

ADAPTER L'ÉCOLE OU REORIENTER LE PROJET SOCIAL

*Le problème d'un enseignement
spécifique pour les Mélanésiens*



**INSTITUT
CULTUREL
MELANESIEN**

INSTITUT CULTUREL MÉLANÉSIEN

**ADAPTER L'ÉCOLE OU
REORIENTER LE PROJET SOCIAL ?**

Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens

J.M. KOHLER et P. PILLON
Chercheurs ORSTOM

**DIRECTION DE
L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

**OFFICE DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE
OUTRE-MER
Centre de Nouméa**

Nouméa, 1982.

Cette étude a été demandée à l'Office de la Recherche Scientifique et Technique Outre-Mer par la Direction de l'Enseignement Catholique, qui souhaitait obtenir un éclairage critique sur la question de l'adaptation du système éducatif au milieu mélanésien. Une étude quantitative portant sur les résultats scolaires des élèves mélanésiens de l'agglomération de Nouméa est en cours, pour préciser l'analyse qualitative que constitue la présente étude.

Si la Direction de l'Enseignement Catholique participe au financement de ces recherches, les analyses présentées n'engagent cependant que la responsabilité de leurs auteurs.

« Les jeunes, ils ont l'école maintenant, mais ils ont oublié la culture canaque. Les jeunes, ils sont comme les couilles des bœufs, qui balancent entre les jambes. Avec les vieux, ils disent qu'ils ont l'instruction et la coutume des Européens ; et avec les Blancs, ils disent qu'ils ont la coutume des Canaques. Mais ils ne connaissent rien avec les Européens et ils ne connaissent rien dans la tribu. »

Philippe Paado (Netchaot) †

TABLE DES MATIERES

	Pages
<i>Préface de MM. André GOPEA et Tito TIKOURÉ</i>	5
Introduction	7
1. — Problématique d'une réforme de l'enseignement	13
1.1. — Le constat d'échec ; son bien-fondé et ses ambiguïtés	13
1.2. — Procès de l'école coloniale, pour mémoire	17
1.3. — Le problème d'une école adaptée au milieu mélanésien	19
1.4. — Projet social et école de demain	23
2. — Les écoles missionnaires avant 1914	31
2.1. — Les modalités de la scolarisation confessionnelle	32
2.1.1. Les objectifs et les méthodes de l'école catholique	33
2.1.2. Les infrastructures de l'école catholique	37
2.1.3. L'école protestante	40
2.2. — Les missionnaires et la colonisation	44
3. — Le projet d'une école mélanésienne	49
3.1. — La nécessité culturelle et politique d'une nouvelle école	52
3.2. — La démarche et la définition des buts	55
3.3. — La spécificité de l'école mélanésienne	65
3.3.1. L'école de la coutume et du village	66
3.3.2. Une école régionale	70
3.3.3. L'enseignement du savoir local	72
3.3.4. Une formation totale	76
3.4. — Les contradictions internes du projet	79
3.5. — École mélanésienne et enjeux socio-politiques	82
Annexe : Formations politiques et école	85

PRÉFACE

Cette étude interpelle chaque individu, chaque clan, du plus petit au plus grand, sur ce que deviendra notre société kanake dans le cadre d'une éducation scolaire se voulant kanake.

L'analyse a été menée par des sociologues occidentaux, avec certainement leurs propres références. Mais elle est d'une portée scientifique qui ne peut nous laisser insensibles, puisque notre lutte consiste à nous débarrasser des vices contenus dans le système scolaire actuel, et à concevoir un système scolaire dépourvu des erreurs dont nous nous plaignons. Pour préparer l'avenir, il faut dès maintenant proposer à nos enfants un système éducatif rigoureux, où il n'y aura pas de duperie, pas de mystification éducative et culturelle.

Nous espérons que cet ouvrage apportera un message vivant et solennel à tous ceux et celles qui constituent la société humaine de ce pays, aux lecteurs kanaks et non kanaks.

A chaque kanak et à chaque non kanak qui aiment ce pays de devenir des sociologues, des économistes, des juristes, des ethnologues, des éducateurs, etc., à part entière. C'est à chacun d'entre nous que revient le nom : Artisans de l'Avenir. C'est à nous qu'incombe la tâche d'édifier la Société Kanake de demain.

A nous donc la mission d'approfondir et de prolonger, en fonction de notre échelle des valeurs, le travail de J.M. Kohler et P. Pillon.

A nous donc de concevoir un système éducatif où personne ne pourra plus se plaindre. A nous d'éviter que notre école de demain devienne une école au rabais où, comme ailleurs, seuls les enfants du peuple seront toujours lésés.

André GOPÉA
Conseiller de Gouvernement
Chargé de l'Enseignement

Tito TIKOURÉ
Président du Conseil d'Administration
de l'Institut Culturel Mélanésien

L'Enseignement Catholique s'est trouvé, avant et plus que d'autres instances scolaires, engagé dans une réflexion sur l'inadéquation des méthodes d'enseignement au milieu mélanésien. Tandis qu'il tentait d'y remédier en recherchant de nouvelles méthodes pédagogiques, une fraction de ses enseignants, constituée en minorité agissante, a radicalisé l'analyse du problème scolaire en l'insérant dans le cadre de la revendication nationaliste. Même si certaines voies explorées dans cette direction se révèlent aujourd'hui n'être que des impasses, ces tentatives se sont dans l'ensemble avérées fécondes. Elles ont mené à des innovations positives, et ont contribué à instaurer un large débat sur la question scolaire. C'est ce qui permet aujourd'hui de mieux cerner les différents niveaux du problème de l'enseignement en milieu mélanésien, et de poser des questions de fond, dont la solution conditionne le succès de toute réforme pédagogique.

Lorsque les problèmes relatifs à l'enseignement sont traités par des enseignants, il est quasiment inévitable qu'ils se réduisent au domaine des réformes pédagogiques, qui ressort particulièrement de leur compétence. Mais on peut présumer que, pour indispensables et urgentes qu'elles soient, ces réformes ne seraient guère opérantes par elles-mêmes. Fondamentalement, la clé du problème de la scolarisation du milieu mélanésien se trouve ailleurs : en amont du niveau où se posent les problèmes pédagogiques. Avant de relever des méthodes d'enseignement, la réussite ou l'échec scolaire sont commandés par le rapport que la société entretient avec l'école. La présente étude montre qu'il ne suffit pas, pour remédier à l'échec scolaire mélanésien, de mettre en œuvre des réformes pédagogiques ; mais qu'il conviendrait, compte-tenu de la conjoncture politique actuelle, de définir un projet social où l'école ait véritablement sa place.

Ce document est susceptible d'éclairer les enseignants sur l'insertion des réformes pédagogiques qu'ils élaborent, et sur les préalables qui déterminent l'efficacité de ces réformes. Mais il devrait surtout permettre de poser le problème de l'enseignement au niveau des instances qui, par leurs interventions sur les structures sociales et par leur production idéologique, définissent les options de

société pour l'avenir. Au demeurant, les problèmes posés débordent largement le seul domaine scolaire, et la méthode d'approche adoptée pourrait être appliquée à d'autres problèmes essentiels en ce moment pour le milieu mélanésien — tels ceux relatifs à la tenure foncière, la question culturelle, ou la définition du pouvoir.

*
* * *

Ce document reprend, en les élargissant, les thèmes développés lors de deux séminaires consacrés à une analyse critique des structures actuelles de l'enseignement, le premier organisé par le Syndicat des Enseignants Laïcs de l'Enseignement Catholique et le Comité de Réflexion Mélanésien de l'Enseignement Catholique, le second par la Direction de l'Enseignement Catholique (1). L'alternative abrupte posée par le titre renvoie aux débats en cours sur l'avenir de l'école, qui divisent le corps enseignant de l'Enseignement Catholique, et dont les enjeux sont en définitive de nature politique.

Dans la première partie du texte, l'analyse des rapports entre école et société doit aboutir à définir les grands traits de la problématique d'une réforme de l'enseignement. Les deux parties suivantes illustrent et étayent l'argumentation qui précède, en traitant des écoles missionnaires du siècle dernier, puis des orientations proposées par les tenants d'une école spécifiquement mélanésienne.

Répondant à une demande particulière, cette étude comporte cependant des considérations d'un intérêt sociologique plus large. En marge de la réflexion sur les rapports entre l'enseignement et la société, elle permet une approche critique de l'idéologie qui informe actuellement avec le plus de force les transformations du milieu mélanésien, et qui façonne son avenir — que ce soit à travers les mesures relatives à la promotion culturelle, ou à la récupération foncière, ou encore à travers le projet de constitution d'un Etat «*kanak*».

*
* * *

(1) «*Ecole, société et développement*», Journées de réflexion du Syndicat des Enseignants Laïcs de l'Enseignement Catholique (SELEC) et du Comité de Réflexion Mélanésien de l'Enseignement Catholique (CRMEC), Nouméa, 22 décembre 1981. Compte-rendu dans le Bulletin du Syndicat.
«*Adapter l'école ou changer la société ?*», Journées pédagogiques organisées par le Bureau Psycho-pédagogique de la Direction de l'Enseignement Catholique, Bourail, 11 février 1982. Compte-rendu des Journées pédagogiques de février 1982, Direction de l'Enseignement Catholique.

Liée aux progrès des revendications nationalistes, l'affirmation de plus en plus marquée d'une spécificité canaque a déclenché, au cours des dernières années, une contestation globale de l'enseignement actuellement dispensé selon les orientations et sous le contrôle des instances métropolitaines (1). En tirant argument de l'importance des échecs scolaires enregistrés chez les élèves mélanésiens, une partie des enseignants de l'Enseignement Catholique s'est prononcée pour une redéfinition du contenu et des méthodes de l'enseignement actuel, et pour la création d'une «*école canaque*». Une telle position peut paraître d'autant plus crédible qu'elle rend compte de manière apparemment satisfaisante de la situation scolaire actuelle, et propose une solution radicale pour y remédier. D'autre part, l'idée d'une école spécifiquement canaque trouve son relais politique dans le cadre de la lutte contre la souveraineté française. Tandis que toutes les composantes du mouvement nationaliste mènent cette lutte sur le terrain culturel, certaines tendances privilégient plus particulièrement une idéologie de l'«*authenticité culturelle*». Sur cette lancée, elles peuvent alors chercher à se doter d'une école nouvelle, apte à former le type d'homme souhaité pour la société à venir. Le combat mené pour la création d'une «*école canaque*» apparaît comme s'insérant de soi dans la lutte pour une «*indépendance canaque*», et il se révèle efficace au plan de la pratique politique. En s'appuyant sur de fortes motivations, ce thème mobilise aisément une fraction importante de la population — élèves, parents d'élèves, et membres de différentes associations.

