne se distinguent par leur recrutement social, qui s'abaisse au fur et à mesure qu'on s'éloigne du noyau urbain (cf. fig. 10). Cette dégradation de la composition sociale du public scolaire a deux

Tableau 7 – Origine sociale des écoliers par zone (en pourcentage du total par colonne)

	Ville	Banlieue	Périphérie	Grand Nouméa
Chômeurs	5,4	12,4	13,4	7,4
Personnel de service	1,7	2,2	—	1,6
Ouvriers, manœuvres	37,6	41,4	62,8	41,2
Origine populaire	44,7	56,0	76,2	50,2
Artisans	5,1	2,6	3,7	4,5
Police, armée	6,0	7,5	1,2	5,6
Employés, cadres moyens	15,1	18,1	8,5	14,8
Commerçants	3,0	0,4	1,8	2,5
Techniciens, service santé	6,7	6,6	4,3	6,4
Origine moyenne	35,9	35,2	19,5	33,8
Entrepreneurs	2,3	3,1	—	2,2
Prof. culturelles, enseignants	4,0	3,5	1,8	3,7
Prof. libérales et scientifiques cadres supérieurs, ingénieurs }	13,1	2,2	2,5	10,1
Origine supérieure	19,4	8,8	4,3	16,0
Total actifs identifiés	100	100	100	100
<i>n</i>	1 026	227	164	1 417

Source : ORSTOM

10. Ces données proviennent du dépouillement de l'enquête CM2 menée dans les six établissements primaires privés du Grand Nouméa, dont les résultats sont à paraître.

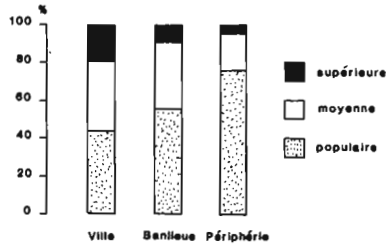


Fig. 10. Origine sociale des écoliers par zone.

Source : ORSTOM

sources. En premier lieu, nous avons vu que les enfants d'origine européenne sont concentrés en ville. Étant donné que les Européens occupent la quasi-totalité des positions élevées dans la structure socio-professionnelle, une présence plus importante des écoliers de cette ethnie se traduit automatiquement par une élévation du niveau social de la population scolaire. A cela s'ajoute le fait que la condition de classe des petits Européens n'est pas uniforme dans les trois zones : non seulement ces derniers sont moins nombreux en banlieue et dans la périphérie, mais ils y sont de surcroît d'une provenance sociale nettement plus basse (cf. tableau 8). La ville accueille à la fois plus d'Européens et des Européens de condition socio-économique supérieure à celle de leurs camarades scolarisés aux portes de la capitale. Ainsi l'inégale présence des élèves de l'ethnie dominante est-elle redoublée par l'inégale distribution de ceux de ses membres issus des classes moyenne et supérieure (11).

Tableau 8 — Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne par zone (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Moyenne	Supérieure	n
Ville	21,2	44,5	34,3	542
Banlieue	38,8	41,2	20,0	85
Périphérie	50,0	38,5	11,5	52

Source : ORSTOM

11. La ville représente 72 % de l'effectif total et scolarise 80 % de tous les Européens. Elle recueille 367 des 479 (76,6 %) enfants d'origine sociale moyenne et 200 des 227 (soit 88,1 %) écoliers issus de la classe supérieure.

Un tel recouplement des vecteurs ethnique et social pourrait fort bien n'être qu'un artefact dû à l'opération, qui peut apparaître arbitraire, de découpage des zones au sein du Grand Nouméa. L'analyse de l'origine sociale des écoliers par strate urbaine et par quartier établit qu'il n'en est rien : la structure sociale de l'espace scolaire témoigne, à tous les niveaux, d'un profond déséquilibre qui se surajoute aux disparités de sa structure ethnique.

1. Au niveau des strates scolaires : la composition sociale des trois strates de la ville connaît des variations de même sens que leur distribution ethnique (cf. fig. 11). La part des élèves de milieu populaire tombe de 72,0 % à 35,3 % et 21,7 % en passant de la plus basse à la plus haute. Parallèlement, celle représentée par les fils et filles de la bourgeoisie culturelle et économique de Nouméa est multipliée par neuf : ils sont 3,1 % parmi les écoliers de la strate populaire ; on en dénombre 21,7 % et 26,6 % respectivement dans les établissements des strates moyenne et supérieure.

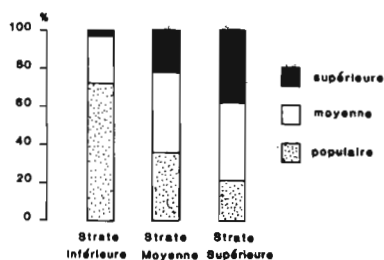


Fig. 11. Origine sociale des écoliers par strate (Nouméa-Ville).

Source : ORSTOM

De même que pour les zones, les écarts de recrutement social entre strates traduisent d'une part la différenciation de leur composition ethnique (les Européens sont concentrés à 83 % dans les strates moyenne et supérieure), d'autre part l'élévation du niveau social des élèves européens là où ils deviennent plus nombreux (cf. tableau 9). Il s'avère donc que la

Tableau 9 — Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne par strate, Nouméa-Ville (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Moyenne	Supérieure	n
Strate populaire	48,3	40,5	11,2	89
Strate moyenne	20,3	48,4	31,3	192
Strate supérieure	12,6	42,9	44,5	261

Source : ORSTOM

probabilité qu'un enfant d'ethnie européenne a d'aller en classe dans un établissement à forte majorité européenne est d'autant plus grande que son origine de classe est élevée.

2. Au niveau des quartiers scolaires : l'inégalité dans la composition sociale des publics scolaires est considérablement plus accusée au niveau des quartiers qu'elle ne l'est à celui des strates (cf. fig. 12 et tableau 10).

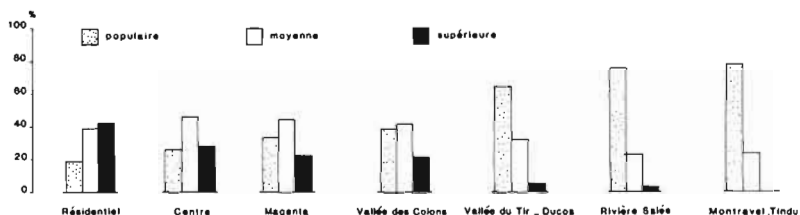


Fig. 12. Origine sociale des écoliers par quartier scolaire (Nouméa-Ville).

Source : ORSTOM

Tableau 10 — Origine sociale des écoliers par quartier scolaire (en pourcentage par colonne).

	Rési- den- tiel	cen- tre	Mag- en- ta	Vallée des Colons	Vallée du Tir Ducos	Rivière Salée	Mont- ravel Tindu
Chômeurs	3,1	2,2	1,5	9,2	6,4	6,2	17,4
Personnel de service	1,5	1,5	1,1	1,7	1,8	2,4	2,9
Ouvriers, manœuvres	14,1	22,6	30,7	27,5	55,4	66,2	56,5
Origine populaire	18,7	26,3	33,3	38,4	63,6	74,8	76,8
Artisans	2,5	6,0	6,9	9,2	6,4	2,9	2,9
Police, armée	8,1	9,0	11,1	5,0	3,7	1,0	—
Employés, cadres moyens	13,7	20,3	13,3	17,4	14,6	13,0	17,4
Commerçants	5,5	6,0	3,7	1,7	2,7	—	—
Techniciens, service santé	9,1	4,6	9,5	7,5	4,5	5,3	2,9
Origine moyenne	38,9	45,9	44,5	40,8	31,9	22,2	23,2
Entrepreneurs	4,5	1,5	2,1	4,2	2,7	0,5	—
Prof. culturelles, enseignants	7,1	6,0	4,8	5,0	0,9	1,5	—
Prof. libérales et scientifiques cadres supérieurs, ingénieurs }	30,8	20,3	15,3	11,6	0,9	1,0	—
Origine supérieure	42,4	27,8	22,2	20,8	4,5	3,0	—
Total actifs identifiés	100	100	100	100	100	100	100
n	198	133	189	120	110	207	69

Source : ORSTOM

Le quartier résidentiel, qui accueille 77 % d'Européens, jouit d'un recrutement social particulièrement élevé, puisqu'il regroupe près de la moitié (42 %) de tous les enfants de la classe dominante scolarisés en ville (alors qu'il représente 18 % seulement de l'effectif total de la zone) et ne compte que 18,7 % d'élèves d'extraction populaire (contre 44,7 % en moyenne pour la ville). Les quartiers Centre, Magenta et Vallée des Colons présentent une structure sociale moyenne, caractérisée par la prédominance des enfants d'origine petite bourgeoise (de 41 à 46 %) et par une bonne implantation des couches les plus aisées (de 21 à 28 %), même si celle-ci va s'amenuisant. Par contre, les écoles des quartiers populaires, où se retrouvent justement la plupart des Océaniens, n'accueillent pratiquement que des enfants d'ouvriers et d'employés de niveau inférieur.

Une comparaison ligne par ligne de la composition socio-professionnelle des quartiers montre par ailleurs qu'il se produit, au sein même de chaque grande classe de condition sociale (populaire, moyenne, supérieure), un abaissement de l'origine des élèves quand on se déplace vers les quartiers populaires. Dans les écoles de l'Anse Vata et de l'Orphelinat, 73 % des enfants issus de milieu bourgeois proviennent de la catégorie la plus élevée — professions libérales et scientifiques, cadres supérieurs et ingénieurs (12) ; à Vallée du Tir, Ducos ou Rivière Salée, c'est chez les enseignants que se recrutent les rares écoliers d'origine supérieure. De même, ce sont les employés sans qualification qui, dans des quartiers comme Rivière Salée ou Montravel-Tindu, forment l'essentiel du (maigre) bataillon des couches moyennes, et non pas les cadres moyens, techniciens et infirmiers, comme c'est le cas dans les quartiers plus aisés de la capitale.

Deux faits remarquables se dégagent de cette comparaison quartier à quartier. En premier lieu, les sept quartiers scolaires s'ordonnent parfaitement suivant un continuum donné par leur recrutement social, du plus élitiste au plus populaire (cf. fig. 13). Le rang de chacun d'eux est le même que l'on prenne pour critère de la hiérarchie sociale la part des enfants d'origine bourgeoise (qui décroît vertigineusement) ou celle des élèves de souche populaire (qui augmente *pari passu*). Mais, et c'est là le constat le plus révélateur de la structure de l'espace scolaire, le "classement socio-professionnel" des quartiers est rigoureusement identique à leur "classement ethnique", déterminé d'après la proportion d'élèves européens fré-

12. En outre, la catégorie "Enseignants, professions culturelles", est, pour ces quartiers, composée en majorité de professeurs, alors qu'elle recouvre essentiellement des instituteurs dans les autres quartiers. Sur les problèmes posés par l'usage de la nomenclature socio-professionnelle retenue dans cette étude, voir *infra*, pp. 101-102.

quantant les écoles concernées (cf. *supra*, fig. 5). Les établissements primaires du Nouméa Résidentiel sont à tous égards les plus sélectifs : ce sont eux qui accueillent à la fois le plus d'Européens, le plus d'enfants d'origine bourgeoise et qui ont le taux le plus bas d'écoliers de milieu populaire. A l'autre extrême de l'espace scolaire, on trouve les établissements desservant Montravel et Tindu, qui sont, et de très loin, les plus "océaniens", les moins petits bourgeois et les plus populaires. Comme on le découvre sur la figure 13, chacun des autres quartiers occupe le même rang dans l'ordre ethnique et dans l'ordre social. C'est donc que la différenciation socio-professionnelle de l'espace scolaire se superpose à sa différenciation ethnique.

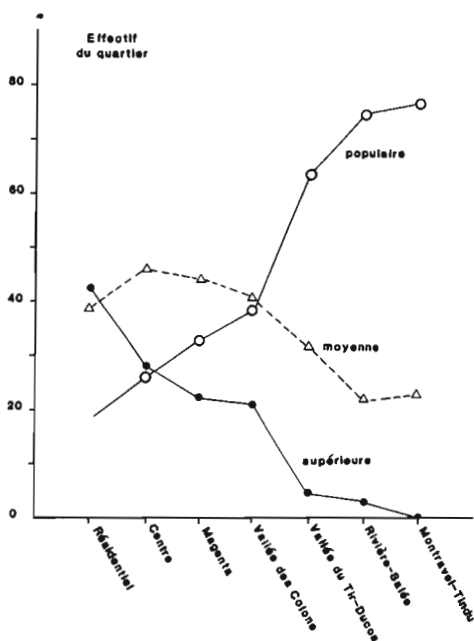


Fig. 13. Évolution de l'origine sociale des écoliers par quartier scolaire (Nouméa-Ville).
Source : ORSTOM

L'inégalité sociale redouble l'inégalité ethnique. Les quartiers dominants (dominés) d'un point de vue le sont aussi de l'autre. Ceux qui comportent essentiellement des Européens scolarisent également un nombre disproportionné d'enfants des classes moyenne et bourgeoise. Mais l'iné-

galité socio-économique qui structure l'espace scolaire ne se contente pas de reproduire les disparités ethniques : *elle les accuse*. De même que pour les zones et les strates, la composition sociale des quartiers n'est pas un simple reflet de leur démographie ethnique. Si les quartiers privilégiés sur le plan ethnique le sont encore plus sur le plan social, c'est que les écoliers européens qu'ils recrutent en plus grand nombre sont aussi de condition sociale supérieure à celle de la moyenne des Européens. Le tableau 11 ci-dessous, qui donne l'origine sociale des écoliers de cette ethnie pour trois quartiers (Résidentiel, Vallée des Colons, Rivière Salée), illustre l'articulation des structures ethnique et sociale de l'espace scolaire urbain. Il souligne deux phénomènes, distincts mais étroitement corrélés : le niveau social des petits Européens s'abaisse de concert avec leur présence relative dans le quartier. Autrement dit, les enfants des classes aisées se concentrent massivement dans les écoles les plus "européennes" ; les élèves des couches populaires, y compris ceux d'ethnie européenne, se retrouvent pour l'essentiel dans les établissements primaires à dominante océanienne.

Tableau 11 — Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne pour trois quartiers (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Moyenne	Supérieure	n	% d'Européens dans le quartier
Résidentiel	9,1	38,9	52,0	154	76,7
Vallée des Colons .	14,8	52,4	32,8	61	52,1
Rivière Salée . . .	55,4	35,7	8,9	56	25,9

Source : ORSTOM.

La construction d'un espace socio-ethnique (cf. fig. 14) permet de visualiser la distance qui sépare les différents quartiers qui composent la zone de Nouméa-Ville. Elle établit en outre que la prise en compte de sa structure sociale donne à l'espace scolaire une configuration plus nettement *polarisée* encore que celle qui est la sienne au seul plan ethnique.

Les coordonnées ethnique et sociale des quartiers sont étroitement liées, ainsi que l'atteste l'alignement des points qui les représentent le long d'une droite de pente négative plus forte que celle qu'ils dessinent au niveau ethnique (13). Cette corrélation directe entre le taux d'enfants

13. Cette accentuation de la pente traduit un accroissement de l'inégalité entre quartiers consécutif à la prise en considération de leur recrutement social.

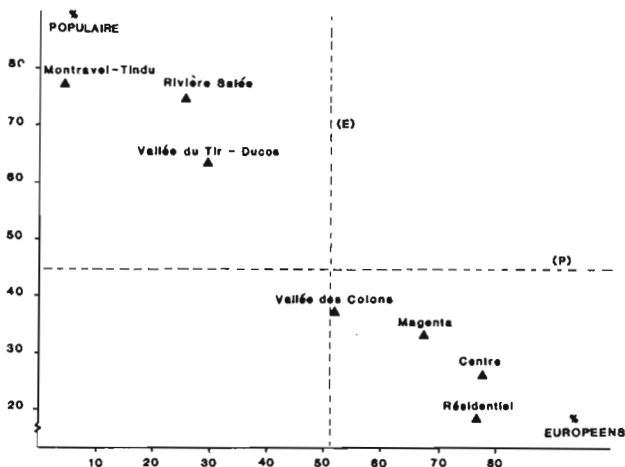


Fig. 14. Topographie socio-ethnique des quartiers scolaires (Nouméa-Ville).

Source : ORSTOM

issus de milieu populaire et le taux d'Européens est encore plus nette quand on mesure ces coordonnées individuellement pour chacun des établissements de la ville (cf. fig. 15), alors qu'elle disparaît virtuellement pour ceux de la banlieue et de la périphérie (cf. fig. 16 et 17).

C'est dire que les écoles primaires de la ville de Nouméa forment un système particulièrement inégalitaire marqué par *une double ségrégation, à la fois ethnique et sociale*, qui crée des conditions d'apprentissage scolaire radicalement différentes pour les écoliers, suivant qu'ils proviennent de l'ethnie culturellement dominante, et notamment de ses fractions bourgeoises, ou des ethnies dominées. Peut-on, en effet, parler d'égalité des chances face à l'enseignement primaire dès lors que les élèves d'origine européenne et de milieu aisé se retrouvent presque tous dans les mêmes écoles — 71 % des écoliers blancs fréquentent des établissements qui comportent plus de deux tiers d'Européens et moins d'un tiers d'enfants d'origine populaire ? La moitié (48,5 %) des écoliers issus de la classe supérieure sont scolarisés dans seulement cinq écoles (sur un total de 27 ; ce sont : Bichon, Dupont, Leriche, Havet, Surleau) qui ne rassemblent pourtant qu'un cinquième (21,6 %) des effectifs des CM2 ; 81,5 % d'entre eux se retrouvent dans trois quartiers, Résidentiel, Centre et Magenta, où les petits Océaniens (12,1 %) et les enfants d'ouvriers (24 %) sont en très petits nombres. Dans le même temps, les enfants canaques et wallisiens sont concentrés dans les écoles de la ville qui sont simultanément les moins

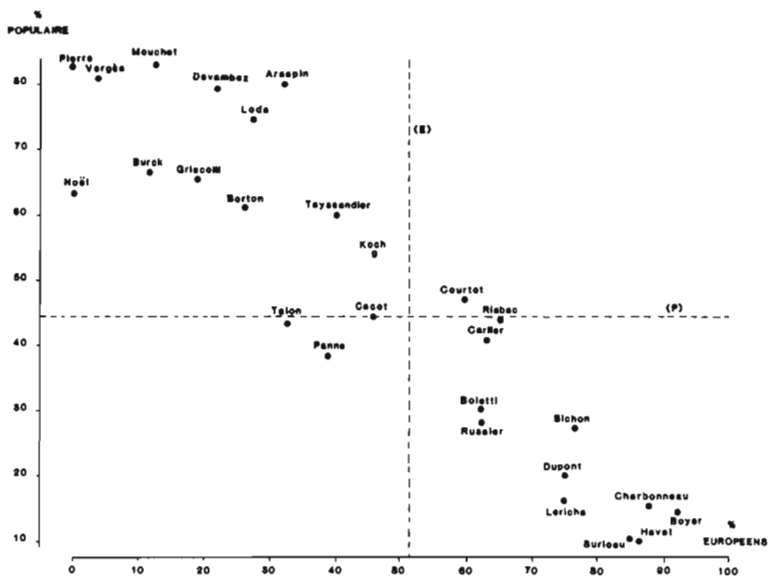


Fig. 15. Topographie socio-ethnique des écoles de la ville.
Source : ORSTOM

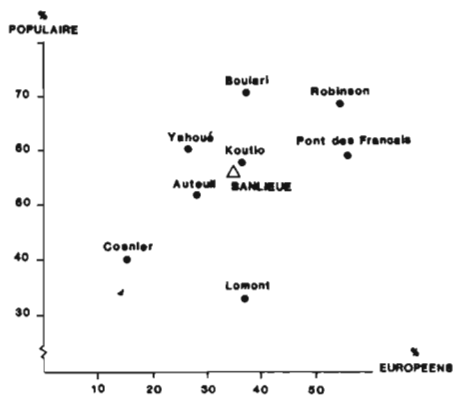


Fig. 16. Topographie socio-ethnique des écoles de la banlieue.
Source : ORSTOM

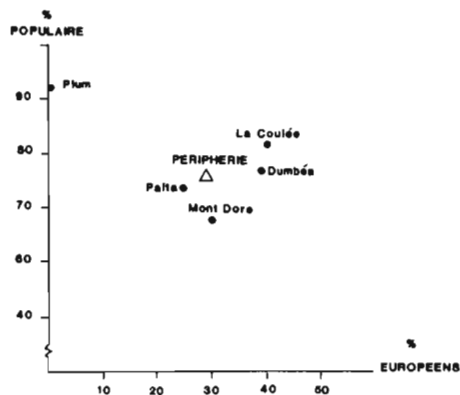


Fig. 17. Topographie socio-ethnique des écoles de la périphérie.
Source : ORSTOM

“blanches” et les plus “ouvrières” : 75 % de tous les élèves autochtones et 83 % de leurs homologues originaires de Wallis et Futuna sont inscrits dans les établissements de Vallée du Tir, Montravel, Rivière Salée, Ducos et Tindu, où les écoliers européens sont largement minoritaires (1 élève sur 5 y est de cette ethnie, contre 1 sur 2 pour l’ensemble de la ville) et où presque tous les enfants (72 %) proviennent des couches populaires.

Si l’on admet, comme l’ont montré de nombreuses études (14), que l’origine sociale et ethnique de ses camarades de classe influence fortement les chances de réussite scolaire de chaque élève, force est de constater que les écoliers mélanésiens, et plus encore wallisiens, cumulent dès le départ tous les handicaps écologiques possibles (15). En effet, l’espace des écoles se scinde, sur le double plan ethnique et social, en deux régions aux caractéristiques opposées — comme le montre le recouplement des cartes “ethnique” et “sociale” des quartiers scolaires de Nouméa (cf. fig. 18 et 19).

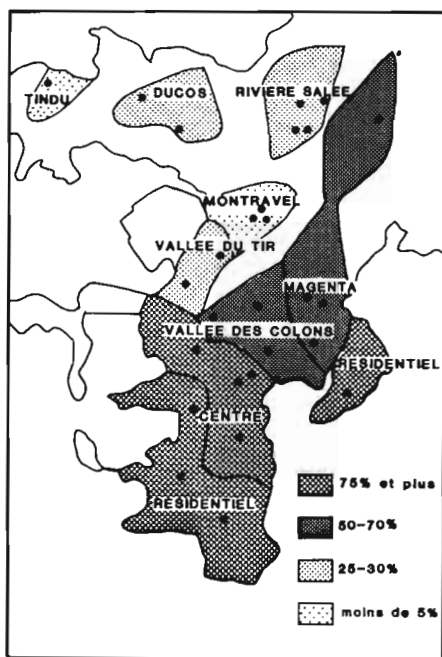


Fig. 18. Taux d’élèves d’ethnie européenne par quartier (Nouméa-Ville).
Source : ORSTOM.

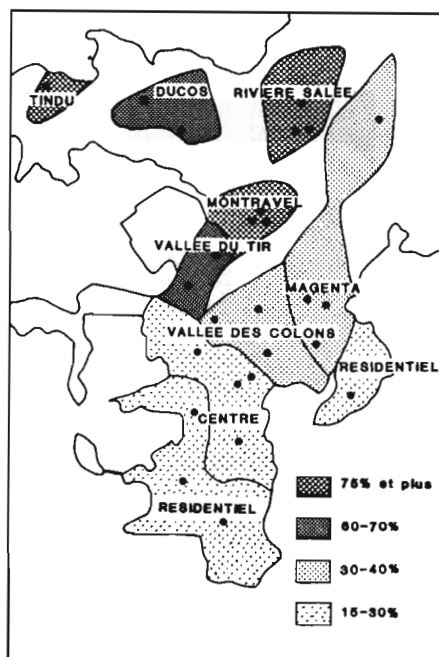


Fig. 19. Taux d’élèves d’origine sociale populaire par quartier (Nouméa-Ville).
Source : ORSTOM.

(14) et (15) voir page suivante

L'une accueille essentiellement les enfants des dominants qui y sont scolarisés dans un environnement socio-culturel privilégié ; l'autre offre aux dominés qui s'y concentrent un contexte humain dépourvu d'accumulation incorporée des prérequis culturels exigés par le système d'enseignement primaire. D'un côté les Européens, et notamment ceux des classes moyenne et supérieure, se retrouvent pour ainsi dire "entre eux" dans ces quelques quartiers dont les écoles sont peuplées d'élèves qui, presque tous, parlent la langue scolaire, participent du patrimoine culturel consacré par le système d'enseignement et possèdent, d'une manière générale, les caractéristiques culturelles et sociales les plus payantes sur le marché scolaire (16). De l'autre les petits Océaniens sont, ainsi que la plupart des fils et filles d'ouvriers, condamnés à suivre un enseignement qui non seulement nie toute valeur (scolaire) à leur culture propre, mais leur est de surcroît dispensé dans des conditions écologiques telles qu'il leur est virtuellement impossible de bénéficier d'un apprentissage informel du

-
14. Voir, par exemple, James S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.
 15. Les écoles les plus "océaniennes" et "populaires" sont aussi celles qui ont les effectifs par classe les plus chargés, celles dont le personnel enseignant a le plus fort taux de rotation, enfin celles qui accueillent les maîtres débutants les moins qualifiés (relativement – les meilleures recrues de l'École Normale choisissant généralement de commencer leur carrière dans les écoles de l'Anse Vata et du Centre).
 16. On sait par ailleurs que les pratiques et les jugements des enseignants diffèrent systématiquement selon l'origine socio-ethnique des élèves d'une manière qui tend à perpétuer la discrimination culturelle dont sont l'objet les enfants issus des groupes sociaux dominés. En ce qui concerne les techniques d'enseignement, la discipline et les problèmes d'"acceptabilité morale", voir Howard S. Becker, "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educational Sociology* 25, avril 1952, pp. 451-65, Geneviève Dannepond, "Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30, novembre 1979, pp. 31-45, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*, notamment p. 150 : "L'observation méthodique du comportement linguistique et gestuel des candidats à un oral d'examen permet de mettre au jour quelques uns des signes sociaux sur lesquels se guide inconsciemment le jugement professoral et parmi lesquels il faut compter les indices de la modalité du maniement de la langue (correction, accent, ton, débit, etc.), elle-même liée à la modalité du rapport au professeur et à la situation d'examen qui s'exprime dans le maintien, les gestes, le vêtement, la cosmétique et la mimique. L'analyse imposée par les nécessités révèle qu'il n'est rien, et surtout pas l'appréciation des savoirs et des savoir-faire, même les plus techniques, qui ne soit comme contaminé par le système des impressions convergentes ou, plus exactement, redondantes portant sur une même disposition globale, c'est-à-dire sur le système des manières caractéristiques d'une position sociale."

médium linguistique et des schèmes culturels et comportementaux dont le système d'enseignement postule la maîtrise *préalable*, puisque ceux-là mêmes qui seraient susceptibles de les y introduire, leurs camarades d'école d'ethnie européenne et de milieu socio-culturel dominant, sont largement minoritaires, voire pratiquement absents, de leur environnement scolaire et social immédiat.

L'espace des écoles primaires du Grand Nouméa se révèle être profondément inégalitaire. Sa structure, hiérarchisée par zone et polarisée au sein de la ville, traduit une double ségrégation de fait des élèves en fonction de leur ethnie et de leur classe/couche sociale d'appartenance. Une cartographie sociologique sommaire des établissements par zone, strate et quartier démontre que si l'école est *la même* pour tous, tous ne vont pas dans *les mêmes* écoles. La concentration des Européens en ville et, à l'intérieur de celle-ci, dans quelques quartiers socialement privilégiés, la relégation des enfants d'ethnie mélanésienne et wallisienne en banlieue et dans les établissements du Nouméa populaire où le public scolaire est à forte dominante ouvrière interdisent de parler de la "société des écoles" aussi bien en termes de pluriethnicité qu'en termes d'égalité sociale. En caricaturant, on pourrait résumer en disant que les blancs vont à l'école avec les enfants de bourgeois et les noirs avec les enfants d'ouvriers. Force est donc de conclure que les déséquilibres de l'écologie ethnique et sociale de l'espace scolaire, parce qu'ils grèvent, dès le départ, les chances de réussite des élèves océaniens et des enfants des couches sociales populaires, constituent un des mécanismes les plus méconnus, et peut-être de ce fait même les plus puissants, de l'inégalité face à l'école.

4. LE SYSTEME DES MIGRATIONS ET SES EFFETS

Quels sont les phénomènes qui déterminent la configuration de l'espace scolaire ? En d'autres termes, qu'est-ce qui explique les profondes inégalités dans le recrutement des établissements publics primaires du Grand Nouméa ?

L'essentiel de la réponse est à chercher dans l'*écologie socio-ethnique de la capitale calédonienne* et de ses banlieues. Si l'agglomération nouméenne prise en bloc "mérite seule le qualificatif de mosaïque pluri-ethnique" du Territoire (17), il n'en va pas de même pour chacun de ses quartiers ou groupes de quartiers. Il y a, schématiquement, un Nouméa

17. Jean-Louis Rallu, "La population de la Nouvelle-Calédonie", *Population et Sociétés* n° 188, février 1985.

résidentiel, riche et européen, et un Nouméa populaire à prédominance océanienne ; entre les deux, des périmètres hétérogènes où les Européens de niveau social moyen ou populaire rencontrent les autres ethnies en situation de relatif équilibre.

Sans rentrer dans une étude détaillée de la stratification socio-ethnique de la ville, on peut illustrer les effets de la différenciation spatiale de la structure sociale urbaine sur les écoles en comparant les populations de trois groupes de quartiers, à partir des données du recensement effectué en avril 1976 (18). Les quartiers aisés situés au Sud de la presqu'île, Anse Vata, Val Plaisance, Ouémo, comprenaient à cette date 81,1 % d'Européens et une population active composée largement de professions libérales, de cadres et de patrons. Face à ces 4 417 blancs, on ne comptait que 303 Mélanésiens (5,6 %) et 173 Wallisiens (3,2 %). Sur l'autre versant de la péninsule, au Nord-Ouest, flanquée entre l'usine Le Nickel et le Mont Té, se trouve "la ville noire" : Doniambo, Municipalité, Montagne Coupée, Montravel et la Cité Pierre Lenquette. Les Européens (645 individus sur 4 464, soit 14,4 %) ont fui ces quartiers au fur et à mesure que les Mélanésiens s'y sont installés (19). Dès 1976, les Canaques forment la majorité (53,1 %) de leur population, et les Polynésiens près d'un quart (13,1 % de Wallisiens et 10,9 % de Tahitiens). Sur dix actifs y résidant, on compte plus de sept ouvriers. Interposée, au sens géographique et sociologique, entre la ville "blanche" et la cité "noire", la bande qui couvre le Centre-Ville, le Quartier Latin, la Vallée du Génie et la Vallée des Colons (Sainte-Marie et Taragnat inclus) est dotée d'un peuplement proche, sur le plan ethnique du moins, de celui de l'ensemble de la ville. Il comprend 59,6 % d'Européens, 14,5 % de Canaques et 5,5 % de Wallisiens, relativement peu d'ouvriers et beaucoup d'employés et de cadres moyens.

La démographie sociale et ethnique des divers secteurs de Nouméa est donc très variable. Dans la mesure où les établissements primaires publics accueillent réglementairement les enfants résidant aux alentours

18. Ce sont les données les plus récentes dont nous disposons, les cartes de J.-C. Roux (*op. cit.*) étant inutilisables puisqu'elles donnent l'évolution de la part de chaque ethnie par quartier sans en donner la base ! Cet auteur découpe la ville en quartiers "neufs", "stables", ou "qui se dépeuplent" sans jamais aborder leur composition ethnique. Ainsi peut-il parler de Nouméa comme d'une "ville cosmopolite" en omettant de mentionner la ségrégation ethnique marquée qui caractérise l'espace habité à Nouméa ; mieux, il va jusqu'à la nier : "En ce qui concerne la résidence, on note d'ailleurs une quasi-absence de ségrégation ethnique" !

19. De 1969 à 1976, le nombre de Mélanésiens résidant dans ces quartiers double alors que celui des Européens diminue de plus de 40 %.

de leur implantation, la population scolaire reflète ces variations. A quartier "blanc", école "blanche" ; à quartier populaire, recrutement scolaire ouvrier, etc. *Le système d'enseignement transpose en son sein les inégalités liées à la stratification urbaine.* La structure de l'espace scolaire n'en est pas pour autant une simple copie de celle de l'espace urbain, car elle résulte aussi de forts courants migratoires à travers le système des écoles, courants dont nous avons relevé plus haut l'existence. Quelles sont les coordonnées de ces élèves qui suivent la classe ailleurs que dans l'école de leur voisinage ? Comment ces flux affectent-ils la composition des diverses zones et quartiers scolaires ? Qui migre et avec quelles implications structurelles ?

On peut étudier les migrations scolaires à plusieurs niveaux (zone, strate, quartier, établissement), et le choix d'un découpage influence le type et le volume de migrants enregistrés (20). On se limitera ici à une esquisse des grands mouvements d'écoliers entre les trois strates de la ville, la périphérie et la banlieue, et ce pour trois raisons. D'abord pour contourner les problèmes de méthode que ne manque pas de soulever l'analyse des micro-transferts au niveau de chaque école (21). Ensuite dans un souci de clarté et de concision : plus on éclate les données, et plus les points d'immigration possibles se multiplient, ce qui à terme rend impossible une lecture et une interprétation des flux. Enfin, parce que l'objectif d'une telle analyse est d'éclairer la structure de l'espace scolaire, et qu'il est nécessaire, à cette fin, de travailler sur une masse démographique suffisamment importante pour que la mesure de ses propriétés prenne un sens. Retenons donc que le niveau d'agrégation auquel nous avons choisi de situer l'analyse nous donne une évaluation *minorée* des migrations scolaires et de ses effets.

20. En saisissant les migrations à un niveau donné, ici la strate et la zone, on laisse nécessairement échapper les déplacements qui s'effectuent à l'intérieur de l'unité choisie — ici les transferts entre quartiers à l'intérieur d'une même strate et entre les parties d'un même quartier.

21. Le code des quartiers, relativement grossier, que nous avons construit pour repérer le lieu de résidence de l'écolier ne permet pas de saisir à tout coup une migration scolaire effectuée dans un établissement immédiatement adjacent à celui que l'enfant devrait fréquenter d'après la carte scolaire (dans le cas d'un élève qui habiterait Motor Pool et irait à l'école Bichon par exemple). De plus, les frontières de nos quartiers ne correspondent pas toujours à ceux assignés à une école donnée par la carte scolaire. L'analyse au niveau agrégé des strates et des zones permet d'éviter de comptabiliser comme "migrant scolaire" des enfants qui ne devraient leur transfert d'établissement qu'à un artifice de codage.

D'après la réglementation, un enfant est tenu de s'inscrire dans l'école de son quartier ; il ne peut choisir librement l'établissement qu'il souhaite fréquenter. Dans le cas (théoriquement exceptionnel) où une famille souhaite scolariser ses enfants dans une école autre que celle qui correspond à son lieu de résidence, elle doit, officiellement, en faire la demande auprès du directeur de l'établissement d'accueil, qui la répercute sur l'inspecteur de la circonscription primaire correspondante, demande qu'elle doit justifier par des motifs professionnels ou familiaux adéquats. En pratique, cette procédure n'est pour ainsi dire jamais appliquée et les migrations scolaires ne s'effectuent que par extraordinaire selon ce schéma. Tout se passe en effet comme si ces règles n'étaient faites que pour ceux pour qui elles constituent un obstacle quasi insurmontable : les familles de niveau socio-culturel modeste qui, mal armées pour s'y conformer, le sont encore plus pour les contourner. Car en fait, les autorisations d'"immigration scolaire" s'obtiennent généralement sur une base très informelle, à la suite de simples contacts personnels avec le directeur d'accueil, contacts qui sont d'autant plus probables et faciles que le demandeur est proche, dans ses caractéristiques culturelles, sociales et professionnelles, de ce dernier (22). Autrement dit, si la possibilité de transférer ses enfants dans une école autre que celle de son quartier d'origine dépend de la possession d'un capital (culturel et social surtout, mais aussi économique pour les migrations lointaines) qui permet, sinon de respecter les règles du jeu, du moins de se jouer d'elles, c'est chez les familles du groupe social dominant, à savoir la bourgeoisie et la petite bourgeoisie européenne, que l'on a le plus de chances de trouver des écoliers migrants. On peut également s'attendre, à partir de ces considérations théoriques sommaires, à ce que la part des enfants de ces classes dans l'ensemble des transferts d'élèves varie en fonction de leur destination : plus l'école d'arrivée se situe à proximité du pôle dominant de l'espace scolaire, plus on doit trouver d'élèves de souche européenne et d'origine sociale aisée.

L'observation montre que les migrations scolaires n'ont pas le caractère d'exception que leur prête le discours de l'institution. D'une part elles sont relativement répandues, et ce d'autant plus que l'on considère des quartiers ou des établissements mieux situés dans l'espace scolaire. D'autre part elles s'organisent en flux systématiques, dont on peut dégager les types et les déterminations, et qui aggravent l'inégalité devant l'école.

22. C'est-à-dire membre de la bourgeoisie ou petite bourgeoisie européenne de Nouméa.

1. Près d'un élève sur huit est un migrant scolaire : sur 1 572 écoliers, 258 soit 16,4 % vont à l'école dans une strate ou une zone qui n'est pas celle de leur domiciliation. En ville, c'est un élève sur cinq qui migre (221 sur 1 139) (23) ; si l'on exclut de cette zone la strate populaire, qui est la moins touchée par ces mouvements, on compte 27,3 % d'enfants qui viennent de l'extérieur — et l'on sait que ces proportions minimisent les mouvements réels. Les écoles du quartier du Centre, par exemple, ont inscrit en 1983 presque autant d'enfants de leurs voisinages respectifs que d'enfants domiciliés ailleurs. Parmi les 145 écoliers qui les peuplent, 74 seulement sont des "résidents" ; 71 enfants (49 %) sont des "immigrés scolaires", dont la moitié habite en fait Ducos, Rivière Salée et les communes limitrophes de Nouméa (24).

2. Une strate ou zone scolaire accueille d'autant plus d'élèves de l'extérieur qu'elle est plus haut placée dans l'espace scolaire (cf. fig. 20).

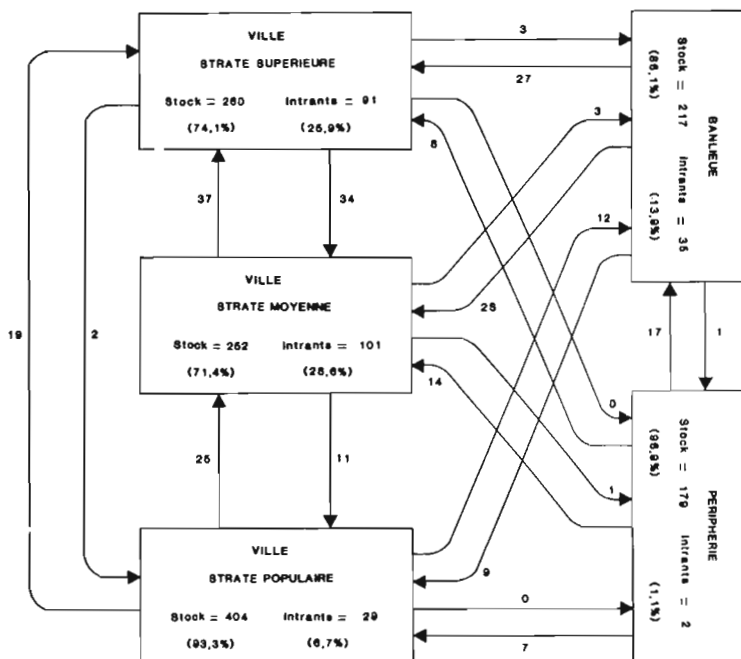


Fig. 20. Flux migratoires à travers l'espace scolaire du Grand Nouméa (en effectif).
Source : ORSTOM

23. Pour simplifier et éviter les doubles comptages, on comptabilise comme migrant d'un périmètre donné tout écolier qui y est scolarisé et habite à l'extérieur (immi-

24) Voir page suivante.