Que cette contestation ait surgi et se soit développée dans les écoles catholiques, qui constituent le secteur le plus important de l'enseignement confessionnel, s'explique par divers facteurs. Il convient d'abord de noter que ces écoles sont globalement perçues, aussi bien en raison de leur passé que de leur situation actuelle, comme étant les écoles du milieu mélanésien, et ce malgré les efforts importants consentis au cours des dernières années par le secteur public en faveur des Mélanésiens. En 1979, le public draîne 64 % de l'ensemble de la population scolaire ; mais près des deux tiers des élèves de ce secteur viennent de Nouméa et de sa banlieue, où les Mélanésiens sont nettement minoritaires (2). Les écoles confessionnelles, par contre, sont surtout représentées dans les agglomérations secondaires et les localités mélanésiennes ; et bien que ne regroupant que 36 % de la population scolaire, elles scolarisent au total 51 % des Mélanésiens. L'Enseignement Catholique touche 29 % de l'ensemble des élèves,

(1) L'Enseignement, qui relève statutairement des compétences territoriales, passe de plus en plus sous le contrôle effectif de l'Etat — au fur et à mesure de l'augmentation des financements assurés par la Métropole, à la demande du Territoire. Pour l'Enseignement privé, le contrôle de l'Etat s'exerce à travers l'application de la loi Debré.

(2) R. Bruel et J.P. Doumenge, 1982, Atlas de la Nouvelle-Calédonie ; Planche 48 : Enseignement. Paris, ORSTOM.

Les autres données chiffrées figurant dans cette étude proviennent pour la plupart des statistiques du Vice-Rectorat.

l'Alliance Scolaire 4 %, la Fédération Scolaire 3 % (1). Si l'Enseignement Protestant ne compte guère que des Mélanésiens, l'origine ethnique des enfants fréquentant les établissements catholiques est plus variée, en raison de l'appartenance massive des Européens, Wallisiens, Futuniens, et Vietnamiens au catholicisme. Néanmoins, les écoles catholiques restent principalement fréquentées par les jeunes Mélanésiens, surtout dans le primaire où ils sont majoritaires, largement sur-représentés par rapport à la proportion de leur ethnie dans le Territoire (2). On y compte 66 % de Mélanésiens, 17 % d'élèves originaires d'autres régions du Pacifique (Wallis, Futuna et Tahiti notamment), et 12 % d'Européens. Au demeurant, ces chiffres marquent une disparité liée au fait urbain : les écoles primaires catholiques de Nouméa regroupent 69 % d'élèves non mélanésiens, mais les enfants mélanésiens forment 71 % des effectifs dans les écoles de l'Intérieur, et plus de 99 % dans celles des Iles (Bélep et Ile des Pins comprises).

D'autre part, du fait qu'elles comportent une forte proportion d'enseignants d'origine mélanésienne, les écoles confessionnelles constituent des lieux privilégiés de réflexion pour ce qui est des rapports entre l'enseignement et le milieu mélanésien. Peu nombreux dans l'enseignement primaire public, les enseignants de cette ethnie sont majoritaires dans les écoles confessionnelles, et ils sont quasiment les seuls dans les écoles des localités mélanésiennes. Par sa grande homogénéité ethnique et son niveau d'instruction relativement élevé par rapport aux autres Mélanésiens, le corps enseignant des écoles confessionnelles constitue donc l'un des milieux les plus aptes à mener une démarche critique en matière de pratique éducative. Cependant, l'appartenance ethnique de ces enseignants tend à jouer en faveur d'une conception de l'œuvre scolaire privilégiant les déterminations du milieu mélanésien, au détriment des déterminations générales. Par ailleurs, on doit également prendre en considération le fait que le niveau professionnel des instituteurs mélanésiens des écoles confessionnelles est en moyenne inférieur

(1) L'Alliance Scolaire de l'Eglise Evangélique (ASEE) se rattache à l'Eglise Evangélique en Nouvelle-Calédonie et aux Iles Loyautés.

La Fédération de l'Enseignement Libre Protestant (FELP) dépend de l'Eglise Evangélique Libre.

Les écoles de l'Alliance Scolaire et de la Fédération Scolaire sont, à quelques exceptions près, établies dans les communautés mélanésiennes. L'Enseignement Catholique a des implantations plus diversifiées.

(2) Lors du recensement INSEE de 1976, la Nouvelle-Calédonie comptait 133.200 habitants, dont 55.600 Mélanésiens (42 %), 50.800 Européens (38 %), 9.600 Wallisiens et Futuniens (7 %), 6.400 Polynésiens (5 %), 5.000 Indonésiens (4 %), 2.000 Vietnamiens (2 %) et 1.000 Néo-Hébridais (1 %). L'estimation INSEE de janvier 1982 porte à 144.000 le chiffre de la population ; le rapport entre les ethnies n'a sans doute pas varié sensiblement.

à celui des enseignants du secteur public, soumis depuis plus longtemps à des normes de recrutement plus exigeantes. Ainsi, dans l'Enseignement Catholique, à peine 8 % des instituteurs sont titulaires du Baccalauréat, 12 % possèdent le Brevet Élémentaire, et 34 % ont le Brevet d'Études du Premier Cycle. Opérant à un double niveau, ce facteur contribue à amplifier les échecs scolaires, et il intervient comme une force de résistance à la promotion de la qualification des instituteurs et du niveau de l'enseignement (1).

Enfin, l'enseignement confessionnel constitue également un lieu de réflexion et de contestation du fait de la tradition historique des forces religieuses en Nouvelle-Calédonie. Bien que se trouvant dans une situation fondamentalement ambiguë par rapport à la colonisation, les Églises ont habituellement pris le parti de la société mélanésienne face au pouvoir colonial et aux Européens. Elles ont largement contribué à l'émergence politique des Mélanésiens. Dans le cadre des associations qu'elles ont créées, elles ont formé la plupart des

-
- (1) Le problème de l'amélioration du niveau de qualification des instituteurs est complexe parce que les mesures envisagées à cet effet par l'Administration aboutissent de fait à pénaliser les enseignants mélanésiens. D'où la réaction suivante du Syndicat des Enseignants Laïcs de l'Enseignement Catholique (Proposition de motion adressée au président du C.C.E.C., 3.8.80).

«Le J.O.N.C. par son édition du 9 juin 1980 nous a appris que le Conseil de Gouvernement, en sa séance du 3 juin 80, a arrêté la suppression du CEAP à compter du 1.03.86.

Ainsi, dès 1981, pour entrer au Ce.Fo.Re.P et dans la carrière d'enseignement primaire, il ne suffira plus d'avoir le BEPC, mais il faudra être titulaire au moins du Bac ou du BE.

En clair, dans la situation actuelle, cette décision revient à exclure les Mélanésiens de l'accès à la carrière enseignante.

En effet, l'analyse des résultats au bac depuis 1975 (public et privé), et notamment en 1979, année dont les résultats ont été les meilleurs, montre qu'il y a eu un maximum de 12 bacheliers mélanésiens calédoniens dans les séries ABCDE et de 20 pour l'ensemble des séries (technique compris), sur un total de 444 admis.

Comme il est évident que tous les bacheliers ne se dirigent pas vers l'Enseignement Primaire, on ne peut espérer en recruter qu'un nombre infime, comme tendent à le prouver les statistiques de réussite des Mélanésiens au Concours d'Entrée à l'École Normale Publique (admis 1 en 76, 1 en 78 et 3/55 en 79).

En ce qui concerne le BE, les résultats ne sont pas plus encourageants puisque, de 1975 à 1979, le nombre de Mélanésiens admis chaque année a été le suivant : 4, 1, 1, 1, 4, soit au total, 11 en 5 ans [...].

Nous ne sommes pas opposés à une amélioration des qualifications des enseignants mélanésiens, mais nous demandons la suppression de l'article 6 de l'arrêté 80-216 CG. On ne pourra envisager la suppression du C.E.A.P. que le jour où la proportion des résultats du bac correspondront à la répartition ethnique du Territoire.»

personnalités qui détiennent actuellement des responsabilités sociales. Si l'Eglise Catholique se trouve à l'heure présente dans une situation contradictoire, en raison de l'appartenance politique opposée des groupes ethniques qui la composent, et de l'hypothèque que font peser sur elle les structures missionnaires toujours en place, la fraction militante de son Enseignement s'est par contre résolument engagée dans le domaine politique, en estimant devoir prendre le relais des instances hiérarchiques jugées défailtantes (1).

(1) On sait que l'Eglise Evangélique en Nouvelle-Calédonie et aux Iles Loyauté a officiellement reconnu la légitimité de la revendication d'indépendance nationale.

L'Eglise Evangélique Libre n'a pas pris position sur ce sujet et semble plutôt liée aux forces conservatrices.

Le refus de tout engagement politique, opposé par la hiérarchie catholique aux militants nationalistes, est généralement interprété comme une approbation tacite de l'ordre établi. Cette position a engendré de vives tensions qui ont abouti, en divers lieux, à des fermetures temporaires d'églises.

1. – PROBLEMATIQUE D'UNE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

1.1. – Le constat d'échec ; son bien-fondé et ses ambiguïtés.

La réflexion menée dans ce document a pris comme point de départ un bilan établi par la Direction de l'Enseignement Catholique au terme de l'année scolaire 1981. Ce bilan a été proposé à la réflexion du corps enseignant pour une évaluation critique du système scolaire de cet Enseignement, en vue de sa réorientation à moyen terme (1).