Les enfants migrent en force dans les écoles des strates supérieure (25,9 % des effectifs scolarisés) et moyenne (28,8 %), peu dans celles de la banlieue (13,9 %, dont une moitié d'élèves résidant dans la périphérie), presque pas vers la strate populaire (6,7 %) et pas du tout vers la périphérie (1,1 %). Les écoliers-migrants recherchent donc en priorité les établissements qui ont un recrutement ethnique et social élevé, relativement à celui auquel ils échappent.

3. La propension à migrer n'est pas la même pour tous les groupes sociaux (cf. tableau 12). Ce sont les écoliers européens qui effectuent

Tableau 12 – Propension à la migration scolaire en fonction de l'ethnie (en pourcentage de la catégorie).

	E	M	W	T	I	V	A
1. Migrants scolaires	64,0	10,5	3,5	9,3	5,0	3,1	4,6
2. Population d'ensemble	46,3	16,4	11,6	9,3	6,9	2,7	6,8
Rapport 1/2	1,38	0,64	0,30	1	0,72	1,15	0,68

Source : ORSTOM

le gros des mouvements ; près des deux tiers (64 %) des transferts dans une école autre que celle de sa strate ou zone de résidence sont le fait d'enfants d'ethnie européenne, alors que ceux-ci représentent moins de la moitié de l'effectif scolaire global. Seuls les Vietnamiens et les Tahitiens tiennent, dans l'ensemble des transferts d'établissement, la part qui leur revient. Les Mélanésiens et les Wallisiens sont ceux qui migrent le moins : deux fois moins et quatre fois moins respectivement que les Européens.

De même, un écolier a d'autant plus de chance d'échapper à son école de quartier que son origine sociale est élevée (cf. tableau 13). Les élèves de milieu moyen migrent deux fois plus souvent que ceux de souche populaire ; les fils et filles de la bourgeoisie urbaine, eux, migrent trois fois plus que ces derniers. Ainsi ce sont bien les enfants du groupe dominant

grant), sans tenir compte de ceux qui y résident mais n'y sont pas scolarisés (émigré).

24. Les écoliers des établissements du Centre domiciliés à l'extérieur de ce quartier provenaient de l'Anse Vata (13 enfants), Ouémo (1), Vallée des Colons (10), Magenta (7), 4^e à 6^e kilomètres (5), Ducos (10), Rivière Salée (6), Pont-des-Français (4), Koutio (11), Dumbéa (3), Mont Dore (1). Parmi ces 71 "émigrés scolaires", on compte 80 % d'enfants de souche européenne.

qui tirent le plus grand bénéfice de la "tolérance" de l'institution scolaire à l'égard de ces mouvements d'écoliers et qui se trouvent, de fait, en situation d'exercer un choix scolaire qui n'est pas offert à tous (25).

Tableau 13 — Propension à la migration scolaire en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de la catégorie).

	Populaire	Moyenne	Supérieure
1. Migrants scolaires	32,3	37,1	30,6
2. Population d'ensemble	50,2	33,8	16,0
Rapport 1/2	0,64	1,10	1,91

Source : ORSTOM

4. Enfin les écoles attirent des écoliers migrants de coordonnées socio-ethniques d'autant plus élevées qu'elles occupent elles-mêmes une position élevée dans l'espace scolaire. Les strates et zones qui correspondent aux quartiers européens et (petits) bourgeois de Nouméa reçoivent non seulement plus d'enfants de l'extérieur, mais surtout des enfants d'origine sociale et ethnique nettement plus élevée (cf. tableau 14).

Tableau 14 — Caractéristiques ethniques et sociales des écoliers migrants par strate et par zone (en pourcentage de l'effectif pour chacune des caractéristiques).

	Origine ethnique						Origine sociale			n	
	E	M	W	T	I	V	A	Pop.	Moy.		Sup.
Ville-strate sup.	81,3	5,5	—	6,6	3,3	1,1	2,2	22,3	33,0	44,7	91
Ville-strate moy.	66,3	5,9	2,0	8,9	5,9	5,0	6,9	30,7	44,0	25,3	101
Ville-strate pop.	37,9	3,5	10,4	27,6	10,3	3,4	6,9	57,7	26,9	15,4	29
Banlieue	34,3	45,7	11,4	2,9	—	2,9	2,8	42,9	35,7	21,4	35
Périphérie	50,0	—	—	—	50,0	—	—	50,0	50,0	—	2
Grand Nouméa	64,0	10,5	3,5	9,3	5,0	3,1	4,6	32,3	37,1	30,6	258

Source : ORSTOM

25. Ont suivi leur Cours Moyen deuxième année dans une école située dans une strate urbaine ou une zone autre que celle de leur résidence : 22,7 % des Européens et 31,3 % des enfants de la classe supérieure.

Comparons, par exemple, les caractéristiques des "immigrés scolaires" des strates supérieure et populaire. La première doit 25 % de son effectif final à des entrées d'élèves qui habitent d'autres régions de l'espace scolaire. Parmi ses 91 migrants, on trouve 81 % d'Européens, qui résident pour moitié hors de la ville, et 45 % d'enfants de milieu bourgeois. La strate populaire, région doublement dominée de l'espace urbain et scolaire n'accueille que très peu d'élèves de l'extérieur (7 % de sa population), et ceux qui rejoignent ses écoles sont pour la plupart des enfants d'ouvriers et d'ethnie océanienne, et non des petits Européens de milieu social aisé.

N'importe qui ne migre pas n'importe où. Les flux d'écoliers obéissent à des déterminations sociales. La probabilité qu'a chaque famille de "placer" ses enfants dans une école autre — et socialement/ethniquement plus "sélective" — que celle de son quartier d'habitation varie directement avec sa position dans la structure coloniale urbaine. On migre des régions où les écoles sont à dominante populaire et océanienne vers les régions où sont implantées les écoles les moins ouvrières et les moins "noires". Mais on n'a de chances d'échapper à son destin scolaire que si l'on appartient au groupe social dominant. Sur 192 migrants ayant rallié les écoles des quartiers bourgeois et petits bourgeois de la ville, 141 sont de souche européenne ; la même proportion (73,4 %) ont une origine sociale moyenne ou supérieure. Le privilège de choisir son école est donc l'apanage de ceux qui sont déjà privilégiés au double plan culturel et socio-économique.

Si les mouvements à travers l'espace scolaire répondent bien à des stratégies sociales de *placement scolaire* qui cherchent à maximiser les caractéristiques socio-ethniques de l'environnement scolaire de l'enfant lors de son apprentissage scolaire primaire, ils ne peuvent être sans effets sur la structure de cet espace. En effet, dans la mesure où les enfants du groupe social dominant fuient les écoles dans lesquelles ils seraient appelés à côtoyer les enfants des dominés pour rejoindre celles où leurs semblables (ethniques et sociaux) sont concentrés, leurs déplacements doivent s'accompagner d'une accentuation de la ségrégation socio-ethnique des écoles primaires du grand Nouméa. Pour vérifier si c'est le cas, il suffit de dresser un double bilan, ethnique et social, des flux migratoires qui traversent l'espace scolaire.

La figure 21 comptabilise les répercussions des migrations pour chacune des strates ou zones en ce qui concerne le volume démographique scolarisé (Flux Net), le nombre d'écoliers européens inscrits dans les établissements correspondants (E), et le nombre d'enfants de la classe supé-

rieure qui y sont présents (Sup) (26). Elle fait apparaître les faits suivants :

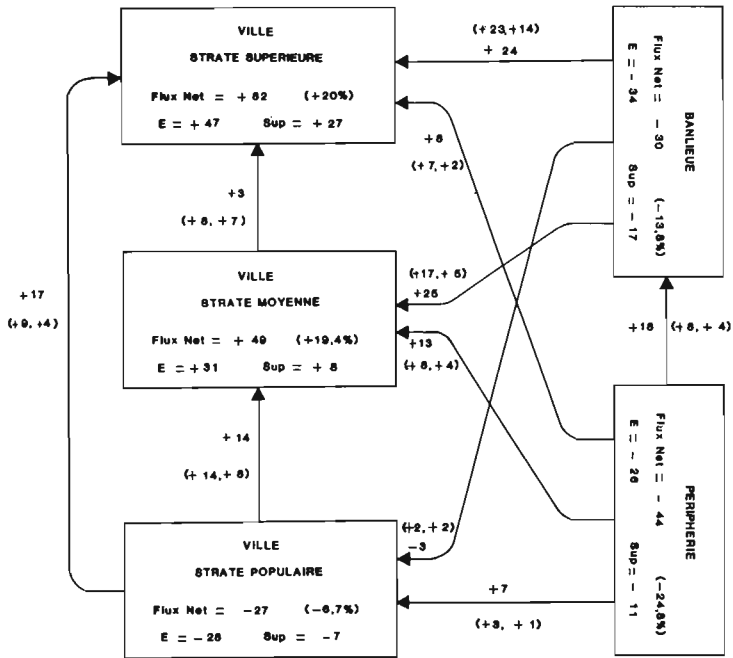


Fig. 21. Bilan des flux migratoires à travers l'espace scolaire du Grand Nouméa.
Source : ORSTOM

Cette figure se lit comme suit (exemple). Les écoles de la strate supérieure ont accueilli 27 enfants résidant en banlieue, dont 24 d'ethnie européenne et 16 d'origine sociale aisée ; les établissements de la banlieue ont, eux, scolarisé 3 élèves habitant les quartiers résidentiels (dont 1 Européen et 2 fils de la classe supérieure). Le bilan des échanges entre ces deux régions de l'espace scolaire s'établit donc, au bénéfice de la strate supérieure, à +24 écoliers (27 - 3), +23 Européens (24 entrent et 1 sort - chiffre de gauche entre parenthèses) et +14 enfants d'origine sociale bourgeoise (16 - 2 - chiffre de droite entre parenthèses). La balance globale de toutes les migrations scolaires touchant la strate supérieure s'obtient en additionnant le solde des flux la reliant à chacune des régions de l'espace scolaire : +52 écoliers en volume global (17 + 3 + 24 + 8), +47 Européens (9 + 8 + 23 + 7) et +27 enfants de milieu supérieur (4 + 7 + 14 + 2).

26. On a comptabilisé, pour chaque région, le nombre d'enfants scolarisés qui habitent à l'extérieur, duquel on a soustrait ceux qui sont résidents mais scolarisés à l'extérieur. L'opération ("immigrés" - "émigrés") établit la balance des migrations scolaires. Le même calcul a été opéré pour les écoliers d'ethnie européenne, puis pour les enfants d'origine sociale supérieure. Pour plus de détails, voir le commentaire de la figure 21.

1. Les strates moyenne et supérieure présentent un solde migratoire largement positif qui leur permet d'augmenter leurs effectifs d'un cinquième. Les autres régions de l'espace scolaire enregistrent une perte sèche qui va croissante avec leur distance (spatiale et sociale) au pôle scolaire dominant : - 7 % pour la strate populaire, - 14 % pour la banlieue et - 25 % pour la périphérie. Les migrations creusent donc l'écart démographique entre régions de l'espace scolaire, au bénéfice exclusif des deux strates les plus élevées.

2. Le bilan ethnique des transferts scolaires montre que les Européens abandonnent les zones périphériques et populaires pour se réfugier dans les écoles des strates moyenne et supérieure - i.e., dans celles qui, de par leur localisation, sont susceptibles de contenir de fortes majorités d'écoliers de l'ethnie dominante. Les cas de la périphérie et de la strate populaire sont significatifs à cet égard. Les écoles de la ceinture ouvrière de Nouméa reçoivent 26 élèves de provenance extérieure ; elles cèdent en retour 56 enfants (dont 44 vont suivre la classe dans les strates moyenne et supérieure). Bilan : une perte nette de 27 individus. Mais la strate populaire laisse "échapper" beaucoup plus d'Européens qu'elle n'en reçoit et elle enregistre, à l'issue de ces échanges, un passif de 28 Européens. Même cas de figure avec la banlieue, qui perd 30 écoliers au total, mais 34 Européens (27).

3. Pour ce qui est de la distribution des écoliers des diverses couches/classes sociales à travers l'espace scolaire, les migrations se traduisent par un net accroissement de la concentration des enfants de milieu aisé dans les écoles déjà favorisées sur ce plan. Les élèves de condition sociale bourgeoise fuient les établissements à dominante "noire-ouvrière" et rallient ces quartiers scolaires où ils sont assurés de trouver un public plus à leur image. Ainsi la strate supérieure gagne-t-elle, par l'effet des migrations d'élèves, 27 enfants de la classe supérieure en sus de ceux qu'elle scolarise déjà parce qu'ils y résident ; la strate moyenne, elle, enregistre la présence supplémentaire de 8 écoliers de milieu bourgeois. En revanche, la strate populaire en perd 7 et la banlieue 17 ; pour la première, c'est un tiers de tous ses écoliers d'origine supérieure qui émi-

27. Il suffit, pour expliquer comment une région peut "perdre" plus d'écoliers européens qu'elle ne cède d'élèves au total, d'un exemple hypothétique. Soit une région A, qui accueille 30 écoliers venus de la région B, et lui en "donne" 50. Elle enregistre une perte nette de 20 individus. Parmi les 30 émigrés qui quittent A, on compte 25 Européens ; les "immigrés" venus de B ne comprennent aucun Européen. La région A enregistre donc un déficit de 25 Européens, supérieur à sa balance globale qui n'est que de - 20 écoliers. Voir également l'exemple donné sous la figure 21.

grent, et pour la seconde 38 %. La périphérie est la plus durement touchée par la fuite des enfants de la classe dominante puisque la part de ces derniers dans sa population scolaire tombe de 50 % à la suite des transferts d'établissements (qu'ils opèrent pour l'essentiel directement au profit des écoles de l'Anse Vata, du Centre et de Magenta).

Malgré la forte ségrégation ethnique et sociale qui marque dès l'origine l'écologie urbaine du Grand Nouméa, les migrations scolaires, qui s'effectuent en vue de rallier une école primaire qui n'est pas celle imputée par la domiciliation, sont fréquentes et *accusent les inégalités dans les conditions socio-culturelles de l'apprentissage scolaire*. Il suffit, pour faire apparaître l'effet aggravateur qui est le leur, de construire l'espace scolaire théorique correspondant à l'hypothèse de migrations nulles. On a porté dans le tableau 15 les modifications du recrutement socio-ethnique de chaque région consécutives aux mouvements d'écopiers effectivement enregistrés. Si ceux-ci apparaissent sans effet notable sur la strate moyenne, ils accentuent l'élitisme de la strate supérieure et abaissent sensiblement la composition des autres régions, notamment celles de la banlieue et de la périphérie.

Tableau 15 — Effets des migrations sur la structure de l'espace scolaire.

	% écoliers européens		% écoliers de classe supérieure	
	sans migration	après migration	sans migration	après migration
Strate supérieure	74,6	76,9	33,7	36,6
Strate moyenne	60,9	61,1	22,6	21,7
Strate populaire	25,2	22,6	4,4	2,9
Banlieue	43,6	35,3	14,2	8,8
Périphérie	35,0	29,8	8,7	4,3

Source : ORSTOM

Parce qu'elles sont essentiellement le fait d'écopiers de l'ethnie et de la classe dominantes qui fuient les régions scolaires où ils ne sont pas en position prééminente, les migrations scolaires provoquent une polari-

sation accrue de la structure de l'espace scolaire (cf. fig. 22). Si l'on saisit l'ensemble des strates et des zones non pas chacune individuellement, mais *relationnellement*, les unes par rapport aux autres, comme formant une structure hiérarchisée, on voit que les transferts d'écopiers agissent systématiquement dans le sens d'une aggravation des écarts dans les conditions socio-ethniques de l'inculcation scolaire. L'espace scolaire hypothétique correspondant à une absence de migrations (points marqués en blanc) est très inégalitaire — il retraduit, dans le champ scolaire, la différenciation des quartiers urbains du Grand Nouméa ; l'espace réel (points noirs), enregistré par l'enquête après migration, l'est bien plus encore.

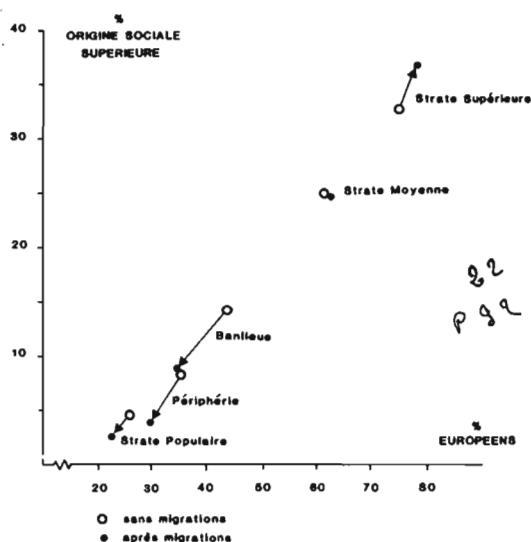


Fig. 22. Migrations d'écopiers et polarisation de l'espace scolaire.

Source : ORSTOM.

CONCLUSION : UN PRIVILÈGE INVISIBLE

Indépendamment de ses capacités individuelles et de l'influence directe de son milieu familial, la trajectoire scolaire d'un enfant dépend des rapports écologiques qui se nouent entre l'établissement qu'il fré-

quente et la structure sociale locale (28). Les caractéristiques sociologiques de la communauté d'implantation de l'école interviennent doublement dans la détermination des comportements et des performances scolaires. Au niveau macroscopique, l'environnement de l'école joue par le biais des ressources matérielles (école, musée, bibliothèque, librairie, biens et lieux culturels, conditions d'habitat et de loisir, etc.) et morales ("climat normatif", niveau modal d'aspiration, modèles culturels, sociaux et professionnels) qu'il offre et qui contribuent à la perception de tel ou tel avenir scolaire (et social) comme projet probable, possible ou impossible. Le cadre socio-ethnique de l'école fréquentée agit également au niveau microsociologique, en s'introduisant à l'intérieur de la salle de classe par l'intermédiaire des processus de recrutement : la structure sociale locale influence la réussite scolaire parce qu'elle est à la source de la composition du groupe scolaire.

En s'appuyant sur le postulat formel de l'égalité de chaque enfant face à l'école, i.e., en faisant totalement abstraction, non seulement des caractéristiques socio-culturelles des élèves, mais du gradient de stratification socio-ethnique des populations en fonction de leur lieu de résidence, le système d'enseignement primaire consacre et pérennise les inégalités scolaires qui s'originent dans l'écologie urbaine du Grand Nouméa. L'homologie qui s'établit entre la structure de l'espace scolaire et celle des rapports sociaux urbains, qui n'est jamais visible au niveau des établissements pris individuellement mais seulement au niveau du système qu'ils forment, est au principe de la transmutation de différences de position sociale en différences de performances et d'ambitions scolaires, par le biais de la correspondance qu'elle opère entre la structure sociale locale de l'école et les caractéristiques socio-culturelles des enfants qui la fréquentent. *Les enfants occupent, dans le champ des écoles de la capitale, la position qui est celle de leur famille dans la société coloniale* urbaine. Plus cette dernière est élevée, plus ils ont de chances de résider dans un quartier et donc de fréquenter un établissement où sont réunies les conditions les plus favorables à la communication et à l'inculcation de la culture dominante. En outre, la tolérance de l'institution à l'égard des migrations scolaires renforce, s'il en était besoin, le privilège scolaire structural des dominants, dans la mesure où elle leur fournit le moyen de s'assurer que leurs enfants peuvent suivre

28. Il serait trop long d'en apporter ici la démonstration théorique et empirique complète. Le lecteur est renvoyé à l'excellent article de Nathalie Rogoff, "Local Social Structure and Educational Selection", in A.H. Halsey, Jean Floud et C. Arnold Anderson, *Education, Economy and Society*, New York, Macmillan 1961, pp. 241-51.

leur éducation primaire dans les écoles les plus conformes à leurs vœux, c'est-à-dire celles où elle ne risque pas d'être ralentie, entravée ou "pervertie" par la présence excessive d'écoliers des ethnies et des couches sociales dominées.

L'espace des écoles est à l'image de la société coloniale : segmenté et profondément inégalitaire. Les conditions sociales et scolaires de l'apprentissage de l'arbitraire culturel dominant ne sont que nominalement identiques. La topographie ethnique et socio-professionnelle des établissements primaires publics établit que le système d'enseignement urbain accomplit sa fonction de communication de manière différentielle selon la position de ses usagers dans la structure coloniale — et ce, sans qu'il y ait nul besoin d'une quelconque volonté de domination pour que le système, obéissant à sa propre logique, accorde tous ses privilèges aux dominants. *L'inégalité, ethnique et de classe, devant l'école apparaît d'emblée comme inscrite dans la structure même de l'espace scolaire.*



Photos L. WACQUANT



Photos J.M. KOHLER

II. SOCIOGRAPHIE DES ÉCOLIERS

L'étude des caractéristiques socio-économiques et familiales de la population scolaire est un préalable à celle des performances à l'école, parce qu'elle éclaire les véritables lignes de fracture qui distinguent tel groupe d'écoliers de tel autre et permet de saisir ce que des courses scolaires divergentes peuvent devoir à des différences de position et de condition sociales.

Une des lacunes les plus frappantes du discours public sur l'école en Nouvelle-Calédonie réside dans le fait qu'il se contente le plus souvent d'énoncer, sinon de dénoncer, les facteurs culturels qui, de toute évidence, influent sur le succès dans les études, sans jamais aller au-delà du constat superficiel et tranquilisant que de telles évidences autorisent (1). Pour un ensemble de raisons historiques incontournables, le "trait statutaire" le plus saillant (2) d'un habitant de Nouvelle-Calédonie est son appartenance ethnique. Ceci est d'autant plus vrai dans le débat/combat dont l'école est aujourd'hui l'objet/enjeu que le clivage ethnique qui définit en propre la structure de la société coloniale — autochtones (Canaques) contre allochtones (soit les Européens et les ethnies dont ils ont déterminé l'immigration : Asiatiques, Polynésiens, ressortissants des Départements et Territoires de l'Outre-Mer (français) — recouvre une série homothétique d'oppositions relevant de di-visions culturelles : Océaniens contre Occidentaux, noirs contre blancs, non-francophones contre francophones, "traditionnels" contre "modernes", etc. (3). Il ne suffit cependant nul-

-
1. Qu'il relève de l'idéologie scolaire dominante, tel celui véhiculé par les agents du système d'enseignement, ou d'une contestation de l'ordre scolaire qui se veut ou se pense comme radicale, ce discours, parce qu'il est un discours social et non sociologique, est incapable de replacer chacun de ces facteurs dans le *système des relations* qui leur confère leur efficacité propre (cf. *supra*, pp. 22-33).
 2. Ou "trait-maître", cf. Everett C. Huges, "Dilemmas and Contradictions of Status", *American Journal of Sociology* 50, 1945, pp. 353-359.
 3. D'une manière générale, le discours dominant sur l'école se contente de l'opposition linguistique, alors que le discours dominé étend le clivage à l'ensemble du domaine culturel (civilisation noire ou océanienne vs. civilisation blanche ou européenne). Voir, par exemple, R. Bruel et J.-P. Doumenge (*art. cit.*) pour le premier et les textes décrivant le projet d'une "école kanak" reproduits in J.M. Kohler et P. Pillon, *Adapter l'école ou réorienter le projet social, op. cit.*, pp. 55-78.

lement de stipuler de telles distinctions pour donner accès aux réalités qu'elles sont censées synthétiser comme à celles qu'elles masquent. Encore faut-il se donner la peine d'analyser, non seulement ce qui, au niveau de la structure sociale, différencie les ethnies entre elles, mais encore les écarts ou les convergences socio-économiques qui peuvent se cacher sous les étiquettes ethniques.

C'est à travers cette double grille de lecture, inter- et intra-ethnique, que sont successivement abordés dans ce chapitre la position des écoliers dans la structure sociale, les caractéristiques de leur environnement familial, enfin leurs passés scolaires respectifs, tels que les traduisent l'âge en CM2 et les taux de redoublement antérieur. On observera, sous chacun de ces aspects, des disparités ethniques très marquées et étroitement corrélées à la situation relative de chaque communauté dans la structure coloniale. A l'intérieur de ces groupes ethniques, apparaissent de même des différences, fortes ou tendancielle, liées au niveau socio-économique et à la position structurelle.

1. APPARTENANCE ETHNIQUE ET CONDITION SOCIALE

Parce qu'elle repose sur des traits physiques ou culturels immédiatement perceptibles, tels la couleur de la peau, la langue ou les usages corporels et vestimentaires, l'appartenance ethnique constitue un critère de classement social si flagrant en Nouvelle-Calédonie qu'il tend à monopoliser l'attention, voire à l'aveugler. Ainsi l'*évidence ethnique* peut-elle freiner une recherche systématique des facteurs générateurs de disparités scolaires chaque fois qu'elle ne se trouve pas elle-même mise à la question.

Il va sans dire que les groupes ethniques présents sur le Territoire ayant chacun sa culture propre (que ce soit au niveau de la langue, des valeurs, des modèles de comportement ou des schèmes de pensée), le système d'enseignement instaure une inégalité fondamentale dès lors qu'il n'accorde de valeur qu'à l'une d'entre elles, celle justement qui est la plus inégalement répartie (4). Si les enfants d'ethnie européenne réus-

4. De même qu'il ne reconnaît qu'un seul mode de transmission et d'inculcation culturelles, celui qui est organiquement lié à la culture dominante. On peut rappeler à ce propos, avec P. Bourdieu, que "tout acte de transmission culturelle implique nécessairement l'affirmation de la valeur de la culture transmise [...] et, corrélativement, la dévalorisation, implicite ou explicite, des autres cultures possibles" ("*Système d'enseignement et systèmes de pensée*", *Revue Internationale des Sciences Sociales* XIX-3, 1967, p. 378 ; c'est nous qui soulignons).

sissent, globalement, mieux que les autres dans leurs études, il est indéniable qu'ils le doivent d'emblée à la concordance qui existe entre la culture de leur milieu et celle de l'école, concordance d'autant plus directe qu'ils appartiennent à une classe haut placée dans l'ordre social. Mais par-delà les clivages culturels, dont on sait qu'ils ne cessent d'agir puissamment tout au long des carrières scolaires (5), les communautés ethniques de Nouvelle-Calédonie s'opposent par leur *insertion dans la structure coloniale* (6), et, pour ce qui est de leurs fractions urbanisées, dans la structure de classe du Grand Nouméa.

On sait que les Européens sont, dans la formation sociale néo-calédonienne, l'ethnie dominante et que les Mélanésiens se situent, globalement, au plus bas de l'ordre économique et culturel, les autres groupes ethniques occupant une position intermédiaire conforme au moment et aux fonctions de leur immigration sur le Territoire (7). Ce qui nous intéresse ici, c'est de repérer la position relative de chaque groupe dans le système urbain marchand ; nous excluons donc par définition les populations rurales vivant en économie domestique. Nous avons retenu deux indicateurs de l'ordre ethnique : la proportion des ouvriers parmi les actifs non agricoles, le taux de titulaires du BEPC ou d'un diplôme supérieur dans la cohorte des 20-24 ans. La hiérarchie socio-économique établie par le premier critère est la suivante, du plus haut vers le plus bas : Vietnamiens et Européens — Indonésiens — Mélanésiens — Tahitiens — Wallisiens (8). La hiérarchie culturelle est : Européens — Vietnamiens — Indo-

5. Selon la littérature sociologique, le niveau culturel de la famille serait la dimension essentielle de son statut dans la détermination de la réussite à l'école au jeune âge, alors que le niveau de revenu tendrait à prédominer dans les phases ultérieures de la scolarité à niveau culturel égal (cf., par exemple, Alain Girard et Paul Clerc, "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième", *Population* 19, 1964, pp. 829-872).
6. La formation sociale néo-calédonienne se structure autour de la subordination de l'économie domestique mélanésienne aux besoins du système socio-économique capitaliste et du rapport politique nécessaire à sa reproduction élargie. On peut, grossièrement, repérer la position des groupes dans la société coloniale à leur *taux* de participation au secteur marchand (pourcentage de salariés parmi les actifs), au *niveau* de leur participation à ce secteur (part des salariés manuels ou ouvriers), et au *type* d'insertion qu'ils y trouvent (emplois précaires/cycliques ou durables).
7. Voir les données économiques et sociales recueillies par la Direction Territoriale de la Statistique et des Études Économiques dans son *Enquête socio-économique 1980-1981* (Nouméa, DTSEE, 1982), et dans *Schéma de l'économie néo-calédonienne* (Nouméa, DTSEE, 1985), particulièrement le volume 3.
8. *Schéma, op. cit.*, vol. 3, pp. 26-29. Les chiffres sont calculés sur la base des actifs du secteur marchand de tout le Territoire, mais on sait que la région du Grand Nouméa regroupe à elle seule 79 % de la population active, agriculteurs exclus, de Nouvelle-Calédonie (*ibid.*, p. 30).

nésiens — Tahitiens — Mélanésiens — Wallisiens (9). En croisant ces deux coordonnées, on obtient la distribution socio-culturelle portée en figure 23.

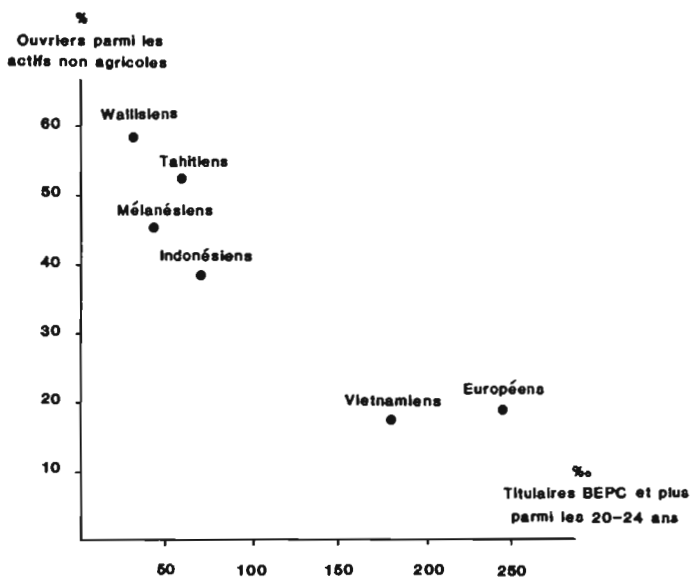


Fig. 23. Positions relatives des groupes ethniques dans la structure socio-culturelle urbaine.

Sources : INSEE, Recensement 1976 et DTSEE, Schémas de l'Économie Néo-Calédonienne 1985

Les Européens, suivis des Vietnamiens, sont en position dominante. A un niveau inférieur de la structure socio-urbaine, on trouve les Indonésiens, Mélanésiens et Tahitiens qui viennent derrière, précédant les Wallisiens qui occupent, sous ces deux angles, le rang le plus bas. La hiérarchie des ethnies en milieu urbain ainsi définie nous fournit une "clef de lecture" possible des données de cette enquête et nous aidera à analyser les relations entre ethnie, position sociale et réussite scolaire. Il convient main-

9. Cf. *Résultats du Recensement de la population de la Nouvelle-Calédonie, 23 avril 1976*, Paris, INSEE-FIDES, 1977, p. 77. On s'étonnera au passage qu'aucune donnée sur la répartition ethnique des diplômés ne figure dans les résultats du recensement de 1983.

tenant, sur cette base, d'étudier le positionnement socio-professionnel des écoliers de chacune de ces communautés.

Quelques remarques méthodologiques s'imposent en préalable à toute interprétation de la nomenclature socio-professionnelle utilisée dans cette étude. 1) Nous avons grossièrement ordonné les catégories retenues en fonction de trois critères : l'assise économique (d'après le revenu), le prestige statutaire et le niveau culturel (mesuré au taux de diplômés). Nous avons ensuite regroupé ces catégories en trois couches/classes, populaire, moyenne, et supérieure (10). 2) Il faut souligner cependant que cette hiérarchie socio-professionnelle, si elle est, grosso modo, *reconnue* par tous, ne revêt pas la même signification pratique d'un groupe ethnique à l'autre. Une situation telle que celle d'instituteur, par exemple, est infiniment plus distinctive chez les Mélanésiens ou chez les Wallisiens qu'elle ne l'est parmi les Européens. Pour ces derniers, elle n'est qu'un point de passage entre la petite bourgeoisie et la bourgeoisie culturelle ; pour les premiers elle constitue le "plafond" de l'ordre socio-professionnel et pour les seconds une position plus rare encore. 3) En outre, il n'a pas été possible, par manque de précision des données brutes, de coder séparément des catégories qui auraient mérité de l'être, notamment parce que leur partage s'effectue différemment suivant l'ethnie considérée. C'est le cas pour les employés de commerce (type vendeur) et les cadres moyens du secteur privé (tel le comptable), les moniteurs ou les instituteurs et les professeurs, les cadres supérieurs de la fonction publique ou de l'enseignement privé et ceux de l'industrie et du commerce — trois couples de catégories dont les premières accueillent l'essentiel des membres des ethnies dominées du niveau correspondant et les secondes presque exclusivement les Européens. 4) Enfin, nous avons reversé les chômeurs urbains dans les couches populaires, bien qu'il ne s'agisse pas là d'une catégorie d'actifs, dans la mesure où les demandeurs d'emploi relevaient pour la plupart du marché du travail manuel, à la notable exception des Européens chez qui le chômage est plutôt "moyen" que "populaire". On a également reclassé les quelques agriculteurs des abords de la capitale avec les ouvriers au vu de leurs caractéristiques familiales et culturelles (11).

10. La rigueur terminologique voudrait que l'on ne parle de "classe" que pour les Européens, et secondairement pour les groupes ethniques qu'ils ont amené dans leur sillage (Asiatiques, Polynésiens), et de "couche" pour les Mélanésiens, qui sont soumis à un double système de structuration, l'un propre à l'économie coloniale, l'autre relevant de la parenté et du politique (même si l'on observe l'émergence progressive d'une petite bourgeoisie canaque urbaine).

11. Deux écoliers de la banlieue et onze de la périphérie ont déclaré avoir un père occupant une profession agricole. Leur distribution ethnique est la suivante : sept Européens, deux Mélanésiens, deux Tahitiens, un Indonésien et un "Autre".

Nonobstant ces réserves, nous avons choisi d'appliquer la même nomenclature à tous les groupes ethniques d'écoliers, afin de pouvoir établir des comparaisons, certes très imparfaites, mais claires et maîtrisées, étant pleinement avertis que la classification retenue tend à minorer considérablement les différences réelles de positionnement socio-professionnel (12).

Tableau 16 — Origine sociale des écoliers en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif par colonne).

	E	M	W	T	I	V	A
Chômeurs	3,1	10,1	16,0	13,6	13,3	5,3	4,1
Personnel de service	1,0	2,8	1,8	1,6	1,1	5,3	2,1
Ouvriers, manœuvres	21,5	52,7	71,8	58,3	67,8	29,0	57,7
Origine populaire	25,6	65,6	89,6	73,5	82,2	39,6	63,9
Artisans	5,3	0,9	—	6,1	4,5	18,4	7,2
Police, armée	9,2	4,5	—	1,5	1,1	2,6	3,1
Employés, cadres moyens	15,8	21,6	9,2	12,1	7,8	15,8	12,4
Commerçants	3,4	—	—	—	2,2	18,4	3,1
Techniciens, service santé	9,9	3,7	0,6	4,5	2,2	—	7,2
Origine moyenne	43,6	30,7	9,8	24,2	17,8	55,2	33,0
Entrepreneurs	4,3	—	—	0,8	—	2,6	—
Prof. culturelles, enseignants	6,6	2,3	0,6	—	—	0	1,0
Prof. libérales et scientifiques } cadres sup., ingénieurs	19,2	1,4	—	1,5	—	2,6	2,1
Origine supérieure	30,8	3,7	0,6	2,3	—	5,2	3,1
Effectif des actifs identifiés	679	218	163	132	90	38	97

Source : ORSTOM

Le tableau 16 donne l'origine sociale des écoliers en fonction de leur communauté ethnique d'appartenance. Il permet de dégager trois types de distribution socio-professionnelle. Le premier type est celui des écoliers de souches européenne et vietnamienne, chez qui on trouve une prédominance bourgeoise (30 petits Européens sur 100 ont un père membre de la classe supérieure, 25 seulement ressortissent du milieu populaire) et petite bourgeoise (plus de la moitié des écoliers vietnamiens sont

12. En raison également des différences dans le taux d'enfants dont la profession du père est inconnue (Européens 3 %, Mélanésiens 13 %, Wallisiens 7 %), enfants qui, selon toute vraisemblance, sont d'origine sociale populaire. On notera égale-

d'origine moyenne). Le second type, que l'on peut qualifier de "populaire-moyen", se caractérise par une forte assise populaire (de l'ordre des deux tiers de l'effectif), une présence notable des couches moyennes (entre un quart et un tiers) et un *embryon* de couche supérieure. C'est le cas des enfants mélanésiens et tahitiens et de ceux regroupés dans la catégorie résiduelle "Autres". Wallisiens et Indonésiens relèvent, quant à eux, d'un type socio-professionnel strictement populaire, puisque presque tous les écoliers de ces ethnies sont originaires de milieu ouvrier. Il ressort donc que 1) les élèves de CM2 des diverses ethnies se différencient très nettement par leur origine sociale modale telle que l'indique la profession du père 2) à l'exception des Indonésiens (13), le positionnement socio-professionnel des écoliers reflète celui de leur groupe d'appartenance (cf. fig. 24).

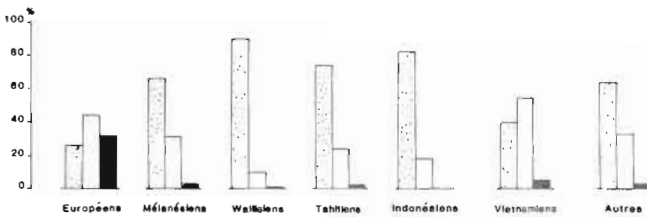


Fig. 24. Origine sociale des écoliers en fonction de l'ethnie.

Source : ORSTOM

ment que l'étude de la population scolaire n'équivaut pas strictement à celle des ménages ou des actifs, puisque 1) il peut arriver qu'une famille ait plus d'un enfant en classe de CM2 (par l'effet des redoublements ou des avances) et donc soit relativement sur-représentée dans l'effectif des élèves 2) les groupes socio-ethniques présents n'ont ni les mêmes taux de fécondité, ni la même structure par âge, ni les mêmes taux d'échec dans le premier degré.

13. Les écoliers indonésiens enquêtés ont une origine sociale nettement plus basse que ne l'indique la distribution des actifs de l'ethnie. Il semblerait, d'après les autres résultats de l'étude (taille de la famille, encombrement de la chambre de l'écolier, âge, réussite), que celle-ci ait été sous-estimée, soit par les enfants eux-mêmes, soit au moment du codage des données brutes.

On notera que le chômage touche très peu les parents des écoliers européens et vietnamiens, alors qu'il est relativement répandu dans les autres ethnies (14) ; que les Océaniens sont absents des professions artisanales et commerçantes ; que les positions socio-professionnelles les plus hautes, en particulier celles qui impliquent un contrôle de l'activité économique, sont l'apanage des seuls Européens. La comparaison de la répartition ethnique des enfants dont le père est ouvrier, employé, et cadre supérieur mesure l'étendue du fossé qui sépare le niveau socio-économique des écoliers européens de celui des écoliers des autres ethnies, et notamment des Mélanésiens et des Wallisiens (cf. fig. 25). Sont d'ethnie européenne : un quart seulement des fils et filles d'ouvriers, la moitié des enfants d'employés, 95 % des enfants de cadres supérieurs, ingénieurs et professions libérales. Les Mélanésiens, qui représentent 18 % de la population enquêtée, comptent respectivement pour 20 %, 22 % et 2 % de ces trois catégories d'écoliers. Pour les Wallisiens, les proportions sont de 20 %, 7 % et 0 % (15).

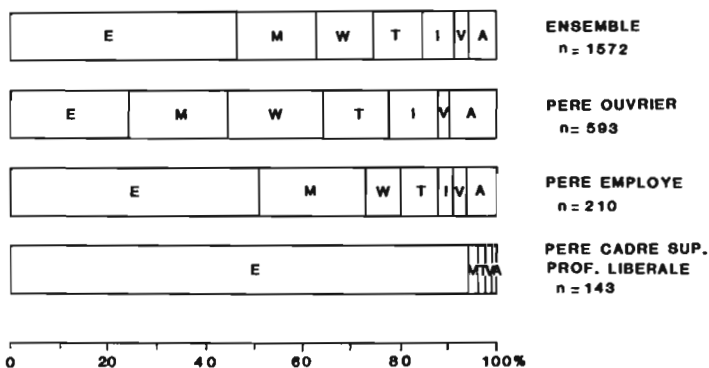


Fig. 25. Distribution ethnique des écoliers de trois niveaux socio-professionnels.
Source : ORSTOM

14. Ces données recoupent celles connues sur la distribution ethnique des demandeurs d'emploi inscrits. Sur les 3 500 chômeurs officiellement enregistrés en avril 1983, les Mélanésiens représentent 50 % (contre 24 % des actifs non agricoles), les Polynésiens 17 % (11 % des actifs) et les Européens 26 % (54 % des actifs) (*Schéma de l'économie néo-calédonienne, op. cit.*, vol. 3, p. 42). Encore faut-il préciser que ces proportions ne tiennent pas compte des chômeurs non déclarés, particulièrement nombreux en milieu mélanésien.
15. Comparer avec la distribution ethnique des actifs (non agricoles) correspondants. Parmi les ouvriers, on compte 33 % d'Européens, 34 % de Canaques et 12 % de Wallisiens. Pour les employés, les proportions sont de 53 %, 25 % et 6 % respecti-

Afin d'affiner la localisation des écoliers dans la structure occupationnelle, on peut faire rentrer en jeu la profession exercée par leur mère (cf. tableau 17). Première constatation : le taux d'activité varie fortement suivant l'ethnie. Les enfants d'origine asiatique sont ceux dont les mères sont les plus actives ; puis, dans l'ordre, viennent les Européens, les Mélanésiens et les Tahitiens, et loin derrière, les Wallisiens (16). Seconde constatation : le type d'activité de la mère varie encore plus nettement selon l'appartenance ethnique. Dire d'un petit Européen que sa mère travaille, c'est dire qu'elle occupe un emploi de "col blanc", comme employée (administrative ou des services) ou enseignante ; dans 85 % des cas, la mère de l'écolier jouit d'un emploi moyen ou supérieur. Pour un écolier mélanésien ou wallisien, cela signifie qu'elle est femme de ménage ou ouvrière.

Tableau 17 — Taux d'activité et niveau socio-professionnel des mères des écoliers en fonction de l'ethnie.

		Populaire	Moyen	Supérieur	Total actives	% actives
Européens	n	67	296	90	453	63,1
	%	14,8	65,4	19,8	100	
Mélanésiens	n	102	39	3	144	57,0
	%	70,8	27,1	2,1	100	
Wallisiens	n	49	8	1	58	34,1
	%	84,5	13,8	1,7	100	
Tahitiens	n	45	27	2	74	53,4
	%	60,8	36,5	2,7	100	
Indonésiens	n	40	29	2	71	65,1
	%	56,3	40,9	2,8	100	
Vietnamiens	n	8	21	1	30	71,4
	%	26,7	70,0	3,3	100	
Autres	n	41	26	2	69	64,5
	%	59,4	37,7	2,9	100	

Source : ORSTOM

vement. Les cadres et professions intellectuelles supérieures comprennent 90 % d'Européens, 4 % de Mélanésiens et 0,7 % de ressortissants de Wallis et Futuna (cf. *Schéma, op. cit.*, vol. 3, pp. 28-29).

16. Il faudrait, outre le taux d'activité, prendre en considération la précarité de l'emploi exercé, qui s'accroît exponentiellement quand on descend la hiérarchie ethnique.

En retenant le niveau socio-professionnel du père et celui de la mère, on peut situer les écoliers des diverses communautés ethniques dans un espace social à deux dimensions. La prise en compte de l'activité maternelle n'altère pas sensiblement les positionnements sociaux construits d'après la seule profession du père (cf. fig. 26), puisqu'on distingue toujours trois pôles hiérarchisés. Européens et Vietnamiens jouissent d'une condition sociale bourgeoise pour les premiers, petite bourgeoisie pour les seconds. Les écoliers de toutes les autres ethnies occupent une position dominée dans la structure de classe – plus de 60 % de *chacun* de leurs parents exercent une profession manuelle. Néanmoins on peut faire le départ entre un pôle populaire moyen, autour duquel gravitent les Canaques, les Tahitiens, les Indonésiens et les "Autres", et un pôle populaire inférieur constitué par les Wallisiens. On retrouve, chez les écoliers, la même hiérarchie ethnique qu'au niveau du sous-système urbain de la société coloniale.

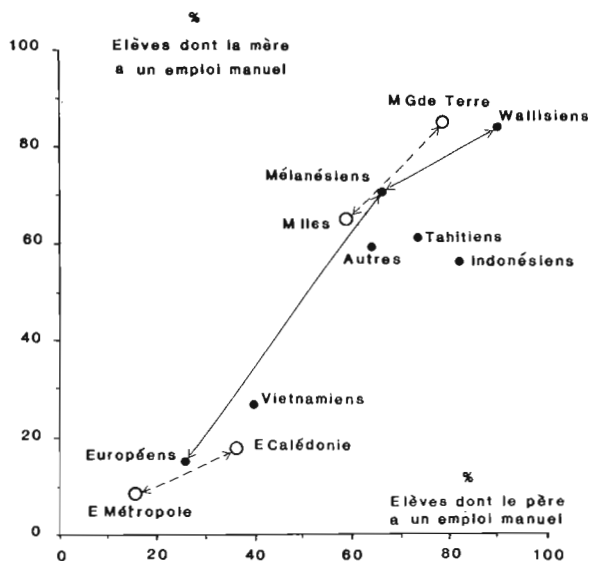


Fig. 26. Positionnement social des groupes ethniques d'écoliers.
Source : ORSTOM

Une telle construction graphique constitue le moyen de lutter contre toutes les erreurs résultant de l'absolutisation du facteur ethnique, i.e., d'échapper à la tentation – toujours pressante et souvent poli-

tiquement et "scientifiquement" rentable à court terme – de traiter l'appartenance ethnique comme une variable indépendante au pouvoir explicatif inconditionnel (et généralement inexpliqué), puisqu'il oblige à *considérer les facteurs structurels, et non seulement culturels*, qui peuvent jouer sur les courses scolaires sous couvert de l'ethnicité. Les communautés ethniques du Grand Nouméa se démarquent en effet par les conditions sociales qui sont attachées à leurs positions propres dans la structure urbaine, et tout laisse à penser que ces écarts positionnels sont cause de différences dans la réussite aux études que les pratiques culturelles n'expliquent pas complètement.

Ainsi l'opposition, fréquemment invoquée par l'idéologie scolaire dominante, et que celle-ci aime à élucider sur la base de considérations psycho-culturelles (la "mentalité"), quand ce n'est pas en s'appuyant sur un raisonnement racial (l'apport de "sang" polynésien) (17), entre écoliers mélanésiens de la Grande Terre et des îles s'éclaire-t-elle d'un jour nouveau dès que l'on s'aperçoit que ces deux catégories d'enfants ont des origines sociales modales sensiblement décalées (cf. tableau 18), décalage

Tableau 18 – Origine sociale des écoliers européens et mélanésiens en fonction de leur origine géographique (en pourcentage de l'effectif).

		Populaire	Moyenne	Supérieure	n
Européens	{ Calédonie	35,2	44,1	20,7	324
	{ Métropole	15,9	43,3	40,8	282
Mélanésiens	{ Grande Terre	78,5	20,0	1,5	65
	{ Îles Loyauté	58,9	37,6	3,5	141

Source : ORSTOM

17. "Pour les Mélanésiens, ce n'est pas une difficulté à s'adapter à l'école qu'ils ont. Non, pour moi, ce sont les capacités intellectuelles des élèves qui sont en jeu. J'ai eu des Mélanésiens qui marchaient bien, ils étaient de Lifou [...]. Ceux de la Grande Terre ne sont pas brillants, non, ils ne sont pas brillants intellectuellement. Sauf ceux qui ont un peu de métissage. Sinon ils n'ont pas cette finesse physique, bien sûr, mais intellectuelle aussi [...]. Ça vient peut-être de l'éducation dans les toutes premières années : les habitudes qu'on donne, la nourriture, tout ça... Et puis l'hérédité. Oui, *il y a l'hérédité, c'est sûr*. Tout ça se transmet par l'hérédité. Regardez les Lifou, ils ont cette lueur, là, dans les yeux ! Et ils réussissent mieux, enfin, disons que c'est correct. Ceux qui réussissent, c'est toujours qu'il y a eu un apport de sang de l'extérieur" (directeur d'école primaire).

correspondant à deux modalités de colonisation et à deux types d'articulation différents de ces communautés autochtones sur les structures capitalistes (18). De même, les écoliers européens originaires de Métropole sont-ils de condition sociale plus élevée que leurs homologues calédoniens (19). On verra par la suite que ces écarts de position/condition de classe ont des retombées scolaires multiformes, que ce soit chez les Canaques ou chez les Européens.

La topographie sociale des groupes ethniques d'écoliers esquissée ci-dessus met en évidence la diversité des positions qu'ils occupent dans la structure coloniale urbaine. Elle permet d'appréhender *tota simul* toute la distance qui, sur ce plan, démarque les Européens, et secondairement les Vietnamiens, qui trouvent une insertion structurelle dominante caractérisée par l'hypertrophie de leurs composantes bourgeoises et petites bourgeoises, et les écoliers des autres ethnies, pour lesquelles la participation au système socio-économique urbain est synonyme de condition sociale populaire, ainsi que les *écarts positionnels* qui existent entre Mélanésiens des Iles et de la Grande Terre d'une part, Européens de Métropole et de Calédonie de l'autre.

Une analyse sociologiquement rigoureuse des effets de l'appartenance ethnique sur les performances scolaires doit donc impérativement s'efforcer de mesurer ceux de ces effets qui s'originent dans les différentiels de condition sociale démarquant les diverses communautés. Elle ne saurait en aucun cas se limiter à une explication linguistique ou culturelle (20), car ce qui sépare le petit Européen du petit Canaque ou de son camarade de classe wallisien, ce n'est jamais seulement la pratique maternelle du français ou la connaissance familière des signes culturels dominants. C'est aussi et *d'abord un ensemble de conditions d'existence*, matérielles et sociales, qui sont, dès l'origine, porteuses d'avenirs scolaires et

18. Schématiquement, rappelons que la colonisation a été foncière (et militaire) et religieuse sur la Grande Terre, religieuse et politique dans les îles. Dans le tableau 18, nous avons conservé à part les écoliers canaques déclarant être originaires de Nouméa (n = 13), qu'il n'était pas possible de reclasser en Grande Terre ou dans les îles Loyauté.

19. Il conviendrait, parmi ces derniers, de faire le départ entre les ruraux et les Nouméens. Les écoliers calédoniens originaires de "brousse" sont d'extraction sociale notablement plus modeste que leurs camarades de la capitale : 46 % ont un père ouvrier, contre 30 % des élèves urbanisés, et 15 % seulement un père ayant une profession supérieure (23 % chez les Nouméens).

20. Cette question ouvre un large débat, théorique et pratique, sur le statut de la culture dans l'idéologie et l'ethnosociologie du système colonial calédonien.

sociaux profondément disparates, et qui modèlent de façon continue et incontournable les aspirations subjectives et les chances objectives de réussite à l'école — entre autres par le biais de l'action multiforme qu'elles exercent sur les pratiques culturelles et linguistiques elles-mêmes (21). Comparer Européens et Canaques (ou Wallisiens), c'est mettre en regard deux (trois) types et deux niveaux socio-économiques, et non pas simplement deux (trois) "cultures".

2. LE CADRE FAMILIAL

Si l'identification ethnique des écoliers recouvre des différences de condition sociale et économique significatives, on peut s'attendre à relever les effets de ces différences sur le cadre familial. Les configurations familiales devraient être d'autant plus démarquées que les groupes ethniques considérés sont éloignés dans l'espace social. De même, on devrait observer, au sein de chaque communauté ethnique, une diversification des cadres domestiques en rapport avec sa position structurelle — forte chez les Européens, et très limitée chez les Mélanésiens et les Wallisiens. Pour ce qui est des variations inter-ethniques, on peut, grâce à deux indicateurs empiriques simples, le nombre des collatéraux de l'élève et l'encombrement de sa chambre, dégager deux ou trois types de cadre familial qui correspondent à autant de niveaux d'insertion dans la structure urbaine.

En répartissant les écoliers des différentes souches ethniques en fonction de la taille de leur famille (22), on s'aperçoit qu'ils s'organisent suivant trois sortes de distribution (cf. tableau 19), repérables par leur taille modale, et qui opposent les Européens et les Vietnamiens d'un côté, les Mélanésiens, Tahitiens et Wallisiens de l'autre, les Indonésiens et «Autres» occupant une place intermédiaire.

21. La propension à adopter le français comme langue domestique varie avec l'urbanisation, le statut économique et la scolarisation antérieure. Voir les indications *infra*, pp. 120-123.

22. Par commodité d'écriture, on convient d'appeler "taille de la famille" le nombre des enfants de la famille de l'enquêté (nombre de frères et sœurs déclaré par l'intéressé, plus l'enquêté). Rappelons que la taille réelle des ménages en zone urbaine est de 3,1 personnes pour les Européens, 4,7 pour les Mélanésiens, 8,0 pour les Wallisiens, et 4,3 pour les autres ethnies regroupées, *Enquête socio-économique*, *op. cit.*, vol. 1, p. 27).

Tableau 19 — Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	1	2	3	4	5	6-8	≥ 9	n
Européens . . .	10,9	43,0	25,4	8,2	4,4	6,4	1,7	728
Mélanésiens . .	2,0	5,8	16,3	14,4	11,7	36,6	13,2	257
Wallisiens . . .	0,6	2,7	7,7	11,0	10,4	39,0	28,6	182
Tahitiens . . .	0,7	10,5	14,0	15,4	14,7	32,8	11,9	143
Indonésiens . .	2,7	13,8	21,1	25,7	9,2	17,4	10,1	109
Vietnamiens . .	—	34,1	22,0	9,8	17,1	14,6	2,4	41
Autres	1,9	17,8	17,8	20,5	14,0	21,5	6,5	107

Source : ORSTOM

On a porté en traits gras la répartition des enfants d'origine européenne et vietnamienne, dont l'effectif croît en raison inverse du nombre de germains (cf. fig. 27). La moitié d'entre eux proviennent de familles comptant au plus deux et trois enfants respectivement. Les écoliers européens ont 1,85 frères et sœurs en moyenne, les écoliers vietnamiens 2,78. Chez les Indonésiens, ce sont les familles de quatre enfants qui sont les plus répandues (taille moyenne 4,65) et, comme dans le cas des écoliers relevant de la catégorie "Autres" (taille moyenne 4,54), il faut inclure les groupes familiaux de cette taille pour décrire la moitié de la population. La distribution des petits Océaniens est inverse et symétrique de celle de leurs camarades européens et vietnamiens : leur nombre croît avec la taille de la famille (23). Celle-ci est, en moyenne, de 5,48 enfants pour les petits Tahitiens, de 5,61 pour les Canaques, et de 6,89 pour les Wallisiens. Plus de la moitié de ces écoliers ont au moins cinq frères et sœurs.

La taille de la famille, mesurée au nombre d'enfants, reflète étroitement la position socio-économique propre à chaque ethnie. Comme on le voit en rapprochant les figures 27 et 28, la structure des distributions des écoliers en fonction de leur appartenance ethnique est similaire à celle que l'on obtient en éclatant la population scolaire selon l'origine sociale. La taille modale de la famille est de 6 à 8 enfants pour les enquêtés de souche populaire, de 2 pour ceux qui appartiennent aux couches moyenne et supérieure. A la courbe des écoliers populaires correspond celle des petits

23. Les écoliers tahitiens, dont nous n'avons pas porté la répartition sur la figure 27 pour ne pas l'alourdir, ont une distribution intermédiaire entre celle des Indonésiens et celle des petits Canaques, comme l'indique le tableau 19.

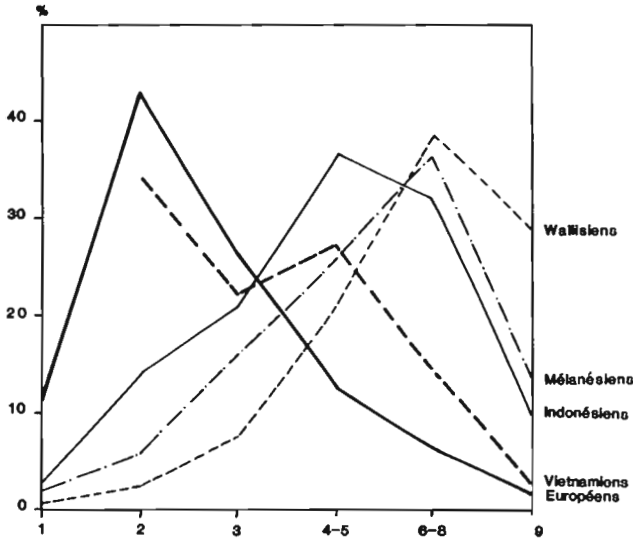


Fig. 27. Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie.
Source : ORSTOM

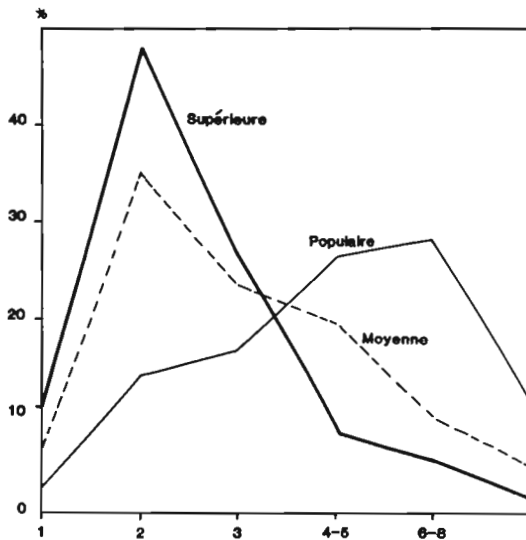


Fig. 28. Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'origine sociale.
Source : ORSTOM

Océaniens et Indonésiens ; la courbe des Vietnamiens reproduit celle des enfants d'origine petite bourgeoise ; enfin la distribution des Européens a rigoureusement la même forme que la distribution des écoliers de milieu aisé.

Le nombre d'enfants par famille varie en raison inverse de l'origine sociale des écoliers au sein même de chaque catégorie ethnique, exception faite des Canaques (cf. tableau 20). Comme cela était prévisible, l'influence des facteurs socio-économiques sur le nombre de collatéraux de l'enquête n'est nettement perceptible que chez les petits Européens. Son fléchissement est moins net pour les écoliers moyens des autres ethnies, en raison de leur plus faible degré de différenciation occupationnelle d'une part, et de la date récente de l'émergence chez elles de couches petites bourgeoises qui, par un effet d'hysteresis, n'ont pas encore totalement abandonné les stratégies de fécondité correspondant à un état antérieur de leur condition sociale (24). La disparition de cette relation inverse entre niveau socio-professionnel et nombre d'enfants que l'on observe chez les Mélanésiens s'explique en outre par la présence des enfants adoptés ou simplement "mis en pension" auprès des ménages autochtones urbanisés par leurs parents de brousse. Il est fréquent, en milieu canaque, qu'un instituteur ou un employé héberge chez lui à Nouméa ses neveux ou des enfants de la parenté proche, condition pour ces derniers de la continuation de leurs études ou de la recherche d'un emploi dans la capitale, si bien que ceux-ci ont sans doute été généralement décomptés parmi ses "frères et sœurs" par l'enquêteur.

Tableau 20 — Taille moyenne de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en nombre d'enfants total).

	E	M	W	T	V	I	A
Populaire . .	3,39	5,54	6,84	5,74	4,11	4,40	4,76
Moyenne . .	2,64	5,49	} 6,64	} 4,97	} 3,63	} 3,94	} 3,89
Supérieure . .	2,51	7,62					

Source : ORSTOM.

24. Ces couches de statut petit bourgeois ne peuvent se différencier que dans les limites que leur imposent les contraintes éco-démographiques qu'elles rencontrent. La variation culturelle suppose en effet une "masse critique" permettant le développement de modes de vie en rupture avec les conventions d'origine (cf. Claude S. Fisher, "Toward a Subcultural Theory of Urbanism", *American Journal of Sociology* 80, 1975, pp. 1319-1341).

Le nombre d'enfants occupant la chambre de l'écolier (25) nous donne une idée approximative des conditions générales de logement de sa famille, en même temps qu'il nous renseigne sur ses conditions matérielles de travail scolaire, tout du moins en ce qui concerne la disposition d'une pièce pour l'étude à la maison.

Avoir une chambre particulière est un privilège réservé aux écoliers membres de l'ethnie dominante (cf. fig. 29 et tableau 21). Les petits Européens sont près de six sur dix à ne partager leur chambre avec personne, contre un sur trois pour les Vietnamiens, un sur quatre pour les Tahitiens et les Indonésiens, et un sur dix seulement pour les Mélanésiens et les Wallisiens. De même, la proportion d'élèves dormant (et vraisemblablement étudiant) dans des pièces très encombrées (comptant au moins

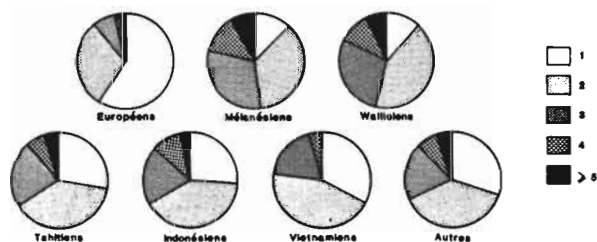


Fig. 29. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'ethnie.

Source : ORSTOM

Tableau 21 — Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	1	2	3	4	≥5	n
Européens	58,6	30,5	7,7	2,5	0,7	722
Mélanésiens	12,2	36,0	31,6	12,7	7,5	253
Wallisiens	11,0	42,6	28,7	10,5	7,2	181
Tahitiens	27,4	38,4	22,6	6,8	4,8	146
Indonésiens	25,9	40,8	19,4	10,2	3,7	108
Vietnamiens	33,3	42,9	19,0	4,8	—	42
Autres	29,9	38,3	15,9	10,3	5,6	107
Total	37,7	35,1	17,1	6,6	3,5	1 559

Source : ORSTOM

25. L'enquête est compté parmi les occupants de la chambre.

quatre personnes) témoigne d'une très grande inégalité ethnique. Si cette proportion est infime chez les Européens et les Vietnamiens (3 % et 5 % respectivement des écoliers de ces ethnies sont dans ce cas), il n'en est pas de même dans les autres communautés. Ce sont en effet 12 à 14 % des petits Tahitiens et Indonésiens, 18 % des Wallisiens et 20 % des Canaques qui connaissent un tel surpeuplement de leur chambre. Plus de la moitié des écoliers de ces deux dernières communautés connaissent des conditions d'habitat urbain dont le moins que l'on puisse dire est qu'elles ne sont guère propices à l'étude !

L'encombrement moyen de la chambre de l'écolier établit la même hiérarchie ethnique que celle donnée par le nombre d'enfants ou le positionnement socio-professionnel (26). Loin en tête viennent les Européens (1,57) et les Vietnamiens (1,95), seuls à se situer en dessous de la barre des 2 enfants. On trouve ensuite Indonésiens (2,25), Tahitiens (2,26) et "Autres" (2,29) ; enfin les Wallisiens et les Canaques, qui sont près de trois enfants en moyenne (2,67 et 2,79 respectivement) dans la chambre de l'écolier.

Les conditions de logement et de travail de l'élève varient aussi avec son origine sociale quelle que soit son appartenance ethnique (cf. fig. 30

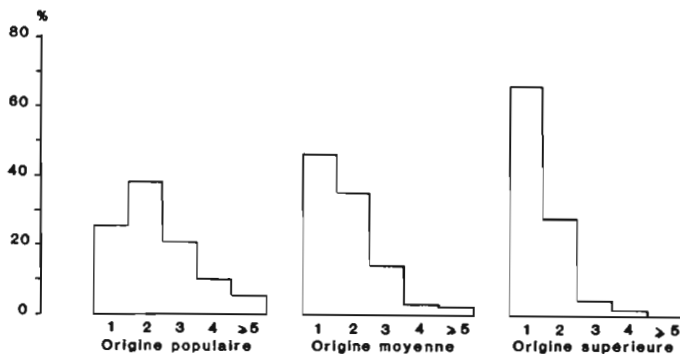


Fig. 30. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'origine sociale. Source : ORSTOM

26. Là aussi, il faudrait, pour donner une plus juste mesure des inégalités ethniques liées aux conditions de logement, tenir compte du taux d'occupation réel (mesuré par le nombre total d'occupants, enfants plus adultes, rapporté à la surface disponible dans la pièce), de la qualité des matériaux, de la vétusté des bâtiments, de l'environnement, etc. Le seul fait de ne pas compter les adultes qui peuvent partager la chambre de l'écolier suffit à sous-estimer largement ces inégalités. L'enquête que nous menons actuellement sur l'urbanisation des Mélanésiens révèle, par exemple, que des taux d'occupation de 5 à 7 personnes par pièce ne sont pas exceptionnels.

et tableau 22). Toutes ethnies regroupées, les élèves d'extraction populaire comptent en moyenne 2,35 enfants par chambre, alors que leurs petits camarades des couches moyennes sont 1,83 et ceux des couches supérieures 1,42. Le privilège ethnique de la "chambre particulière" se révèle n'être en vérité rien d'autre qu'un *privilège de classe*, puisque seuls y goûtent les enquêtés européens de milieu bourgeois et petit bourgeois. Le nombre moyen d'enfants partageant la chambre de l'enquêté est systématiquement moins élevé quand celui-ci provient d'une famille moyenne et/ou supérieure plutôt que du milieu populaire. Ce résultat mérite particulièrement d'être relevé pour ce qui est des écoliers autochtones : si l'encombrement moyen de la chambre des enfants canaques des couches salariées non ouvrières est moindre que celui des élèves des familles populaires, c'est que l'avantage socio-économique des premières par rapport aux secondes comble et mieux, renverse le handicap d'un nombre d'enfants par ménage plus élevé.

Tableau 22 — Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'origine sociale pour les Européens, les Mélanésiens et les Wallisiens (en pourcentage de l'effectif).

	1	2	3	4	≥ 5	n	Moyenne
Européens							
Populaire	41,9	36,6	13,9	6,4	1,2	172	1,88
Moyenne	61,1	30,7	7,2	0,7	0,3	293	1,49
Supérieure	69,4	27,8	1,4	1,4	—	209	1,34
Mélanésiens							
Populaire	15,7	35,0	26,4	12,9	10,0	140	2,73
Moyenne	7,6	39,4	36,4	10,6	6,0	66	2,72
Supérieure	12,5	25,0	62,5	—	—	8	2,50
Wallisiens							
Populaire	11,0	42,5	26,0	12,3	8,2	146	2,72
Moyenne }	17,6	53,0	29,4	—	—	17	2,12
Supérieure }							

Source : ORSTOM

Le résumé graphique des renseignements fournis par ces deux indicateurs du type de cadre familial de l'écolier en fonction de sa commu-

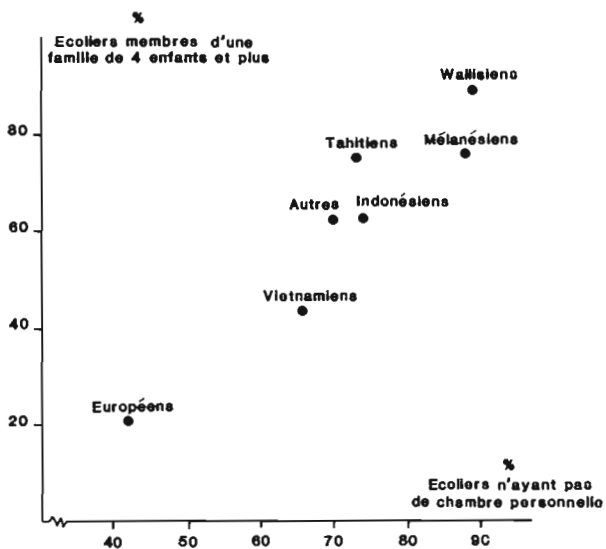


Fig. 31. Cadre familial de l'écolier en fonction de l'ethnie.
Source : ORSTOM

nauté ethnique fait apparaître leur large convergence (cf. fig. 31). La *structure* de la distribution obtenue selon les deux coordonnées retenues, taille de la famille et encombrement de la chambre de l'élève, est globalement la même que celle de la distribution des groupes ethniques dans l'espace socio-professionnel (comparer avec les figures 23 et 24 ci-dessus). Deux glissements de position valent d'être signalés : les Indonésiens passent nettement devant les Tahitiens et les Canaques, alors que ces derniers se rapprochent, sous cet angle, de la position la plus défavorable toujours détenue par les petits Wallisiens.

On peut souligner enfin que les variations intra-ethniques sont bien, selon ces deux dimensions, d'autant plus faibles que le groupe ethnique considéré est placé plus bas dans la structure de la société coloniale. Elles sont maximales pour les écoliers Européens, chez qui le cadre familial est nettement affecté par le niveau de classe, et minimales pour les Wallisiens et les Mélanésiens. Dans le cas des autochtones, l'homogénéité du type familial renvoie à la différenciation socio-économique limitée de l'ethnie dans son ensemble comme dans ses composantes nouméennes

(27), mais aussi à la force des liens sociaux que celles-ci entretiennent avec la société villageoise d'origine, force qui tend à contrecarrer l'émergence de structures domestiques plus diversifiées selon le rang socio-économique. Chez les Indonésiens par contre, on peut penser que l'ancienneté de l'insertion dans le salariat urbain et les contraintes plus fortes qu'impliquent des stratégies de reproduction sociale centrées essentiellement sur la ville ont favorisé l'apparition de groupes familiaux plus restreints, quand bien même leur accès au salariat petit bourgeois demeure limité — ce qui expliquerait la différence favorable enregistrée avec les petits Canaques sur le plan "familial", malgré un positionnement socio-professionnel en apparence plus "ouvrier". En dernier lieu, il n'est pas inutile d'attirer l'attention sur la situation des élèves vietnamiens, toujours plus proche de celle de leurs camarades européens que de celle des autres — ce qui est conforme à la position de cette ethnie dans la structure socio-urbaine.

Les écoliers des diverses ethnies ont donc des cadres familiaux de vie et d'apprentissage scolaire radicalement différents et qui apparaissent comme le produit direct de la position de leur communauté dans la structure coloniale. *Une correspondance étroite s'établit entre la condition sociale de chaque groupe ethnique d'écoliers et son cadre familial, si bien que ce dernier apparaît comme un des biais par lesquels la première peut agir sur les carrières scolaires.*

3. QUELQUES INDICATIONS SUR LA LANGUE

Nous présentons, en appendice à l'analyse du cadre social et familial des élèves et de sa structure, quelques données relatives à la pratique domestique du français. Nos observations sont ici tout à fait fragmentaires et partielles et appellent des investigations plus approfondies ; elles indiquent cependant quelques tendances qui peuvent guider une recherche future.

Toutes les études sociologiques sur le langage et sur la réussite scolaire montrent, d'une part qu'il existe, au sein de toute société, des niveaux et des types de compétence linguistique qui correspondent aux

27. De nombreux éléments donnent cependant à penser que les structures des ménages canaques urbains sont plus diversifiées que nous ne pouvons l'observer à travers cette enquête, en raison notamment du nombre restreint des écoliers issus de familles de statut petit bourgeois (infirmiers, techniciens, cadres moyens, certains enseignants), et de la variabilité (non mesurée) des conditions matérielles de logement.

divisions de la structure sociale (28), d'autre part que la maîtrise de la langue savante, i.e., celle du groupe social dominant, est un des instruments privilégiés de la sélection scolaire (29). La question de la langue d'enseignement prend, dans la société coloniale de Nouvelle-Calédonie, une acuité toute particulière en raison de la situation de *multiglossie* résultant de son peuplement et de l'imposition, par le pouvoir colonial, du français comme seule langue institutionnellement reconnue (30).

28. Cf. Dell Hymes (ed.), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, (New York, Harper and Row, 1964), Basil Bernstein et al., *Class, Codes and Control*, vol. II (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973), William Labov, *Sociolinguistique* (Paris, Minuit, 1977).

29. Guy Vincent, "Enseignement du français et système scolaire" (*Revue Française de Sociologie* IX-3, 1968, pp. 355-374), Barbara Heyns, "Social Selection and Stratification Within Schools" (*American Journal of Sociology* 79, 1974, pp. 1434-1451), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Paris, Minuit, 1964).

Vincent souligne dans son article que "dès le niveau primaire, l'école veut explicitement faire accéder les élèves au patrimoine littéraire, c'est-à-dire aux œuvres consacrées par elle, elle exige qu'ils utilisent une langue riche, complexe, mais aussi la langue cultivée, qu'ils possèdent un vocabulaire non seulement étendu, précis et abstrait, mais littéraire [...]. On doit s'attendre à ce que, au fur et à mesure que se manifestent ces exigences, les élèves éloignés par leurs origines de la langue cultivée rencontrent des difficultés croissantes" (p. 358). Ayant montré que l'enseignement du français, tel qu'il s'opère aujourd'hui, privilégie la langue littéraire au détriment de la langue commune, l'auteur est amené à poser la question, qui nous paraît d'actualité en Nouvelle-Calédonie, d'"un enseignement qui au lieu d'avoir pour fin essentielle de former des lettrés, c'est-à-dire en fait de consacrer comme élite cultivée la classe supérieure, aurait pour fin principale de faire apprendre à tous une langue commune à tous" (*ibid.* p. 373, c'est nous qui soulignons).

30. Il n'y a pas, en Nouvelle-Calédonie, de multilinguisme (i.e., reconnaissance et usage officiels de plusieurs langues), mais bien un état de multiglossie (présence de plusieurs langues de statut institutionnel inégal). L'histoire linguistique du Territoire est celle du développement de la *glottophagie* (Cf. Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974), l'imposition de la langue du groupe dominant envers et contre les langues mélanésiennes, rabattues au rang de "dialectes". On lira, à ce sujet, l'exposé synthétique de Jean-Claude Rivierre, "La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie" (*Les Temps Modernes* 464, mars 1985, pp. 1688-1717). Pour mémoire, on rappellera que l'arrêt de 1863, renforcé en 1923, interdisant l'enseignement et l'emploi des langues canaques à l'école n'a été modifié qu'en 1984. Pierre Fort rapporte par ailleurs qu'"il y a moins de dix ans, dans plusieurs centres de l'intérieur, un enfant qui parlait sa langue vernaculaire [à l'école] recevait une punition, comme d'arracher de l'herbe ou même recevoir la trique. Auparavant, on lui passait un collier..." (*Analyse des compétences en lecture et écriture chez les élèves de CM2/6^e en Nouvelle-Calédonie. Éléments pour une politique linguistique dans l'éducation*, manuscrit dactylographié, Université René Descartes, 1983-84, p. 13).

Aussi occupe-t-elle une place prééminente dans les idéologies de l'école qui, tout en s'opposant à propos des conséquences qu'une telle violence linguistique implique pour les populations dont le français n'est pas la langue première, s'accordent à voir dans la francophonie la détermination majeure du succès dans les études (31). C'est oublier que le facteur de la langue peut difficilement prétendre à offrir par lui-même une explication satisfaisante des carrières scolaires, vu que le "handicap" linguistique varie suivant les groupes ethniques et sociaux en fonction de leur position dans la structure coloniale, de leur degré d'urbanisation, d'insertion salariale et de scolarisation antérieure ; il exige donc d'être lui-même expliqué. En vérité, *l'inégalité dans l'accès à la maîtrise du français n'est qu'une des médiations* par lesquelles se transmettent et se transmuent, dans le champ scolaire et culturel, des inégalités qui sont fondamentalement d'ordre économique et socio-politique.

S'il n'était pas possible, dans le cadre limité de cette étude, de tenter une caractérisation des diverses catégories d'écoliers sur le plan de leur pratique linguistique et de leur rapport au français, et plus particulièrement au français scolaire (32), on peut néanmoins, à partir des données dont on dispose, avancer quelques éléments empiriques tendant à valider la thèse qui fait de la pratique linguistique une *variable relais* entre la position sociale et la réussite scolaire, et non pas une variable indépendante. On a demandé à chaque écolier d'évaluer la fréquence de l'usage du français dans son milieu familial. A la question "Est-ce que tes parents parlent souvent français chez toi ?", l'enquêté était invité à choisir entre quatre réponses possibles : non jamais, non pas souvent, oui souvent, oui toujours. On a calculé, à partir de cette évaluation de l'écolier, un indice de pratique domestique du français (33) qui donne une idée — à l'évidence très grossière — de la fréquence relative à laquelle les écoliers des ethnies non francophones sont exposés à l'usage, fût-il incorrect et approximatif, de la langue dominante.

31. Cf. *supra*, pp. 22-24 et 30.

32. Un tel travail exigerait une approche et des méthodes différentes des nôtres, aux confins de l'ethnographie de la communication, de l'ethnosociologie et de la linguistique (à l'opposé, donc, du type de travail entamé par P. Fort, *op. cit.*). On pourrait être surpris, eu égard à la gravité de la confrontation linguistique impliquée par l'organisation présente du système d'enseignement, qu'une telle recherche n'ait jamais été initiée par le Vice-Rectorat.

33. L'indice est une moyenne pondérée de la distribution des réponses. Les coefficients affectés sont les suivants : non jamais (- 1), non pas souvent (0), oui souvent (+1), oui toujours (+2).

Tableau 23 —Pratique domestique du français en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	Non jamais	Non pas souvent	Oui souvent	Oui toujours	n	Indice
Européens	1,1	4,1	6,9	87,9	728	1,82
Mélanésiens	8,2	28,8	35,4	27,6	257	0,82
Wallisiens	19,8	62,6	12,6	5,0	182	0,27
Tahitiens	4,8	28,1	30,8	36,3	146	1,00
Indonésiens	7,3	30,3	35,8	26,6	109	0,82
Vietnamiens	7,1	26,2	42,9	23,8	42	0,83
Autres	6,6	22,4	27,1	43,9	107	1,08

Source : ORSTOM

Les résultats donnés dans le tableau 23 ne doivent être retenus qu'à titre strictement indicatif et comparatif. Il n'est pas envisageable de se servir de l'indice construit à partir de cette seule question comme d'un estimateur fiable et significatif de la pratique réelle du français pour une communauté ethnique donnée. Cependant, si l'on admet que les biais dans les réponses (notamment la tendance à la surestimation) sont assez uniformes d'un groupe à l'autre, on peut situer chaque catégorie d'écoliers *relativement* aux autres. Il apparaît alors que, parmi les couches salariées et urbanisées de la population non francophone, c'est dans les foyers tahitiens que l'on parle le plus la langue dominante. Mélanésiens, Vietnamiens et Indonésiens forment un peloton où la fréquence du français domestique est légèrement moindre. Mais c'est dans les familles originaires de Wallis et Futuna que le français semble avoir le moins pénétré : 83 % de ces écoliers choisissent une modalité négative de la variable. Derniers au plan socio-économique et familial, les petits Wallisiens du Grand Nouméa le sont aussi au plan linguistique (34).

Toutefois l'observation qui retient le plus notre intérêt ici est celle portée au tableau 24. Elle montre que, si le niveau de diglossie varie d'un groupe ethnique à l'autre, il est également fonction de la position, population ou moyenne-supérieure, dans la structure occupationnelle. La pratique domestique du français est en effet toujours plus répandue dans les familles de "cols blancs" que dans celles de milieu ouvrier. La comparaison

34. Cette "résistance linguistique" des Wallisiens trouve son origine dans le statut dévolu à cette population dans l'ensemble colonial français du Pacifique (population migrante, d'origine rurale, sans scolarisation de départ, culturellement isolée et totalement prolétarisée).