L'inadéquation du système scolaire actuel est mise en évidence à partir du constat suivant : les élèves mélanésiens échouent massivement dans leur scolarité, leur proportion entre l'enseignement primaire et le second cycle ne cessant de décroître.

**Répartition des élèves de l'Enseignement Catholique,
par ethnies et par cycles, en 1981 – pourcentages (1).**

	Total	Primaire	Secondaire		Technique
			1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	
Européens	18,11	12,50	26,35	58,43	24,24
Océaniens	76,50	83,70	64,94	28,92	68,83
<i>dont Mélanésiens</i>	<i>60,00</i>	<i>66,40</i>	<i>48,92</i>	<i>15,86</i>	<i>48,92</i>
Autres	5,30	3,80	8,71	13,00	6,80

(1) DEC/BPP/JPD/17.12.81. Pour un débat sur les orientations à moyen terme.

Représentant les deux tiers des scolarisés du primaire, la proportion des Mélanésiens n'atteint plus la moitié des effectifs du premier cycle du secondaire, et tombe à moins de 16 % dans le second cycle ; la proportion des élèves européens suit une progression inverse. On en déduit que le système d'enseignement « favorise la réussite des Européens et désavantage les Océaniens » (1). La formation dispensée débouche pour les Mélanésiens sur l'échec scolaire, et ne permet pas l'accès au marché de l'emploi ; en quittant l'école, les jeunes retournent dans leurs communautés d'origine, où le savoir qu'ils ont acquis n'est pas utilisé. Coupés de leur environnement par la scolarisation, ils répugnent à se remettre aux activités agricoles traditionnelles, et vivent plus ou moins en marge de leur milieu, tout en y prenant leur subsistance. Avec la crise économique, qui accentue les disparités dans la répartition des revenus, la délinquance trouve chez ces jeunes un terrain favorable. Ainsi, l'enseignement actuel est décrit comme accélérant la dégradation des formes sociales traditionnelles, sans favoriser en contre-partie l'émergence d'un nouvel équilibre. Il susciterait de ce fait une insatisfaction profonde, liée à un sentiment de déculturation. Dès lors, cet enseignement est-il considéré comme un enseignement européen, inadapté au monde océanien et, en tant que tel, nocif. Il conviendrait donc de créer un nouveau type d'enseignement, axé sur la spécificité mélanésienne. Au-delà de quelques réformes de contenu portant sur l'enseignement des traditions, des arts et des langues autochtones, c'est une réorientation fondamentale des finalités de l'enseignement qui est envisagée. Il s'agirait d'« apprendre à penser, à communiquer, à s'exprimer » en fonction des « habitudes culturelles quotidiennes », ce qui impliquerait « de chercher à développer des démarches pédagogiques DIVERSES en fonction des situations, et donc (de) REGIONALISER davantage (le) système d'enseignement » (1). L'objectif serait de faire coller l'enseignement aux réalités de la société mélanésienne, en répondant aux multiples situations particulières, c'est-à-dire en le diversifiant (2).

*
* * *

(1) DEC/CPP/JPD/17.12.81. Pour un débat sur les orientations à moyen terme.

(2) La principale composante du mouvement nationaliste prévoit la constitution d'une république de type fédéral, le découpage devant en gros correspondre aux bases socio-culturelles traditionnelles (aires linguistiques au sens large, réseaux coutumiers, etc.). L'accent mis sur l'« authenticité culturelle » oblige, dans une société très diversifiée, à la prise en compte des spécificités locales ; d'où l'idée de la régionalisation de l'enseignement, en rapport avec la diversité des cultures locales.

S'il faut d'abord s'interroger sur la signification donnée aux chiffres sur lesquels s'appuie le constat d'échec de la Direction de l'Enseignement Catholique, il convient d'analyser ensuite les enseignements que peut fournir une approche comparative de l'échec scolaire, considéré à la fois dans son évolution et en fonction des résultats enregistrés respectivement dans le privé et le public (1). Cette double démarche permet de tester la pertinence du bilan, et de déterminer si les véritables causes d'échec ont été correctement appréhendées. Elle permet d'établir s'il est justifié ou non d'arguer de ces échecs, tels qu'ils ont été saisis et présentés, pour condamner le système scolaire existant, et préconiser la création d'une école foncièrement différente.

Une lecture détaillée du tableau présenté plus haut montre que les conclusions tirées des résultats scolaires répartis selon les catégories ethniques pèchent par une généralisation hâtive, qui occulte une différence significative. En effet, la catégorie regroupant les «*Océaniens*» ne se comporte pas de manière homogène. S'il est vrai que les élèves mélanésiens échouent en grand nombre, les élèves polynésiens ont par contre des résultats à peu près moyens. Entre le primaire et le secondaire, leur proportion par rapport à l'ensemble reste relativement stable. De 17 % dans le primaire, elle ne baisse qu'à 16 % dans le premier cycle du secondaire, et à 13 % dans le second cycle, alors que pour les élèves mélanésiens ces pourcentages passent respectivement de 66 à 49, puis à 16. Force est de constater, à l'opposé des conclusions retenues dans le bilan, que les «*Océaniens*» ne réagissent pas tous de la même manière à l'enseignement dispensé, et que l'échec scolaire touche particulièrement les Mélanésiens. Si l'on s'en tient au niveau général d'observation qui a été retenu pour le bilan, cette constatation conduit d'emblée à une problématique nouvelle, qui renverse les perspectives proposées. Est-ce l'enseignement dans sa forme actuelle qui est fondamentalement inapproprié aux élèves mélanésiens, ou est-ce la rationalité de la société mélanésienne traditionnelle qui est en décalage par rapport à la formation sociale dominante, et inadaptée aux exigences inhérentes aux pratiques sociales contemporaines ?

En réalité, le problème est plus complexe, et pour examiner la nouvelle perspective envisagée, diverses observations doivent être apportées en complément des données fournies par la Direction de l'Enseignement Catholique. On notera d'abord que l'échec massif de la population scolaire mélanésienne dissimule le fait qu'elle ne forme pas une entité homogène et stable, qui serait uniformément et irrémédiablement vouée à l'échec dans le système d'école en pratique en Nouvelle-Calédonie. Alors qu'en 1970 les Mélanésiens ne représentaient que 23 % des élèves des classes de 6^e, cette proportion s'est élevée à près de 40 % dix ans plus tard, soit un pourcentage à peine inférieur à celui de la population

(1) Des études complémentaires sont en cours.

mélanésienne dans la population totale du Territoire (1). Environ 20 % des diplômés du secondaire sont obtenus par des élèves mélanésiens en 1980, cette proportion atteignant 23 % pour les BEPC (2). Et, bien que leur nombre reste réduit, les bacheliers mélanésiens sont en augmentation. L'évolution en cours tend par conséquent à ce que certaines couches de la population mélanésienne rattrapent progressivement le niveau scolaire moyen des autres ethnies.

Les différences essentielles que l'on constate, aussi bien à l'intérieur d'un même groupe ethnique qu'entre les divers groupes, sont principalement déterminées par le positionnement social. Les enfants mélanésiens qui ont les plus fortes probabilités d'échec sont ceux qui appartiennent aux communautés rurales les plus éloignées, les plus attachées aux institutions et aux valeurs coutumières, et les plus opposées au changement. Par contre, ceux qui réussissent sont pour la plupart issus des milieux urbanisés ou en voie de l'être, ou tout au moins des collectivités soumises aux transformations qu'induit une participation accrue à l'économie de marché (que ce soit par le biais de l'agriculture ou des activités minières) (3). Dans ces milieux, où l'environnement social porte à estomper les différences d'origine ethnique, et où la réussite scolaire est uniformément valorisée, les taux de réussite tendent à se rapprocher pour tous les élèves. Ce n'est donc pas l'appartenance ethnique en tant que telle qui détermine la réussite ou l'échec scolaire, mais le positionnement des groupes sociaux dans la structure sociale calédonienne (4). Cette observation est fondamentale dans la mesure où elle conduit à poser le problème de l'école non plus uniquement en termes d'équité sociale ou d'appartenance culturelle, mais en référence aux différentes options de société face à l'économie monétaire, aux processus d'urbanisation, et à l'industrialisation.

(1) Cette évolution est en partie due à des réformes institutionnelles, telle la suppression de l'examen d'entrée en 6^e.

(2) R. Bruel et J.P. Doumenge, 1981, Atlas de la Nouvelle-Calédonie ; Planche 48.

(3) On peut dire, en gros, que les Mélanésiens réussissent ou échouent à l'école comme ils réussissent ou échouent dans les autres domaines de la vie sociale contemporaine, ni plus ni moins, et les causes de réussite ou d'échec sont les mêmes dans chaque cas.

(4) L'expression «*formation sociale*» se réfère à une typologie des formes d'organisation sociale qui prend en compte l'ensemble des déterminations opérant au niveau social, qu'il s'agisse du technologique ou de l'économique, du juridique ou du politique. On distinguera ainsi formation sociale socialiste et formation sociale capitaliste par exemple.

L'organisation sociale calédonienne se constitue autour de la soumission d'une formation sociale non marchande à une formation sociale capitaliste.

1.2. — Procès de l'école coloniale, pour mémoire (1)

Même si la situation présente doit surtout être analysée en fonction des choix d'avenir, étant entendu que le procès de l'école coloniale ne saurait être fécond pour définir des orientations scolaires appropriées aux transformations en cours, on ne peut ignorer l'impact de la domination coloniale et ses séquelles. Ce procès doit donc être évoqué, et on en examinera rapidement les tenants et les aboutissants : d'une part parce qu'il est sous-jacent à la démarche critique du milieu enseignant contestataire, d'autre part parce qu'il permet de souligner l'articulation entre école et projet social global.