Tableau 24 — Pratique domestique du français des écoliers d'ethnie non francophone en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	Non jamais	Non pas souvent	Oui souvent	Oui toujours	n	Indice
Mélanésiens						
Populaire . . .	8,4	33,1	26,1	32,4	142	0,82
Moyenne . . .	4,5	22,4	50,7	22,4	67	0,91
Supérieure . . .	12,5	—	37,5	50,0	8	1,25
Wallisiens						
Populaire . . .	17,1	65,8	13,0	4,1	146	0,04
Moy. & sup. . .	47,0	—	41,2	11,8	17	0,18
Tahitiens						
Populaire . . .	4,1	32,0	37,1	26,8	97	0,87
Moy. & sup. . .	2,8	20,0	22,9	54,3	35	1,29
Indonésiens						
Populaire . . .	6,8	32,4	31,1	29,7	74	0,84
Moy. & sup. . .	—	12,5	62,5	25,0	16	1,13
Vietnamiens						
Populaire . . .	20,0	26,7	40,0	13,3	15	0,47
Moy. & sup. . .	—	26,1	39,1	34,8	23	1,09
Autres						
Populaire . . .	8,1	21,0	27,4	43,5	62	1,06
Moy. & sup. . .	5,7	20,0	25,7	48,6	35	1,17

Source : ORSTOM

linguistique s'effectue à l'avantage des couches de statut petit bourgeois *dans tous les groupes ethniques* d'écoliers. Un tel résultat invite bien à repenser la place de la francophonie dans le système des déterminants sociaux et culturels de la réussite scolaire, car si la pratique familiale de la langue scolaire est d'autant plus probable que l'on grimpe haut dans la hiérarchie socio-professionnelle, c'est bien qu'elle est (au moins partiellement) le *produit*, et non (seulement) le moteur, de stratégies d'ascension ou de reproduction sociales, souvent parfaitement réfléchies (35), qui passent par la *domestication du médium linguistique dominant*.

35. L'enquête urbaine en cours montre que, dans certaines familles canaques, les parents s'abstiennent de parler leur langue devant les enfants, voire requièrent d'autorité l'usage exclusif du français dans l'espace domestique, dans l'idée de maximiser leurs chances de le maîtriser.

C'est dans les familles de niveau petit bourgeois (cadres moyens de l'administration, instituteurs, infirmiers) que l'on trouve les Canaques les plus enclins à l'inculcation (forcée ou non) du français, parce qu'un tel investissement linguistique devient rentable dès lors que l'on est entré sur le marché des emplois administratifs et culturels, et que ces couches salariales sont les seules à avoir réalisé une "accumulation primitive" de capital culturel suffisante pour autoriser une prise de conscience de tous les bénéfices attachés à une maîtrise formelle, et non strictement fonctionnelle, du français. L'urbanisation et la salarisation s'accompagnent d'une modification du rapport à la langue dominante qui accroît les chances objectives, les bénéfices potentiels et, corrélativement, la propension subjective à pratiquer le français. Aussi n'est-il guère étonnant de constater que les familles des écoliers canaques du Grand Nouméa sont massivement plus "francophones" que celles résidant dans l'intérieur (36).

Tableau 25 —Pratique domestique du français par les Mélanésiens en fonction de l'origine géographique (en pourcentage de l'effectif).

	Non jamais	Non pas souvent	Oui souvent	Oui toujours	n
Grand Nouméa	8,2	28,8	35,4	27,6	257
Écoliers ruraux	45,0	27,2	25,5	2,2	184

Source : ORSTOM

Ces quelques indications sommaires ne permettent aucune conclusion définitive mais établissent négativement que *toute explication de la réussite scolaire par la seule francophonie est nécessairement tronquée* dans la mesure où elle hypostasie le facteur linguistique en l'arrachant au système des déterminations seul susceptible de lui conférer une efficacité et de rendre compte de ses variations. Dire des petits Canaques ou des écoliers wallisiens qu'ils échouent dans les études parce qu'ils ne parlent

36. Les données sur les écoliers canaques de milieu rural proviennent d'un dépouillement partiel des enquêtes réalisées en 1984 dans les Cours Moyens deuxième année de l'intérieur et des îles. Ils portent sur les écoles suivantes : Tiéta, Témala, Bas-Coulina, Tibarama, Wanaham (Fédération de l'Enseignement Libre Protestant) ; Houaïlou (Do Néva), Xepenehe, Havila, Hunōj, Taremen, Fayaoue (Alliance Scolaire Évangélique).

pas, ou mal, le français, c'est octroyer à une variable *intermédiaire* le statut de variable explicative ; c'est confondre la modalité particulière sous laquelle s'exprime la domination coloniale dans le domaine scolaire et ses fondements objectifs.

Si l'inégalité linguistique est aujourd'hui sans conteste possible l'un des *vecteurs* les plus puissants de l'inégalité face à l'école en Nouvelle-Calédonie, c'est uniquement parce que les conditions sociales *et scolaires* de l'apprentissage systématique du français continuent d'être le monopole de quelques uns, ceux-là mêmes qui, apprenant tout ou presque dans la famille, n'ont pas besoin de l'école pour savoir parler et écrire "correctement" — et qui trouvent tout intérêt à ce que l'on accrédite l'idée que c'est la francophonie, définie, en dernière analyse, comme la capacité *individuelle* de chaque élève d'apprendre vite et bien la langue scolaire, qui explique la réussite scolaire (et sociale) et non l'inverse. A ce niveau, *la carence du système d'enseignement est flagrante* puisqu'il permet le maintien de ce monopole (ethnique et de classe) en ne donnant pas à tous les enfants des ethnies et des couches sociales dominées, qui, eux, n'ont d'autre recours que l'école pour espérer y parvenir, les moyens de s'approprier le médium linguistique scolaire. On voit combien la mise en relation de la maîtrise de la langue dominante (dans sa version savante) avec les conditions sociales et scolaires de sa production, de sa transmission et de son utilisation implique une remise en chantier complète de la réflexion sur le problème de la langue dans le système d'enseignement calédonien.

4. PASSÉ SCOLAIRE, PASSIF SCOLAIRE

Photographier les écoliers au moment de leur entrée dans le second degré, c'est saisir une population scolaire déjà profondément affectée par des processus d'élimination différentielle selon un ensemble de critères sociaux, au premier rang desquels on trouve l'appartenance ethnique et le niveau socio-professionnel (37). La notion de *processus* doit ici attirer l'attention sur l'aspect temporel, dynamique, de l'action des mécanismes par lesquels le système d'enseignement est capable, pour obéir à sa logique

37. Le système d'enseignement français se distingue de beaucoup d'autres par le fort taux d'échec qu'il secrète dès l'entrée de la scolarité du premier degré. En Métropole, c'est au Cours Préparatoire que les redoublements sont les plus forts de tout le primaire, surtout chez les enfants d'origine populaire (cf. Christian Baudelot et Roger Estabiet, *L'école primaire divise*, Paris, Maspéro, 1975, p. 31). Les tendances de la comptabilité scolaire en Nouvelle-Calédonie sont les mêmes, particulièrement pour les écoliers des ethnies dominées.

propre sans pour autant déroger à une logique proprement sociale, de convertir, à chacune des étapes de la vie scolaire, des caractéristiques exogènes (telles celles qui décrivent la position dans la société coloniale) en caractéristiques endogènes. Les notes, classements, appréciations des maîtres sont quelques unes de ces variables, en apparence spécifiquement scolaires, qui renferment, tout en les masquant, des jugements sociaux portés sur l'élève à chacun des moments de sa carrière dans l'école. Mais c'est l'âge qui peut, le mieux, jouer ce rôle d'écran, d'occultation du *travail de transmutation de différences sociales et ethniques en différences scolaires*, puisqu'il transforme en "retard", c'est-à-dire en temps irréversiblement perdu (selon l'institution), la distance à la culture scolaire que l'écolier tient de son milieu d'origine, et qu'il assigne à l'individu concerné (on dit : "il aurait pu passer, mais il est trop vieux") la responsabilité de son destin dans le système d'enseignement.

L'âge n'est pas la variable "neutre" que voudrait l'idéologie officielle de l'école, sous prétexte qu'il est une donnée démographique, mesurable "en toute objectivité". Un même âge biologique a des significations et des usages sociaux qui varient suivant l'époque, le lieu, et l'institution considérés, et la "lecture scolaire" dominante de ce trait n'est qu'une lecture possible parmi d'autres (38). L'*âge scolaire*, i.e., l'âge défini dans le système des catégories de l'école ("trop jeune", "le bon âge", "trop vieux"), mesure un "retard" ou une "avance" qui n'expriment rien d'autre que l'effet des conditions sociales et ethniques sur la capacité à satisfaire aux normes fixées par l'école. Autrement dit, l'âge d'arrivée à tel pallier du système d'enseignement est *la forme incorporée, naturalisée, du rapport à l'institution scolaire que l'enfant tient de son groupe d'origine* du fait de la position de celui-ci dans la structure coloniale. Il suffit, pour établir cette proposition, d'analyser les relations qui s'établissent entre âge d'arrivée en fin du premier degré, signalement ethnique et niveau social.

La distribution par âge des écoliers en fonction de l'ethnie est portée au tableau 26. L'ethnie dominante est celle dont les enfants arrivent les plus jeunes à la sortie du primaire. Les trois quarts des petits Européens ont moins de douze ans au moment du passage en sixième. Vietnamiens et Indonésiens ont une distribution par âge similaire à celle des

38. Il n'existe, à proprement parler, pas de mesure de l'âge indépendante d'une grille sociale et culturelle qui lui donne un sens daté et situé, et la replace dans le système global des "mesures" de l'activité humaine.

Tableau 26 — Age des écoliers en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	≤10	11	12	≥13	n	Moyenne
Européens	31,6	44,9	19,2	4,3	725	10,96
Mélanésiens	15,1	30,2	34,9	19,8	258	11,60
Wallisiens	6,1	37,6	41,4	14,9	181	11,66
Tahitiens	11,0	40,7	33,1	15,2	145	11,53
Indonésiens	33,0	38,6	22,0	6,4	109	11,00
Vietnamiens	26,2	42,9	28,6	2,3	42	11,07
Autres	19,6	35,5	34,6	10,3	107	11,35
Ensemble	23,2	40,1	27,1	9,6	1.567	11,23

Source : ORSTOM

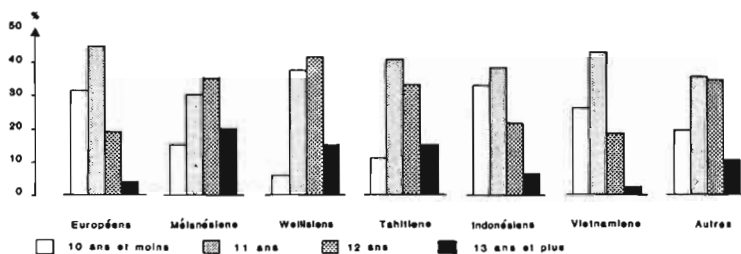


Fig. 32. Age des écoliers en fonction de l'ethnie.

Source : ORSTOM

Européens (cf. fig. 32) : deux tiers des écoliers ont l' "âge normal" (39), les classes d'âge les plus nombreuses étant d'abord celle de onze ans, puis celle de dix ans. Les écoliers tahitiens et les "Autres" ont une structure par âge légèrement dégradée, la moitié seulement parvenant au CM2 sans retard.

La situation des Mélanésiens et des Wallisiens est tout autre : c'est une minorité d'élèves, 45 % et 44 % respectivement, qui arrivent en fin du primaire à l'âge requis. L'âge constitue donc, selon les canons scolaires, un "handicap" qui les frappe plus particulièrement au moment de l'entrée au collège.

39. On considèrera comme "normal" l'âge de 10 ou 11 ans, au lieu de 10 ans comme en Métropole, en raison des décalages qu'introduit le glissement du calendrier scolaire calédonien.

Mais l'arrivée tardive en classe de CM2 n'a pas la même fréquence dans toutes les couches sociales, indépendamment de l'appartenance ethnique. Plus l'origine sociale des écoliers est élevée, plus ils sont jeunes (cf. fig. 33). Cette relation s'observe dans tous les groupes ethniques d'écoliers enquêtés. Elle est particulièrement nette chez les Européens, elle l'est moins pour les autres communautés — nous retrouvons là une tendance commune à tous les résultats exposés plus haut. Exception faite des Wallisiens, la proportion des écoliers "jeunes" (de moins de onze ans) au sein des couches moyenne et supérieure est toujours double de celle qu'ils tiennent parmi les couches populaires (cf. tableau 27). De même, la part des enfants "vieux" (plus de douze ans) est toujours plus forte parmi les élèves de statut socio-économique modeste.

Tableau 27 — Age des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	≤ 10	11	12	≥ 13	n
Européens					
Populaire	20,8	41,0	31,8	6,4	173
Moyenne	27,8	49,2	19,3	3,7	295
Supérieure	49,8	40,2	8,1	1,9	209
Mélanésiens					
Populaire	13,3	34,3	32,8	19,6	143
Moyenne	16,4	28,4	37,3	17,9	67
Supérieure	37,5	12,5	37,5	12,5	8
Wallisiens					
Populaire	6,2	35,9	40,7	17,2	145
Moyenne }	5,9	52,9	35,3	5,9	17
Supérieure }					
Autres ethnies					
Populaire	18,6	38,9	29,5	13,0	247
Moyenne }	30,3	33,9	30,3	5,5	109
Supérieure }					
Ensemble					
Populaire	15,5	37,8	33,1	13,6	708
Moyenne	25,9	42,6	25,3	6,2	479
Supérieure	48,7	40,3	8,9	2,1	226

Source : ORSTOM

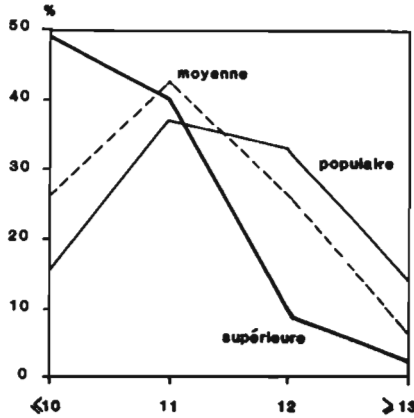


Fig. 33. Age des écoliers en fonction de l'origine sociale.
Source : ORSTOM

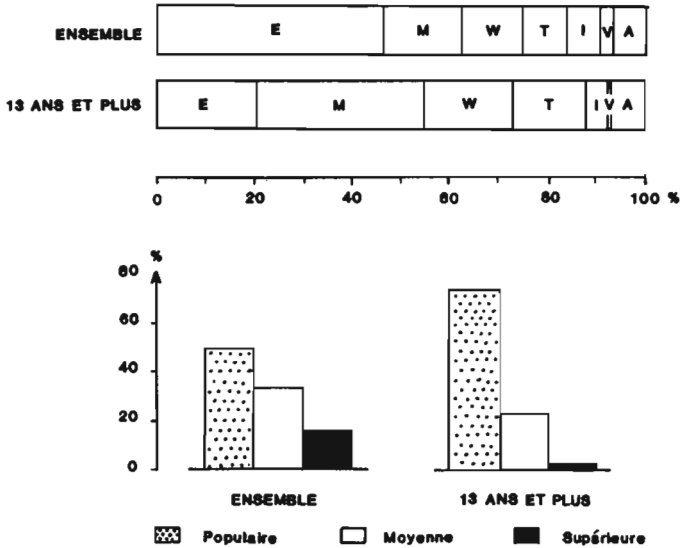


Fig. 34. Origine ethnique et sociale des écoliers de 13 ans et plus.
Source : ORSTOM

Si l'âge doit constituer un obstacle à la progression dans les études, alors c'est un obstacle qui grève particulièrement les chances des enfants des groupes ethniques et sociaux dominés. Ceux-ci sont en effet disproportionnellement représentés dans la cohorte des écoliers de treize ans et plus (cf. fig. 34). Alors que Mélanésiens, Wallisiens et Tahitiens comptent

pour 16 %, 12 % et 9 % respectivement de l'effectif d'ensemble des enquêtés, ils sont 34 %, 18 % et 15 % parmi les enfants les plus âgés. A l'inverse, les Européens forment 21 % des "vieux" élèves, tandis qu'ils constituent 46 % de la population des CM2. Les enfants des couches sociales les plus élevées sont quatre fois moins nombreux (3,8 %) dans la tranche d'âge des plus de douze ans que dans l'ensemble des écoles (16 %).

L'âge est donc une variable-relais par laquelle peut s'effectuer, sous couvert de la neutralité que lui confère son caractère "biologique", l'élimination des écoliers des ethnies océaniques et du milieu populaire. Dès lors que ceux-ci sont massivement plus nombreux à négocier leur sortie du premier degré à un âge jugé trop avancé par l'institution, l'application de ce critère particulier permet d'opérer leur relégation sans risque d'obérer les chances de réussite des écoliers du groupe social dominant, puisque la norme scolaire en la matière est celle qui correspond à leur propre distribution par âge et les protège d'une condamnation scolaire pour cause de "vieillesse". On verra plus loin que ceci est d'autant plus vrai que l'âge n'a pas les mêmes effets sur la réussite scolaire suivant l'appartenance ethnique (40).

Le taux de redoublement antérieur à l'arrivée en fin du premier degré apporte un éclairage complémentaire sur la différenciation ethnique et sociale des trajectoires scolaires, puisqu'il élimine en grande partie les écarts d'âge provoqués par les décalages de départ (41).

La propension à redoubler varie très fortement avec l'origine ethnique (cf. fig. 35 et tableau 28). Seuls les Européens et les Vietnamiens dégagent une nette majorité d'élèves n'ayant jamais connu d'échec scolaire, les Indonésiens venant juste en retrait. Par contre, les enfants d'origine tahitienne, wallisienne et mélanésienne ont presque tous accumulé un retard scolaire considérable : à peine plus d'un tiers des écoliers océaniques parviennent en CM2 sans avoir redoublé ; un sur six ou plus a alors déjà refait deux, voire trois classes.

40. Cf. *infra*, pp. 149-155.

41. L'âge de l'écolier enregistré au Cours Moyen deuxième année résulte de son âge d'entrée dans l'appareil d'enseignement (certains arrivent à l'âge obligatoire légal, voire plus tard, d'autres "devancent l'appel") et de la vitesse à laquelle il a franchi les niveaux du primaire, vitesse qui est elle-même partiellement fonction de la précocité de l'entrée. Les réponses apportées par les écoliers à la question sur l'âge d'entrée à l'école se sont révélées impossibles à traiter, de par le nombre d'écoliers (croissant en descendant les hiérarchies ethnique et sociale) ayant donné des chiffres fantaisistes ou ayant éludé l'interrogation. Les enfants de la bourgeoisie européenne sont presque les seuls à avoir répondu correctement à cette rubrique du questionnaire, ce qui n'est pas un hasard (cf. nos remarques méthodologiques in J.M. Kohler et L. Wacquant, *Position sociale et performance scolaire*, *op. cit.*, pp. 19-20).

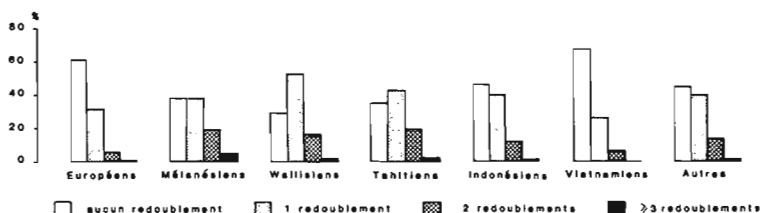


Fig. 35. Redoublements en fonction de l'éthnie.

Source : ORSTOM

Tableau 28 — Nombre de redoublements en fonction de l'éthnie (en pourcentage de l'effectif).

	0	1	2	≥ 3	n
Européens	61,0	32,1	6,3	0,6	725
Mélanésiens	36,6	42,0	17,1	4,3	257
Wallisiens	29,7	52,7	15,4	2,2	182
Tahitiens	35,2	43,4	18,6	2,8	145
Indonésiens	55,1	31,2	11,9	1,8	109
Vietnamiens	66,7	26,2	7,1	—	42
Autres	44,3	42,5	12,3	0,9	106

Source : ORSTOM

Considérer le redoublement comme la traduction de difficultés ou de facilités d'ordre *individuel* est une illusion difficile à maintenir devant *le rapport étroit qui s'établit entre le taux de redoublement et la position ethnique*. Les enfants des deux ethnies les mieux situées au plan économique et social sont ceux qui redoublent le moins, alors que les fils et les filles des groupes ethniques les plus bas placés dans la structure socio-culturelle sont ceux qui redoublent le plus, et chez qui l'on compte une large majorité de retardataires. L'explication individualiste du redoublement devient encore plus difficilement soutenable lorsque l'on s'aperçoit qu'il existe aussi, globalement et au sein de chaque groupe ethnique, une liaison entre le niveau professionnel du père et le taux de redouble-

ment de l'enfant (cf. fig. 36 et tableau 29). Aucun écolier de parents membres des professions supérieures n'a redoublé trois fois, et très rares sont ceux qui ont redoublé deux fois, quelle que soit leur appartenance ethnique. Les écoliers de milieu populaire sont, une fois encore, ceux qui paient le plus lourd tribut (42).

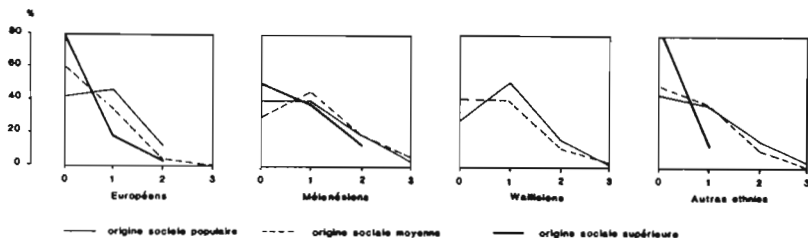


Fig. 36. Nombre de redoublements en fonction de l'éthnie et de l'origine sociale.
Source : ORSTOM.

Tableau 29 – Nombre de redoublements en fonction de l'éthnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	0	1	2	≥3	n
Européens					
Populaire	42,5	45,9	11,6	—	172
Moyenne	60,0	34,9	4,4	0,7	295
Supérieure	78,0	18,2	3,8	—	209
Mélanésiens					
Populaire	39,8	39,2	17,5	3,5	143
Moyenne	30,3	45,4	18,2	6,1	66
Supérieure	50,0	37,5	12,5	—	8
Wallisens					
Populaire	28,8	52,1	17,1	2,0	146
Moyenne }	41,2	41,2	11,7	5,9	17
Supérieure }					
Autres ethnies					
Populaire	44,1	37,3	16,2	2,4	247
Moyenne	50,0	38,0	11,0	1,0	100
Supérieure	87,5	12,5	—	—	8
Ensemble					
Populaire	39,7	42,8	15,5	2,0	708
Moyenne	53,2	37,1	8,0	1,7	477
Supérieure	77,0	19,0	4,0	—	226

Source : ORSTOM

42. Tout comme en Métropole, où "seuls les enfants de cadres sont majoritairement épargnés" (C. Baudelot et R. Estabiet, *op. cit.*, pp. 18-28).

Le redoublement n'a donc rien d'exceptionnel, puisqu'il a frappé plus de la moitié de toutes les catégories d'écopiers, exception faite de ceux d'extraction sociale supérieure. Il n'a rien non plus d'aléatoire, puisqu'il a *frappé d'autant plus fréquemment et d'autant plus fort que l'élève est d'origine ethnique et socio-professionnelle basse*. Ainsi, plus des deux tiers des enfants d'ouvriers wallisiens ont redoublé au moins une fois (un sur cinq deux fois et plus) ; un écolier sur quatre seulement a fait l'expérience de l'échec scolaire parmi les enfants de la bourgeoisie européenne de Nouméa (4 % ont redoublé plus d'une fois).

Les grands événements qui scandent la carrière scolaire primaire, entrée précoce ou tardive, saut de classe ou redoublement, passage en classe de perfectionnement ou orientation dans la classe supérieure, ne concernent pas au même degré tous les enfants (43). La vision officielle de la "course normale" à travers l'enseignement du premier degré ne résiste pas à l'observation sociologique : il y a non pas un, mais des *trajets ethniques et sociaux* dans l'appareil scolaire, et *la norme dominante n'est rien d'autre que celle qui convient au groupe dominant* parce que justement elle caractérise sa propre trajectoire scolaire. Pour les enfants des dominés, le passé scolaire se révèle être un passif scolaire et l'âge un stigmate dont on va voir que, dans leur cas, l'école le sanctionne lourdement.

CONCLUSION : "L'ENFANT" INTROUVABLE

De même qu'il n'y a pas d'"École" primaire commune à tous les élèves, les établissements se différencient jusqu'à s'opposer dans leur recrutement ethnique et social, de même *il n'y a pas d'"Enfant" avec un grand E* (44) : *les écoliers de CM2 ont des caractéristiques qui diffèrent systématiquement selon la position qu'occupe leur groupe ethnique et social d'appartenance dans la structure coloniale* telle qu'elle se projette sur la région du Grand Nouméa.

43. De tous ces événements, le redoublement est le plus déterminant, les autres venant généralement aggraver les tendances qu'il dessine. On sait que dans le système français, "l'essentiel du mécanisme de l'école primaire est [...] de *produire des retards*" (Baudelot et Estabiet, *op. cit.*, p. 55).

44. Là encore, voir à titre de comparaison l'analyse de Baudelot et Estabiet sur le cas métropolitain, qui les mène à conclure que "la fiction de l'école élémentaire assurant le développement progressif des capacités intellectuelles de l'enfant masque sa nature de classe et sa fonction de division" (*op. cit.*, p. 84).

Niveau socio-économique, taille de la famille, encombrement de la chambre, redoublements antérieurs et âge en fin du premier degré de l'élève, toutes ces données varient fortement suivant l'origine ethnique. Ces variations ne renvoient cependant nullement à de simples *différences*, exprimant une sorte de "discontinuité culturelle" entre les communautés : elles forment un *système ordonné*, reflétant une *hiérarchie des ethnies* dans l'école comme dans la formation sociale néo-calédonienne. Les écoliers européens, membres de l'ethnie dominante, ont, sur chacun de ces plans, la situation de très loin la plus favorable. Ils sont suivis, à distance plus ou moins grande selon le critère, par leurs camarades de souche asiatique qui ont, dans l'ordre scolaire comme dans l'ordre socio-économique et ethnique, une place intermédiaire (les Vietnamiens étant proches des Européens, les Indonésiens l'étant plus des autres écoliers). Les enfants des ethnies dominées, Tahitiens, Mélanésiens, Wallisiens, viennent en dernière position aussi bien pour ce qui concerne leurs conditions sociales de vie et d'étude que pour le retard scolaire qui en est une des conséquences.

La différenciation intra-ethnique, qui s'observe dans chacune des "communautés d'élèves" *dépend elle-même de la localisation des écoliers dans l'ordre colonial* : elle est considérable pour les écoliers européens, moindre pour ceux d'appartenance asiatique, et reste minime pour les enfants autochtones et polynésiens. Reste qu'elle témoigne d'une influence directe des facteurs socio-économiques qui, si elle ne saurait être uniforme et im-médiate en raison même de la configuration d'ensemble de la société de Nouvelle-Calédonie, n'en est pas moins opérante dans tous les cas.

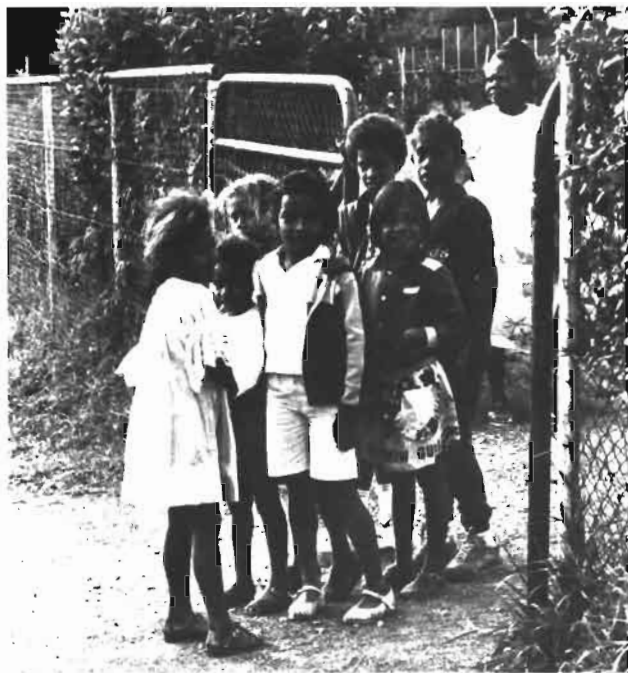
La fiction pédagogue qui fait des élèves une collection d'"individualités" qu'il s'agirait de "développer" et d'aider à "s'épanouir" s'effondre d'elle-même devant les relations étroites que le travail empirique établit entre les propriétés socio-familiales et scolaires des enfants et leur position dans la société coloniale. Si chaque écolier est "une personnalité" (45),

45. C'est le credo premier de l'idéologie professionnelle de l'enseignement. Soit un extrait d'interview typique à cet égard : "On a tort, de nos jours, de juger les enfants trop sur leur origine sociale. Il faut d'abord voir que *chaque enfant est une personnalité* [...]. Nous-mêmes, les enseignants, on se transforme, on évolue en fonction des personnalités nouvelles à notre contact. Je dis bien : *des personnalités*. C'est tout ce qui fait l'intérêt du métier et aussi sa difficulté [...]. C'est pour ça, quand on me dit : 'qu'est-ce que vous pensez des élèves mélanésiens ?', moi je ne peux pas répondre. Le Mélanésien d'aujourd'hui, il est différent d'il y a dix ans, et dans dix ans il sera différent d'aujourd'hui. Chaque Mélanésien est différent. Si on bloquait le jugement, on fausserait tout. Vous avez – ça je l'ai bien noté – une *infinie variété de caractères* chez les Mélanésiens, tout comme chez les autres ethnies. Et c'est bien ainsi" (enseignant de CM2).

il est aussi — si l'on veut bien nous pardonner une expression qui paraîtra barbare à beaucoup, et tout spécialement à ceux pour qui le "personnalisme scolaire" offre le moyen de défendre des privilèges de classe et d'ethnie sous couvert d'idéaux "humanistes" — un *précipité de structure sociale* et porte en lui, l'âge le montre de la manière la plus éclatante, toutes les caractéristiques qui définissent (ou re-traduisent) la place "des siens" dans l'ordre social.

Si l'appartenance ethnique se révèle être le critère le plus discriminant sociographiquement, c'est en raison des différences de position sociale qu'elle signale parmi la population scolaire. C'est dire que *l'ethnie doit être lue comme une coordonnée structurelle*, exprimant un rang dans la stratification socio-politique et économique coloniale, et non pas simplement comme une distinction culturelle (46), marquant une "altérité" dans le domaine linguistique, normatif ou symbolique.

46. On a noté plus haut que les écoliers des ethnies non francophones diffèrent peu, à l'exception des Wallisiens, dans leur fréquence d'usage domestique du français, et pourtant qu'ils se démarquent nettement dans leurs taux de redoublement antérieur. On constatera dans notre troisième partie qu'il en est de même pour le passage en sixième.



Photos M. PARIS



Photos J.M. KOHLER

III. LES DÉTERMINANTS SOCIAUX DE LA RÉUSSITE

Le premier volet de cette étude a porté au jour la structure hiérisée de l'espace des écoles et mis en évidence une double ségrégation de fait, ethnique et sociale, dans les établissements publics du premier degré. En second lieu, on a démontré l'existence d'une stratification ethnique marquée de la population scolaire : la position sociale des écoliers dans la structure coloniale, telle qu'elle se cristallise au niveau de l'agglomération urbaine de Nouméa, s'est révélée exercer une influence profonde sur leurs caractéristiques sociales et familiales et sur leurs courses scolaires. Dans ce troisième chapitre, nous nous penchons sur l'orientation des écoliers en fin de Cours Moyen deuxième année ; nous analysons successivement l'impact de l'appartenance ethnique, de l'origine sociale, de l'âge et des redoublements antérieurs sur la réussite au passage en sixième.

Nos observations nous mènent, loin des illusions entretenues par l'idéologie scolaire dominante, à établir que 1) *il existe de très fortes disparités ethniques et sociales dans les chances d'accès à l'enseignement secondaire* 2) *la position structurale de l'écolier, dont les coordonnées nous sont fournies par son rang dans la hiérarchie ethnique et le niveau socio-professionnel de sa famille, s'avère être un déterminant majeur du succès scolaire*. De là, nous montrons comment les ambitions des écoliers reflètent leurs situations sociales respectives et s'ajustent aux avens objectifs qui y sont inscrits, constituant ainsi un des mécanismes par lesquels la structure coloniale se reproduit à travers la structure des projets (et des trajets) scolaires et sociaux.

On ne peut échapper à la fiction des explications communes ou demi-savantes de la réussite scolaire, telles celles qui font de la compétence linguistique, du don, ou des vertus morales l'*ultima ratio* des carrières dans l'école, et qui n'offrent rien de plus qu'une simple énonciation de ce qu'elles sont censées prouver, qu'à condition de considérer l'ensemble des facteurs pertinents comme un *système historique et hiérisé de déterminations* qui ne sont, chacune, opérantes que comme éléments de ce système, et dont l'efficace dépend, à chaque étape de la scolarité, de la configuration particulière qu'acquiert celui-ci au fur et à mesure de ses transformations. Même, et surtout, quand l'analyse amène à focaliser telle donnée structurelle, telle relation causale qui apparaît comme particulièrement

puissante, il faut se souvenir que "c'est le système des facteurs en tant que tel qui exerce sur les conduites, les attitudes et, par là, sur la réussite et l'élimination l'action indivisible d'une *causalité structurale*, en sorte qu'on ne saurait sans absurdité songer à isoler tel ou tel facteur et, plus encore, à lui prêter une influence uniforme et univoque aux différents moments du processus ou dans les différentes structures de facteurs" (1).

Il ne saurait être ici question de prétendre dresser un tableau synoptique — fût-il approximatif — du système complet des variables qui affectent la réussite scolaire en Nouvelle-Calédonie et de la structure selon laquelle elles tendent à s'organiser au niveau de l'enseignement primaire. L'objectif de la présente étude est, dans sa définition comme dans ses moyens, beaucoup plus modeste : c'est de mettre en lumière la force des mécanismes sociologiques qui régulent les trajectoires dans l'appareil éducatif, en mesurant l'influence que l'appartenance ethnique et sociale exerce sur l'entrée en sixième. En montrant ainsi que *c'est la position dans la société coloniale qui détermine les chances de succès à l'école* primaire, nous n'entendons nullement investir celle-ci d'un quelconque monopole explicatif (2), mais poser que les coordonnées structurelles de l'écolier sont premières dans l'ordre de cette "causalité buissonnante" (comme dirait Godelier) qui restera à explorer pour éclairer pleinement la dynamique de la réussite dans les études. Nous esquisserons brièvement ce que pourrait être un tel modèle théorique des rapports entre structure sociale et performances scolaires en Nouvelle-Calédonie, modèle qui fournit un cadre possible à des recherches futures.

1. STRATIFICATION ETHNIQUE ET RÉUSSITE SCOLAIRE

A croire le discours officiel, les inégalités ethniques devant l'enseignement primaire seraient un fait du passé et auraient, grâce aux "efforts d'adaptation" du système scolaire, d'ores et déjà été "comblées". Ne lit-on pas, dans la notice de la planche de l'*Atlas de la Nouvelle-Calédonie* consacrée à l'"Enseignement" et rédigée par le Vice-Recteur Bruel et le géographe Doumenge, que "la distorsion qui se produisait autrefois dès l'entrée en sixième [...] se situe désormais au-delà du cycle des collèves"

-
1. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, op. cit., p. 111. Lire, dans ce même ouvrage, la remarquable discussion théorique et méthodologique intitulée "Modèle théorique et mesure empirique", "Structure et processus", pp. 101-113.
 2. Ce serait retomber dans la logique des explications idéologiques que nous avons rejetée plus haut.

(3) ? En vérité, il n'en est rien et l'étude du cas des écoliers de la capitale calédonienne, où pourtant les conditions les plus favorables à la réalisation de la prophétie officielle sont réunies, suffit à ôter tout fondement à une telle affirmation, comme à l'optimisme évolutionniste qui la nourrit : *la probabilité d'entrer en sixième varie très fortement avec l'origine ethnique* et se définit comme une *fonction directe de la position dans la stratification ethnique* de la société coloniale.

La doctrine officielle, qui veut que l'entrée en sixième soit largement "ouverte" et ne constitue pas un obstacle à la poursuite de la scolarité (4), ne se vérifie dans les faits que pour les écoliers des ethnies dominantes (cf. tableau 30). Seuls les Vietnamiens et les Européens passent très largement au collège (plus de huit élèves sur dix) et ne sont pas concernés par l'orientation en Fin d'Études Primaires (moins de 3 % des écoliers). Leurs trajectoires correspondent bien aux orientations définies et à la situation métropolitaine, où l'on constate effectivement "une entrée quasi complète des enfants de CM2 en 6^e : en 1980-81, la sortie du circuit scolaire était en fin de CM2 de 2,8 %, le redoublement de 9,8 %"

Tableau 30 — Orientation scolaire en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	6 ^e	CM2	FEP	n
Européens	82,5	14,7	2,8	719
Mélanésiens	61,3	21,7	17,0	253
Wallisiens	50,3	29,8	19,9	181
Tahitiens	59,6	26,0	14,4	146
Indonésiens	76,9	18,5	4,6	108
Vietnamiens	88,1	9,5	2,4	42
Autres	64,2	24,5	11,3	106

Source : ORSTOM

3. *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances, op. cit.* planche 48 ; c'est nous qui soulignons. Plus loin, ces mêmes auteurs poursuivent : "Ces retards [des Mélanésiens sur les Européens], *en passe d'être effacés* au niveau de l'entrée dans les collèges, sont en voie de comblement au niveau de la troisième" (italiques de nous).
4. C'est le sens de la suppression de l'examen d'entrée et de son remplacement par l'admission sur dossier, pour les bons élèves en 1972 et pour tous en 1978. Un thème venu de façon récurrente dans les entretiens approfondis que nous avons conduits avec les directeurs et enseignants du primaire est que "maintenant, tout le monde passe en sixième".

(5). Pour les enfants des ethnies dominées, il en va tout autrement et l'entrée en sixième est une barrière où buttent entre un tiers et la moitié des candidats : un élève sur quatre environ redouble et un sur six est définitivement aiguillé hors de l'enseignement secondaire. L'orientation à l'issue du CM2 demeure, quoi qu'en dise l'idéologie scolaire dominante, un point de triage extrêmement sélectif où Mélanésiens, Tahitiens et Wallisiens, loin de participer au mouvement supposé de "passage quasi-automatique" dans le second degré, continuent d'être éliminés *en masse* (6).

L'appartenance ethnique est donc à la racine de profondes disparités dans les chances de passage en sixième. L'information présentée dans le tableau 30 n'est cependant pas épuisée par une telle lecture, car non seulement la réussite varie avec l'ethnie, mais les écarts ainsi définis reproduisent rigoureusement la hiérarchie des diverses communautés dans la structure sociale du Grand Nouméa. Si l'on ordonne les écoliers en fonction de leur rang dans la stratification ethnique urbaine (7), on s'aperçoit que les taux de réussite (passage en 6^e) et de relégation précoce (orientation en Fin d'Études Primaires) décrivent chacun une fonction directe, croissante dans un cas, décroissante dans l'autre, de cet ordre (cf. fig. 37).

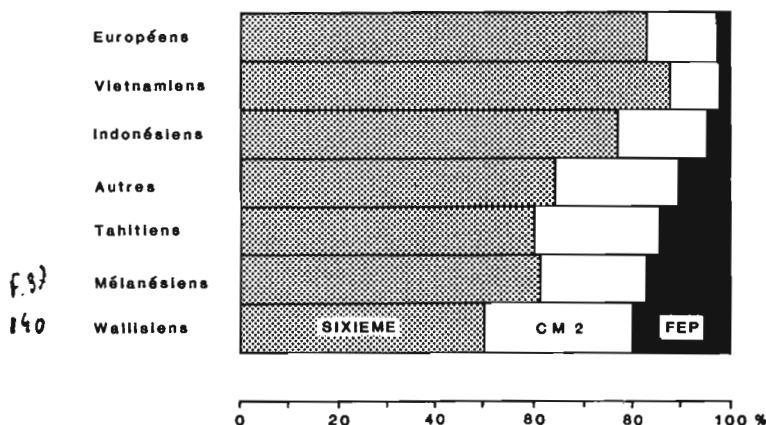


Fig. 37. Stratification ethnique et orientation scolaire.

Source : ORSTOM

5. Chiffres cités par Frédéric François (éd.), *J'cause français, non ?*, Paris, Maspéro, 1983, p. 29.

6. Ceci est encore plus vrai des petits Canaques ruraux, dont plus de la moitié échouent à l'entrée en sixième, cf. *supra*, p. 40, tableau 2.