L'enseignement des Mélanésiens a d'abord été pris en charge par les Missions. L'école, qui devait constituer l'outil le plus efficace de la christianisation, avait alors pour objectif la promotion humaine et religieuse de la société locale d'après des modèles importés de l'Europe chrétienne. S'exerçant selon des normes étrangères et dans le cadre d'une société profondément assujettie, cet enseignement a inévitablement contribué à renforcer l'aliénation du peuple colonisé, tout en apportant un incontestable progrès — au moins au niveau matériel et à celui de l'acquisition de connaissances technologiques. De son côté, le pouvoir colonial avait tout intérêt, malgré ses démêlés périodiques avec les Eglises, au développement de l'œuvre éducative des missionnaires. Les Eglises étaient en effet jugées plus efficaces pour obtenir la soumission 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. Ce n'est qu'au lendemain de la première guerre mondiale que l'Administration commença à s'intéresser résolument à la scolarisation de cette ethnie (2). Mais il faudra attendre la fin de la seconde guerre, et une plus grande insertion des Mélanésiens dans l'économie marchande, pour que cette scolarisation prenne des proportions significatives (3).

Bien que de manière variable selon les époques, l'école a donc été constamment intégrée dans le processus de la colonisation. Son rôle a consisté à façonner la population autochtone en fonction des besoins matériels et idéologiques des

-
- (1) La seconde partie du texte propose des informations plus détaillées sur l'école coloniale.
 - (2) Les écoles publiques de tribu, qui dépendaient du Service des Affaires Indigènes, ne furent placées sous l'autorité et le contrôle du Service de l'Enseignement que par l'arrêté du 25 septembre 1919. Cf. Siorat V., 1980, Histoire de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie, Sind, Ms, 23 p.
 - (3) *«Après la guerre de 1945, on assiste à une lente pénétration des Mélanésiens dans les écoles européennes. En 1957, ils représentaient 15 % des effectifs scolaires. La loi-cadre de 1956 allait donner à la collectivité mélanésienne une importance plus grande dans la vie du Territoire. En 1958, une école pilote fut créée à Wé (Lifou) avec pour la première fois un cycle complet au niveau de la langue.» Siorat V., ibid.*

forces sociales dominantes, en formant des auxiliaires du pouvoir religieux et administratif, en favorisant l'émergence d'agents économiques pris dans les rapports de marché, et en produisant des assimilés culturels ayant intériorisé le rapport de la domination coloniale. Qu'elles fussent intégrationnistes ou guidées par une volonté de domination explicite, ces visées du projet scolaire étaient inhérentes au projet social global, et ce quelle que fût la conscience que la société et les divers acteurs sociaux pouvaient avoir des implications de la scolarisation (1).

Dans une société coloniale, toutes les instances mises en place par le pouvoir dominant concourent à la reproduction du rapport colonial, et l'enseignement ne saurait faire exception. Devant assurer la transmission contrôlée des modèles de comportement produits par la société dominante, en même temps que celle de son capital de connaissances, le système éducatif constitue une des pièces maîtresses du système social. Il participe notamment à la généralisation de la division du travail et, dans les formations sociales où l'inégalité sociale est à la base de l'accumulation, le système éducatif contribue à l'entretien de la domination politique et de l'exploitation économique. Cependant, si la fonction de reproduction du rapport colonial était explicitement dévolue, dans le contexte colonial ancien, à une forme d'enseignement spécifiquement destinée aux colonisés, il n'en est plus de même aujourd'hui. Dans la mesure où le rapport colonial n'a plus besoin d'un enseignement particulièrement destiné aux Mélanésiens (bien au contraire), l'école peut devenir, de ce point de vue, une instance sociale à peu près comme les autres, les valeurs diffusées par l'école étant les mêmes que celles diffusées par l'ensemble des institutions et des rapports sociaux dominants (notamment dans le cadre du salariat). Ce sont alors les profonds bouleversements subis par la formation sociale initiale, de même que l'émergence des conditions propres à une redistribution des positions politiques entre colonisateurs et colonisés, qui rendent possible une définition différente de l'institution scolaire.

L'arrière-plan historique et les déterminations coloniales de la scolarisation ayant été restitués à grands traits, on peut tenter de porter un jugement d'ensemble sur la politique scolaire menée en Nouvelle-Calédonie depuis les débuts de la colonisation. Ses résultats peuvent apparaître médiocres. Si la scolarisation a produit des réussites individuelles et a considérablement contribué aux importantes transformations qui se sont produites, elle a échoué, en même temps que les autres instances sociales et pour les mêmes raisons, dans son objectif de transformation radicale de la société mélanésienne. Jusqu'à présent, elle n'est guère parvenue à faire accepter les modèles sociaux et culturels correspondant à la formation sociale capitaliste ; pour diverses raisons, le milieu mélanésien reste largement en marge de la société calédonienne. L'école n'a même pas réussi à constituer une catégorie sociale qui, en tant que telle, serait immédiatement apte à être investie de fonctions dirigeantes dans l'ensemble calédonien.

(1) Il est fréquent que la fonction objective d'une pratique sociale ne corresponde pas à la conscience subjective qu'en ont ses acteurs. Les motivations des individus et des groupes peuvent être sans rapport avec les déterminations opérantes.

Néanmoins, l'œuvre scolaire doit être créditée de plusieurs acquis qui sont loin d'être négligeables. L'enseignement a permis la diffusion et une certaine maîtrise d'une langue de communication intérieure et internationale, ainsi que l'acquisition d'un capital de connaissances de valeur universelle. Les structures d'enseignement actuellement en place sont d'un niveau parmi les plus élevés dans le Pacifique (1). Quant aux réussites scolaires, même si elles demeurent insuffisantes, elles sont en nette progression. Au demeurant, il conviendrait de prendre également en compte la formation dont bénéficient ceux qui ne vont pas au bout de leur scolarité, car les abandons et les échecs ne correspondent pas nécessairement à un résultat nul ou négatif. L'effort pour donner un enseignement de qualité aux Mélanésiens est relativement récent. Encore limités, ses résultats n'en sont pas moins significatifs ; et on peut prévoir que son intensification, en liaison avec l'urbanisation et la multiplication des rapports salariaux, changera notablement les données du problème de la scolarisation des Mélanésiens (2).

1.3. — Le problème d'une école adaptée au milieu mélanésien.

Diverses réformes importantes sont indispensables dans l'enseignement actuel et devraient être entreprises rapidement, et ce quel que soit le diagnostic porté par ailleurs sur l'école, et quelles que soient les réorientations fondamentales qui pourraient en résulter. Les premières sont commandées par les progrès de la recherche pédagogique. Elles concernent par exemple la place qu'il convient de donner à l'usage des langues maternelles durant les premières années de la scolarisation, ou, de manière plus large, la prise en compte de l'environnement conceptuel des enfants mélanésiens. D'autres réformes devraient faire suite à la reconnaissance officielle de la culture mélanésienne. Elles déboucheraient sur un enseignement de l'histoire, de l'ethnologie et des langues mélanésiennes. Un inventaire détaillé de ces deux types de réformes devrait être établi d'urgence (3).

*
* *
*

Le projet d'une école spécifiquement mélanésienne, que d'aucuns appellent «*école canaque*», vise bien au-delà des réformes partielles envisagées ci-dessus. Il implique une transformation complète du système éducatif, essentiellement en fonction des caractéristiques propres au milieu mélanésien. Si le principe d'une

-
- (1) «*Malgré les disparités entre Nouméa et le reste du pays, le niveau en matière d'éducation et de santé est généralement supérieur à celui des autres pays du Pacifique Sud.*» (Traduit de l'anglais), J. Connell, CPS. A paraître dans un ouvrage sur les migrations, l'emploi, et le développement dans le Pacifique Sud (Chap. 15 : Nouvelle-Calédonie).
 - (2) L'enseignement plutôt médiocre, qui a été longtemps et qui est encore souvent le lot des Mélanésiens, doit être pris en considération pour transformer la situation présente ; mais il ne constitue nullement une référence pour élaborer les objectifs d'avenir.
 - (3) Pour évidentes que soient leur nécessité et leur urgence, ces réformes rencontrent une forte opposition de la part d'une fraction du corps enseignant non mélanésien.

(Suite page 20)

indispensable évolution, prenant en compte «*les apports positifs du monde moderne*», est toujours admis, le thème de l'identité mélanésienne, qui inspire ce projet, renvoie d'abord aux structures sociales et à la culture héritées du passé, en tant qu'expression authentique de cette identité (1). C'est ainsi que se trouve concrètement posé le problème des normes de référence. Mais, à moins de se construire dans l'imaginaire, à partir d'une idéologie et de représentations ne correspondant pas à la pratique sociale réelle, ce projet ne peut être élaboré, et ne saurait être évalué, qu'à partir de la connaissance de l'environnement social actuel.

Dans le cadre limité de cette approche, on se contentera de se référer aux résultats, au demeurant fort significatifs, d'une enquête d'opinion récente, réalisée à l'occasion d'un rassemblement de jeunes Mélanésiens (2). C'est à la quasi-unanimité que les jeunes gens et jeunes filles interrogés privilégient, au niveau des projets sociaux, la restauration d'une «*société mélanésienne authentique*», qu'il s'agisse des structures sociales ou de la culture. Les difficultés actuelles de la société sont imputées aux distorsions subies par le mode de vie traditionnel du fait de la colonisation, et l'indépendance politique constitue pour la plupart une condition préalable à toute véritable restauration sociale. La vie en tribu est présentée comme une forme d'existence idéale, spécifiquement mélanésienne. «*La coutume*» serait l'expression de la nature profonde et immuable

(Suite de la note (3) de la page 19)

Sur le problème particulier de l'utilisation des langues maternelles de l'enfant mélanésien dans le cadre de l'enseignement, les travaux de la Commission de l'Enseignement de juillet-août 1982 (auxquels participaient le Haut-Commissariat, le Vice-Rectorat, des Associations de Parents d'Elèves, des Syndicats d'Enseignants de l'Enseignement Privé, diverses instances pédagogiques, et des représentants de l'Assemblée Territoriale) ont mis en évidence d'importantes divergences.

«*Cependant, des divergences demeurent entre les représentants de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé quant au rôle des langues premières de l'enfant. Particulièrement pour ceux de l'enseignement privé catholique, la réduction des difficultés et de l'échec scolaire des enfants «non-francophones» passe nécessairement par l'usage des langues premières. Pour l'enseignement public, l'égalité des chances passe par une scolarisation aussi précoce que possible et par la maîtrise rapide du français sans rupture avec le milieu.*» Les Nouvelles, Nouméa, 24.08.82, p. 11.

- (1) «*Les apports positifs du monde moderne*» : on relèvera le flou de cette proposition, ainsi que l'absence d'une articulation entre ce qu'elle recouvre et l'héritage du passé ou «*la coutume*».
- (2) Cette enquête a été effectuée en février 1982, lors d'un rassemblement de jeunes protestants appartenant pour la plupart à l'Eglise Evangélique Autonome, et venus de toutes les régions de la Grande-Terre et des Iles.

du peuple mélanésien, et constituerait la norme ultime, seule en mesure de guider une réorganisation de la société canaque (1). C'est ainsi que, moyennant quelques adaptations mineures, la plupart des jeunes accordent leur appui aux structures traditionnelles telles que la chefferie, la prépondérance des vieux, la prééminence de l'homme sur la femme, l'adoption, le contrôle foncier par les clans propriétaires, et la circulation coutumière des biens. Il n'y a guère que les avis sur le mariage traditionnel qui soient plus partagés, les réserves les plus explicites venant surtout de la part des jeunes filles. Au plan économique, la majorité des jeunes manifestent un net refus de s'engager dans les formes de l'économie moderne, et d'envisager le développement de la société mélanésienne en dehors des cadres de la vie agricole traditionnelle. L'argent, non investi de pouvoir au plan social, est dévalorisé. Le travail rémunéré n'est pas envisagé dans la perspective d'un métier, mais il est réduit à une succession d'emplois plus ou moins temporaires, qui sont vécus comme autant de contraintes. De cette appréhension du travail, il résulte que les compétences acquises ne bénéficient que d'une faible valorisation ; et cela débouche sur une absence de projets d'avenir en matière professionnelle. Cette dévalorisation de l'argent et du travail salarié se double du refus de l'urbanisation. Nouméa est perçue comme un lieu de sujétion, où tout est à l'opposé de la vie en tribu. La ville est un lieu de distractions occasionnelles ; au mieux, elle permet de trouver un emploi temporaire en cas de nécessité. C'est le monde des blancs, fondamentalement différent de celui des Canaques.

Les orientations qui ressortent de cette enquête sont intéressantes dans la mesure où elles expriment non seulement les représentations de la jeunesse, mais celles du milieu social dans son ensemble (2). Elles correspondent en effet aux déterminations du système social mélanésien, qui privilégie le groupe au détriment de l'individu, assure une transmission quasi héréditaire des statuts, et exclut la concurrence économique interindividuelle, en tenant l'économie

(1) Le terme «*coutume*» a plusieurs acceptions, et les pratiques coutumières sont diverses de par les déterminations historiques. Lorsqu'il est employé au singulier, le terme «*coutume*» renvoie à une sorte de quintessence des pratiques coutumières, fondement de l'être social mélanésien. La vraie «*coutume*» serait celle qui n'aurait pas été contaminée par la colonisation ; c'est elle qu'il paraît important de retrouver et de restaurer.

La notion d'un être mélanésien essentiel a d'abord été élaborée par M. Leenhardt, en référence à ses présupposés philosophiques et à son combat pour la reconnaissance de la spécificité mélanésienne. Après avoir présenté plusieurs types de Mélanésiens contemporains, M. Leenhardt commente : «*Ils sont des clichés de civilisation, mal développés, et dont le voile dérobe la vraie figure, le Canaque constant*» (en italiques dans le texte). Leenhardt M., 1922, *Le catéchumène canaque*, Paris, Société des Missions Evangéliques, p. 8

(2) Diverses enquêtes effectuées dans le cadre des programmes de l'ORSTOM ont apporté des résultats convergents sur les représentations du milieu mélanésien.

hors du champ de la compétition sociale (1). Qu'elles concernent la chefferie, le contrôle foncier, ou la circulation des biens, ces orientations se renforcent d'autant qu'elles sont pour l'essentiel reprises à leur compte par les forces politiques actuellement majoritaires au sein de la population mélanésienne.

*
* *
*

C'est compte-tenu des orientations qui viennent d'être mises en évidence qu'il faut poser le problème d'une école adaptée à la société mélanésienne. Quels pourraient être les objectifs et les méthodes d'une école qui s'adapterait à un milieu préconisant le retour à des structures et à des valeurs qui furent produites par et pour la société précoloniale, c'est-à-dire par et pour une formation sociale irrémédiablement dépassée, une société sans écriture, sans circulation monétaire, et sans Etat ? Quelle serait l'école adaptée à la perpétuation des formes du pouvoir traditionnel, au refus de la promotion individuelle, au rejet des déterminations de l'économie de marché, et au refus de l'urbanisation ?

Le système de formation le mieux adapté à une société qui veut se conformer aux modèles du passé précolonial est celui que cette société a elle-même élaboré pour répondre à ses besoins avant la perturbation coloniale. Le système éducatif n'étant qu'une pièce fonctionnelle du système social, le modèle de société actuellement privilégié par la majorité des Mélanésiens ne nécessite donc aucune forme développée d'enseignement. Un tel enseignement serait sans objet immédiat, et ne pourrait aboutir, à terme, qu'à la négation du modèle social préconisé. Par l'accès au savoir, la scolarisation donne en effet accès au pouvoir technique, économique et politique, et ce indépendamment du système de contrôle du pouvoir traditionnel, à base de statuts héréditaires, et désormais incompetent aux niveaux où se reproduisent les formes sociales contemporaines. Sauf à réserver la promotion scolaire aux seuls héritiers du pouvoir traditionnel, l'école produit de nouvelles élites qui, tôt ou tard, s'emploient au renforcement des mécanismes assurant leur position dominante et la reproduction de leur groupe social. Même dans l'hypothèse d'une école qui serait réservée aux seuls héritiers du pouvoir traditionnel, on n'échapperait pas au problème de la transformation sociale par la scolarisation. Les bénéficiaires d'un tel système formeraient rapidement une classe sociale, s'appuyant sur des formes de pouvoir ne relevant plus du modèle précolonial (société sans classes) (2). La référence au pouvoir traditionnel n'aurait plus qu'une fonction idéologique.

-
- (1) Contrairement à certaines sociétés de Nouvelle-Guinée, des Iles Salomon et du Vanuatu, la société mélanésienne de Nouvelle-Calédonie a toujours tenu le domaine économique à l'écart de la compétition sociale. Cette différence dans l'organisation sociale des sociétés précoloniales est vraisemblablement d'une grande importance pour le passage aux formations actuellement dominantes à l'échelle mondiale.
 - (2) La société mélanésienne précoloniale comportait des inégalités de statut, mais non des classes sociales.

Dans ces conditions, doit-on supprimer l'école ? Ou créer une «*école canaque*» pour le peuple promis à une vie «*authentiquement canaque*», et maintenir l'école actuelle pour les futures élites ? (1). Ou encore, faut-il préconiser une réorientation du modèle de société ? Ces questions peuvent paraître trop tranchées ; mais dans l'état actuel du débat, elles permettent de définir la problématique réelle de la réforme de l'enseignement destiné aux Mélanésiens.

1.4. — Projet social et école de demain. (2)

La tâche du sociologue ne se confond ni avec celle des responsables de l'enseignement et des enseignants, ni avec celle des hommes politiques : elle n'est pas de définir un projet d'école. Par contre, il est du ressort du sociologue d'analyser les fonctions de l'enseignement dans le cadre des sociétés et du changement social, et de mettre en évidence les adéquations ou les inadéquations des divers projets scolaires (3).

*
* *
*

Si, au cours des dernières années, l'Etat est intervenu massivement pour résorber le retard scolaire des Mélanésiens, ce n'était pas uniquement pour permettre à ceux-ci de se hausser au niveau de connaissances des autres ethnies du Territoire, et dépasser par ce biais leur marginalité économique et sociale ; les motivations morales avancées pour justifier cette intervention ne suffisent pas pour en rendre compte. L'objectif était fondamentalement de nature politique.

(1) Dans plusieurs pays ayant accédé à l'Indépendance, l'école coloniale a été remplacée par une scolarisation plus appropriée au milieu local. Mais les élites de ces pays ont continué, dans de nombreux cas, à envoyer leurs enfants dans les écoles de l'ancienne métropole coloniale. Ce comportement ne trompe pas sur la clairvoyance de ces élites nationales quant aux lieux où se reproduisent les structures du pouvoir.

(2) On ne trouvera sous ce titre qu'une approche du problème. Les recherches sur l'enseignement menées au Cameroun par J.Y. Martin, sociologue de l'ORSTOM, ont apporté un éclairage intéressant à la réflexion proposée dans la présente étude. Mais des recherches plus poussées demanderaient des études comparatives des systèmes éducatifs, notamment dans les milieux insulaires du Pacifique.

L'étude des problèmes scolaires à Fidji serait particulièrement révélatrice. Deux ethnies se trouvent dans une situation de concurrence contrôlée, mais évoluent de façon divergente sous l'égide de leurs modèles sociaux particuliers. L'institution du *numerus clausus* donne au départ les mêmes chances aux Mélanésiens et aux Indiens ; mais à terme, les seconds l'emportent sur les premiers.

(3) L'approche sociologique développée dans cette étude n'implique pas, en tant que telle, une prise de position politique sur la question de l'Indépendance.