7. Établie dans notre second chapitre, cf. *supra*, pp. 99-100.

Chaque groupe d'écoliers occupe, dans l'échelle du succès scolaire, le rang qui lui revient dans la structure coloniale urbaine. Conformément à la position dominante qui est la leur dans le champ économique et socio-culturel, Européens et Vietnamiens viennent loin en tête pour la réussite et loin en queue pour l'élimination définitive (8). Indonésiens et "Autres" ont, au plan scolaire comme dans le système social urbain, une place intermédiaire. Les écoliers tahitiens et mélanésiens viennent nettement derrière, aussi semblables dans leurs flux d'orientation respectifs qu'ils le sont dans leurs coordonnées positionnelles. Un cran en dessous encore, les petits Wallisiens ont les taux de redoublement et de relégation les plus forts, taux qui ne sont que la retraduction scolaire de leur position sociale inférieure. Cette homothétie parfaite entre la stratification ethnique et la stratification scolaire dans le système social urbain corrobore notre proposition selon laquelle l'appartenance à une communauté ethnique doit être décodée comme donnée culturelle, mais aussi et surtout comme une caractéristique structurelle exprimant une position dans l'espace social colonial.

La croissance régulière du taux d'écoliers envoyés en FEP qui se dessine lorsqu'on descend la hiérarchie ethnique portée sur la figure 37 illustre mieux que tous les commentaires l'homologie qui s'établit entre la structure ethnique du Grand Nouméa et la structure du champ scolaire, repérée d'après les décisions d'orientation à la sortie du premier degré : un écolier a d'autant plus de chances d'être éliminé de l'école dès le primaire qu'il provient d'une communauté placée plus bas dans la société ; la probabilité qu'il entre en sixième varie à l'inverse. On peut donc conclure que *la hiérarchie scolaire à la sortie du CM2 n'est qu'une forme transmuée de la hiérarchie ethnique* qui donne à la formation coloniale de Nouvelle-Calédonie sa configuration historique propre.

2. NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE ET RÉSULTAT D'ORIENTATION

Forte de ses certitudes sur le soit disant "comblement" des "distorsions ethniques" à l'école primaire, l'idéologie scolaire dominante reste par ailleurs totalement muette sur les inégalités liées au statut économique. La statistique officielle ne contient à ce sujet aucune information, alors

8. La réussite légèrement plus forte des écoliers d'origine vietnamienne doit être relativisée en tenant compte de leur effectif considérablement plus réduit (n = 42) que celui de leurs camarades européens (n = 719).

qu'elle porte quelque éclairage sur les disparités ethniques (9). Celles-ci seraient-elles négligeables, dans l'absolu ou relativement à celles-là ? En aucune façon. *L'inégalité socio-économique devant l'école, même primaire, est tout aussi accusée que l'inégalité ethnique.* Si l'on regroupe les écoliers du Grand Nouméa de toutes les ethnies en trois catégories définies d'après le niveau socio-professionnel de leur famille (populaire, moyen, supérieur), on s'aperçoit que la réussite varie en rapport direct avec ce dernier, et avec une amplitude comparable à celle des différentiels ethniques (soit une étendue de l'ordre de 35 %) (cf. tableau 31).

Tableau 31 — Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	6 ^e	CM2	FEP	n
Populaire	60,0	26,1	13,9	706
Moyenne	80,5	14,2	5,3	472
Supérieure	93,3	6,7	—	215

Source : ORSTOM

Pour les écoliers des couches supérieures, l'entrée au collège est une simple formalité, que seule une infime minorité ne parvient pas à remplir dans l'immédiat — selon toute probabilité, elle franchira le pas l'année suivante, ainsi que l'atteste l'absence d'enfants orientés en FEP. Le risque de redoublement ou de relégation demeure minime pour les écoliers moyens. Rien de tel dans le cas des enfants d'extraction populaire : pour ces derniers, la sortie du primaire est un "virage dangereux" dans la course scolaire puisqu'un écolier sur cinq est amené à redoubler son CM2, tandis que la sortie du circuit est le lot d'un élève sur sept. L'inégalité scolaire est donc étroitement corrélée à l'inégalité socio-économique.

Cette corrélation globale ne suffit toutefois pas à prouver une relation qui pourrait n'être qu'un effet de l'agrégation de populations aux propriétés sociales et culturelles très dispersées et du poids démographique inégal des Européens aux différents paliers de l'ordre socio-professionnel. Ce rapport direct entre niveau social et succès aux études, que l'on admet volontiers pour ces écoliers, se vérifie-t-il à l'intérieur des autres communautés ?

9. Le fait que les statistiques produites par le Vice-Rectorat fassent cas de l'origine ethnique trahit, dans le mouvement même où il tente de le masquer, la pérennité du rapport colonial, puisque ces données servent à illustrer le mouvement supposé de "convergence scolaire" des ethnies tout en occultant la translation vers le haut de la structure des chances et les racines véritables (socio-politiques, culturelles et économiques) des différentiels d'échec.

Tableau 32 — Orientation scolaire en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	6 ^e	CM2	FEP	n
Européens				
Populaire	68,8	23,7	7,5	173
Moyenne	85,2	13,1	1,7	290
Supérieure	92,8	7,2	—	208
Mélanésiens				
Populaire	53,9	26,9	19,2	141
Moyenne	70,8	15,4	13,8	65
Supérieure	100,0	—	—	8
Wallisiens				
Populaire	49,0	29,6	21,4	145
Moyenne }	53,0	29,4	17,6	17
Supérieure }				
Tahitiens				
Populaire	50,5	33,0	16,5	97
Moyenne }	85,7	8,6	5,7	35
Supérieure }				
Indonésiens				
Populaire }	80,8	15,1	4,1	73
Moyenne }	68,8	25,0	6,2	16
Vietnamiens				
Populaire	86,7	13,3	—	15
Moyenne }	91,3	4,4	4,3	23
Supérieure }				
Autres				
Populaire	59,7	27,4	12,9	62
Moyenne }	71,4	17,2	11,4	35
Supérieure }				

Source : ORSTOM

Le tableau 32 montre que tel est bien le cas : *la réussite scolaire augmente avec l'origine sociale pour toutes les ethnies* (10). De même, le pourcentage de relégués en FEP diminue chez les enfants des couches

10. Seuls les écoliers indonésiens font exception, mais nous avons signalé (cf. *supra*, pp. 103, note 13) que, tel qu'il a été saisi par l'enquête, leur positionnement ne s'accorde ni avec ce que l'on sait des actifs de l'ethnie, ni avec leurs propriétés familiales et sociales. Ce comportement scolaire atypique confirme notre présomption d'une sous-évaluation de leur statut socio-économique modal.

moyennes dans chacune des communautés (11) et il devient nul pour les écoliers d'extraction supérieure qui, quelle que soit leur appartenance ethnique, sont protégés de l'élimination précoce par leur statut social élevé. Comme on le voit sur la figure 38, le succès à l'école primaire de tous les écoliers est fortement affecté par le niveau socio-professionnel de leur famille.

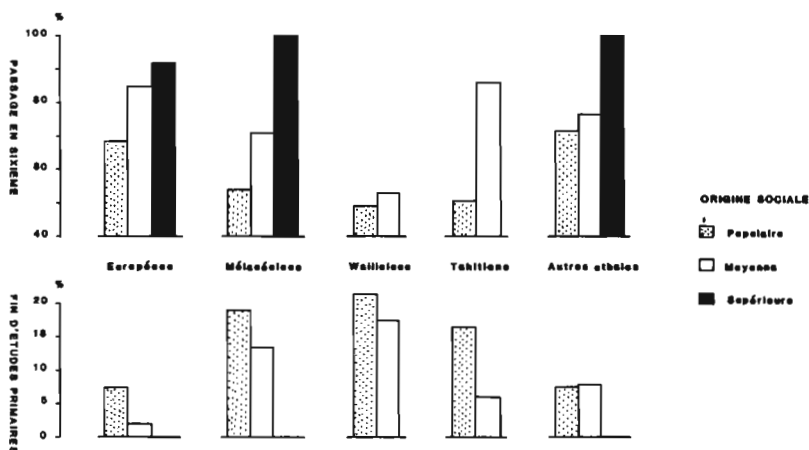


Fig. 38. Réussite et élimination en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale.

Source : ORSTOM

On remarque qu'à niveau socio-économique équivalent, la stratification ethnique se reproduit dans l'ordre scolaire, mais également que les écarts de réussite entre les ethnies sont sensiblement moindres une fois considérées leurs différences de positionnement social. Ainsi, le fossé de 21 points qui sépare l'ensemble des écoliers européens (82 % d'entre eux passent en sixième) de leurs camarades d'école canaques (61 %) tombe à 15 % quand on effectue la comparaison couche à couche pour les enfants de milieu populaire (68,8 – 53,9) et moyen (85,2 – 70,8), et s'annule chez les écoliers de statut socio-professionnel supérieur. Si les Mélanésiens, tout en conservant leurs taux réels de réussite par couche, avaient la même distribution sociale que leurs petits camarades d'ethnie européenne, leur taux global de passage dans le secondaire serait de 75,6 % au lieu de 61,3 % ; une égalisation théorique des conditions socio-économiques réduit de 70 % l'écart de performance qui les sépare des Européens

11. Sauf chez les Vietnamiens, où le taux de 4,3 % d'éliminés correspond toutefois à un individu d'origine sociale petite bourgeoise.

(12). Dès l'entrée en sixième, l'inégalité ethnique face à l'école est en grande partie le produit d'écart positionnels, écarts que nous avons "cartographiés" dans le chapitre précédent (13) et qui, même quand leur impact est minime sur le cadre familial ou le passé scolaire, n'en déterminent pas moins des avenir disparates aux portes du collège.

Ce résultat vaut tout particulièrement d'être relevé dans le cas des enfants canaques, car il réfute directement la thèse de M.-J. Dardelin selon laquelle "l'échec ou la réussite des Kanak à l'école actuelle ne tient pas à leur insertion économique dans le monde des Blancs" (14). Jusque et y compris dans le premier degré, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement où l'efficace propre aux déterminismes socio-économiques est la plus faible théoriquement envisageable, les petits Mélanésiens réussissent d'autant mieux qu'ils proviennent de familles situées plus haut dans la hiérarchie professionnelle, tout comme les petits blancs et les écoliers des autres ethnies (cf. tableau 33). Il n'est pas jusqu'aux élèves autochtones de mi-

Tableau 33 — Taux de passage en 6^e en fonction de l'ethnie et de la catégorie socio-professionnelle (en pourcentage de l'effectif).

	Européens		Mélanésiens		Autres ethnies		Ensemble	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Personnel de service . . .	28,6	7	33,3	6	60,0	10	43,5	23
Ouvriers, manœuvres . . .	71,7	145	52,7	112	76,7	309	61,3	566
Artisans	79,4	34	100	2	65,4	26	74,2	62
Police, armée	81,7	60	44,4	9	100	7	78,9	76
Employés, cadres moyens	83,2	107	76,1	46	67,9	56	77,5	209
Commerçants	87,0	23	—	—	83,3	12	85,7	35
Techniciens, service santé	93,9	66	87,5	8	81,3	16	91,1	90
Entrepreneurs	89,3	28	—	—	100	2	90,0	30
Prof. cult., enseignants . .	91,1	45	100	5	100	2	92,3	52
Prof. lib. et scient. } Cadres sup., ingénieurs }	94,1	135	100	3	100	5	94,4	143

Source : ORSTOM

12. On obtient ce résultat en multipliant, pour chaque strate sociale, le taux de réussite des petits Canaques par le pourcentage d'écoliers européens de cette origine, et en additionnant le tout comme suit : $53,9 \% \times 25,6 \% + 70,8 \% \times 43,6 \% + 100 \% \times 30,8 \% = 13,8 \% + 30,9 \% + 30,8 \% = 75,6 \%$.

13. Voir *supra*, pp. 102-106.

14. Marie-Joëlle Dardelin, *L'avenir et le destin*, *op. cit.*, p. 136. Voir notre analyse critique de cette thèse dans la 3^e partie.

lieu ouvrier pour passer plus nombreux en sixième (53 %) que leurs homologues demeurés en milieu rural (47 %) qui comptent parmi leurs parents une écrasante majorité de cultivateurs. Autant dire que les Canaques n'échappent nullement à cette loi, sans doute quasi universelle (15), selon laquelle *le capital (ici économique et socio-culturel) va au capital (en l'occurrence scolaire)* et que leurs chances à l'école sont, comme celles de tous les enfants du Territoire, étroitement dépendantes de leur insertion dans la structure économique dominante (16).

L'analyse séparée de l'orientation des écoliers autochtones des îles et de ceux de la Grande Terre confirme pleinement que le niveau social agit directement sur le succès des petits Canaques à l'école primaire (seconde partie du tableau 34). Aussi bien pour les uns que pour les au-

Tableau 34 — Orientation scolaire des écoliers européens et mélanésiens en fonction de l'origine géographique et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	6 ^e	CM2	FEP	n
Européens :				
Calédonie				
Populaire	66,7	24,5	8,8	114
Moyenne	82,3	16,3	1,4	141
Supérieure	92,5	7,5	—	67
Ensemble	77,2	18,8	4,0	351
Métropole				
Populaire	71,1	24,5	4,4	45
Moyenne	87,5	11,7	0,8	120
Supérieure	93,9	6,1	—	114
Ensemble	87,7	11,3	1,0	293
Mélanésiens :				
Grande Terre				
Populaire	56,9	25,5	17,6	51
Moyenne }	71,4	14,3	14,3	14
Supérieure }				
Ensemble	63,9	21,7	14,4	83
Îles Loyauté				
Populaire	54,3	25,9	19,8	81
Moyenne }	73,2	14,3	12,5	56
Supérieure }				
Ensemble	60,9	20,5	18,6	156

Source : ORSTOM

15. Cf. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

16. Ce qui, bien sûr, n'exclut en aucune façon qu'interviennent d'autres facteurs, tels le statut coutumier, l'appartenance à tel ou tel lignage, etc.

tres, accès à la sixième et relégation en FEP sont fonction du rang socio-économique de la famille. On note par ailleurs qu'il n'y a pas, à ce stade de la scolarité et à Nouméa, de différence significative entre les résultats des Canaques des Loyauté et ceux des Canaques de l'intérieur. Si les premiers sont appelés, par la suite, à connaître des carrières scolaires plus longues et plus glorieuses (relativement) que celles des seconds (17), c'est que leur communauté bénéficie d'une avance socio-économique — dont nous avons retrouvé la trace dans leur condition moins ouvrière — due aux formes spécifiques prises par la colonisation dans les îles (18), avance initiale qu'ils monnayeront, le moment venu, soit dans le secondaire, en titres scolaires plus élevés et plus nombreux, et qui ne doit rien à d'hypothétiques "différences culturelles", internes au monde canaque, entre Loyaltiens et gens de la Grande Terre.

De la même manière, le différentiel de réussite, bien réel celui-là dès le primaire, qui démarque les Européens de métropole des Calédoniens de souche, s'explique très largement par un décalage socio-économique (cf. première partie du tableau 39). De dix pour cent (87,7 % – 77,2 %), cet écart s'annule dans la classe supérieure et passe à cinq pour cent dans les couches moyenne et populaire, le reliquat étant lié à un niveau de diplôme plus élevé chez les Métropolitains à profession équivalente. On voit qu'il n'est nul besoin, aussi bien pour les Canaques que pour les "Caldoches", de faire appel aux "mentalités", aux dons ou à la race pour rendre compte de disparités de comportement et de résultats scolaires qui sont tout entières inscrites dans la structure sociale.

3. LES EFFETS DIFFÉRENCIÉS DE L'ÂGE ET DU REDOUBLEMENT

Nous avons vu plus haut que le retard scolaire touche très variablement les écoliers de Nouméa suivant leur ethnie et leur couche/classe sociale d'appartenance, les enfants qui jouissent d'une position élevée

17. Sur 47 bacheliers canaques en 1983, toutes sections confondues, on comptait 33 jeunes des îles Loyauté.

18. Deux tiers des Mélanésiens urbanisés à Nouméa sont originaires des Loyauté. On trouve à peu près la même proportion de gens des îles parmi les salariés de la ville (cf. Jean-Pierre Doumenge, *Du terroir... à la ville. Les Mélanésiens et leurs espaces en Nouvelle-Calédonie*, Talence, CEGET-CNRS, 1982, pp. 388 sq.). On pourrait sans doute retracer l'origine de ces courants migratoires jusqu'à la politique d'utilisation de la main-d'œuvre loyaltienne dans les années 1900-1930 (Alain Saussol, "Évolution du peuplement", in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie*, *op. cit.*, planche 23).

Tableau 35 — Orientation scolaire en fonction de l'éthnie et de l'âge (en pourcentage de l'effectif).

	6 ^e	CM2	FEP	n
Européens				
≤ 10 ans	83,6	16,4	—	225
11 ans	85,7	14,0	0,3	321
12 ans	74,8	16,6	8,6	139
≥ 13 ans	77,4	—	22,6	31
Mélanésiens				
≤ 10 ans	66,7	33,3	—	39
11 ans	66,2	32,5	1,3	77
12 ans	60,7	19,1	20,2	89
≥ 13 ans	50,0	—	50,0	48
Wallisiens				
≤ 10 ans	72,7	27,3	—	11
11 ans	55,9	42,6	1,5	68
12 ans	47,3	25,7	27,0	74
≥ 13 ans	37,0	7,4	55,6	27
Tahitiens				
≤ 10 ans	81,3	18,7	—	16
11 ans	62,7	37,3	—	59
12 ans	56,2	22,9	20,9	48
≥ 13 ans	45,4	4,6	50,0	22
Indonésiens				
≤ 10 ans	90,9	9,1	—	36
11 ans	71,4	28,6	—	42
12 ans	73,9	17,4	8,7	23
≥ 13 ans	57,1	—	42,9	7
Vietnamiens				
≤ 10 ans	50,9	9,1	—	11
11 ans	94,4	5,6	—	18
12 ans	75,0	16,7	8,3	12
≥ 13 ans	100,0	—	—	1
Autres				
≤ 10 ans	76,2	23,8	—	21
11 ans	62,2	35,1	2,7	37
12 ans	59,5	21,6	18,9	37
≥ 13 ans	63,6	—	36,4	11

Source : ORSTOM

dans la société coloniale arrivant au CM2 nettement plus tôt que leurs camarades. De par cette seule différence, les élèves d'origine ethnique et socio-économique basse sont condamnés à échouer en plus grand nombre pour cause de "vieillesse scolaire". Selon le discours dominant sur l'école, les distorsions ethniques dans les courses scolaires proviendraient justement, non pas tant d'un différentiel d'échec spécifique à l'entrée dans le second degré, que d'un retard accumulé tout au long de la scolarité élémentaire (19). L'observation scientifique prouve, une fois de plus, que cette notion tirée du bon sens professionnel des enseignants est fautive et que les probabilités de succès sont loin d'être identiques pour tous à âge égal. Comme on le constate à la lecture du tableau 35, elles varient systématiquement avec l'ethnie. Dans chaque tranche d'âge, un écart subsiste et reproduit la hiérarchie des communautés (cf. fig. 39) : par ordre décrois-

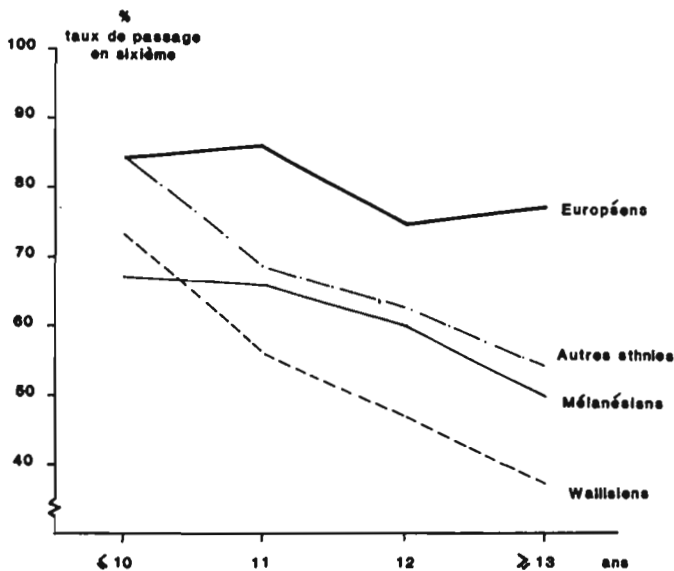


Fig. 39. Effet de l'âge sur la réussite scolaire en fonction de l'ethnie.

Source : ORSTOM

19. "Il y a toujours des difficultés, c'est sûr. Mais je pense que c'est plus haut et qu'elles ont diminué par rapport à il y a quinze ans. L'échec scolaire se situe au niveau du secondaire. Il y a beaucoup de gosses qui abandonnent une fois rentrés au collège parce que, là, il y a beaucoup de travail à la maison et ils n'ont pas l'environnement pour. Dans le primaire, ce n'est pas un échec, ce n'est pas vrai : c'est un retard scolaire. Dans le secondaire, oui il y a échec" (enseignant en CM2).

sant de réussite, on retrouve les Européens en tête, puis les ethnies de statut intermédiaire (Vietnamiens, Indonésiens, Tahitiens et "Autres" regroupés), les Canaques, enfin les Wallisiens. La persistance de tels écarts signifie que l'élimination du retard scolaire accumulé par les enfants des dominés ne suffirait pas à réduire complètement les inégalités ethniques devant l'école.

Contrôler l'effet de l'âge n'affecte en rien le rapport direct établi précédemment entre rang dans la stratification ethnique et sortie du circuit scolaire. *Quelque soit son âge, un élève a une probabilité d'autant plus grande de terminer sa carrière scolaire à la fin du CM2 qu'il provient d'une communauté placée plus bas dans la société coloniale urbaine* (cf. fig. 40).

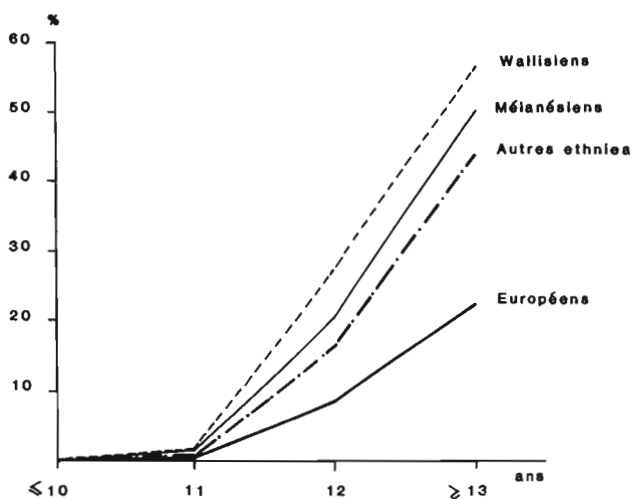


Fig. 40. Orientation en Fin d'Études Primaires en fonction de l'ethnie et de l'âge.

Source : ORSTOM

"Est-ce qu'il y a échec scolaire du Mélanésien ? Il y a quand même un pourcentage de réussite, tout est relatif [sic]. Des échecs, il y en a partout. Chez les Européens aussi. Mais il ne faut pas dire 'échec scolaire à fort pourcentage', je ne crois pas. *C'est surtout le retard qui joue*. Ce n'est pas qu'ils échouent plus, c'est qu'ils sont plus lents" (directeur d'école primaire).

Les écoliers le plus souvent victimes de relégation précoce sont, par ordre croissant, les petits Européens, les écoliers des ethnies intermédiaires, les Mélanésiens, et toujours en dernière position, les enfants de Wallis et Futuna. A chaque tranche d'âge, Canaques et Wallisiens ont au moins deux fois plus de chances d'être orientés en FEP que les Européens. Et ces "chances" sont considérables : passé douze ans, c'est la moitié des Océaniens qui sont dirigés sur cette voie de garage, contre un quart seulement des petits blancs.

C'est bien que l'âge ne présente pas un inconvénient de même gravité pour tous les écoliers, ainsi qu'en attestent les pentes différentes des courbes de la figure 39. Chez les enfants du groupe ethnique dominant, le taux de réussite ne décroît que légèrement avec celui-ci, alors qu'il s'affaisse brutalement chez les élèves océaniens. Le différentiel de réussite entre Européens et Canaques passe ainsi de 17 % dans les tranches des 10 et 11 ans, à 27 % pour les écoliers de 13 ans et plus. L'écart avec les Wallisiens se creuse encore plus, puisqu'il est successivement de 11, 30, 27 et 40 %. Force est de conclure que l'âge n'exerce pas, sur le succès à l'entrée au collège, une influence indépendante des coordonnées ethniques : à ce stade de l'enseignement, *être vieux (scolairement) n'est un handicap sévère que pour les écoliers des ethnies dominées*. La sélection par l'âge est donc doublement discriminante à leur égard : elle les frappe en plus grand nombre, elle les frappe aussi plus durement.

Écarts d'âge et différentiels de réussite combinent leurs effets séparateurs, de sorte que si l'on calcule, pour chacune des communautés du Grand Nouméa, la proportion des écoliers parvenant en sixième à l'âge "réglementaire" — c'est-à-dire ceux qui ont conservé toutes leurs chances de poursuivre une bonne scolarité dans le second degré —, on retrouve très exactement notre hiérarchie des ethnies, mais avec des distances distinctives nettement aggravées (cf. tableau 36). La probabilité d'atteindre le collège sans avoir engrangé de retard varie du simple au double (et plus)

Tableau 36 — Passage en 6^e à l'âge "normal" en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif).

	E	V	I	A	T	M	W
Tous âges	82,5	88,1	76,9	64,2	59,6	61,3	50,3
A l'âge "normal"	64,4	64,3	58,3	36,8	34,2	30,4	25,4

Source : ORSTOM

d'un bout à l'autre de l'échelle ethnique. Entrer au secondaire dans les normes scolaires est un destin banal pour les enfants des ethnies dominantes, celui que connaissent les deux tiers d'une promotion. Pour les enfants des dominés, c'est tout au contraire un avenir bien peu probable, que seul un quart à un tiers d'entre eux parviennent à réaliser. On perçoit jusqu'à quel degré la doctrine officielle de l'égalité ethnique face à l'école primaire est éloignée de la réalité du fonctionnement de l'appareil éducatif, puisque dès ce niveau de l'enseignement, l'institution scolaire procède à une sélection, immédiate ou différée sous forme de retard, d'autant plus rigoureuse que l'on descend la hiérarchie ethnique de la société coloniale.

Si l'âge affecte la réussite scolaire différemment suivant l'appartenance ethnique, le même phénomène apparaît selon le niveau d'insertion dans la structure occupationnelle. La "vieillesse scolaire" pénalise beaucoup plus lourdement les enfants de milieu populaire que les écoliers des couches moyennes, et pas du tout ceux des catégories supérieures (cf. tableau 37). Le taux de réussite baisse plus vite avec l'âge chez les premiers

Tableau 37 — Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale et de l'âge (en pourcentage de l'effectif).

		≤ 10	11	12	≥ 13
Populaire	6 ^e	71,2	62,4	59,0	44,7
	FEP	—	0,8	20,5	52,1
	(n)	(111)	(269)	(234)	(94)
Moyenne	6 ^e	83,5	88,1	69,2	62,1
	FEP	—	1,0	10,0	37,9
	(n)	(121)	(201)	(120)	(29)
Supérieure	6 ^e	91,7	93,4	100,0	100,0
	FEP	—	—	—	—
	(n)	(109)	(91)	(20)	(5)

Source : ORSTOM

(chute de 26 %) que chez les seconds (21 %), mais c'est surtout le contingent des relégués qui grossit dans des proportions divergentes. Dès lors qu'ils arrivent au CM2 après l'âge, l'orientation en FEP devient un avenir très probable pour les fils et filles d'ouvriers, alors qu'il l'est beaucoup moins pour les enfants de niveau social moyen, comme on peut le voir sur la figure 41.

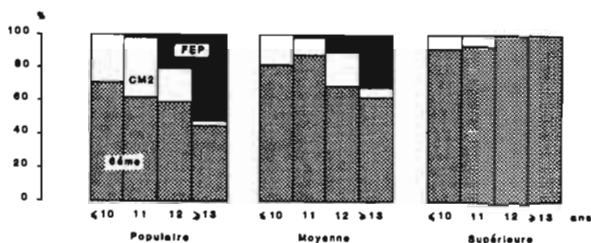


Fig. 41. Effet de l'âge sur l'orientation scolaire en fonction de l'origine sociale.
Source : ORSTOM

Le handicap de l'âge au passage en sixième pèse donc plus fréquemment et plus fortement sur les écoliers de milieu populaire que sur les autres. Là aussi, la hiérarchie sociale est pleinement respectée, puisqu'un tiers seulement (34,7 %) de ces enfants entrent en sixième sans avoir pris de retard, alors que 59 % des écoliers moyens et la presque totalité (84,1 %) des écoliers supérieurs y parviennent. Mais ces effets combinés de l'âge et de l'origine sociale se différencient eux-mêmes selon l'ethnie. En croisant ces trois facteurs (cf. tableau 38) (20), on s'aperçoit cependant qu'à tous les âges et pour toutes les ethnies, les écoliers réussissent mieux s'ils jouissent d'une origine sociale plus élevée. L'effet de la position dans la structure socio-professionnelle sur l'accès au collège est donc, dans chacune des communautés, réel et direct autant que médiatisé par la distribution par âge, c'est-à-dire par les performances scolaires antérieures (cf. fig. 42).

On peut donc affirmer que *l'âge influence les chances scolaires très différemment selon les coordonnées ethnique et socio-professionnelle des écoliers* et ne constitue, dans les faits, un véritable obstacle à l'entrée en sixième que pour les enfants qui appartiennent simultanément aux communautés et aux couches sociales dominées de la formation coloniale calédonienne.

Cette analyse des rapports entre ethnie, classe/couche, avenir scolaire à la fin du primaire et âge peut être transférée et appliquée, *mutatis mutandis*, aux effets du redoublement antérieur à l'arrivée en Cours

20. Dans les tableaux qui suivent, nous regroupons certaines ethnies pour des raisons de lisibilité des résultats, les effectifs étant trop faibles pour être répartis de façon significative suivant trois variables croisées pour chacune d'entre elles.

Tableau 38 — Taux de passage en 6^e en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'âge (en pourcentage de l'effectif).

	≤ 10		11		12		≥ 13	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Européens								
Populaire . . .	64,9	37	71,4	70	70,4	54	63,6	11
Moyenne . . .	83,5	79	90,1	142	75,4	57	81,8	11
Supérieure . . .	91,3	103	92,9	84	100,0	17	100,0	4
Mélanésiens								
Populaire . . .	57,9	19	55,1	49	59,6	47	38,5	26
Moyenne } . . .	85,7	14	90,0	20	63,0	27	58,3	12
Supérieure }								
Wallisiens et Tahitiens								
Populaire . . .	75,0	20	53,2	94	46,5	86	35,7	42
Moyenne } . . .	83,3	6	85,0	20	68,2	22	50,0	4
Supérieure }								
Indonésiens et Vietnamiens								
Populaire . . .	88,9	27	84,8	33	77,3	22	—	—
Moyenne } . . .	87,5	16	87,5	16	57,1	7	62,5	8
Supérieure }								

Source : ORSTOM

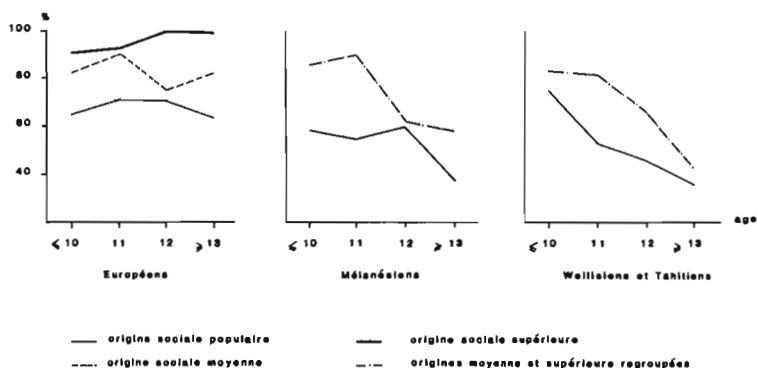


Fig. 42. Réussite scolaire en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'âge.
Source : ORSTOM

Moyen deuxième année (21). *Le redoublement, et surtout le triplement, pénalisent beaucoup plus lourdement les écoliers d'origine ethnique et sociale basse.* Non pas seulement parce qu'ils les concernent plus souvent, mais, là aussi, parce qu'à retard égal, l'écart se creuse en faveur des enfants des ethnies et des couches supérieures. Cet effet différentiel apparaît en comparant la courbe de réussite des petits Européens à celle des élèves des autres communautés (cf. fig. 43). L'entrée en sixième décroît pour tout le monde avec le redoublement, mais moins vite cependant pour les premiers que pour les derniers.

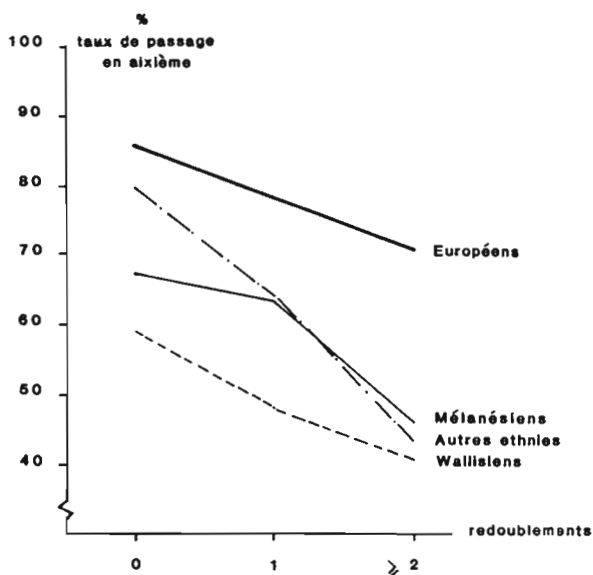


Fig. 43. Effet du redoublement sur la réussite scolaire en fonction de l'ethnie.

Source : ORSTOM

21. Ce qui est logique, puisque le redoublement antérieur est, avant l'entrée tardive, la cause principale du retard enregistré en CM2. Il est utile de présenter une analyse de ses effets, ne serait-ce qu'à titre de confirmation des résultats produits par l'étude de l'impact de l'âge.

De plus à chaque fréquence de redoublement, la hiérarchie ethnique est, grosso modo, conservée (cf. tableau 39), de même que la stratification sociale (cf. tableau 40). A redoublement égal, les écoliers moyens

Tableau 39 – Taux de passage en 6^e en fonction de l'ethnie et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif).

	0		1		≥ 2	
	%	n	%	n	%	n
Européens	86,3	438	78,6	229	71,4	49
Mélanésiens	67,7	93	63,6	107	46,2	52
Wallisiens	59,3	54	48,4	95	40,6	32
Tahitiens	66,7	51	68,3	63	33,3	30
Indonésiens	91,7	60	61,8	34	50,0	14
Vietnamiens	96,4	28	72,7	11	66,7	3
Autres	69,6	46	60,0	45	57,1	14

Source : ORSTOM

Tableau 40 – Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif).

		0	1	≥ 2
Populaire	6 ^e	67,6	60,5	43,1
	FEP	2,1	15,3	36,6
	(n)	(284)	(301)	(123)
Moyenne	6 ^e	88,8	75,3	57,8
	FEP	0,4	4,6	31,1
	(n)	(250)	(174)	(45)
Supérieure	6 ^e	93,7	90,7	100,0
	FEP	—	—	—
	(n)	(174)	(43)	(8)

Source : ORSTOM

réussissent toujours mieux que ceux d'extraction populaire et ce, quelle que soit l'appartenance ethnique (cf. tableau 41). D'après l'idéologie officielle, le redoublement, qui serait une disposition exceptionnelle (?) d'ordre pédagogique, vise à permettre une meilleure scolarité ultérieure de l'élève sanctionné ; elle devrait logiquement être suivie d'une augmentation

Tableau 41 — Taux de passage en 6^e en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif).

	0		1		≥2	
	%	n	%	n	%	n
Européens						
Populaire	67,6	74	74,4	78	60,0	20
Moyenne	89,6	173	79,2	101	80,0	15
Supérieure	93,3	163	89,5	38	100,0	7
Mélanésiens						
Populaire	59,6	57	58,9	56	32,1	29
Moyenne }	91,7	24	71,9	32	56,3	16
Supérieure }						
Wallisiens et Tahitiens						
Populaire	57,9	76	50,4	115	35,3	51
Moyenne }	85,0	20	78,3	23	44,4	9
Supérieure }						
Indonésiens et Vietnamiens						
Populaire	94,2	52	72,0	25	53,8	13
Moyenne }	92,9	28	55,5	9	50,0	2
Supérieure }						

Source : ORSTOM

des chances scolaires. Cette conception est totalement démentie par les faits : la réussite en fin du primaire varie en raison inverse du taux de redoublement antérieur dans toutes les catégories ethniques et sociales (cf. fig. 44), sauf... chez les écoliers d'origine socio-économique élevée. Plus on a redoublé dans le premier degré, et moins on passe au collège. Le handicap s'ajoute au handicap, d'autant plus lourdement que l'on provient d'un milieu social et ethnique bas (cf. tableau 41).

Le redoublement n'est donc une mesure de rattrapage que pour les enfants du groupe social dominant. Pour tous les autres, il est une sanction qui diminue les chances de poursuivre un cycle secondaire (22).

22. L'inégalité est, de ce point de vue, plus marquée en Nouvelle-Calédonie qu'en Métropole, cf. Baudelot et Estabiet, *L'école primaire divise*, op. cit., pp. 19-29.

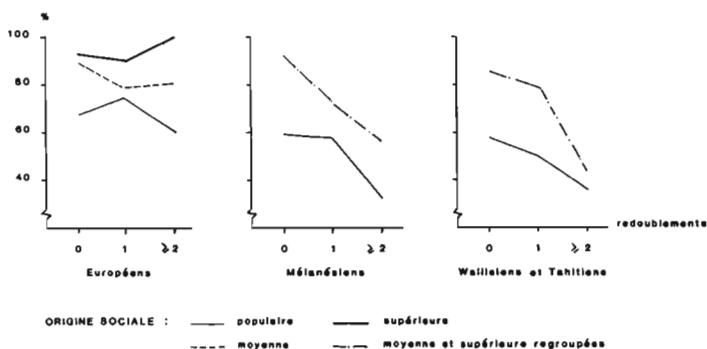


Fig. 44. Réussite scolaire en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs
Source : ORSTOM

Ainsi, si l'on calcule la part des écoliers de Nouméa qui entrent en sixième sans jamais avoir refait de classe durant tout le primaire, on obtient la distribution ethnique et sociale qui suit (cf. tableau 42).

Tableau 42 – Taux d'élèves parvenant en sixième sans avoir redoublé en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	Européens	Mélanésiens	Wallisiens et Tahitiens
Populaire	29,1	24,1	18,2
Moyenne	53,6	} 30,2	} 32,7
Supérieure	73,1		
Ensemble	52,8	26,6	20,3

Source : ORSTOM

Le tableau 42 dresse, en quelque sorte, le bilan socio-ethnique du fonctionnement de l'appareil scolaire primaire à Nouméa. Tout se passe comme si celui-ci avait pour fonction de *disloquer au maximum la population des élèves en fonction de leurs coordonnées structurelles*, de sorte qu'à l'entrée du secondaire, les enfants de la classe et de l'ethnie dominantes ont déjà pris une avance scolaire irrattrapable. La confrontation des normes de l'institution aux résultats effectivement obtenus débouche

en effet sur le constat suivant : *les normes scolaires ne sont majoritairement réalisées que par la minorité la plus privilégiée* des enfants (23). Seuls les écoliers européens (et vietnamiens) d'origine bourgeoise et petite bourgeoise arrivent à plus de cinquante pour cent dans le secondaire sans jamais avoir échoué. Les petits blancs de milieu populaire partagent à cet égard le même sort que leurs camarades de classe canaques, wallisiens et tahitiens : moins d'un élève sur trois parvient en sixième sans connaître le redoublement. Autrement dit, pour l'immense majorité des écoliers du Grand Nouméa — ces enfants représentent les deux-tiers de l'effectif des Cours Moyen deuxième année — école primaire est synonyme d'échec et d'exclusion.