Il s'agissait de résorber la marginalité du monde mélanésien dans la mesure où elle commençait à apparaître comme potentiellement dangereuse pour l'ordre établi. L'école devait, à son niveau, servir de moule à une société pluri-ethnique définie en fonction des intérêts dominants, et créer des élites acquises aux valeurs véhiculées par la société occidentale. L'idéologie du développement qu'on a cherché à promouvoir était celle du pouvoir en place : elle devait, à l'initiative de l'Etat, aboutir à l'insertion des Mélanésiens dans la société calédonienne, par le biais d'un système de besoins nouveaux entraînant une participation régulière à la production capitaliste. Face à ce projet, les forces politiques les plus radicalisées du milieu mélanésien rejetèrent tout ensemble l'école et les programmes de développement de l'Administration. Mais pour logique qu'elle fût, cette attitude de refus ne pouvait déboucher sur un véritable projet scolaire. Si le problème scolaire devait effectivement s'inscrire dans le cadre de la contestation anti-coloniale, il ne pouvait pas s'y réduire.

*
* *
*

Ce qu'on appelle «*la coutume*» représente, dans le contexte actuel, une pièce maîtresse de l'arsenal idéologique qui peut être utilisé dans le combat nationaliste. Le fort potentiel émotif de toute référence à «*la coutume*» constitue un puissant levier politique, capable de mobiliser aisément le monde mélanésien (1). En postulant l'unité de la société mélanésienne, le discours sur «*la coutume*» contribue dans une certaine mesure à créer cette unité et à la renforcer (sauf quand, l'accent étant mis sur la diversité des pratiques coutumières, ce discours favorise des tendances centrifuges) (2). Enfin, l'exaltation de «*la coutume*» permet de compenser et de dépasser les sentiments d'infériorité et de frustration provoqués par la colonisation, et qui demeurent présents dans de larges couches de la population. Dès lors est-il dans l'ordre des choses que les représentations relatives à «*la coutume*» soient massivement exploitées dans le cadre de la revendication nationaliste, comme ce fut le cas ailleurs. Mais il importe que soient précisées les limites de cette stratégie, au-delà desquelles surgissent d'importantes contradictions sociales.

(1) Les sentiments d'identité et de spécificité culturelles sont indispensables, par leur charge émotionnelle, à la formation des nationalismes et à leur éventuel triomphe. Cette force émotionnelle est également présente dans les nations constituées, où elle est utilisée à d'autres fins. La référence à la force émotive de l'idéologie nationaliste ne revêt, en soi, aucune signification négative.

(2) Les sociétés de l'ensemble mélanésien se caractérisent par la multiplicité de groupes restreints jouissant d'une large autonomie. L'unité culturelle du monde mélanésien est à la fois une donnée objective face aux autres cultures, et une réalité nouvelle qui tente de se constituer à travers la lutte anticoloniale et l'édification des nouveaux Etats.

On notera d'abord que le projet de retour à «*la coutume*», sur lequel se greffe celui d'«*école canaque*», se réfère à une interprétation erronée de la colonisation, qui induit une conception fautive des processus de la décolonisation. La colonisation est perçue comme si elle avait représenté un phénomène contingent et localisé, et les problèmes de la société colonisée sont traités comme si cette société formait un système clos. La décolonisation consisterait alors en un cheminement à rebours, en un retour aux origines, à la société précoloniale considérée comme seule apte à conférer une identité culturelle à la société actuelle. Mais de même qu'au siècle dernier la colonisation fut portée par les acquisitions technologiques et l'expansion économique des pays européens, qui se sont ainsi assurés la suprématie mondiale, de même la décolonisation est déterminée par une nouvelle distribution des forces sociales entre les nations, en termes économiques, politiques, et culturels. Or cette redistribution est largement contrôlée par les puissances occidentales qui, par des mécanismes autres que le rapport proprement colonial, parviennent à maintenir l'essentiel de leur domination. Le milieu mélanésien n'est plus le monde relativement clos qu'il était à l'époque précoloniale, et les tentatives de remise en vigueur du modèle social ancien ne sont concevables que dans la situation d'une société dominée et assistée. Par lui-même, ce modèle n'est pas adapté aux pratiques contemporaines. C'est dans le cadre de la mondialisation des échanges, et en tenant compte des rapports de force qui leur sont sous-jacents, qu'il convient de situer les problèmes de la décolonisation. Celle-ci doit non seulement prendre en compte les aspirations des populations, mais aussi les changements irréversibles intervenus durant l'époque coloniale au travers des transferts de technologie et de modèles sociaux (1). Au-delà du rapport de domination coloniale que l'évolution historique actuelle porte à rejeter, ces transferts constituent un acquis dont le développement peut seul permettre à la société postcoloniale d'orienter son destin (2).

A l'opposé du retour aux anciennes structures sociales, l'adaptation aux nouvelles conditions technologiques et économiques représente une condition nécessaire, sinon suffisante, pour maintenir et affirmer l'identité culturelle. Pour se donner des chances de rester mélanésien dans l'avenir (en termes de culture), la société mélanésienne d'aujourd'hui se trouvera de fait contrainte de renoncer à plus ou moins long terme à «*la coutume*» ancienne, qui n'a plus et ne pourra plus jamais avoir les fonctions sociales qu'elle assurait dans le contexte d'autrefois. Le progrès technologique et la pénétration de l'économie monétaire produisent des formes d'organisation sociale inconciliables avec une organisation sociale de type précolonial. C'est par ses options d'avenir, plus que par ses références au passé, que la culture mélanésienne pourra se maintenir et s'imposer.

(1) Les sciences ont été apportées par la colonisation, et leur fondement rationnel et expérimental est totalement opposé à la vision mythique du cosmos de la tradition canaque.

(2) Aux transferts de technologie devrait normalement succéder la participation à la création de connaissances nouvelles (effort scientifique et technologique national). Mais cette participation ne saurait être qu'en rapport avec la puissance économique, qui risque de demeurer faible pour les nations du Pacifique (tant en raison de leur dispersion que de leur faible volume démographique).

Mais, pour cela, il importe de dissiper une méprise commune, grosse de conséquences sociales : la confusion entre le patrimoine culturel qui est un capital transmissible, qui s'enrichit au fil des générations, et la culture identifiée à un modèle de société immuable. Tandis que le patrimoine est constitutif de la culture, les modèles de société ne sont que les avatars contingents de l'évolution sociale. Comme toutes les sociétés, la société mélanésienne est inscrite dans l'histoire, produite par l'évolution des conditions changeantes qui l'ont déterminée. La société rencontrée par les premiers Européens n'était elle-même qu'une forme sociale momentanée, résultant de multiples transformations sociales antérieures (1), et appelée inévitablement à changer, avec ou sans la colonisation. La culture ne permet pas, à elle seule, de comprendre les enjeux de l'avenir ; c'est dans un contexte élargi que le problème de l'école doit être replacé.

*
* *
*

L'école ne pouvant se définir qu'en fonction de la société qu'elle est appelée à servir, l'une des questions les plus difficiles et les plus urgentes du problème scolaire concernant les Mélanésiens est celle des rapports que l'école doit établir entre le milieu rural et le milieu urbain, sans perdre de vue qu'il est erroné et dangereux d'assimiler en bloc le monde mélanésien au monde rural (2). Tel qu'il est, le système scolaire est essentiellement conçu pour répondre aux besoins de la société urbaine ; placée dans une situation subordonnée, la campagne subit en permanence les conséquences d'une dévalorisation des activités agricoles, induite par l'ensemble des déterminations sociales, et notamment par les orientations du système scolaire (3). Mais une ruralisation de l'enseignement, outre qu'elle est difficile à concevoir si l'on veut éviter que l'école rurale ne soit perçue comme une «*école au rabais*», ne saurait résoudre par elle-même les contradictions actuelles. Le problème qui se pose au niveau de l'école n'est en effet qu'une conséquence de l'état global des rapports ville-campagne ; et il serait illusoire d'imaginer que l'aménagement de solutions partielles au niveau de l'école puisse résoudre un problème qui met en cause l'équilibre social dans

-
- (1) On a tendance à figer le concept de société précoloniale, en oubliant qu'il n'y a pas eu une seule société précoloniale, mais plusieurs dans le cadre de quatre millénaires d'histoire. Le concept réducteur de société précoloniale n'est par conséquent opératoire que dans le champ historique restreint déterminé par la colonisation. Il importe de réaliser que la valeur absolue souvent accordée à «*la coutume*» ne s'explique que par le fait qu'elle a été figée par la colonisation, ou plus exactement par les colonisés face aux colonisateurs.
 - (2) Le nombre des Mélanésiens urbanisés n'est pas connu de façon précise. On peut cependant estimer à un quart la proportion de la population mélanésienne qui réside en milieu urbain ou sur chantier minier — respectivement 22 % et 3 % ; et on peut prévoir que le phénomène d'urbanisation des Mélanésiens s'accroîtra dans l'avenir.
 - (3) C'est une erreur de penser que l'école joue un rôle prioritaire dans l'abandon des campagnes. C'est d'abord en tant que pôle économique et culturel que la ville opère comme force d'attraction ; mais l'école amplifie le phénomène.

son ensemble. Il est vrai que le système scolaire actuellement en place en Nouvelle-Calédonie a été transposé de la Métropole, quasiment sans adaptation. Mais le problème de l'adaptation ne se réduit pas aux réformes pédagogiques et culturelles, incontestablement nécessaires (1) : le problème fondamental est celui de l'adéquation du système scolaire aux besoins de la reproduction sociale. 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 de la croissance démographique et des transformations économiques. Le rôle assuré par l'école dans ce processus allant nécessairement au-delà d'une simple reproduction répétitive des formes sociales, il ne faut pas conclure trop hâtivement à l'inadaptation du système scolaire. D'autre part, on relèvera que si, en Métropole, l'école de l'immédiat après-guerre a dispensé en milieu rural un savoir qui n'était monnayable que sur le marché urbain, c'est ce même savoir qui est aujourd'hui nécessaire aux entrepreneurs agricoles et à l'économie rurale dans son ensemble. Une semblable évolution est amorcée en Nouvelle-Calédonie pour ce qui est des agriculteurs européens, et il est prévisible qu'elle touchera à son tour le milieu mélanésien.

Le problème de l'école n'est pas un problème en soi, mais il s'inscrit intimement dans le cadre de l'ensemble des problèmes avec lesquels la société mélanésienne est actuellement confrontée. Il s'ensuit que, pas plus pour l'école que pour les autres institutions sociales, la société mélanésienne ne peut définir ses options de façon arbitraire, indépendamment des contraintes internes et externes qu'elle subit. Le type d'homme que l'école doit former ne relève pas d'un libre choix ; il est produit, en même temps que l'école, par le système social. Certes, le refus des modèles véhiculés par les puissances mondiales dominantes et l'utopie d'un retour à « l'authenticité culturelle » pourraient, un certain temps, donner l'illusion d'une indépendance sociale et d'une autonomie culturelle. Mais il ne saurait s'agir que d'une voie sans issue. L'unique possibilité pour prolonger l'illusion au-delà de l'euphorie des commencements consisterait à se réfugier, quand l'occasion se présente, dans les situations artificielles d'assistance que les puissances dominantes trouvent parfois avantage à créer ou à entretenir (2). Dans ce genre de situation, la formation sociale traditionnelle

-
- (1) Que le projet d'une école mélanésienne se réduise en fin de compte à des réformes pédagogiques et culturelles est significatif d'un grave manque dans l'appréhension de l'environnement social global du projet.
- (2) L'assistance apportée aux formations sociales traditionnelles par la formation sociale dominante peut avoir différents motifs, allant des considérations géopolitiques aux projets économiques à long terme, en passant par des interventions de rapine immédiates.

est sauvegardée comme une structure fossile, tout en étant intégrée en tant que telle, à son insu, dans la formation sociale dominante (au niveau national ou international). Cette procédure permet d'occulter les rapports de domination et d'exploitation réels, que ceux-ci se réalisent par le biais apparemment innocent de l'industrie touristique (1), par une exploitation des matières premières en marge du système de production local, ou encore par un maintien de structures politiques conservatrices profitables aux intérêts extérieurs. Dans un tel contexte, l'école serait réduite à n'être qu'un vecteur de l'idéologie culturelle et politique, en se trouvant investie, de façon privilégiée parmi les autres instances sociales, d'une fonction d'aliénation sociale.

*
* *
.

Du point de vue de la sociologie politique, il est intéressant de relever que le projet de régionalisation de l'enseignement repose sur l'idée d'une confédération de communautés culturelles, et ne vise guère à une édification de l'Etat-nation (2). Alors qu'à leur accession à l'Indépendance, la plupart des pays du Tiers-Monde se sont emparés du système éducatif pour diffuser l'idéologie de l'Etat et de l'unité nationale, il est symptomatique que les forces nationalistes prédominantes en Nouvelle-Calédonie privilégient des processus donnant la priorité à l'autonomie régionale. Sans doute faut-il, pour expliquer cette attitude, rappeler que la société mélanésienne traditionnelle reposait, en Grande-Terre tout au moins, sur l'autonomie des groupes locaux. Mais on peut également évoquer le fait que l'influence historique des Eglises dans l'émergence du mouvement nationaliste conduit à une vision plus morale et culturelle que proprement politique (3). Les déterminations économiques ont longtemps été plus ou moins négligées. Dans cette optique, l'école est envisagée comme la matrice d'une société égalitaire, définitivement libérée de toute aliénation, sans contradictions internes, et de par elle-même indépendante face à l'extérieur. Cette vision n'est qu'une forme sécularisée d'une approche théologique, la société précoloniale étant une transposition du paradis perdu, qu'il serait possible de retrouver par l'accession à l'Indépendance.

*
* *

-
- (1) La chosification de la culture à travers l'exploitation touristique du folklore est une forme superficielle de l'aliénation que peuvent subir les formations sociales traditionnelles dans leurs rapports avec la formation sociale dominante. Une forme plus grave est la chosification des structures sociales dans leur ensemble sous l'égide d'une idéologie radicale de «*l'authenticité culturelle.*»
 - (2) Le problème de l'organisation étatique ne se pose pas dans les mêmes termes pour les nations anciennement constituées et pour les pays de formation récente. Face au problème de l'unification nationale, la plupart des pays ayant accédé à l'Indépendance ont préféré recourir à une organisation étatique centralisée. Mais il est possible que le faible volume démographique et la médiocrité des capacités économiques des petits pays insulaires amènent à poser le problème de l'Etat dans des termes différents.
 - (3) Dans tout le Pacifique, les Eglises ont joué un rôle prédominant dans la formation des nouvelles élites. Elles ont largement influencé la définition de l'idéologie et des structures politiques.

Caractérisée par ses potentialités économiques, son volume démographique, la présence d'ethnies concurrentes, sa dimension géographique, et l'importance des infrastructures mises en place par la Métropole, la situation de la Nouvelle-Calédonie est à bien des égards particulière. Il est donc vraisemblable que le problème de l'école et de l'avenir social ne se pose pas dans les mêmes termes pour la plupart des autres îles du Pacifique, dont les possibilités sont plus limitées. La Nouvelle-Calédonie peut programmer son développement sur place, alors qu'à terme, nombre d'autres îles seront à la merci des migrations de travail induites par les grands pôles de développement.

Cette étude est essentiellement l'analyse d'une vision idéologique, aussi bien au niveau de la perception que le milieu mélanésien a de lui-même que de l'avenir qu'il se donne. Une telle approche a paru prioritaire dans la conjoncture actuelle. Mais par ailleurs, une étude de la pratique sociale concrète pourrait mettre en évidence les décalages entre idéologie et pratique sociale, et montrerait sans doute que les déterminations sociales commanderaient déjà un autre type d'école que l'école mélanésienne. D'un point de vue général, l'idéologie ne doit cependant pas être sous-estimée car, si elle est souvent en retard sur les transformations sociales, il arrive aussi qu'elle les produise. En fait, il n'y a pas de correspondance mécanique entre infrastructure économique et idéologie, et plusieurs choix sont généralement possibles, avec des conséquences différentes.

A l'occasion de ces développements, on peut s'interroger sur l'émergence assez répandue des mouvements de revendication culturelle de par le monde. Si dans les pays nouvellement indépendants, ils se traduisent généralement par une recherche d'identité culturelle, ces mouvements peuvent s'accompagner dans les pays « développés » de contestations régionalistes, écologistes, voire pacifistes. Malgré leur puissance, ces mouvements semblent ne devoir jouer qu'un rôle secondaire. Au demeurant, on peut se demander si cette montée des affirmations culturelles, dans leur singularité, ne présente pas certaines analogies avec ce que furent les revendications nationalistes face à la colonisation. De même que les luttes pour l'indépendance politique n'ont pu aboutir que dans un contexte économique limitant singulièrement la portée de cette indépendance, de même la lutte culturelle s'affirme-t-elle à partir du moment où l'emprise de l'idéologie technicienne, réductrice des particularismes culturels, est largement assurée. Dans les deux cas, la perpétuation du contrôle des nations dominantes est patente. En dehors de son rôle de questionnement critique, l'idéologie de la pluralité culturelle n'est souvent qu'une forme de contre-pouvoir secondaire, intégré dans l'ordre dominant. Alors que les contraintes du monde technique sont en réalité acceptées, la revendication culturelle permet parfois une maîtrise symbolique du devenir, mais peut ne représenter qu'une fuite dans l'imaginaire.

2. — LES ECOLES MISSIONNAIRES AVANT 1914

Quel que soit le système social dans lequel elle s'insère, l'école est toujours un des lieux privilégiés de la reproduction sociale, puisque sa fonction affirmée est d'inculquer à la jeunesse la formation minimale nécessaire à la relève des générations. Sans que cela soit toujours explicité (comme ce fut autrefois le cas avec les leçons de *morale* et d'*instruction civique*), l'école diffuse les normes et les valeurs propres à la société qu'elle sert, et forge ainsi, dans les limites qui sont les siennes, des sujets aptes à reproduire l'ordre social. C'est pourquoi une société coloniale, comme celle façonnée par les Européens en Nouvelle-Calédonie dans la seconde moitié du XIX^e siècle, n'a eu et ne pouvait avoir pour les populations autochtones — sauf à interdire leur scolarisation — qu'une école propre à renforcer le rapport colonial. L'école missionnaire n'échappait pas à cette détermination. Cette école a été radicalement différente de ce qu'est l'institution scolaire actuelle. Principalement destinée aux populations autochtones, il lui incombait d'instaurer la colonisation par delà l'action militaire et en liaison avec les autres initiatives des Missions, alors que l'école d'aujourd'hui fonctionne dans le cadre d'une société coloniale constituée. L'action de l'école confessionnelle s'avérait d'autant plus efficace qu'en marge des matières scolaires, elle diffusait la doctrine chrétienne, qui représentait l'unique idéologie organisée susceptible d'amener les populations autochtones à intérioriser leur soumission. Il n'y avait par conséquent aucun inconvénient, du point de vue du projet colonial, à ce que les préoccupations d'évangélisation l'emportassent, dans le cadre de l'école, sur la diffusion des connaissances.

*
* * *

Une étude historique et sociologique de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie contribuerait à rendre compte des processus de la colonisation et de certains enjeux de la situation sociale actuelle. Mais si la présente étude porte sur les écoles confessionnelles entre la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par la France et le début du XX^e siècle, elle n'a pas l'ambition de décrire et d'expliquer tous les aspects de cet enseignement, ni celle de mener une analyse de la situation coloniale. Elle ne constitue pas davantage un bilan de l'action des

Eglises dans le domaine scolaire. Ne sont présentés ici que les éléments qui permettent de préciser la nature des liens entre école et société, et qui montrent comment la fonction éducative de l'école est toujours subordonnée à la reproduction des rapports sociaux.

Pour cette raison, les différences entre école catholique et école protestante sont généralement gommées, au profit de leurs caractéristiques communes. Il est toutefois à noter que, pour la période concernée, les principaux éléments d'analyse ne peuvent être tirés que de l'école missionnaire catholique. Dans le dispositif d'évangélisation protestant, les écoles n'ont jamais tenu la place privilégiée qui était la leur dans le cadre de la Mission Catholique. Les moyens financiers des écoles protestantes et leurs moyens en personnel ont été nettement inférieurs à ceux de l'école catholique, qui disposait d'un corps de religieux et de religieuses spécialement voués à l'enseignement. Enfin, la diversité d'origine des Missions Protestantes (anglaises, puis française), et l'implantation relativement tardive du protestantisme en Grande-Terre, expliquent également le moindre développement des écoles protestantes.