4. LE DÉSIR DU PROBABLE

S'il est un thème qui revient avec insistance dans le discours dominant sur l'école, c'est celui de l'importance de l'*ambition*, à la fois scolaire et sociale, personnelle et familiale, et de son rôle crucial dans le succès aux études (24). L'échec des Mélanésiens, par exemple, trouverait sa source dans un manque de volonté d'ascension des parents, dans un déficit de *désir de réussite* chez l'élève, bref dans le mal-fonctionnement d'un mécanisme psychologique essentiel. Cette idéologie doit sa popularité, d'une part à l'apparence de vérification empirique qu'elle peut recevoir dans l'expérience professionnelle des enseignants — on pense ici à la connaissance pratique qu'ils ont des "cas" qui "prouvent" cette thèse, mais aussi à leur trajectoire propre dans la structure sociale —, d'autre part au fait qu'elle réduit la dynamique de l'échec scolaire à une casuistique individuelle et permet de faire l'économie d'une analyse de ses détermi-

23. Nous retrouvons, ici encore, les conclusions de Baudelot et Establet, qui montrent qu'en France métropolitaine, "les normes officielles ne conviennent qu'aux enfants de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie ; elles sont imposées aux enfants de travailleurs contraints à faire valoir leur droit à l'instruction à l'intérieur d'un appareil scolaire qui n'a, en dépit de l'idéologie officielle, nullement pour fonction de *diffuser une instruction populaire de masse*" (*op. cit.*, p. 77 ; on lira avec intérêt les tables de scolarité présentées pp. 72-75).

24. "On entend des critiques à la radio et à la télé. Des Mélanésiens, certains conseillers de gouvernement [de la période 1982-84] par exemple, qui se permettent de critiquer. C'est tout à fait *déplacé* d'après moi. Il faut regarder les choses en face : il n'y a pas d'ardeur au travail, pas de motivation, et ça, *nous n'y pouvons rien* [...]. Il faudrait le goût du travail. Les élèves mélanésiens, leurs parents ne les poussent pas. Il faudrait que les parents prennent conscience que, sans ambition, ils ne réussiront jamais" (directeur d'école primaire).

nants sociaux. Cette théorie psychologue fournit à bon compte le sentiment de l'évidence et arrête l'analyse là où justement elle devrait commencer. Il suffit, pour s'en rendre compte, de poser la question, à la fois théorique et pratique, des conditions sociales de formation, d'expression et de réalisation des "ambitions personnelles" et de la "motivation" au travail scolaire.

On voit alors que tout se passe comme si les aspirations des enfants, et, par delà, les projets et les attitudes des parents, étaient avant toute chose *l'intériorisation de l'avenir objectivement promis à l'ensemble du groupe auquel ils appartiennent*. Quand on leur demande de nommer le métier qu'ils aimeraient exercer plus tard (25), les écoliers ajustent leurs désirs à ce qu'ils savent, intuitivement, être possible ou probable, c'est-à-dire aux chances réelles que leur offre leur condition ethnique et sociale, et tendent à s'exclure eux-mêmes des types d'avenir dont celle-ci les exclut. Ainsi, "lors même que leurs choix leur paraissent obéir à l'inspiration irréductible du goût et de la vocation, ils trahissent l'action transfigurée des conditions objectives. En d'autres termes, la structure des chances objectives d'ascension sociale, et, plus précisément, des chances d'ascension par l'école conditionne les attitudes à l'égard de l'école et de l'ascension par l'école — attitudes qui contribuent pour une part déterminante à définir les chances d'accéder à l'école, d'adhérer à ses valeurs ou à ses normes et d'y réussir, donc de réaliser une ascension sociale — et cela par l'intermédiaire des espérances subjectives (partagées par tous les individus définis par leur même avenir objectif et renforcées par les rappels à l'ordre du groupe) qui ne sont que les chances objectives intuitivement appréhendées et progressivement intériorisées" (26).

25. Nous avons également essayé de construire des indicateurs de l'ambition proprement scolaire, en demandant aux élèves de nommer le diplôme le plus élevé qu'ils souhaiteraient obtenir et l'âge jusqu'auquel ils espèrent continuer leurs études. Les réponses sont éclairantes, même si elles ne sont pas exploitables directement. Seuls les Européens et les Vietnamiens mentionnent majoritairement un nom de diplôme (généralement le baccalauréat ou un titre universitaire). Les enfants des ethnies et des couches dominées, par contre, répondent le plus souvent par un nom de métier et, quand ils donnent un diplôme, c'est tout aussi fréquemment le BEPC ou un CAP que le baccalauréat. En outre, le titre et l'âge de fin d'études qu'ils portent ne s'accorde pas souvent, alors qu'ils coïncident pour la majorité des écoliers blancs et vietnamiens.

26. Pierre Bourdieu, "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue Française de Sociologie* VII-3, juillet-septembre 1966, p. 332.

L'ambition des écoliers n'est, en dernière instance, que *le désir du probable*, car tout concourt, à chaque étape de la scolarité, à rappeler à chacun les limites dans lesquelles il est réaliste d'inscrire sa "vocation". Le milieu familial et l'environnement social dans son ensemble porteront, ou au contraire dissuaderont, telle ou telle espérance subjective. La statistique spontanée des échecs et des succès, scolaires et professionnels, des enfants et de l'entourage immédiat, l'influence des pairs, d'autant plus forte que ceux-ci sont plus proches dans leurs caractéristiques sociales et culturelles (27), rectifieront une ambition perçue comme démesurée, renforceront une autre vécue comme "normale", allant de soi. Enfin les jugements du maître, qui se déterminent toujours, consciemment ou inconsciemment, en tenant compte de l'origine ethnique et sociale de l'élève (28), contribueront à mettre en conformité les désirs de celui-ci et de sa famille avec le destin assigné à ceux qui occupent la place qui est la leur dans le système social (29).

27. La ségrégation ethnique et sociale des quartiers et des écoles de Nouméa n'est pas sans agir sur les aspirations des élèves. On a montré, par exemple, que les enfants européens des quartiers résidentiels sont, à niveau socio-économique égal, toujours plus ambitieux que leurs homologues scolarisés dans le Nouméa populaire (cf. Jean Marie Kohler, Loïc J.D. Wacquant et Élisabeth Bonamour du Tartre, *Les milieux sociaux et le système d'enseignement en Nouvelle-Calédonie*, document de travail transmis au Vice-Rectorat, mai 1984, p. 9).
28. "Même maintenant avec l'entrée en sixième aussi facile, un certain nombre de Mélanésiens ne peuvent pas rentrer ; alors forcément, il faut les orienter en FEP ou en Terminale Pratique. Là aussi le niveau a baissé et vous savez, comme débouché, ce n'est pas grand-chose, mais c'est déjà ça de pris [sic]. Il y a les ALEP aussi, mais ça ne leur donne pas de diplôme, c'est ça le problème. A mon point de vue, l'idéal c'est qu'ils aillent dans une école professionnelle pour obtenir un CAP. Ça, au moins, c'est valable sur le marché du travail. *Pour eux, c'est le mieux*" (directeur d'école primaire). "Le problème des Mélanésiens, c'est que maintenant ils ont des ambitions qu'ils ne peuvent pas réaliser. Alors c'est forcé qu'ils deviennent aigris et après on les retrouve derrière les revendications... mais ce que je vous dis là, ce n'est pas général, parce que vous en avez qui reprennent une branche plus pratique, plus terre-à-terre, manuelle et qui s'en sortent très bien. *Ça leur convient*. Ceux qui ont la sagesse de prendre cette voie, ils n'ont pas de problème" (directeur d'école enseignant en CM2).
29. Ainsi certaines familles, prenant la réalité pour leurs désirs, en arrivent à se "satisfaire" de la relégation de leurs enfants dans les voies sans issue du système scolaire (tel directeur raconte, comme un exemple à suivre, le cas de cette famille mélanésienne "dont les deux grandes nous quittent, elles vont en Terminale Pratique. Les parents sont très contents [...]. Elles font des kilomètres à pied pour aller à leur classe [située à grande distance de leur résidence]. C'est que les parents sont contents de leur orientation, ils savent que c'est dans leur intérêt"). Combien d'enseignants se sont posé la question de savoir *pourquoi* ces familles acceptent avec fatalisme, pour leurs enfants, un destin scolaire qu'eux-mêmes combattraient de toutes leurs énergies s'il venait à s'offrir à leurs propres fils ?

Il n'y a donc rien d'étonnant si *la distribution des ambitions socio-professionnelles des écoliers du Grand Nouméa reflète celle de leurs positions dans la hiérarchie ethnique et sociale*, et constitue une projection, systématiquement déformée, de l'espace social urbain de Nouvelle-Calédonie.

Tableau 43 – Projet professionnel des écoliers en fonction de l'ethnie (en effectif).

	E	M	W	T	I	V	A	n
Emplois sans qualification et métiers manuels								
Personnel non qualifié et de service	38	19	18	23	7	2	9	116
Manœuvre, ouvrier	28	30	20	13	14	5	8	118
Mécanicien, électricien	27	30	21	13	12	3	9	115
Sport populaire	8	7	2	3	1	—	1	22
Employés et petits indépendants								
Police, armée	34	13	12	10	5	3	9	86
Secrétariat	29	21	16	8	6	—	12	92
Employé et cadre moyen	15	14	7	3	2	1	6	48
Commerçant	15	2	6	4	4	—	2	33
Hôtesse	59	15	13	14	5	4	2	112
Pilote	42	10	8	3	3	2	5	73
Infirmier	21	24	9	3	4	—	5	66
Technicien	18	6	5	3	5	1	3	41
Bourgeoisie culturelle et économique								
Instituteur	66	21	9	13	12	3	7	131
Professeur	41	1	4	4	3	—	2	55
Profession culturelle et artistique	44	4	2	4	1	2	3	60
Médecin, vétérinaire	55	10	3	1	1	1	8	79
Poste de direction	19	2	1	2	1	1	2	28
Profession libérale ou scientifique	86	4	5	5	5	7	9	121
Inclassable	11	—	4	1	1	—	—	17
Ne sait pas	72	25	17	16	17	7	5	159
Total	728	258	182	146	109	42	107	1 572

Source : ORSTOM

Le tableau 43 donne la répartition des métiers souhaités par les enquêtés en fonction de leur origine ethnique (30). En regroupant les professions citées en trois niveaux, populaire ("Emplois sans qualification

30. Pour le codage des réponses à cette question, on a d'abord fait un relevé exhaustif de tous les métiers mentionnés par les enquêtés et de leur fréquence d'apparition, puis on a agrégé les réponses les plus proches et regroupé les professions par niveau.

et métiers manuels”), moyen (“Employés et petits indépendants”), et supérieur (“Bourgeoisie culturelle et économique”), on s’aperçoit que les écoliers ont des ambitions d’autant plus élevées qu’ils proviennent d’une communauté ethnique elle-même mieux placée dans la structure de l’agglomération nouméenne. Les plus favorisés se trouvent aussi être les plus ambitieux (cf. tableau 44). Près de la moitié des petits Européens déclarent vouloir exercer une profession supérieure (dont un tiers des postes de direction et des professions libérales ou scientifiques) et un

Tableau 44 — Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l’ethnie (en pourcentage de l’effectif).

	Populaire	Niveau d’aspiration		n	Indice
		Moyen	Supérieur		
Européens	15,7	36,1	48,2	645	2,33
Mélanésiens	36,9	45,1	18,0	233	1,81
Wallisiens	37,9	47,2	14,9	161	1,77
Tahitiens	40,3	37,2	22,5	129	1,82
Indonésiens	37,4	37,3	25,3	91	1,88
Vietnamiens	28,6	31,4	40,0	35	2,12
Autres	26,5	43,1	30,4	102	2,04

Source : ORSTOM

élève sur sept seulement choisit un métier ouvrier ; les Vietnamiens viennent juste derrière, avec 40 % d’enfants désirant une profession supérieure. Les “Autres” et les Indonésiens, qui en comptent un tiers et un quart respectivement, ont des aspirations intermédiaires entre celles, élevées, de leurs camarades européens et vietnamiens, et celles, comparativement basses, des petits Océaniens. Tahitiens et Canaques ont des projets globalement de même niveau, un cinquième des élèves seulement choisissant une activité professionnelle de type (petit) bourgeois. Chez les Wallisiens, ce taux tombe à un écolier sur 7 à peine.

L’échelle des aspirations subjectives est une transcription directe de la hiérarchie ethnique objective. Que l’on prenne la proportion d’écoliers ayant mentionné un métier supérieur (cf. fig. 45) ou que l’on calcule, pour chaque communauté, un indice synthétique d’ambition sociale (31),

31. En affectant les professions choisies d’un coefficient variant avec leur niveau : 1 pour les métiers populaires, 2 pour les métiers moyens, 3 pour les métiers supérieurs. Divers autres modes de calcul produisent les mêmes relations d’ordre. La valeur de cet indice pour chacune des ethnies est portée au tableau 44.

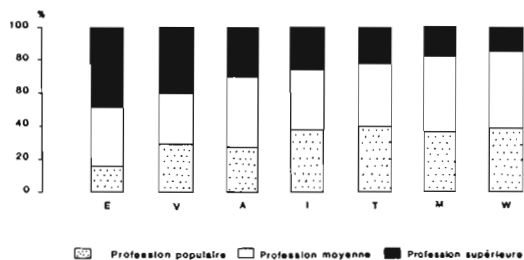


Fig. 45. Niveau d'aspiration professionnelle des écoliers en fonction de l'éthnie.

Source : ORSTOM

l'ordre des désirs personnels reproduit la stratification ethnique. Des plus ambitieux aux plus résignés, on retrouve un chapelet désormais bien familier : Européens, Vietnamiens, Autres et Indonésiens, Tahitiens et Mélanésiens, Wallisiens.

Dès avant l'adolescence, les ambitions exprimées par les diverses catégories d'écoliers sont fortement corrélées avec les probabilités réelles qu'ils ont de les réaliser. C'est ainsi qu'*au sein de chaque ethnologie, les aspirations manifestées par les enfants augmentent directement avec le niveau social* (cf. tableau 45). Quelle que soit leur communauté d'origine, les élèves choisissent plus souvent une profession élevée et moins fréquemment un métier manuel quand ils proviennent d'une famille jouissant d'un statut socio-économique moyen ou supérieur, plutôt que du milieu ouvrier. Et avec juste raison (sociale) : leurs chances objectives de réaliser les projets qu'ils se donnent sont d'autant plus grandes qu'ils disposent de ressources, culturelles (connaissances, maîtrise de la langue française, proximité à la culture dominante), sociales (relations "utiles") et économiques (revenus, épargne et patrimoine), plus importantes. Le niveau global d'aspiration s'élève concurremment au rang socio-professionnel de départ (cf. fig. 46), de même qu'à l'intérieur de chaque grande famille de métiers, ce sont les activités les plus prestigieuses qui sont le plus souvent nommées par les enfants des couches aisées (cf. tableau 46).

On se trouve là en présence d'un processus circulaire, selon lequel les probabilités objectives d'ascension scolaire et sociale se transmutent progressivement en espérances subjectives, qui à leur tour renforcent celles-ci

Tableau 45 – Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif).

	Niveau d'aspiration			n	Indice
	Populaire	Moyen	Supérieur		
Européens					
Populaire . .	24,2	47,8	28,0	157	2,04
Moyenne . .	16,7	39,2	44,1	263	2,27
Supérieure . .	4,4	20,0	75,6	180	2,71
Mélanésiens					
Populaire . .	44,5	35,7	19,8	126	1,75
Moyenne . .	26,2	57,4	16,4	61	1,90
Supérieure . .	14,3	42,8	42,9	7	2,29
Wallisiens					
Populaire . .	39,2	45,4	15,4	130	1,76
Moyenne } .	20,0	66,7	13,3	15	1,93
Supérieure }					
Tahitiens					
Populaire . .	50,0	33,0	17,0	88	1,67
Moyenne } .	20,7	48,3	31,0	29	2,10
Supérieure }					
Indonésiens					
Populaire . .	38,1	38,1	23,8	63	1,86
Moyenne } .	30,8	30,8	38,4	13	2,08
Supérieure }					
Vietnamiens					
Populaire . .	38,5	15,4	46,1	13	2,08
Moyenne } .	26,3	36,9	36,8	19	2,11
Supérieure }					
Autres					
Populaire . .	32,2	47,5	20,3	59	1,88
Moyenne } .	20,6	29,4	50,0	34	2,29
Supérieure }					

Source : ORSTOM

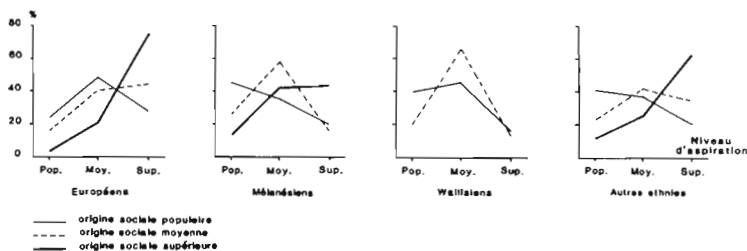


Fig. 46. Niveau d'ambition socio-professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale.

Source : ORSTOM

Tableau 46 –Projet professionnel des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en effectif).

	Européens			Mélanésiens			Autres ethnies		
	Pop.	Moy.	Sup.	Pop.	Moy.	Sup.	Pop.	Moy.	Sup.
Emplois sans qualification et métiers manuels									
Personnel non qualifié et de service	15	17	3	14	5	—	42	6	1
Manœuvre, ouvrier	14	11	1	23	4	—	49	9	—
Mécanicien, électricien	8	12	3	16	7	1	47	8	—
Sport populaire	1	4	1	3	—	—	5	1	—
Employés et petits indépendants									
Police, armée	11	15	6	6	5	—	24	11	1
Secrétariat	9	16	3	9	6	—	30	6	1
Employé et cadre moyen	6	6	2	9	2	2	15	2	—
Commerçant	6	7	1	1	—	—	11	1	—
Hôtesse	16	24	12	7	3	—	24	8	—
Pilote	12	17	9	3	6	—	11	8	—
Infirmier	9	9	1	7	10	1	16	4	—
Technicien	6	9	2	3	3	—	11	3	—
Bourgeoisie culturelle et économique									
Instituteur	14	28	19	12	6	2	30	7	—
Professeur	6	19	15	—	—	—	9	1	—
Profession culturelle ou artistique	7	18	18	3	—	—	7	5	—
Médecin, vétérinaire	3	27	21	6	2	1	5	7	—
Poste de direction	2	4	12	1	1	—	3	3	1
Profession libérale ou scientifique	12	20	51	3	1	—	14	12	4
Inclassable	3	3	5	—	—	—	4	1	—
Ne sait pas	15	30	24	17	6	1	37	14	1
Total	175	296	209	143	67	8	394	117	9

Source : ORSTOM

en contribuant à faire advenir le destin même qui les a formées (32). La structure des ambitions est tout ensemble un produit et un mécanisme reproducteur de la structure sociale. Comme on peut le constater au tableau 47, les Européens de Métropole et de Calédonie ont, chacun, des aspirations à la mesure de leurs conditions socio-économiques respectives ; de même, les Calédoniens de Nouméa font montre d'espérances

32. L'aspect temporel de ce procès mériterait d'être exploré au moyen d'une étude longitudinale.

Tableau 47 — Ambition professionnelle des écoliers européens et mélanésiens en fonction de l'origine géographique (en pourcentage de l'effectif).

	Populaire	Niveau d'aspiration		n
		Moyen	Supérieur	
Européens				
Métropole	13,1	30,0	56,9	260
Calédonie	18,7	40,2	41,1	316
{ Nouméa	16,1	38,3	45,6	217
} Intérieur	24,2	44,5	31,3	99
Mélanésiens				
Grande Terre . .	45,3	44,0	10,7	75
Iles Loyauté . .	31,3	47,9	20,8	144

Source : ORSTOM

professionnelles nettement plus élevées que leurs homologues "de brousse". Ces différences de "motivation", elles-mêmes déterminées par des écarts de position sociale, concourent à produire des attentes et des conduites scolaires différentes, et, à terme, des taux de réussite et d'élimination divergents chez ces catégories d'écoliers, de sorte que les uns et les autres retrouveront, à l'arrivée, les positions relatives qui étaient les leurs au départ (33). Le même phénomène est à l'œuvre dans la différenciation des courses scolaires des Canaques des îles et de la Grande Terre. Rien n'indique que l'école puisse être responsable du "surcroît" d'ambition nourri par les premiers, puisqu'ils ne passent pas plus facilement en sixième que les seconds. Si les écoliers loyaltiens de Nouméa ont des aspirations sociales plus élevées (cf. tableau 47), c'est que leurs familles sont comparativement mieux insérées dans la structure socio-économique et culturelle urbaine, ce qui leur donne des chances réelles plus grandes de gravir les hiérarchies scolaire et professionnelle. A leur tour, ces "vocations" plus "audacieuses" aideront à (re)produire, entre Mélanésiens de l'intérieur et des Loyauté, les différences objectives dont elles sont le produit.

33. Les écarts étant aggravés par les effets multiplicateurs de courses scolaires divergentes, particulièrement entre Calédoniens ruraux et Nouméens.

Les écoliers mesurent si étroitement leurs aspirations à leurs chances objectives qu'ils ne manquent pas de réduire les premières dès lors que, suite à un échec enregistré à l'entrée au collège, les secondes se trouvent diminuées (34). Aussi la distribution des projets formulés par les écoliers d'une même ethnie est-elle, à niveau socio-économique comparable, systématiquement déformée vers le bas quand ceux-ci voient leur scolarité primaire sanctionnée par le redoublement ou la relégation en Fin d'Études Primaires (cf. tableau 48). Les écoliers qui passent en sixième conservent ou améliorent leurs ambitions ; ceux qui ratent leur passage dans le secondaire rabattent leurs espoirs en conséquence. Mais à réussite égale, les enfants de milieu moyen et supérieur sont toujours plus "désireux" d'exercer une profession élevée que leurs camarades de milieu ouvrier qui, alignant leurs projets sur leurs trajets probables, ont les ambitions de leurs moyens.

Tableau 48 — Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'orientation scolaire (en pourcentage de l'effectif).

		Niveau d'aspiration			n
		Populaire	Moyen	Supérieur	
Européens					
Populaire	6 ^e	21,8	46,4	31,8	110
	CM2/FEP	30,4	52,2	17,4	46
Moyenne	6 ^e	13,8	39,9	46,3	218
	CM2/FEP	33,4	33,3	33,3	39
Supérieure	6 ^e	3,6	17,5	78,9	166
	CM2/FEP	15,4	53,8	30,8	13
Mélanésiens					
Populaire	6 ^e	35,3	38,2	26,5	68
	CM2/FEP	55,4	32,1	12,5	56
Moyenne } Supérieure }	6 ^e	14,6	60,4	25,0	48
	CM2/FEP	50,0	44,4	5,6	18
Autres ethnies					
Populaire	6 ^e	31,5	43,7	24,8	206
	CM2/FEP	53,1	35,2	11,7	145
Moyenne } Supérieure }	6 ^e	22,7	40,9	36,4	110
	CM2/FEP	50,0	34,6	15,4	26

Source : ORSTOM

34. La variable "résultat scolaire" est ici temporellement antécédente à la décision d'ambition, puisque les écoliers connaissent leur orientation au moment d'exprimer leur "vocation" professionnelle.

"A peine connaissons-nous l'impossibilité de satisfaire au désir que le désir lui-même s'évanouit". Cette formule, énoncée par le philosophe David Hume dans son *Traité de l'humaine nature* (1739), résume bien la loi de correspondance statistique que l'observation établit entre les coordonnées des écoliers dans la société coloniale et les aspirations sociales qu'ils se donnent. L'homologie est en effet presque parfaite entre la structure sociale de la formation néo-calédonienne et la structure des projets déclarés par les enquêtés. C'est dire que, loin d'être le *primum movens* des courses scolaires, l'ambition d'ascension par l'école n'est que l'expression personnalisée de chances objectivement inscrites dans la position sociale de départ et l'appréciation raisonnable des trajectoires possibles à laquelle celle-ci ouvre l'accès. Reprocher aux enfants des dominés de "manquer d'ambition" à l'école, c'est en fait leur reprocher d'être réalistes et de *faire de nécessité vertu* en s'efforçant de ne pas désirer l'impossible (35).

CONCLUSION : POSITION SOCIALE ET TRAJECTOIRE SCOLAIRE

L'observation scientifique des carrières des écoliers de Nouméa à la sortie du primaire dévoile ceci même que l'idéologie scolaire dominante s'efforce de garder masqué : la relation directe entre l'origine ethnique et sociale et la réussite aux études. Les chances d'accès au collège dépendent étroitement de la position sociale de telle sorte que *la hiérarchie scolaire*, enregistrée par l'enquête à l'issue du Cours Moyen deuxième année dans la capitale calédonienne, n'est pas autre chose qu'une *expression déguisée de l'ordre ethnique et social établi*. Tandis que les enfants des groupes dominants poursuivent, en accord avec des normes taillées à leur mesure, les courses scolaires heureuses qui leur permettront, à terme, d'hériter légitimement des positions de pouvoir à l'accession desquelles leurs coordonnées de départ les prédestinent, les fils et les filles des dominés doivent, dès ce niveau pourtant supposé "élémentaire" de l'appareil éducatif, se préparer en grand nombre à l'échec, voire se résigner déjà à l'exclusion. La barrière de l'âge, l'accumulation du retard et l'inégalité devant la sélection vouent les uns et les autres à des avenir contrastés, comme le montre la comparaison de la composition socio-ethnique des

35. En termes statistiques. Bien sûr rien, dans l'absolu, n'interdit formellement à un petit écolier canaque de Ouayaguette ou de Ouenguip de devenir informaticien ou ingénieur chimiste. Mais la possibilité réelle est si proche de zéro que se donner une telle ambition reviendrait, pour cet enfant, à choisir l'impossible.

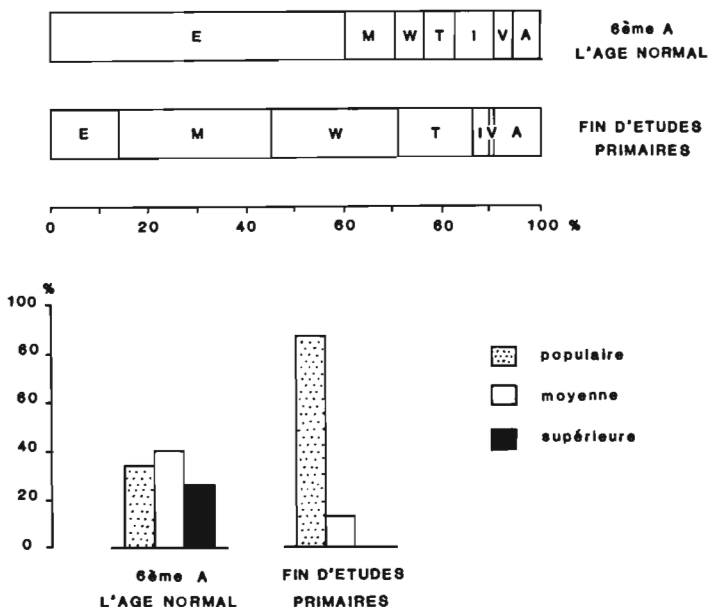


Fig. 47. Origine ethnique et sociale des écoliers rentrant en sixième à l'âge "normal" et des écoliers orientés en Fin d'Études Primaires.

Source : ORSTOM

écoliers appelés à entrer en sixième à l'âge "normal" avec celle des enfants définitivement condamnés à l'indignité scolaire par l'envoi en FEP (cf. fig. 47 et tableau 49).

Les aspirations des écoliers, loin d'"expliquer" les résultats scolaires, sont, tout comme ces derniers, déterminées par leur position dans la société coloniale. Rang dans la stratification ethnique et niveau de classe/couche exercent en effet, sur les carrières à l'école, une influence décisive à la fois directe et indirecte (36). On a essayé, très schématiquement et pour

36. Celle-ci devient, en toute logique sociale et scolaire, de plus en plus indirecte quand on s'élève dans l'appareil scolaire, au fur et à mesure que les déterminations sociales sont progressivement *retraduites* en déterminations proprement scolaires (retard, apprentissage tardif de la lecture, maîtrise incomplète du français, "mauvais" carnet scolaire, orientation dans les filières basses, etc.).

Tableau 49 – Origine ethnique et sociale comparée des écoliers entrant en sixième à l'âge "normal" et des écoliers orientés en Fin d'Études Primaires (en pourcentage de la colonne pour chacune des caractéristiques).

	Réussite normale*	Élimination**
Européens	60,6	14,5
Mélanésiens	10,1	31,2
Wallisiens	6,0	26,1
Tahitiens	6,5	15,2
Indonésiens	8,1	3,6
Vietnamiens	3,5	0,7
Autres	5,2	8,7
Total	100,0	100,0
Populaire	34,3	86,8
Moyenne	39,4	13,2
Supérieure	26,3	—
Total	100,0	100,0

* Passage en sixième à 11 ans et moins.
 ** Orientation en Fin d'Études Primaires.

Source : ORSTOM

donner une épure des relations qui pourraient faire l'objet d'investigations plus poussées, de représenter sous forme modélisée les principales médiations par le biais desquelles les coordonnées structurelles agissent sur les trajectoires scolaires (cf. fig. 48) (37).

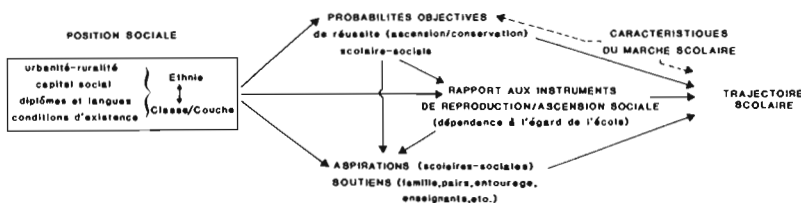


Fig. 48. Position sociale et trajectoire scolaire : un modèle théorique épuré.

37. On ne propose ce modèle, à la fois simple et exploratoire, qu'avec l'idée qu'il peut contribuer, d'une part à éclairer l'analyse, d'autre part à susciter une discussion critique débouchant sur d'autres schémas, complémentaires ou concurrents. On trouvera d'autres types de modélisation théorique des rapports entre position sociale et résultat scolaire dans Bourdieu et Passeron, *La reproduction, op. cit.*, p. 112 (graphique hors texte), Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris,

Un bref commentaire devrait éclairer ce modèle. La position sociale dans l'espace colonial calédonien peut être circonscrite d'après l'origine ethnique (qui exprime aussi bien l'appartenance à une communauté culturelle et linguistique qu'un rang dans la stratification économique et socio-politique globale) le niveau d'insertion dans la structure occupationnelle (couche ou classe), et l'implantation géographique (rurale ou urbaine, ou si l'on veut un continuum, plus ou moins distante du "foyer" des pouvoirs culturel, économique et politique qu'est Nouméa). Chaque position sociale se caractérise par une combinaison propre de ressources telles que le capital de relations influentes et utiles (celles qui ouvrent des postes, offrent des recommandations, appuient des démarches) (38), le capital culturel et linguistique (diplômes, culture "libre", présavoirs, maîtrise du français, informations sur le système d'enseignement) et les conditions matérielles de vie (logement, conditions d'habitat et d'emploi, niveau et régularité des revenus monétaires, volume et nature du patrimoine). A chaque type de position dans l'espace colonial correspond une certaine structure des chances scolaires (mesurables par la probabilité objective d'atteindre tel niveau de diplôme pour les individus qui appartiennent au groupe socio-ethnique considéré) (39). Celle-ci et celle-là déterminent le rapport aux instruments de reproduction et d'ascension sociale, c'est-à-dire la possibilité d'accéder aux institutions permettant de maintenir ou d'améliorer sa condition dans la société coloniale – entreprise, tenure foncière, églises, administration, système d'enseignement – et notamment le degré de dépendance à l'égard de l'école, et la propension

Armand Colin, 1973, p. 212 et dans la plupart des travaux américains d'analyse de causalité (du type "structural equation models" et "path analysis") portant sur l'acquisition du "statut scolaire", e.g., Karl E. Alexander, Bruce K. Eckland et Larry J. Griffin, "The Wisconsin Model of Socioeconomic Achievement : A Replication", *American Journal of Sociology* 81, septembre 1975, pp. 324-342. On s'est également inspiré de l'article de Suzanne Keller et Marisa Zavalloni, "Ambition and Social Class : A Respecification", *Social Forces* 43, 1964, pp. 58-70.

38. Le capital social apparaît comme une ressource particulièrement importante dans une structure sociale segmentée et à faible volume démographique comme celle de la Nouvelle-Calédonie.

39. Cette probabilité doit être évaluée en tenant compte à la fois de l'élimination par l'école (par l'examen et sans examen) et de l'auto-élimination de tous ceux qui, n'ayant rien à attendre de l'institution scolaire, s'en excluent eux-mêmes. Sur ce point voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *op. cit.*, pp. 185-203 (particulièrement pp. 186-188 et la note 22 à ces mêmes pages). Sur la différence entre chances scolaires apparentes et chances scolaires objectives en Nouvelle-Calédonie, et sur la manière de construire un indicateur de ces dernières, cf. *supra*, pp. 34-37, et *infra*, pp. 185-187.

à voir en elle une avenue possible de mobilité positionnelle (40). Les aspirations scolaires (l' "ambition") se forment progressivement sous l'influence directe de l'appartenance socio-ethnique, et en fonction des probabilités objectives et du rapport à l'école qui lui correspondent. Les caractéristiques propres du système scolaire contribuent, à leur manière et dans une mesure limitée (c'est le sens des flèches en pointillés), soit à aggraver, soit à relâcher, l'influence de la position sociale sur les carrières à l'école (41). Les trajectoires dans l'appareil d'enseignement, produits de ce système (simplifié) de déterminations sociales, contribuent à leur tour à déterminer la position d'arrivée dans la structure coloniale et donc le point à partir duquel cette dynamique sociale est ré-activée.

L'idée-force qu'un tel schéma cherche à suggérer est que *la question scolaire en Nouvelle-Calédonie ne se réduit pas à une équation culturelle*, même si l'hégémonie culturelle des Européens – l'imposition de la langue, des normes et des valeurs françaises – est un mécanisme central du maintien de leur domination sociale. L'inégalité à l'école renvoie indissociablement au système complet des rapports de force, ethnique et de classe/

-
40. Ainsi les dominants peuvent jouer sur plusieurs tableaux à la fois, puisqu'ils ont accès à la palette complète de ces instruments. Tel fils de gros industriel demandera à l'école de "certifier" une position de pouvoir qu'il ne lui doit pas, et s'il échoue dans ses études, aura la ressource d'entrer directement dans les affaires ou de se reconverter dans la politique. A l'inverse, les dominés ne peuvent compter que sur l'école et, devant l'étroitesse de la voie que celle-ci offre en Nouvelle-Calédonie, sont obligés de recourir à cet instrument, lui-même dominé, de reproduction/ascension sociale qu'est l'Église.
41. Voir, sur ce point, l'analyse comparative célèbre faite par Ralph H. Turner des systèmes éducatifs américain et anglais, "Sponsored and Contest Mobility and the School System", *American Sociological Review* 25, 1960, pp. 855-867 (repris in Robert L. Bell et Holger R. Stub, *The Sociology of Education : A Sourcebook*, Homewood, The Dorsey Press, 1968). Il y a tout lieu de penser qu'en Nouvelle-Calédonie, les propriétés du marché scolaire (qui relève de l'idéal-type de la "sponsored mobility") tendent à faciliter largement la transmission de l'héritage social et culturel. Des mesures telles que l'apprentissage systématique du français comme langue étrangère, l'introduction des langues océaniques, le relèvement des limites d'âge, la création de structures pédagogiques de soutien, l'utilisation du télé-enseignement, l'adaptation des contenus à la réalité du pays, l'instauration de quotas et la promotion volontariste des écoliers les plus défavorisés (inspirés des programmes d'"Affirmative Action" mis en place aux États-Unis pour lutter contre la discrimination raciale) réduiraient certainement, dans la limite de leur efficacité, l'éventail des inégalités ethniques et sociales face à l'école calédonienne.

couche, qui constituent la formation sociale néo-calédonienne. Le succès de l'entreprise de "métissage culturel" que le système d'enseignement prétend opérer – au bénéfice caché des populations qui possèdent déjà la culture qu'il est censé inculquer – dépend lui-même de la stratification globale de la Nouvelle-Calédonie (42), et le fonctionnement actuel de l'école primaire dans le Grand Nouméa ne fait que refléter, dans ses opérations comme dans ses contradictions, celui du système social colonial dans son ensemble.

42. Les analogies sont frappantes entre l'histoire et la géographie sociale de la scolarisation (y compris actuelle) de la Nouvelle-Calédonie et l'histoire de l'imposition progressive de l'écrit et de la culture bourgeoise en France du XVII^e au XIX^e siècle (cf. François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minit, 1977, 2 tomes). Dans les deux cas, c'est l'évolution de la structure des rapports sociaux et la forme spécifique de la stratification qui expliquent des transformations culturelles qui ne sont pas primordialement liées à l'histoire et au fonctionnement des institutions scolaires (sur l'alphabétisation en France, voir également l'article synthétique de F. Furet et J. Ozouf, "Trois siècles de métissage culturel", *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, 32^e année n° 3, mai-juin 1977, pp. 488-502).

ORDRE SCOLAIRE ET ORDRE SOCIAL EN NOUVELLE-CALÉDONIE

On pourrait, en guise de conclusion d'ensemble, se contenter de citer le psychologue de l'éducation Henri Wallon quand il écrit, dans un tout autre contexte, que "l'école est une institution socialement déterminée et qui est antérieure aux catégories d'enfants qu'elle rassemble, et ces catégories sont elles-mêmes déterminées par des facteurs sociaux, tels que les conditions démographiques, économiques ou même [sic] ethniques du quartier qu'elle dessert" (1). Tous les résultats de cette monographie concourent en effet à prouver que, dès le premier degré, les trajectoires scolaires des enfants de Nouvelle-Calédonie obéissent à des déterminations sociales. On a pu ainsi successivement démontrer que :

1) Les établissements primaires du Grand Nouméa se caractérisent, non pas, comme le voudrait l'idéologie dominante, par leur pluriethnicité, mais par une *ségrégation ethnique et sociale affirmée* des écoliers, induite par l'écologie des rapports sociaux urbains et renforcée par les migrations scolaires tolérées par l'institution.

2) Les élèves des Cours Moyens deuxième année diffèrent systématiquement dans leur environnement social et familial et dans leur passé scolaire, selon leur rang dans la stratification ethnique et le niveau socio-économique de leur famille ; on retrouve, *au sein de la population scolaire, les mêmes clivages que dans la formation sociale néo-calédonienne.*

3) *L'accès au collège varie en rapport direct avec la position occupée dans la hiérarchie ethnique et sociale de la société coloniale.* Pour les enfants de l'ethnie et de la classe dominantes, l'entrée en sixième s'effectue dans la continuité de courses scolaires sans heurts qui répondent pleinement aux normes officielles de l'institution. Mais pour les écoliers des communautés et des couches dominées, le passage au secondaire est une épreuve périlleuse où échec et exclusion demeurent des réalités banales.

1. Henri Wallon, "Sociologie et éducation", *Cahiers Internationaux de Sociologie* X, 1951, pp. 19-33.

Que l'on analyse la configuration de l'espace des écoles, que l'on cherche à donner compte des propriétés des diverses catégories d'élèves qu'elles accueillent, ou que l'on interroge l'effet de la position sociale sur les chances de réussite à l'entrée au collège, on ne peut rendre intelligibles les produits du travail empirique et expliquer les rapports qui s'observent, sous chacun de ces angles, entre les données scolaires d'un côté, et les données culturelles et structurelles de l'autre, qu'à condition de rapporter les unes et les autres au *système complet des relations ethniques et de classe/couche qui constituent la société coloniale* urbaine. Ainsi, le pourcentage d'élèves âgés ou d'écoliers orientés en FEP relevé pour telle communauté ou telle couche socio-économique ne prend tout son sens que rapporté, d'une part aux chiffres correspondants obtenus par les enfants des autres couches et communautés et aux écarts relatifs qu'ils définissent, d'autre part à l'ensemble des caractéristiques économiques, sociales et culturelles du groupe considéré, celles-ci devant elles-mêmes être situées relativement à celles des autres groupes.

Seule cette *approche relationnelle* a pu permettre de porter au jour *l'homologie structurale qui relie le champ scolaire* primaire du Grand Nouméa *au champ socio-ethnique* urbain de Nouvelle-Calédonie et de montrer que l'école ne fait que reproduire l'ordre établi en contribuant à perpétuer, en la légitimant, la structure de la distribution inégale du capital culturel entre groupes ethniques et sociaux. Les sanctions prises à la sortie du CM2 ne sont, on l'a vu, rien d'autre que des projections plus ou moins "opaques" des hiérarchies qui structurent l'espace colonial.

Il n'y a rien qui doive étonner dans le fait que l'appareil éducatif calédonien s'avère remplir les mêmes *fonctions de conservation et de reproduction sociales* dont s'acquitte l'école en France métropolitaine (2), puisque le premier est le cousin germain, pour ne pas dire le frère

2. Cf. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, op. cit., livre II, Claude Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1971, Françoise Ouvreard, "'Démocratisation' ou élimination différée ?", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 30, novembre 1979, pp. 87-97, Lucie Tanguy, "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", *Revue Française de Sociologie*, XXIV-2, avril-juin 1983, pp. 227-254. Voir également Alain Girard, "L'école : mythes et réalités", in Jean-Daniel Reynaud et Yves Grafmeyer (éds.), *Français, qui êtes-vous ? Des essais et des chiffres*, Paris, La Documentation Française, 1981, pp. 407-419.

jumeau (3), de la seconde. Le système d'enseignement appliqué en Nouvelle-Calédonie est, fruit de l'histoire coloniale, un *système transplanté* qui, de ce fait, reprend en les aggravant les traits constitutionnels de son modèle (4), et peut, dans le cadre d'une structure sociale différente, assumer des fonctions identiques d'autant plus facilement que les différences sociales dont il est appelé à gérer la translation-transmutation sont plus marquées, et les différentes espèces de pouvoir (culturel, économique, socio-politique) massivement plus concentrées ici que là.

Si, donc, l'école primaire de Nouvelle-Calédonie est, dans sa structure comme dans son fonctionnement actuels, une *école inégale*, c'est en raison de l'histoire et du présent des rapports de force sociaux et ethniques. A cette même histoire de montrer si elle est capable, sous certaines conditions sociales — que la science sociale pourrait contribuer à établir —, d'être autre chose qu'une force conservatrice au service des dominants.

-
3. Un jumeau qui souffrirait cependant d'un retard de 15 à 20 ans dans son évolution anatomique.
 4. Le système éducatif français a fait, en 1970, l'objet d'une évaluation de la part d'experts de l'OCDE. Selon le rapport établi par ces experts, il se caractérise par l'importance accordée au talent littéraire et à l'abstraction (deux qualités qui ne sont pas socialement indifférentes...). Mais ce qu'il faut souligner, c'est que "*la recherche de l'égalité a pris en France un caractère surtout légal et juridique*. Tous les citoyens devaient subir les mêmes examens, les concours devaient être normalisés... Le souci de l'égalité appliqué à l'enseignement a été à l'origine d'un esprit de compétition très développé, d'un respect pour les rangs et les grades, et du rôle déterminant joué par les examens. Il a favorisé l'éclosion d'un *type d'enseignement visant au savoir encyclopédique*. L'enseignement français a été probablement celui qui attendait des élèves qu'ils acquièrent, *dès leur plus jeune âge*, la plus grande quantité de connaissances". Dans ce système, le succès de quelques uns est acquis au prix de l'échec du plus grand nombre, puisque les taux de redoublement, aussi bien au primaire qu'au secondaire, sont beaucoup plus élevés en France que dans tous les pays de niveau culturel et économique comparable (cité in Jean-Yves Martin, "Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire", *Cahiers Internationaux de Sociologie* LIII, 1972, pp. 345-346, c'est nous qui soulignons).



Photos L. WACQUANT



Photos J.M. KOHLER

L'ÉCOLE DANS L'IMPASSE OU POUR UNE CRITIQUE DU MORALISME CULTURALISTE*

I. LES MYSTÈRES DE L' "ALTÉRITÉ"

Reprenant à son compte la célèbre formule de son compatriote Simmel, Max Weber, père de la sociologie compréhensive, écrivait en 1913 : "Il n'est pas nécessaire d'être César pour comprendre César" (1). A lire l'ouvrage de Marie-Joëlle Dardelin sur la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie, la société canaque échapperait à cette loi de la connaissance scientifique. Qu'on en juge.

Si les enfants autochtones de la Grande Terre et des Loyauté échouent en si grand nombre à l' "école occidentale", il n'y a là rien qui soit imputable à la position dominée qu'ils occupent dans la structure sociale coloniale, rien qui soit compréhensible dans les termes "réducteurs" d'une "sociologie européenne" qui conduit tête baissée dans des

* A propos de Marie-Joëlle Dardelin, *L'avenir et le destin. Regards sur l'école occidentale dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)*, 1984, Paris, ORSTOM (Travaux et Documents n° 173).

1. Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, 1968, Paris, Plon, p. 328 (1^{ère} édition 1922).

"impasses" (pp. 136, 79) (2). C'est *tout simplement* que ces écoliers viennent "d'ailleurs" et participent d'"un certain irréductible de l'autre" (?) "spécifiquement kanak" (pp. 23, 69, 77, 137). D'où l'impérieuse nécessité dans laquelle se trouve l'auteur de focaliser exclusivement "les variables issues du monde kanak lui-même" et, "en partant de l'univers kanak", d'élucider "dans le sens noir-blanc" (pp. 84, 103) l'effet qu'elles exercent sur les performances des écoliers mélanésiens : "chercher les raisons de l'échec scolaire des Mélanésiens exige donc une véritable approche, *de leur point de vue*, de l'interaction entre les enfants kanak et l'institution scolaire" (p. 21, italiques dans l'original).

Ainsi délivrée du carcan des schémas sociologiques qui, forgés en Occident, ne vaudraient qu'en Occident, notre auteur peut, guidée par des "faits" qui se livrent spontanément à elle comme autant de signes dans un jeu de piste, "éclairer les véritables dimensions du problème inter-culturel posé par l'école en Nouvelle-Calédonie" (p. 136). Persuadée d'être solidement *enracinée* dans le terreau conceptuel canaque, épousant les catégories de perception et de di- vision du problème scolaire qui ont toutes les apparences d'être aussi et d'abord les principes de division culturelle de la société mélanésienne, ici la région comprise comme aire linguistique, et qui devraient toute leur efficace explicative au fait que, produits du monde canaque, ils seraient "plus respectueux de son originalité" (p. 135), Dardelin fait cette *découverte* (3) : alors qu'en Europe et en Amérique, "un bon (?) niveau de vie facilite la réussite scolaire", "cela ne marche pas tout à fait" [comme cela] dans le monde kanak..." (pp. 19, 135). Selon notre auteur et contrairement à toute attente (des sociologues... européens), "l'échec ou la réussite scolaire des Kanak à l'école actuelle ne tient

-
2. Les numéros de page renvoient à *L'avenir et le destin*. Le lecteur non averti pourrait croire que nous caricaturons la position de Dardelin à travers ces extraits ; il n'en est rien, et l'eussions-nous voulu que nous ne l'aurions guère pu. On a du reste renoncé à souligner par italiques les termes traduisant l'intense travail de *moralisation* qui anime l'écriture de Dardelin. Le lecteur attentif pourra dénombrer par lui-même la fréquence des "profond", "vrai", "authentique", "véritable", "libre", "spécifique", "enraciné", "juste" qui donnent au texte une coloration de posélytisme qui va parfois jusqu'au missionnariat intellectuel (voir, par exemple, le lyrisme des pages d'introduction, et spécialement pp. 17-18, ou le paragraphe final p. 137).
 3. C'est à dessein que nous employons ce mot : on va voir par la suite qu'il résume tout à fait la position épistémologique de Dardelin, pour qui connaître consiste à découvrir des "faits" qui existeraient en eux-mêmes depuis toujours et ne seraient le produit d'aucune *rupture* avec les évidences premières (et même tout au contraire), ni d'aucune *construction* théorique.

pas à leur insertion économique dans le monde des Blancs" (p. 136, 19, 20, 129). Thèse radicale, audacieuse, et qui "remet totalement en cause" (p. 19) la structure même des relations entre la société, l'école et la culture en Nouvelle-Calédonie.

Thèse cependant sans fondement, parce qu'empiriquement fautive, méthodologiquement déficiente, théoriquement inepte et épistémologiquement irrecevable — telle est la démonstration que nous allons développer ici. Encore convient-il de préciser que le livre de Dardelin ne vaudrait pas qu'on prenne la peine de le critiquer, si ce n'est pour deux raisons. D'abord parce que cet ouvrage a le mérite d'exister : si rares sont les travaux documentés (4) portant sur l'évolution contemporaine de la société mélanésienne dans ses rapports avec les institutions dominantes qu'on devrait pouvoir se réjouir de la parution de *L'avenir et le destin*, d'autant que l'instance éducative est au cœur des processus de transformation/reproduction de la société coloniale de Nouvelle-Calédonie et des conflits sociaux qui la traversent. Mais si l'intention dans lequel ce livre s'origine est louable, le produit fini l'est beaucoup moins et, c'est là la deuxième raison qui justifie ces "notes critiques", ses retombées scientifiques et pratiques pourraient être à tout le moins fâcheuses.

Un premier risque est qu'à la faveur d'un "effet de vérité" tout entier redevable à la rhétorique "ethnoscience" qui les habille (5), les arguments de Dardelin n'attirent d'autres recherches vers ce qui est, sinon une impasse, du moins une des régions assurément les moins fécondes d'une problématique aussi riche que complexe. S'il est impératif de mettre en pleine lumière tout ce que l'échec scolaire mélanésien doit à l'extraordinaire vitalité d'une culture que le système d'enseignement commence timidement à reconnaître après avoir si longtemps travaillé à lui nier toute existence, et si l'on veut, dans un même mouvement, comprendre les causes et les conditions de cette résistivité culturelle et de ses effets, nous

-
4. Gardons, là aussi, le flou du terme. Le fait de disséquer les thèses de Dardelin, et par là même de contribuer à leur éventuel retentissement, montre assez que notre critique n'est pas *ad hominem*, mais bien *ad opus*.
 5. Pierre Bourdieu montre que les "mythologies scientifiques" peuvent convaincre parce qu'elles s'organisent suivant "*deux principes entremêlés de cohérence* : une cohérence proclamée, d'allure scientifique, qui s'affirme par la multiplication des signes extérieurs de la scientificité [tels que la publication dans une collection de l'ORSTOM et la mention, sur la jaquette de présentation, des financements accordés par le CNRS, la DGRST, le CORDET et l'ORSTOM], et une cohérence cachée, mythique dans son principe" (*Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, 1983, Paris, Arthème Fayard, p. 228 ; les italiques sont de l'auteur).

allons voir que ce n'est pas dans le "sillage théorique" tracé par Dardelin que l'on peut espérer y parvenir. L'autre risque est qu'en faisant tâche d'huile, la thèse de l'"altérité" sociologique des Mélanésiens face à l'école ne vienne renforcer certaines tendances involutives du mouvement nationaliste canaque et n'insuffle une seconde vie aux visées utopiques — il faudrait dire ici uchroniques, puisque l'horizon d'un tel projet est celui du temps éternel d'une identité mélanésienne échappant à l'histoire — de ceux des intellectuels autochtones qui croiraient trouver la réponse à la "question scolaire" dans une "École Kanak" qui serait la maquette-matrice d'une société canaque (re)construite sur une base institutionnelle de type pré-colonial (6), en même temps qu'elle entretient les illusions de tous ceux qui attendent des seules innovations pédagogiques-culturelles l'avènement de la démocratie scolaire. Limiter la réflexion et l'action scolaire au seul domaine culturel revient à s'interdire de comprendre totalement, et donc de lutter avec efficacité contre les causes profondes, culturelles et économiques et socio-politiques, de l'élimination des enfants canaques dans l'école actuelle. Ces causes ne sont pas internes à l'univers symbolique et social canaque, mais se situent en propre à la jointure des systèmes socio-culturels autochtones et des institutions dominantes de la société coloniale. Conforter les Mélanésiens à chercher *chez eux* les solutions de problèmes qui ne se posent qu'à cause de et à l'*articulation* de leurs communautés et des structures capitalistes implantées par le colonialisme (7), c'est les condamner à ne trouver que de fausses clefs, à l'image de ce noctambule qui cherche la sienne sous le premier lampadaire venu sous prétexte que c'est là qu'il dispose du meilleur éclairage.

-
6. Les contradictions d'un tel projet, les *impossibles sociologiques* sur lesquels il repose ont été clairement exposés ailleurs (Jean Marie Kohler et Patrick Pillon, *Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens*, 1982, Nouméa, Institut Culturel Mélanésien, troisième partie).
 7. Aussi le sous-titre de l'ouvrage, *Regards sur l'école occidentale dans la société kanak*, est-il foncièrement dénué de sens : l'école dite "occidentale" ne saurait, par définition même, être *dans* la société canaque ; elle constitue un instrument de domination symbolique et d'intégration culturelle à l'*intersection* des deux systèmes sociaux mélanésien et européen, et ce au bénéfice du second. S'inscrirait-elle à l'intérieur de la société autochtone que les problèmes scolaires que Dardelin tente d'expliquer ne se poseraient même pas, attendu que la hiérarchie scolaire reproduirait alors l'échelle des valeurs canaques.

II. L'ATTENTION A L'INESSENTIEL

Outre un certain nombre d'inexactitudes factuelles qui trouvent leur source dans le souci qu'a Dardelin de dresser un portrait totalement polarisé où l'opposition Blanc/Noir recouvre parfaitement celle, morale, du Bien et du Mal et celle, matérielle, du Tout et du Rien (8), *L'avenir et le destin* concourt à masquer l'ampleur des inégalités ethniques face à l'école. En effet, en s'attachant à mesurer les performances scolaires à partir de ces indicateurs partiels et partiaux que sont les effectifs scolarisés et les taux de réussite aux divers examens, les analyses de Dardelin (chapitres 1, 2 et 3) se cantonnent aux mouvements de surface sans être jamais en position de porter au jour les structures d'inégalité qui perdurent en deçà d'eux.

Les taux de réussite aux divers examens ne sont qu'une mesure *apparente* des performances scolaires et elles sous-estiment systématiquement les écarts qui séparent Mélanésiens et Européens. Parce qu'ils renvoient à des populations d'élèves qui sont le produit de processus d'élimination multiformes et foncièrement inégaux, les rapports admis/présentés pour un examen donné font d'autant plus écran avec la réalité de la sélection ethnique qu'effectue le système d'enseignement que l'on monte dans la hiérarchie scolaire. Comme le tableau 1 le montre, dès lors qu'on rapa-

-
8. Soit quelques affirmations erronées : 1) que les Mélanésiens sont, à tous points de vue, les plus mal lotis en capital scolaire (p. 19) : ce n'est vrai ni pour l'illettrisme (14,2 % des Mélanésiens sont recensés comme illettrés, contre 27,8 % des Wallisiens, 27,9 % des Ni-Vanuatu, 30,9 % des Indonésiens, cf. *Résultats du recensement de la population de Nouvelle-Calédonie, 23 avril 1976*, Paris, INSEE 1977, p. 73), ni pour le nombre de brevetés (1 Mélanésien sur 24 détient le BEPC contre 1 Wallisien sur 33, *ibid.* p. 76), ni pour le taux de réussite au baccalauréat (d'après Dardelin, p. 64) 2) de même, les mesures de l'écart Mélanésiens-Européens en taux de diplômés CEP inclus et exclus sont-elles fausses sur la base même des données fournies par Dardelin (pp. 73-74) : l'écart augmente bien quand on exclut les détenteurs du Certificat d'Études Primaires, mais en passant de 1 pour 8,82 (et non 1 pour 6) à 1 pour 12,5 (et non pas 1 pour 10) pour la comparaison avec les seuls Métropolitains, alors qu'il *diminue* à 1 pour 4,67 pour les Européens originaires de Calédonie, et qu'il *diminue* à 1 pour 7,67 quand on compare les Mélanésiens à l'ensemble des Européens. Ces erreurs de calcul sont-elles innocentes ? 3) que "l'augmentation de [la production agricole] entre 1969 et 1976 a porté surtout sur les cultures vivrières d'auto-consommation" (p. 124). Or on sait que c'est justement pendant cette période que s'est produit un "effondrement" de l'agriculture vivrière néo-calédonienne sous l'effet de diversion exercé par une économie minière en plein boom, et que ce n'est qu'en 1975-76 que s'amorce ce qu'on a été amené à appeler "le retour à la terre" (Dominique Bourret, "État de l'agriculture vivrière en Nouvelle-Calédonie", *Journal de la Société des Océanistes* 61, 1978, pp. 187-193).

trie dans la base de calcul tous ceux qui, à chaque palier, ont été écartés avant même de l'atteindre, l'écart qui sépare les Européens des Mélanésiens est incomparablement plus grand en termes de probabilités objectives de présentation (rapport nombre de présentés/effectif de la cohorte ethnique en âge de présenter l'examen) et plus encore en termes de probabilités objectives d'obtention (rapport nombre d'admis/effectif de la cohorte ethnique en âge de passer l'examen) (9). Les différentiels de réussite à l'examen que l'on observe, par exemple au niveau du secondaire, ne doivent pas faire oublier que le gros de l'élimination des enfants canaques s'opère *sans examen*, par le biais des orientations précoces vers les classes de fin d'études, puis dans l'enseignement technique, enfin par l'interruption de la scolarité dès l'âge limite obligatoire.

Tableau 1 - Inégalité apparente et inégalité réelle des chances scolaires entre Européens (E) et Mélanésiens (M).

	Taux de réussite apparent (‰)		Probabilité objective de présentation (‰)		Probabilité objective d'obtention (‰)	
	E	M	E	M	E	M
BEPC	72,3	48,7	137,3	71,8	99,3	35,0
Bac Technique	58,6	37,5	33,7	8,4	19,7	3,1
Bac Classique	82,4	33,3	58,1	12,1	47,9	4,0

Source : Vice-Rectorat et Recensement INSEE 1983

Si l'on mesure l'inégalité interethnique dans l'accès aux diplômes en rapportant les chances scolaires des Européens à celles des Mélanésiens (figure 1, abscisse), l'égalité parfaite étant réalisée quand ce rapport vaut un (soit le long du segment de droite en traits discontinus), on s'aperçoit bien que 1) l'inégalité objective (de présentation ou d'obtention), donnée par les courbes en traits pleins, est sans commune proportion avec l'inégalité apparente que Dardelin s'époumone à pourfendre (pp. 48-60), représentée ici par la courbe en pointillés 2) l'écart entre ces deux mesures croît exponentiellement avec le niveau de diplôme : ainsi au BEPC, les Méla-

9. Pour un exposé plus argumenté du fossé qui sépare les inégalités ethniques apparentes des inégalités ethniques objectives, voir *supra*, pp. 34-37).

nésiens ont-ils, en apparence, 1,5 fois moins de chances de réussir que les Européens (72,3 divisé par 48,7) et en réalité 2,8 fois moins d'espérances de devenir brevetés (99,3 divisé par 35,0) ; au baccalauréat, l'inégalité apparente est de 1 pour 2,5 alors que l'inégalité objective est de 1 pour 12 ! C'est dire que plus on s'élève dans l'ordre des titres scolaires et plus "l'attention assidue aux faits" de Dardelin se révèle déficiente et ses observations de "ce qui se passe réellement dans l'école actuelle" (p. 24), privées de validité empirique.

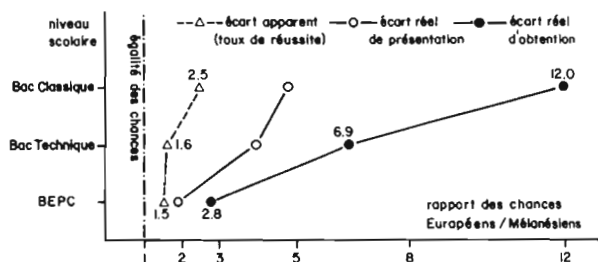


Figure 1. Inégalités apparentes et inégalités objectives face à l'école entre Européens et Mélanésiens.

Source : Vice-Rectorat et Recensement INSEE 1983

Ainsi, sur la base d'une empirie pour le moins bancale, Dardelin peut à la fois apporter son concours inespéré à l'idéologie scolaire du *méliorisme évolutionniste* aujourd'hui dominante en Nouvelle-Calédonie — en annonçant, par exemple, que dans le premier cycle du secondaire "les inégalités entre les deux ethnies tendent à s'effacer" (p. 59), alors que l'inégalité objective d'obtention du BEPC s'est accrue de 70 % entre 1966 et 1983 (cf. *supra* p. 38) — et passer à côté de toutes les relations déterminant les tendances de la comptabilité scolaire et les trajectoires des Canaques dans le système d'enseignement. Translation (et non transformation) de la structure des chances d'accès aux diplômes, rôle de l'inflation scolaire dans la dévaluation des titres accessibles aux Mélanésiens, déplacement des points de bifurcation et différenciation accrue du champ scolaire par la multiplication des filières et le développement de l'enseignement technique et para-professionnel ; constitution, au sein du monde canaque, de couches sociales salariées et urbanisées elles-mêmes détentrices d'un (petit) capital culturel certifié par l'école, rôle accru de cette

dernière dans l'accèsion à un marché de l'emploi administratif en expansion relative, etc. : autant de facteurs institutionnels et structurels qui échappent à l'auteur de *L'avenir et le destin*, pour qui il ne semble pas y avoir d'histoire, de changement social dotés d'une dynamique propre, si ce n'est quand "la mauvaise foi, l'incompréhension ou l'envie" s'en mêlent (p. 18). Il n'est pas jusqu'à la langue et les opérations mentales que l'auteur ne manque de mettre en situation théorique ; la langue (p. 23) n'est considérée qu'en tant que médium structuré, mais jamais comme structure structurante, classificatrice et organisatrice de l'expérience sensible (hypothèse Sapir-Whorf), capable de fonctionner comme un instrument de domination (10). Enfin c'est à tort que Dardelin attribue en bloc à l'"altérité kanak" le fait que les enfants de cette ethnie "perçoivent" le monde et l'expriment différemment des petits Européens. Sociologues et sociolinguistiques ont depuis longtemps mis en évidence les mêmes différences entre classes sociales (et groupes ethniques) au sein des sociétés capitalistes et montré que leur perdurance, voire leur développement, sont très largement le produit de la stratification sociale (11).

Quant aux données proprement dites sur lesquelles Dardelin appuie sa "démonstration", dont on va voir qu'elle ne démontre rien, de l'absence de relation entre "réussite économique" et "réussite scolaire" chez les Mélanésiens, on ignore *tout* sur leur nature, leur mode de construction et de collecte, leur champ et leur fiabilité. Dardelin fait état de "faits, constatés dans toutes les monographies de villages ou de régions portant sur plus de vingt années (1954, 1960, 1978) [...] confirmés par une [sic] donnée ponctuelle recueillie sur tout le Territoire au cours d'une enquête récente (1980)" (p. 20). De quelles monographies et de quelle enquête s'agit-il ? Nulle mention n'en est faite en bibliographie, nulle précision apportée, pas plus d'ailleurs que sur cette "enquête plus récente, menée par le Service Territorial de la Statistique sur l'ensemble des tribus" (p. 81) à laquelle Dardelin semble avoir eu un accès pour le moins privi-

-
10. Pierre Bourdieu, "Sur le pouvoir symbolique". *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, 32^e année, n° 3, 1977, pp. 405-411, et "La production et la reproduction de la langue légitime", in *Ce que parler veut dire, op. cit.*, pp. 23-58.
 11. Voir, par exemple, les travaux de Basil Bernstein (par exemple, "Social Class and Linguistic Development : A Theory of Social Learning", in A.H. Halsey, J. Floud et A.O. Anderson, *Education, Economy and Society*, 1969, New York, The Free Press), William Labov (*Le parler ordinaire*, 1978, Paris, Minuit, 2 volumes), et la démonstration de Anselm Strauss et Leonard Schatzman, "Social Class and Modes of Communication", *American Journal of Sociology* 60-4, 1955, pp. 68-77.

légé. Peut-on, compte tenu des multiples déficiences relevées ailleurs, accepter les conclusions de sa recherche sans *rien* savoir sur cette enquête et les autres, donc sans aucun moyen de contrôle scientifique ?

III. QUESTIONS DE MÉTHODE

Mais accordons à Dardelin le bénéfice du doute. En supposant ses données valides et fiables, en "oubliant" toute la différence entre inégalité scolaire apparente et inégalité réelle, doit-on accepter sa conclusion principale, à savoir que les trajectoires scolaires des Canaques sont sans lien avec le "niveau de vie et l'insertion salariale" (p. 20) ? La réponse est triplement négative. Non, parce que Dardelin exclut de son champ d'enquête ceux-là mêmes des Mélanésiens qui auraient permis de tester sa "théorie" : les Mélanésiens urbanisés, les seuls pour lesquels on puisse parler — encore faut-il le faire avec précaution — d'"insertion salariale". Non, parce que les variables de Dardelin sont mal définies et les indicateurs choisis inadéquats pour en mesurer les valeurs. Non enfin, parce que le niveau d'agrégation auquel est administrée la "preuve" dissimule les relations que celle-ci est supposée infirmer.

Dardelin cherche à prouver qu'"un bon niveau de vie", l'"insertion salariale", l'"insertion économique" des Canaques (12) (variables indépendantes ou explicatives) ne s'accompagnent aucunement d'une plus grande réussite scolaire de leurs enfants (variable dépendante ou expliquée). On s'attend donc à ce qu'elle compare les performances scolaires des Mélanésiens insérés de manière stable et durable dans l'économie monétaire, i.e., les autochtones salariés en milieu urbain, aux performances scolaires de leurs homologues demeurés dans le cadre rural de l'économie vivrière. Stupeur : les 37,68 % de Mélanésiens qui, d'après Dardelin (p. 103), vivent et travaillent en milieu urbain ont été purement

-
12. Il nous est difficile de trancher entre ces diverses notions puisque Dardelin les emploie indifféremment comme si elles étaient interchangeable. Ce *jeu conceptuel* permet de faire passer l'une pour l'autre et de masquer que l'insertion salariale 1) n'est qu'une des modalités possibles de l'insertion économique (la petite production marchande, le travail à la tâche et l'assistanat social étant de loin plus fréquents en milieu mélanésien) et 2) n'est qu'un des déterminants du "niveau de vie", celui-ci dépendant des ressources totales, monétaires et non monétaires, et, à revenu égal, d'une multiplicité de facteurs (taille et composition du ménage, patrimoine, accès au domaine foncier, coût de la vie local, type d'activité "professionnelle", avantages sociaux, etc.) 3) renvoie à un type de *rapport social* et non à une tranche de revenus.

et simplement exclus de l'enquête ! Sous prétexte que "l'étude de ces 37 % [...] aurait demandé des instruments d'analyse plus affinés que ceux dont nous disposions" (on ne voit guère lesquels), les salariés nouméens sont écartés de l'étude (Nouméa, c'est le monde des blancs), de même que tous les Mélanésiens de la banlieue (Saint-Louis, Mont-Dore, Dumbéa, Païta), ceux-ci parce que Dardelin prévoit qu'ils "fausseraient quelque peu notre problématique" (p. 103) (13) ! Serait-ce donc la méthode qui découperait le champ de la recherche, imposant à l'auteur le territoire de sa vérification empirique ? Sept pages plus loin, Dardelin se contredit et convient qu'il s'agit là en vérité d'un "choix que nous avons fait dès le départ de centrer notre recherche sur les Mélanésiens 'de brousse'" (p. 110, note 1). Le "bien-fondé [de ce] choix", "aujourd'hui conforté par les faits" est basé sur l'"hypothèse" suivante : "Si nous enquêtons là où la disparité est la plus grande, nous trouverons peut-être plus facilement la cause la plus déterminante des échecs scolaires. *Ce qui sera vrai pour la brousse, pourra être supposé vrai pour la zone d'influence de Nouméa*" (p. 110, note 1, c'est nous qui soulignons). Or, où trouve-t-on des disparités importantes, que ce soit au niveau scolaire ou au niveau socio-économique, sinon *entre* la zone urbaine de Nouméa et la zone rurale de l'intérieur et des îles ? Dardelin elle-même conclut son dernier chapitre en insistant qu'"il n'y a pas en réalité de différence très accusée selon les régions entre les niveaux de vie matérielle des Kanak vivant en brousse" (p. 129). Par contre, le Mélanésien de la ville jouit de ressources monétaires moyennes deux fois plus importantes que son cousin de tribu (14). C'est donc bien la comparaison des Mélanésiens ruraux avec les Mélanésiens urbanisés qu'il aurait fallu effectuer pour saisir l'influence de la variable économique sur la réussite scolaire, au lieu d'écartier arbitrairement ces derniers du champ d'investigation.

-
13. Pour ce qui est des Mélanésiens de banlieue, Dardelin avoue que leur exclusion est "arbitraire", mais la justifie en expliquant qu'"il fallait bien une distinction quelque part" (p. 102) ! Une telle légèreté épistémologique et méthodologique a de quoi étonner (au sens premier du mot). Il est vrai que l'inclusion des Mélanésiens urbanisés "fausserait", à tout le moins, la "problématique" de l'auteur, si tant est que celle-ci consiste en fait, non pas à tester rigoureusement des propositions, mais à apporter la caution de la science à des convictions qui ne relèvent que de la foi et de l'onirisme social : elle montrerait en effet que la position sociale (saisie à travers le mode et le niveau d'insertion dans la structure socio-économique capitaliste) est le déterminant le plus puissant des carrières scolaires des Mélanésiens (cf. *supra*, pp. 39-46 et seconde partie, particulièrement pp. 145-146).
14. Cf. *Enquête socio-économique 1980-81*, 1982, Nouméa, Direction Territoriale de la Statistique et des Études Économiques, volume III, p. 33. Quant aux disparités scolaires internes à la population canaque de brousse,

Au demeurant, un simple raisonnement logique aurait dû suffire à Dardelin pour réaliser que toute sa démonstration empirique est bâtie sur un échantillon qui exclut la possibilité même de tester la thèse qu'elle avance (15). La structure socio-économique urbaine étant infiniment plus différenciée que celle, relativement homogène, de la brousse, c'est au sein de la première que se logent les disparités internes "de niveau de vie" les plus fortes, donc c'est la ville qu'il faut et qu'il suffit d'étudier pour confirmer ou infirmer la relation postulée entre position économique et performance scolaire. Seul le plus (de différenciation socio-économique) peut expliquer le moins (16) : ce qui est vrai pour Nouméa est ici à fortiori vrai pour la brousse, la réciproque étant logiquement fausse.

Il se trouve d'ailleurs que les seules données rassemblées dans *L'avenir et le destin* suffisent à montrer que l'urbanisation des Canaques s'accompagne d'une nette augmentation de leur statut scolaire. Si l'on compare les Mélanésiens vivant en brousse et les Mélanésiens de tout le Territoire (donc comprenant les urbanisés), on s'aperçoit que ceux-ci comptent sept fois plus de diplômés que ceux-là (tableau 20, p. 109). C'est donc bien que l'insertion salariale, que seule la participation à l'économie marchande urbaine autorise autrement que de manière temporaire et épisodique (17), détermine une plus grande réussite scolaire chez les Mélanésiens comme dans les autres ethnies. Dardelin en est-elle confusément consciente, qui écrit, comme par prémonition, qu' "il n'est pas exclu que parmi les Kanak assimilés à la culture blanche, on trouve une corrélation entre réussite économique et réussite scolaire, mais on ne peut

seul un effet d'optique (le choix de la métrique des figures 15, 16 et 17, pp. 112 et 115) pourrait abuser un lecteur inattentif. Elles sont négligeables, si ce n'est inexistantes par comparaison à celles, brutales, entre la brousse et la ville : onze des douze régions rurales de Dardelin ont un taux de diplômés compris entre 0,2 % et 2,2 % (la douzième ayant un taux de 6 %) ; le taux global de diplômés parmi les Mélanésiens de brousse est de 1,5 % alors qu'il est de 11,1 % pour l'ensemble des Mélanésiens (dixit Dardelin, p. 74), c'est-à-dire une fois tenu compte de ceux vivant en ville, qui seraient donc plus de 26 % de diplômés (taux calculé d'après les chiffres de Dardelin).

15. Imaginons un zoologiste qui, voulant démontrer que les roussettes dorment la nuit, conduirait toutes ses observations en plein jour...
16. On se rappelle de l'aphorisme de Marx qui dit que c'est l'anatomie de l'homme qui donne la clef de celle du singe. Dardelin soutiendrait-elle que c'est la proposition inverse qui est logiquement et historiquement vraie ?
17. Voir Jean-Marie Tjibaou et Philippe Missotte, *Kanaké, Mélanésien de Nouvelle-Calédonie*, 1978, Papéete, Les Éditions du Pacifique (2^e édition), p. 18.

plus parler, à ce moment-là, d'identité kanak'' (conclusion c, p. 136 ; c'est nous qui soulignons) ? Une telle affirmation appelle trois remarques : 1) au plan épistémologique, on peut s'interroger sur ce qui autorise Dardelin à s'instaurer en censeur (le censeur est celui qui trace la limite, le *census*) pour décréter qui est Kanak et qui ne l'est pas. De quel droit, sur quels critères l'auteur se permet-elle de trancher — avec les appareils et les apparences de la science derrière elle — une question qui ne ressortit nullement à l'analyse scientifique (du moins telle qu'elle est posée ici, dans le langage de l'attribution d'essence) mais du procès idéologique et d'exclure, d'un trait de crayon, de la société et de la culture canaque les Mélanésiens urbanisés (18) ? 2) au plan analytique, cette proposition est inacceptable pour autant qu'elle nie péremptoirement toute dimension historique à l'identité kanak (qui serait éternelle et immuable et ne saurait survivre au contact de la "culture blanche") et postule une dichotomie indépassable entre la "vraie" culture mélanésienne (condamnée à l'immobilisme) et la culture européenne conçue comme un bloc antagoniste indivisible. Que penser de l'historien qui aurait décrété au tournant du siècle qu'"on ne peut plus parler d'identité française" sous prétexte que la population de l'hexagone désertait la campagne et les champs pour investir la ville et les usines (19) ? 3) au plan logique, ce n'est pas une proposition scientifique (c'est-à-dire empiriquement réfutable) mais une tautologie qu'énonce Dardelin : si le (vrai) Kanak se définit en effet par l'absence de relation entre réussite économique et réussite scolaire, alors *par définition*, on ne trouvera jamais le moindre Kanak pour qui une relation entre ces deux variables peut être observée. On mesure là tout l'intérêt que présente une telle assertion.

-
18. Et notamment l'élite politique et administrative apparue avec le mouvement indépendantiste (cf. la présentation des "Nouveaux Canaques" dans le *Dixit 1984*). Comble de l'ironie, Dardelin rejette ainsi hors de l'"authenticité kanak" nombre des Mélanésiens... qui l'ont aidée dans ses recherches et qui ont été ses collaborateurs privilégiés (cf. pp. 11-12).
19. Sylvain Maresca a montré, dans une étude à cet égard exemplaire (*Les dirigeants paysans*, 1983, Paris, Minuit), que la définition légitime de l'identité sociale du paysan français est le produit de luttes symboliques et sociales dont l'âpreté n'a d'égale que la permanence. Il n'est pas d'identité qui ne soit l'objet d'un travail de production sociale et qui ne soit, à ce titre, traversée de part en part par l'histoire (voir Anselm Strauss, *Mirrors and Masks, The Search for Identity*, 1969, The Sociology Press, pp. 164-76 et Michel Oriol, "Identité produite, identité instituée, identité exprimée : confusion des théories de l'identité nationale et culturelle", *Cahiers Internationaux de Sociologie* LXVI, janvier-juin 1979, pp. 19-29).

Mais admettons. Faisons *comme si* Dardelin avait inclus dans son échantillon les Mélanésiens participant à l'économie monétaire et urbaine. Il reste que les indicateurs qu'elle utilise pour mesurer ses variables (réussite économique, niveau de vie et réussite scolaire) sont plus qu'inadéquats (20). L'auteur de *L'avenir et le destin* choisit d'évaluer la réussite économique (ou serait-ce l'insertion salariale ?) au *nombre de salaires* par région (p. 119), sans tenir compte ni du *niveau* de rémunération, ni de la *durée* et de la *stabilité* de l'emploi déclaré, alors que ce sont ces trois derniers critères qui, plus que la fréquence sur une aire géographique donnée, permettent de cerner le salariat mélanésien rural, dont on sait qu'il se caractérise par sa précarité, sa saisonnalité et la faiblesse des rémunérations qu'il apporte (comme en convient Dardelin, p. 126). Ainsi confond-on des régions où les *modalités* de l'insertion salariale et les niveaux de revenus attendants peuvent être considérablement éloignés. Ainsi peut-on également "démontrer" qu'il n'existe pas de corrélation entre salariat et "niveau de vie" : en retenant pour "indice du niveau de vie [...] le nombre de véhicules possédés par chaque tribu" (p. 125), Dardelin redouble l'erreur initiale, car outre qu'il est des biens d'équipement plus abordables et plus dégressivement discriminants, une tribu peut fort bien comporter 20 % de "saliariés" et n'avoir aucune voiture en raison de la maigreur et de l'instabilité des revenus que ceux-ci procurent. A l'inverse, 2 % de salariés, s'ils gagnent "bien" leur vie, peuvent suffire à procurer un nombre (dis)proportionné de voitures à la tribu ; de plus, celles-ci peuvent fort bien être acquises grâce aux revenus injectés par les parents salariés à Nouméa dans les circuits redistributifs des réseaux lignagers, claniques et politiques qui structurent la société villageoise. Et si les rentrées salariales sont réellement "très loin d'apporter un mieux-être aux intéressés" (p. 125), on peut se demander ce qui pousse tant de Canaques à rechercher aujourd'hui un emploi en secteur monétaire (21) !

-
20. La procédure est en fait beaucoup plus embrouillée dans le livre de Dardelin car cette dernière n'établit pas de distinction entre variables et indicateurs empiriques, pas plus, on l'a vu, qu'entre réussite économique, salarisation et niveau de vie.
21. Même si le salariat exerce, à l'évidence, des effets destructurants sur les communautés villageoises canaques de l'intérieur. Resterait également à Dardelin à expliquer comment les Mélanésiens parviennent à se procurer et à entretenir des véhicules automobiles... sans ces salaires qui constituent la source de 75 % de leurs faibles revenus monétaires (les Mélanésiens de brousse achetant une voiture dépensaient en moyenne en 1980 entre 460 000 et 600 000 francs C.F.P., cf. *Enquête socio-économique, op. cit.*, p. 95).

Plus encore que les précédents, le choix de l'indicateur de "réussite scolaire" a de quoi surprendre, car si le pourcentage de diplômés par région mesure quelque chose, il est bien difficile de savoir quoi. D'abord parce que celui-ci varie en fonction de la structure démographique de la population, dont il n'est tenu aucun compte ; ensuite parce qu'il met sur le même plan tous les diplômés, quels que soient leur niveau et leur date d'obtention, et tient pour nulles toutes les années d'enseignement non sanctionnées par l'acquisition d'un titre scolaire (22). Plus grave : l'indicateur choisi par Dardelin ne mesure pas le niveau d'éducation des Mélanésiens lié à leur condition socio-économique présente (niveau de vie, salariat tels que les enregistre notre auteur), mais bien le niveau scolaire produit par la "réussite économique" de la *génération précédente*. En effet, le taux de diplômés d'une région, si tant est qu'il représente quelque chose, mesure les performances scolaires des membres de la cohorte d'âge qui est allée à l'école dans les soixante dernières années, donc d'individus soumis à des déterminations socio-économiques qui précèdent d'autant dans le temps celles que Dardelin mesure aujourd'hui. Sans le savoir, l'auteur de *L'avenir et le destin* teste, non pas la relation entre l'insertion salariale des parents et la réussite scolaire des enfants, mais celle qui s'établit entre le niveau scolaire de la population adulte de chaque région et le statut économique qu'elle en a retiré ; et elle "découvre" que ces populations sont à la fois peu diplômées et faiblement salarisées. Comment pourrait-il en être autrement dans des zones rurales où il n'existe aucun bassin d'emploi en secteur marchand ? Nul doute à ce compte qu'on ne saurait observer d'effet causal exercé par le niveau économique d'aujourd'hui sur les réussites scolaires d'hier ! Dardelin paie de ce non-sens (chrono)logique l'ignorance théorique dans laquelle elle tient le facteur temps.

Confusion des variables, inadéquation des indicateurs, paralogisme temporel. Il est un dernier défaut, rédhibitoire si les autres ne l'étaient pas déjà, qui annule la démonstration : c'est la comparaison région à région. Il faudrait soumettre complètement à la critique le *fidéisme pro-*

22. Il aurait été préférable, pour le type d'analyse que mène Dardelin, de retenir pour indicateur de la "réussite scolaire" le nombre d'années d'études ou la dernière classe suivie, comme il est d'usage dans les travaux portant sur des populations faiblement scolarisées (voir, par exemple, Véronique Champion-Vincent, "Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal", *Revue Française de Sociologie* XI-2, 1970, pp. 164-178, et Ira Rosenwaiké, "Inter-Ethnic Comparisons of Educational Attainment : An Analysis Based on Census Data for New York City", *American Journal of Sociology* 79-1, 1973, pp. 68-77).

indigéniste qui pousse Dardelin à accepter à sa valeur faciale la catégorie culturelle de région que les Canaques proposent "spontanément" comme ligne de découpage *authentique* de leur société. En entérinant la notion d'aire linguistico-culturelle comme si la taxinomie régionale était le fruit d'un enregistrement neutre et désintéressé, produit "à partir d'un élément objectif, déterminé" (p. 95), Dardelin contribue à dissimuler l'arbitraire de la constitution des "régions kanak" (p. 93). Elle oublie que, de même que dans toute formation sociale où l'État (central ou colonial) n'a pas encore réussi à institutionnaliser les intérêts régionaux et les revendications culturelles ethniques (e.g., la France, l'Inde, la Nouvelle-Calédonie), la définition d'une région est l'objet d'une lutte symbolique qui a pour but d'imposer les catégories de perception régionales qui sont les plus susceptibles de faire advenir la réalité qu'elles sont supposées décrire (23). Cette remarque est si évidente qu'il n'apparaît pas nécessaire d'y insister. Ce qu'il faut souligner, c'est que, du point de vue *méthodologique*, la recherche d'une corrélation entre réussite économique et réussite scolaire à partir d'une agrégation régionale des indicateurs choisis est fallacieuse (24) : elle n'a pas grand-chose à nous apprendre sur la covariation des deux phénomènes parce que la région n'est pas l'unité de leur conjonction causale.

-
23. Ignorant "qu'elle ne fait qu'enregistrer un état de la lutte des classements, c'est-à-dire un état du rapport des forces matérielles ou symboliques entre ceux qui ont partie liée avec l'un ou l'autre mode de classement, et qui, tout comme elle, invoquent souvent l'autorité scientifique pour fonder en réalité et en raison le découpage *arbitraire* qu'ils entendent imposer" (P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 139 ; italiques dans l'original), Dardelin s'excuse de n'avoir pas pu retenir la répartition régionale produite par les "experts" du parti politique indépendantiste l'Union Calédonienne en 1982. De quelles découvertes scientifiques *authentiques* ne sommes-nous pas privés par ce contretemps malheureux qui voulut que toutes les données informatisées de Dardelin aient été saisies avant que ne soit établie cette grille régionale qui aurait été "préférable puisqu'elle est l'œuvre de la société que nous essayons de comprendre selon ses propres références" (p. 101) ?
24. Notons en marge que 1) corrélation ne veut pas dire relation causale. En outre, il y a longtemps que la sociologie de l'éducation s'est engagée dans des voies autrement plus complexes, sinon fécondes, que la simple mesure de corrélation directe entre statut socio-économique et niveau scolaire, (cf. les analyses de causalité menées par l'école du Wisconsin sur les processus d'acquisition du statut scolaire, par exemple William H. Sewell, Archibald O. Haller et Alejandro Portes, "The Educational and Early Occupational Attainment Process", *American Sociological Review* 34-1, 1969, pp. 82-92) 2) Dardelin parle de "coefficients de contingence nuls" entre les variables (p. 129) ; il ne s'agit vraisemblablement pas de coefficients de contingence, mais de coefficients de corrélation, puisque les variables construites par Dardelin ne sont pas des attributs

Un simple exemple d'école suffira à démontrer que les graphiques présentés à la fin de *L'avenir et le destin* (p. 131), répartissant les régions dans un espace à deux dimensions selon leur taux de diplômés et de salariés, n'apportent guère que l'*illusion* d'une réfutation empirique de la relation postulée entre niveau économique et niveau scolaire. Imaginons une région A comptant 20 % de salariés, qui sont tous diplômés et sont les seuls à l'être (on a vu qu'il faudrait en fait dire : tous les enfants de ces salariés sont diplômés, puisque c'est la conversion *intergénérationnelle* du capital socio-économique en capital scolaire qui nous intéresse) ; la région A compte donc aussi 20 % de diplômés. Soit une région B comprenant 20 % de salariés et 20 % de diplômés, mais où aucun des salariés n'a obtenu de diplôme (théorie de Dardelin). Ces deux régions, la première caractérisée par une dépendance totale du diplôme par rapport au salaire, la seconde par l'absence de relation causale positive entre salarisation et obtention d'un titre scolaire, occupent la même position dans l'espace salaire-diplôme : sous l'unique point de coordonnées (20 %, 20 %) peuvent se dissimuler des relations disparates, voire opposées, entre les deux variables dont on est censé tester la covariation. C'est dire que rien n'interdit d'observer une absence de relation entre la salarisation et la scolarisation dans la comparaison *entre* régions alors qu'il existe un rapport entre ces processus *au sein de* chaque entité régionale, et vice-versa. Ceci est

qualitatifs mais bien ici des variables continues ordonnées (pour une explication statistique simple, voir André Vessereau, *La statistique*, 1983, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, chapitre 6) 3) il aurait été souhaitable de détailler le calcul menant à un résultat aussi tranché (coefficient dit "de contingence" égal à zéro), d'autant qu'un calcul grossier à partir des données du tableau 22 (p. 127) établit exactement le contraire de ce qu'affirme Dardelin : il existe une corrélation nette, d'ailleurs visible à l'œil nu sur le graphique de gauche de la figure 24 (p. 131), entre taux de diplômés et taux de salariés par région (en excluant l'île des Pins, on obtient un coefficient de corrélation de 47 %) 4) s'agissant de comparaisons régionales d'ordre (variable par variable, cf. figures 14 à 23), un coefficient de corrélation de rang des classements régionaux aurait apporté plus d'indications 5) le tableau récapitulatif (p. 130) contient de nombreux errata de recopie et d'arrondissement des pourcentages (e.g., Pacfi, Centre, île des Pins), de même que les graphiques (e.g., la figure 15 où Ouvéa se voit crédité d'un taux d'illettrés de 2 % alors qu'il est de 31 % dans le tableau 19, voir pp. 108 et 112), et nombre d'autres figures du livre — le record étant atteint avec la figure 18 qui reproduit, non pas la planche 38 de l'*Atlas de la Nouvelle-Calédonie* sur l'évolution de l'emploi entre 1961 et 1974, mais... la légende de cette planche présentant une structure économique totalement fictive ! (nous remercions B. Antheaume, qui a établi cette planche, de nous avoir signalé cette "erreur").

d'autant plus vrai que toutes les statistiques "régionales" de Dardelin n'ont de signification qu'à flux migratoires nuls ou négligeables. Or les *migrations salariales et scolaires* sont très fortes en milieu mélanésien. Ce sont précisément ces courants migratoires, étroitement liés aux possibilités d'insertion salariale dans l'agglomération nouméenne, qui expliquent la plupart des "différences nombreuses et inattendues" (jacquette de présentation) relevées par Dardelin en matière d'illettrisme et de diplômes. "Ainsi Lifou a le plus fort taux de migration vers Nouméa et le plus fort taux d'illettrés (en français)" (p. 19). Loin d'étonner, cette constatation s'explique d'elle-même : c'est parce que les Ndrehu les plus diplômés, donc les mieux armés sur le marché du travail salarié nouméen, migrent à Nouméa — et y scolarisent leurs enfants qui y obtiennent plus de diplômes que leurs homologues restés dans les îles — que la population demeurée à Lifou par manque d'opportunité salariale ou scolaire comprend un taux aussi élevé d'illettrés, de même qu'un pourcentage si faible de salariés ou de diplômés.

L'analyse de Dardelin s'échoue sur les écueils du temps et de l'espace, faute d'une maîtrise méthodologique des problèmes posés par les rapports historiques nouveaux qui se nouent, chez les Mélanésiens, entre position sociale et trajectoire scolaire. La démonstration de l'auteur se réduit à un pur *artefact de méthode* et n'autorise qu'une seule conclusion : la thèse-maîtrise de *L'avenir et le destin* est dépourvue de tout fondement scientifique.

IV. LA RAGE DE L'AUTHENTICITÉ

Pour finir, il faut en venir à l'épistémologie de Dardelin, car c'est la théorie de la connaissance mise en pratique dans son livre qui fournit la clef d'une telle accumulation de fautes empiriques, méthodologiques et théoriques. C'est par opposition à la science sociale dite "européenne" que l'auteur définit son "profil épistémologique", pour parler comme Bachelard. Il s'agirait de faire un "diagnostic de l'école occidentale [...] par une attention assidue aux faits, plus que par des déductions théoriques" (p. 24). Nul doute que Dardelin ne s'est guère encombrée de théorie. Si peu, qu'elle offre de la sociologie de l'éducation "occidentale" une vision tellement caricaturale (25) qu'elle parvient à lui prêter les

25. S'agissant de la Nouvelle-Calédonie, Dardelin parvient même, par une science consommée de la citation tronquée, à faire dire à Kohler et Pillon l'inverse de ce qu'ils ont écrit, ce qui simplifie singulièrement sa tâche critique et ne manque

idées mêmes que celle-ci s'emploie à réfuter méthodiquement depuis deux ou trois décennies. Loin de voir naïvement dans "la scolarité" un "moyen de promotion et d'insertion sociale" (p. 135), la sociologie de l'éducation montre en fait que l'école fonctionne comme instance de reproduction et de légitimation des inégalités dans les sociétés capitalistes et qu'elle est un "agent de dislocation" dans les sociétés périphériques, où elle accélère la différenciation sociale et distord profondément la structure des chances face à l'économie et à la culture (dominantes), quand elle ne contribue pas directement à asseoir l'ordre colonial en formant une élite indigène qui, en même temps qu'elle diffuse la culture dominante, sert de médiateur culturel entre dominants et dominés (26).

pas de réhausser l'"originalité" de son approche. Dans sa conclusion, Dardelin prête à ces auteurs "certaines affirmations du caractère nécessaire d'une industrialisation accrue, d'un développement accéléré de l'urbanisation et d'une redéfinition des rapports ville-campagne" (Kohler et Pillon, 1982 ; 25)" dans le cas de la société mélanésienne. L'"erreur" de l'auteur peut être corrigée en restaurant la citation complète : «*Dans la Métropole de l'après-guerre, l'école pouvait également paraître inadaptée en milieu rural, dans la mesure où elle contribuait à vider les campagnes de leur population ; mais cet exode était nécessaire à la reproduction élargie de la société (industrialisation accrue, développement accéléré de l'urbanisation, et redéfinition des rapports ville-campagne). Même s'il est assuré que les petites sociétés insulaires ne pourront pas connaître et ne connaîtront pas le même type d'évolution que les sociétés continentales, elles auront certainement à réaliser une redistribution des populations au fur et à mesure des transformations économiques*» (Kohler et Pillon, *op. cit.*, p. 27, c'est nous qui soulignons).

26. Voir respectivement, pour les pays capitalistes avancés : Jean E. Floud *et al.*, *Social Class and Educational Opportunity* (1956, Londres, Heinemann), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970, Paris, Minuit), Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France* (1971, Paris, Maspéro), Jeannie Oakes, "Classroom Social Relationships : Exploring the Bowles-Gintis Hypothesis" (*Sociology of Education* 55, 1982, pp. 197-212) ; pour les sociétés dominées : Aldo Solari, Nester Campiglia, et Susana Prates, "Education, occupation et développement" (*Revue Internationale des Sciences Sociales* XIX-3, 1967, pp. 437-450) ; Jean-Yves Martin, "Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional" (*Revue Française de Sociologie* XVI-3, 1975, pp. 317-334) et Fanny Colonna, "Verdict scolaire et position de classe dans l'Algérie coloniale" (*Revue Française de Sociologie* XIV-2, 1973, pp. 180-201).

De même, le "niveau de vie" (mesuré en termes de revenus), dont Dardelin fait à tort la variable-fétiche des "sociologues occidentaux", n'est-il point le déterminant primordial des carrières scolaires. Les stratégies et les trajectoires scolaires s'expliquent en effet d'abord par la *structure*, et non (seulement) le volume, des "ressources" attachées à chaque position sociale (part du *capital culturel* sous forme objectivée, incorporée ou institutionnalisée, cf. Pierre Bourdieu, "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30, 1979, pp. 3-6) et par l'état du système des instruments de reproduction et d'ascension sociales.

A ce titre, le chapitre 6 de l'ouvrage de M.-J. Dardelin, dramatiquement intitulé "Les impasses d'une sociologie 'européenne'", interpelle le sociologue, non par la pertinence des critiques qu'il soulève, mais par l'ignorance totale de la logique et des résultats de la sociologie de l'éducation dont il apporte le témoignage. Outre que, dans ce chapitre de trois pages et demie (!), comme d'ailleurs dans tout le reste du livre, l'auteur ne mentionne pas un(e) seul(e) sociologue de l'éducation, on ne trouve nulle part ne serait-ce qu'une esquisse du débat si vivement annoncé. Dardelin se borne à affirmer qu'"il est difficile à des sociologues occidentaux de penser les Kanak autrement qu'à l'intérieur de la société européenne" (p. 77) alors que justement "la société mélanésienne n'est pas une classe de la société européenne" (p. 66). Ainsi exprimée, la proposition est, une fois encore, tautologique : on voit mal comment une "société" (tout autonome) pourrait être une "classe" (partie dépendante) d'une autre "société" (tout autonome). Et si l'on suit Dardelin quand elle dissout le concept de classe dans ce qui n'en est qu'un indicateur empirique (la catégorie socio-professionnelle de l'INSEE, p. 66), confondant une fois de plus tout un nœud de relations sociales avec une de ses mesures possibles, l'affirmation précitée gagne assurément en force. Mais conclure que les Mélanésiens "sont d'ailleurs" sous prétexte que les deux tiers d'entre eux passent au travers des grilles classificatoires des appareils bureaucratiques, c'est déduire les rapports sociaux des représentations statistiques dominantes et participer à la *dénégation symbolique du fait colonial*. Ce que nie magiquement Dardelin en affirmant abruptement que les Canaques "sont d'ailleurs", c'est l'existence même d'un système colonial qui, fondé sur l'articulation contradictoire de deux modes de production, l'un capitaliste et l'autre "domestique", intègre les Mélanésiens non point en son centre, mais à sa *périphérie*, dans une situation de dépendance et de marginalité structurelles. Ceux-ci ne sauraient, en l'état actuel des rapports sociaux et symboliques, constituer une classe sociale, pour la simple raison qu'ils forment (encore) ce qu'on peut qualifier, au mieux, d'*underclass* du capitalisme calédonien.

Maintenus dans l'antichambre d'un secteur marchand qui n'a besoin de leur force de travail qu'en fonction des cycles d'une économie mono-industrielle (ouvriers) et des nécessités du travail de domination idéologico-politique (enseignants et cadres moyens, employés des administrations publiques), secteur qui trouve largement son intérêt à préserver cette "sécurité sociale" gratuite que lui offrent les réserves et l'économie domestique villageoise, les Canaques sont, dans leur vaste majorité, condamnés

à demeurer des *semi-prolétaires* (27). Qu'ils ne constituent "pas une minorité" et ne soient "pas des immigrés" (p. 66) ne change rien à leur *insertion (dominée) dans les rapports sociaux coloniaux*. Que leurs systèmes sociaux et symboliques aient largement survécu à l'impact de la spoliation foncière, de l'économie de traite et du capitalisme minier réunis ne signifie en rien que les Canaques échappent à ces rapports de domination et d'exploitation. Bien au contraire : on peut penser que l'autonomie relative laissée aux structures autochtones, loin d'être incompatible avec la bonne marche du système colonial calédonien, est largement fonctionnelle dans le cadre de sa reproduction globale (28). Soutenir que les Mélanésien forment une classe sociale n'a donc aucun sens, mais pour des raisons tout autres que celles qu'avance Dardelin — pour qui les Canaques font partie d'une autre société, extérieure et *sans rapport* avec la formation sociale coloniale, alors que les structures autochtones forment un élément organique, bien que structurellement périphérique, de cette formation.

Explicitant sa démarche, Dardelin évoque la "nécessité d'autant plus forte qu'elle n'avait pas été posée a priori [...] de rendre compte de faits qui venaient à notre observation et pour lesquels on ne pouvait, à l'aide des catégories occidentales, trouver une explication" (p. 92). Cette "exigence méthodologique", c'est celle qui commande de partir de schèmes heuristiques "spécifiquement kanak" afin de "détecter un *ailleurs* et un *autrement*, dans les faits d'abord, dans les propositions d'action ensuite" (pp. 92, 81, 77). Dardelin oublie que le vecteur de la connaissance va "du rationnel au réel" (29) : il n'y a pas de fait "brut", constatable par un enregistrement vierge de tout présupposé, pas de donnée qui vienne "s'offrir" spontanément à l'observateur, tel un animal apprivoisé. Tout fait est le résultat d'un travail d'objectivation, i.e., d'une production théorique d'objets de connaissance. Parés des signes extérieurs de l'objectivité scientifique, les prétendus "constats" de Dardelin ne sont que les projections des *praenotiones* professionnelles et sociales de leur auteur

27. Le semi-prolétaire est celui qui doit la reproduction de sa force de travail pour partie à un revenu salarial (quand il en a un) et pour partie à sa participation à une économie de subsistance (Immanuel Wallerstein, *The Capitalist World-Economy*, 1979, Paris et Cambridge, Cambridge University Press et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 264).

28. Cf. Loïc J.D. Wacquant, "Coping With Development in Colonial New Caledonia", *Journal of the Polynesian Society* 94-3, septembre 1985 (sous presse).

29. Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, 1934, Paris, P.U.F., p. 4.

(30). Aussi n'est-il pas étonnant de retrouver dans *L'avenir et le destin* tous les thèmes constitutifs de l'*inconscient de classe* des psychopédagogues, et plus largement des intellectuels spécialisés dans la transmission culturelle, qui entendent lutter contre l'oppression coloniale sur la base de l'indignation morale et de ce qui, en fait, fonde leur propre pouvoir social : la maîtrise des systèmes symboliques (31). Quelques uns des axiomes qui l'expriment sont que le peuple colonisé détient une culture "vraie", "authentique", par opposition à notre *spurious culture* d'Occidentaux, comme dirait Edward Sapir ; qu'un "véritable développement culturel" (p. 23) est à portée pourvu que l'on parte de ces "racines profondes" et vivantes qui le contiendraient en germe, et quel que soit, à la limite, le contexte institutionnel et socio-économique ; qu'un "authentique développement scolaire" peut permettre à la fois d'"affirmer les valeurs" de la tradition — donc d'être "capable d'entrer en dialogue avec tout homme" et de "devenir en toute liberté de 'vrais hommes' dans la fraternité" [sic] (p. 137) — et de changer la société de sorte à répondre aux défis que pose les formes nouvelles de la compétition inter-sociétale. Bref, que les rapports sociaux se réduisent à des rapports de communication : la domination coloniale se résumant à un *irrespect culturel* de la part du système métropolitain, il suffirait d'établir une "juste communication interculturelle" pour dissoudre les clivages d'intérêts sociaux, de laisser, en quelque sorte, la parole aux dominés pour qu'elle les délivre. Une fois de plus, c'est confondre structures sociales et représentations idéologiques. Suffit-il de reconnaître la culture canaque pour que se dissolve la répartition de tout ce qui, aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, constitue un pouvoir, terre, mines, capital industriel et commercial, diplôme supérieur, relations, autorité politique, et les rapports de dépendance et de subordination qui en découlent ? L'histoire du colonialisme montre à qui veut la lire ce que pèse l'arme de l'"authenticité culturelle" devant les rapports de force économiques, sociaux et militaires.

Mais le *positivisme indigéniste* de Dardelin va plus loin. En postulant que le sociologue "européen" est inapte à comprendre les problèmes scolaires des Mélanésiens, que seule une "sociologie (authentiquement) méla-

30. Rappelons que la première règle de la méthode sociologique est justement de réfuter systématiquement les prénotions (Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, 1895, Paris, P.U.F., cité d'après la 15^e édition, 1963, p. 16).

31. C'est un ethnocentrisme propre à l'intellectuel que celui qui pousse à voir dans la culture le moyeu des systèmes socio-historiques.

sienne" pourrait élucider, Dardelin laisse accroire qu'il faut (et qu'il suffit d') être indigène (ou avoir été "adoptée" par eux ?) pour expliquer les faits sociaux indigènes. Ce solipsisme méthodologique débouche à terme sur la négation de la possibilité même d'une connaissance scientifique du monde social (32). En effet, en tirant les conséquences logiques d'une telle position épistémologique, on en viendrait à affirmer que, de même que seuls les Mélanésien sont aptes à comprendre leur condition sociale, de même seuls les femmes peuvent connaître le monde des femmes, les enfants celui des enfants, les instituteurs celui des enseignants, les colons celui du petit colonat, etc. En croisant ces réseaux de "clairvoyance" et de "cécité" réciproques (seules les jeunes bachelières mélanésiennes de moins de vingt ans, originaires de Canala, issues de familles d'employés municipaux, ayant vécu plus de trois ans à Nouméa et suivi leur scolarité dans l'enseignement privé peuvent comprendre la situation des jeunes bachelières mélanésiennes de moins de vingt ans, originaires de Canala, etc.), on arrive, de proche en proche, à l'absurdité suivante : il faut *vivre* un phénomène en tant que *sujet* pour pouvoir prétendre le constituer comme *objet de connaissance*. Orienter la réflexion sur la voie de *l'intuitionnisme culturel* est le pire des cadeaux que l'on puisse faire aux Mélanésien, dans la mesure où c'est contribuer à dissimuler les mécanismes objectifs de la domination contre laquelle ils luttent.

Si dans tout système social, la réalité-perçue par l'indigène fait partie intégrante de la réalité objective de son rapport à l'école, elle ne la contient pas, puisqu'elle ne prend elle-même son sens que dans le système complet des rapports sociaux où il se trouve pris, et dont elle n'est qu'un élément. Il s'ensuit qu'il n'est pas nécessaire d'être indigène pour faire la sociologie des fonctions de l'école dans un système colonial donné, surtout lorsque les rapports de force symboliques y sont tels qu'ils interdisent à celui-ci de percer le voile culturel dont se drapent les mécanismes structurels qui régissent les carrières scolaires et sociales.

Le livre de Dardelin nous fournit un véritable inventaire des impasses auxquelles conduit inéluctablement l'approche culturaliste qui est la sienne. En raisonnant exclusivement en termes d'attitude, de mentalité, de valeurs culturelles et d'"authenticité", l'analyste peut projeter libre-

32. A partir, entre autres, de la revendication par les sociologues noirs d'un monopole statutaire du savoir sur les noirs américains, R.K. Merton a montré que "the idiomatic expression of the total Insider doctrine — one must be one in order to understand one — is deceptively simple and sociologically fallacious" ("Insiders and Outsiders : A Chapter in the Sociology of Knowledge", *American Journal of Sociology* 78-1, 1972, pp. 9-47).

ment son rapport à l'objet dans l'objet lui-même. La société mélanésienne est alors placée "en dérive" des lois historiques qu'établit la science sociale et créditée d'une *altérité sociologique radicale* qui, dans un seul et même mouvement, annule le savoir du sociologue et absolutise celui (prétendument) tenu dans la langue de l'indigène.

Forme du fétichisme de l'ethno-culture, la revendication du privilège cognitif de l'*insider ethnique* amène ici tout droit à l'impasse scolaire et sociale et contribue au maintien du statu quo, dans la mesure où elle interdit toute prise en compte des déterminations proprement sociologiques (position dans la structure sociale et dans la division du travail, niveau des chances objectives d'ascension, état du système des instruments de reproduction sociale, mode de domination, etc.) qui pèsent sur les carrières scolaires et circonscrivent irrémédiablement l'efficacité corrective de l'action culturelle et pédagogique. Elle porte à penser sur le mode *essentialiste* ce qui n'est compréhensible qu'en termes *relationnels* et *historiques* : l'échec scolaire des Canaques ne tient pas à l'essence "autre" d'une culture-société autochtone qui serait régie par des lois propres éternelles, mais à leur position périphérique et dominée dans la structure sociale coloniale (33).

Dans la mesure où, sous l'effet des transformations en cours du mode de domination coloniale, le milieu mélanésien tend à se différencier socialement et voit la constitution de couches nouvelles, ayant des stratégies nécessairement doubles (ascension dans la hiérarchie socio-professionnelle dominante, conservation dans le système des rapports villageois) et originales, il n'est plus possible de s'en tenir à une lecture ethnique statistique des relations entre l'école et les Mélanésiens. Les effets de l'urbanisation, de la salarisation et du niveau d'insertion dans la structure occupationnelle (cf. *supra*, pp. 40-46 et 141-147) montrent que la réussite scolaire des Canaques tient directement à leur position sociale dans l'ordre colonial et que, malgré l'interférence permanente de déterminations spécifiques à l'organisation sociale et coutumière de leurs communautés, les lois de circulation et d'accumulation du capital scolaire commencent à s'appliquer dans toute leur dureté aux Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie.

*

33. En ramenant la question scolaire mélanésienne à un problème de "compréhension interculturelle", Dardelin enfonce la deuxième règle de la méthode sociologique qui veut que l'on explique un fait *social* par un autre fait *social* (Durkheim, *op. cit.*). Elle introduit en outre une nouvelle faute de logique dans l'analyse en tentant d'expliquer une variable (les performances scolaires des Canaques, qui ont fortement évolué et continuent de le faire) par une constante (l'essence immuable de la culture kanak authentique).

En démontant la thèse de Dardelin à partir de ses propres contradictions, nous n'avons poursuivi qu'un objectif, lui interdire d'exercer cet "effet d'imposition symbolique tout à fait spécial que l'on produit en surimposant aux projections du fantasme social ou aux pré-constructions du préjugé l'apparence de science" (34). La morale à tirer est banale : bonne conscience ne fait pas toujours bonne science. Il ne suffit pas d'être bardé(e) des meilleures intentions du monde pour comprendre le monde social et les relations objectives entre les institutions et les groupes qui le peuplent. Parler au nom de l'indigène, dans sa langue ou de son lieu (35), ne garantit en rien que l'on dise la vérité des instruments de la domination sociale dont celui-ci est l'objet ; la sociologie établit au contraire que la conscience de l'oppression et de ses mécanismes varie généralement en raison inverse de l'oppression effectivement subie. Dans le cas de l'école, une telle perspective a pour conséquence paradoxale de renforcer les mécanismes réels de la domination culturelle en pointant la critique théorique et pratique hors du champ de l'économie matérielle et symbolique des relations qui constituent la formation coloniale calédonienne.

C'est dire que nulle surenchère dans l'incantation à l'"altérité" ne peut combler le déficit scientifique, si lourd dans le cas présent, inhérent aux théorisations du *moralisme culturaliste*. Seule une sociologie critique et historique du système colonial — dont Dardelin sacrifie la possibilité même sur l'autel de l'authenticité — peut permettre de porter au jour les raisons objectives qui déterminent les carrières scolaires des enfants mélanésiens. Ce n'est pas en les ignorant et en contribuant à les faire ignorer, suivant le paradigme de l'autruche qui ne craint rien des dangers qu'elle refuse de voir, que la science sociale peut espérer donner aux sujets de l'histoire les moyens de faire la leur en connaissance de cause.

34. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, *op. cit.*, pp. 238-239.

35. Il faudrait faire ici une place à la stratégie de présentation de soi et de son ouvrage développée par Dardelin dans les pages introductives, où l'auteur se livre à un véritable *rituel d'authentification* de ses thèses et s'autorise de l'indigénéité de ses informateurs remerciés (pas moins de 63 personnes, sans compter les enfants) et du regard "orokaiva" qu'a pu lui accorder l'un d'eux pour donner autorité à son texte.

TABLES

LISTE DES TABLEAUX

Première partie :

1. Inégalité apparente et inégalité réelle des chances scolaires entre Européens et Mélanésiens	36
2. Passage en sixième en fonction de l'implantation urbaine-rurale	40
3. Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie et de la classe/couche sociale (en pourcentage de l'effectif)	42
4. Taux d'orientation en Fin d'Études Primaires en fonction de l'ethnie et de la classe/couche sociale (en pourcentage de l'effectif)	44
5. Comparaison de l'origine sociale des élèves de terminale européens et mélanésiens (Enseignement Catholique 1980-82) et de la distribution des actifs de l'ethnie.	44
6. Intérêt parental pour l'école en fonction de la couche sociale (Mélanésiens de Rivière Salée, Nouméa)	45

Deuxième partie :

1. Répartition des écoliers de CM2 du Territoire par ethnie et par région (écoles primaires publiques et privées, année 1984)	54
2. Nomenclature des strates et quartiers dans la zone de Nouméa-Ville	59
3. Origine ethnique des écoliers par zone (en pourcentage de l'effectif)	60
4. Évolution de la part des écoliers européens et mélanésiens par niveau d'enseignement primaire, année 1984 (en pourcentage de l'effectif)	62
5. Origine ethnique des écoliers par strate urbaine, Nouméa-Ville (en effectif et en pourcentage)	64
6. Origine ethnique des écoliers par quartier scolaire, Nouméa-Ville (en pourcentage de l'effectif)	65
7. Origine sociale des écoliers par zone (en pourcentage du total par colonne)	70
8. Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne par zone (en pourcentage de l'effectif)	71
9. Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne par strate, Nouméa-Ville (en pourcentage de l'effectif)	72
10. Origine sociale des écoliers par quartier scolaire (en pourcentage par colonne)	73
11. Origine sociale des écoliers d'ethnie européenne pour trois quartiers (en pourcentage de l'effectif)	76
12. Propension à la migration scolaire en fonction de l'ethnie (en pourcentage de la catégorie)	86
13. Propension à la migration scolaire en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de la catégorie)	87
14. Caractéristiques ethniques et sociales des écoliers migrants par strate et par zone (en pourcentage de l'effectif pour chacune des caractéristiques)	87
15. Effets des migrations sur la structure de l'espace scolaire	91
16. Origine sociale des écoliers en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif par colonne)	102
17. Taux d'activité et niveau socio-professionnel des mères des écoliers en fonction de l'ethnie	105
18. Origine sociale des écoliers européens et mélanésiens en fonction de leur origine géographique (en pourcentage de l'effectif)	107
	207

19. Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	110
20. Taille moyenne de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en nombre d'enfants total)	112
21. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	113
22. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'origine sociale, pour les Européens, les Mélanésiens et les Wallisiens (en pourcentage de l'effectif)	115
23. Pratique domestique du français en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	120
24. Pratique domestique du français des écoliers d'ethnie non francophone en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	121
25. Pratique domestique du français par les Mélanésiens en fonction de l'origine géographique (en pourcentage de l'effectif)	122
26. Age des écoliers en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	125
27. Age des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	126
28. Nombre de redoublements en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	129
29. Nombre de redoublements en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	130
30. Orientation scolaire en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	139
31. Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	142
32. Orientation scolaire en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	143
33. Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie et de la catégorie socio-professionnelle (en pourcentage de l'effectif)	145
34. Orientation scolaire des écoliers européens et mélanésiens en fonction de l'origine géographique et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	146
35. Orientation scolaire en fonction de l'ethnie et de l'âge (en pourcentage de l'effectif)	148
36. Passage en sixième à l'âge "normal" en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	151
37. Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale et de l'âge (en pourcentage de l'effectif)	152
38. Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'âge (en pourcentage de l'effectif)	154
39. Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif)	156
40. Orientation scolaire en fonction de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif)	156
41. Taux de passage en sixième en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs (en pourcentage de l'effectif)	157
42. Taux d'élèves parvenant en sixième sans avoir redoublé en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	158
43. Projet professionnel des écoliers en fonction de l'ethnie (en effectif)	162
44. Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie (en pourcentage de l'effectif)	163

45. Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en pourcentage de l'effectif)	165
46. Projet professionnel des écoliers en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale (en effectif)	166
47. Ambition professionnelle des écoliers européens et mélanésiens en fonction de l'origine géographique (en pourcentage de l'effectif)	167
48. Ambition professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'orientation scolaire (en pourcentage de l'effectif) . .	168
49. Origine ethnique et sociale comparée des écoliers entrant en sixième à l'âge "normal" et des écoliers orientés en Fin d'Études Primaires (en pourcentage de la colonne pour chacune des caractéristiques)	171
Troisième partie :	
1. Inégalité apparente et inégalité réelle des chances scolaires entre Européens et Mélanésiens	186

TABLE DES FIGURES

Première partie :	
1. Évolution de la part des écoliers mélanésiens et européens par niveau d'enseignement	35
2. Translation de la structure des chances et croissance des inégalités scolaires	38
3. Taux de passage en sixième en fonction de la profession du père	43
Deuxième partie :	
1. Situation des écoles et des quartiers scolaires, zone de Nouméa-Ville . .	57
2. Situation des écoles de la banlieue et de la périphérie	59
3. Évolution de la répartition des Européens et des Mélanésiens par pôle d'enseignement primaire à Nouméa	61
4. Répartition ethnique des écoliers par zone	63
5. Évolution de la part des écoliers d'ethnie européenne, mélanésienne et wallisienne par quartier scolaire (Nouméa-Ville).	66
6. Topographie ethnique des quartiers scolaires	66
7. Topographie ethnique des écoles de la ville	67
8. Topographie ethnique des écoles de la banlieue	68
9. Topographie ethnique des écoles de la périphérie	68
10. Origine sociale des écoliers par zone	71
11. Origine sociale des écoliers par strate (Nouméa-Ville)	72
12. Origine sociale des écoliers par quartier scolaire (Nouméa-Ville)	73
13. Évolution de l'origine sociale des écoliers par quartier scolaire (Nouméa-Ville)	75
14. Topographie socio-ethnique des quartiers scolaires (Nouméa-Ville) . . .	77
15. Topographie socio-ethnique des écoles de la ville	78
16. Topographie socio-ethnique des écoles de la banlieue	78
17. Topographie socio-ethnique des écoles de la périphérie.	78
18. Taux d'élèves d'ethnie européenne par quartier (Nouméa-Ville)	79
19. Taux d'élèves d'origine sociale populaire par quartier (Nouméa-Ville) . .	79

20. Flux migratoires à travers l'espace scolaire du Grand Nouméa (en effectif)	85
21. Bilan des flux migratoires à travers l'espace scolaire du Grand Nouméa	89
22. Migrations d'écoliers et polarisation de l'espace scolaire	92
23. Positions relatives des groupes ethniques dans la structure socio-culturelle urbaine	100
24. Origine sociale des écoliers en fonction de l'ethnie	103
25. Distribution ethnique des écoliers de trois niveaux socio-professionnels	104
26. Positionnement social des groupes ethniques d'écoliers	106
27. Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'ethnie	111
28. Taille de la famille de l'écolier en fonction de l'origine sociale	111
29. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'ethnie	113
30. Nombre d'enfants dans la chambre de l'écolier en fonction de l'origine sociale	114
31. Cadre familial de l'écolier en fonction de l'ethnie	116
32. Age des écoliers en fonction de l'ethnie	125
33. Age des écoliers en fonction de l'origine sociale	127
34. Origine ethnique et sociale des écoliers de 13 ans et plus	127
35. Redoublements en fonction de l'ethnie	129
36. Nombre de redoublements en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale	130
37. Stratification ethnique et orientation scolaire	140
38. Réussite et élimination en fonction de l'ethnie et de l'origine sociale	144
39. Effet de l'âge sur la réussite scolaire en fonction de l'ethnie	149
40. Orientation en fin d'études primaires en fonction de l'ethnie et de l'âge	150
41. Effet de l'âge sur l'orientation scolaire en fonction de l'origine sociale	153
42. Réussite scolaire en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et de l'âge	154
43. Effet du redoublement sur la réussite scolaire en fonction de l'ethnie	155
44. Réussite scolaire en fonction de l'ethnie, de l'origine sociale et du nombre de redoublements antérieurs	158
45. Niveau d'aspiration professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie	164
46. Niveau d'ambition socio-professionnelle des écoliers en fonction de l'ethnie et l'origine sociale	165
47. Origine ethnique et sociale des écoliers rentrant en sixième à l'âge "normal" et des écoliers orientés en Fin d'Études Primaires	170
48. Position sociale et trajectoire scolaire : un modèle théorique épuré	171

Troisième partie :

1. Inégalités apparentes et inégalités objectives face à l'école entre Européens et Mélanésien	187
--	-----

TABLE DES MATIERES

	Page
Avertissement	4
Préface de l'éditeur	5
Introduction : Pratique, idéologie et sociologie de l'école	7
Note sur la notion de société coloniale	11
Première partie : La question scolaire en Nouvelle-Calédonie : Idéologies et sociologie	13
L'émergence de la "question scolaire"	13
I. Scolarisation et colonisation	15
II. Discours dominant et discours dominé	21
III. L'école et la structure des rapports sociaux	33
Deuxième partie : Trajectoire scolaire et position sociale. Sociographie de l'école primaire dans le Grand Nouméa	51
Le cas de Nouméa : une expérience cruciale	51
I. STRUCTURE DE L'ESPACE SCOLAIRE	55
1. Situation des écoles, des quartiers et des strates scolaires	56
2. Les lignes de force ethniques	60
3. Les lignes de force sociales	69
4. Le système des migrations et ses effets	81
Conclusion : Un privilège invisible	92
II. SOCIOGRAPHIE DES ÉCOLIERS	97
1. Appartenance ethnique et condition sociale	98
2. Le cadre familial	109
3. Quelques indications sur la langue	117
4. Passé scolaire, passif scolaire	123
Conclusion : "L'Enfant" introuvable	131
III. LES DÉTERMINANTS SOCIAUX DE LA RÉUSSITE	137
1. Stratification ethnique et réussite scolaire	138
2. Niveau socio-économique et résultat d'orientation	141
3. Les effets différenciés de l'âge et du redoublement	147
4. Le désir du probable	159
Conclusion : Position sociale et trajectoire scolaire	169
ORDRE SCOLAIRE ET ORDRE SOCIAL EN NOUVELLE-CALÉDONIE	175
Troisième partie : L'école dans l'impasse ou Pour une critique du moralisme culturaliste	181
I. Les mystères de l'"altérité"	181
II. L'attention à l'inessentiel	185
III. Questions de méthode	189
IV. La rage de l'authenticité	197
Liste des tableaux	207
Table des figures	209

<i>Maquette</i>	M. Le Corre Dessins d'écoliers mélanésiens de Saint-Louis
<i>Figures</i>	A. Robelin
<i>Composition et impression</i>	Imp. Graphoprint 42, Georges Clémenceau, Nouméa



INSTITUT CULTUREL MÉLANÉSIEN

Collection : Sillon d'ignames

Avec le concours des éditions de l'ORSTOM Institut Français
de Recherche Scientifique pour le Développement en Coopération.

L'ÉCOLE INÉGALE

Quel est le rôle de l'école aujourd'hui dans la société néo-calédonienne ? Contribue-t-elle à réduire les inégalités, notamment ethniques, ou est-elle au contraire un facteur de leur maintien ? A ces questions, il y a deux sortes de réponses. Celle des idéologies — dominante ou dominée — qui, tout en s'opposant sur le verdict final, s'accordent à voir dans l'école et la culture le lieu central de détermination de la réussite dans les études. Et celle de la sociologie qui, au prix d'un travail critique, rompt avec les illusions culturalistes et moralistes des idéologies, et établit que c'est la structure des rapports ethniques et de classe qui commande les trajectoires scolaires. La présente étude analyse le rôle que joue l'école dans la reproduction et la légitimation des inégalités sociales nécessaires à la perpétuation de la formation coloniale et du système capitaliste en Nouvelle-Calédonie.