Pour conserver à cette présentation son caractère d'illustration, il sera largement fait appel à des documents d'époque. Pour les écoles catholiques, on se référera plus particulièrement aux écrits du Père P. Rougeyron et à ceux de M^{gr} A. Fraysse. Pour les écoles protestantes, on se rapportera aux écrits du Pasteur M. Leenhardt.

2.1. — Les modalités de la scolarisation confessionnelle.

L'enseignement ayant été la vocation première de la Congrégation des Pères Maristes, il n'est pas étonnant de voir l'importance qui fut d'emblée accordée aux écoles par les premiers missionnaires catholiques. En principe, chaque mission devait avoir son école pour apprendre aux Mélanésiens « à lire, à écrire, en y joignant un petit cours de français », les directives officielles ajoutant que « durant ces classes, on (donnerait) aussi quelques moments à un catéchisme raisonné » (1). La première école fut ouverte à l'Île des Pins par le Père P. Goujon, et elle comptait dès 1861 plus de cent cinquante élèves, garçons et filles ; assez rapidement, elle fut transformée en internat. Dans les autres stations missionnaires, l'implantation des écoles et des internats ne se fit pas toujours aussi vite, mais les objectifs étaient partout les mêmes.

À la différence de l'Administration, qui longtemps ne s'est guère intéressée qu'à la scolarisation des enfants d'origine européenne, les Missions se sont surtout occupées des Mélanésiens. Même quand elles ont été amenées à s'interroger sur l'avenir de cette ethnologie, elles ont maintenu leur option en sa faveur (2). En

(1) R.P. P. Rougeyron, 1858, Circulaire, A.A.N. (Archives de l'Archevêché de Nouméa).

(2) La Mission Catholique en était arrivée, à un certain moment, à partager l'opinion assez commune selon laquelle la population mélanésienne était condamnée à disparaître, ou tout au moins à être absorbée par la population blanche. Il en était résulté une révision des orientations des missionnaires maristes, dont il était cependant spécifié qu'elle ne devait en rien nuire à l'apostolat auprès des Mélanésiens.

(Suite page suivante)

1903, on comptait en dehors de Nouméa 25 écoles laïques européennes, desservis par 43 instituteurs, et 6 écoles laïques indigènes pour 1 instituteur et 5 moniteurs. La Mission Catholique avait alors 9 internats et 7 écoles, desservis par 30 instituteurs ; et la Mission Protestante avait plusieurs écoles aux Iles Loyauté (1). L'effort scolaire en Nouvelle-Calédonie se répartissait donc selon deux pôles : l'un laïque, à destination des Européens, l'autre confessionnel, à destination des Mélanésiens et à contenu spécifique.

2.1.1. — Les objectifs et les méthodes de l'école catholique.

La principale raison de l'intérêt porté aux écoles par les missions catholiques était incontestablement d'ordre religieux. L'école devait aider à «civiliser» les Mélanésiens dans la mesure où cela apparaissait comme un préalable à leur évangélisation ; et la prise en charge des jeunes enfants semblait constituer la voie la plus sûre, et peut-être la seule possible, pour parvenir à cette fin. Les missionnaires catholiques, et les protestants de même, conservèrent en effet assez longtemps une vision peu favorable des dispositions intellectuelles et morales des Mélané-

(Suite de la page précédente)

«Jusqu'à ce jour, chers confrères, nous nous sommes bien occupés de la race noire, et peut-être pas assez de la blanche. Cependant, l'avenir est à cette dernière, il n'y a plus à en douter maintenant. La 1^{ère} ne tardera pas à se fondre, absorbée par les colons d'une part, et enlevée par les maladies de l'autre. Dans un certain nombre d'années, pas très longues, il ne restera, au moins dans la grande île de la Calédonie, que des blancs. Il faut donc dès à présent nous occuper sérieusement et activement de ceux qui sont ici, éparpillés dans nos missions, ils seront un précieux noyau pour le catholicisme dans cette colonie. Je vous engage donc tous, chers confrères, à voir le bien que vous pouvez leur faire et l'entreprendre résolument [...]. Cette recommandation ne doit nuire en rien, bien entendu, aux soins et au dévouement que vous devez aux indigènes, car n'oubliez pas, chers confrères, que c'est à leur service que nous nous sommes consacrés, en quittant notre patrie et venant au péril de notre vie sur ces plages lointaines et sauvages. Ces âmes que nous sommes venus chercher de si loin n'ont pas perdu de leur valeur par leur contact avec celles des Européens. Ne nous laissons pas prendre à l'appât des sens et l'esprit du monde qui méprisent tout ce qui n'a pas un dehors brillant. Aimons nos pauvres naturels jusqu'à la fin, précisément parce qu'ils sont misérables et malheureux, sauvons leurs corps si c'est possible, mais au moins leurs âmes.» R.P. P. Rougeyron, 2 février 1967, Lettre circulaire, A.A.N.

(1) B. Brou, 1973. Histoire de la Nouvelle-Calédonie : Les temps modernes : 1774-1925. Nouméa, Société d'Etudes Historiques de la Nouvelle-Calédonie n° 4, p. 253.

siens, et de leur aptitude à se comporter en personnes responsables (1). Subordonnés aux fins religieuses, le contenu de l'enseignement et ses buts furent avant tout moraux : il fallait préserver la jeunesse mélanésienne à la fois des traditions païennes et de l'influence corruptrice des Européens.

«D'autre part, au contact de la vie coloniale, la jeunesse, celle des Loyalty surtout, s'est étourdiment émancipée. Tout, dans les libertés et les jouissances que s'accordent les Européens, a pour eux l'attrait de la pomme du paradis terrestre, d'un bien ou d'un plaisir inconnus, et l'ensemble produit sur leur esprit, avide de connaître, un mirage qui les entraîne irrésistiblement. Ils veulent voir, ils veulent jouir à la façon des Blancs. Aussi, depuis quelques années, nous avons la douleur d'en être les témoins : les enfants les mieux disposés dès l'âge de douze ans, au lendemain de leur première communion, semblent n'avoir d'oreilles que pour entendre les récits étranges que leur font leurs frères aînés, de leur équipée à Nouméa, et n'avoir d'autre souci que celui de sortir de l'école, pour aller à leur tour s'y épancher avec toute leur naïve activité» (2).

*
* * *

La solution qui parut idéale aux catholiques consista à procéder à un double isolement : enfermer la population mélanésienne au sein de «réductions», et la jeunesse mélanésienne dans des internats (3). Prendre intégralement en charge les enfants, le plus tôt possible, en les coupant de leur milieu, est apparu comme la manière la plus efficace de les modeler selon les vues des missionnaires. L'in-

(1) «[Les naturels] sont comme des enfants, et qui, de plus, sont loin d'avoir l'innocence, la candeur, et l'amabilité de ces derniers ; ils sont pleins de vices et de défauts.» R.P. Rougeyron, 22 décembre 1863, Lettre circulaire. A.A.N.

«[...] C'est le vrai paganisme de l'ancienne Calédonie, très pittoresque, mais qui laisse confondu celui qui sait en voir l'ignominie, et l'assure que le vrai miracle de Dieu n'a pas été de tirer l'homme de la poussière, mais bien la conscience chrétienne de la brute païenne.» M. Leenhardt, 31 octobre 1905, Extrait du Rapport pour l'année 1905, J.M.E. (Journal des Missions Evangéliques, publié à Paris, par la Maison des Missions Evangéliques), 1906.

«Qu'ils soient en proie à une passion ou qu'ils jouent, leurs figures gardent ce même sérieux qui en impose d'abord, et qui n'est que la gravité des visages où la pensée n'est pas allumée encore, un peu la gravité des animaux.» M. Leenhardt, 1922, Le catéchumène canaque, Paris, Société des Missions Evangéliques, p. 15.

«[...] Le Canaque ne devient intelligent que du jour où il est catéchumène.» M. Leenhardt, ibid., p. 27.

(2) Mgr. A. Fraysse, 9 juin 1890, Lettre circulaire, A.A.N.

(3) La notion de «réduction» a été élaborée par les jésuites missionnaires au Paraguay, au XVII^e siècle. Les néophytes indigènes étaient regroupés dans des structures théocratiques, sous l'autorité des prêtres, et tenus à l'écart des païens et des autres Européens.

ternat devait permettre de les soustraire aux habitudes jugées néfastes de l'environnement familial, et de leur inculquer à la fois les principes de «*la civilisation*» et ceux du christianisme. Ces thèmes reviennent souvent dans les écrits des missionnaires.

«Pour sauver la population noire dans cette colonie pénitentiaire, et certainement nous la sauverions en grande partie, il faut faire des réductions, leur assigner des terrains suffisants et convenables ; puis les confier aux missionnaires qui sauront les mener, pas à pas, à la civilisation véritable et à l'amour de la France. Que le Gouvernement nous impose certaines conditions, comme garanties, soit, mais qu'il ne mêle pas des éléments corrupteurs dans nos chrétientés, en y plaçant [...] des officiers qui [...] arrêtent les bons sentiments de nos populations.» (1)

«Pour avoir de ferventes chrétientés, il nous faudrait faire des réductions mais non pas comme les petites de la Conception et de St-Louis ; il les faudrait isolées, éloignées des Européens corrompus et corrupteurs. C'est ce qui est cause que la Conception et St-Louis ne sont que de pauvres villages ordinaires, où il y a du bien et du mal. Ainsi en est-il des autres stations dans cette colonie française.» (2)

«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.

«Aussi dans la fondation de nos chrétientés, une fois l'installation du service divin assurée, les écoles sont la première institution à créer. Il faut même que ces écoles, au début de la mission surtout, soient des internats car, outre qu'ils sont et seront pendant plusieurs générations incapables de travailler à l'éducation de leurs enfants, nos indigènes, on le sait, entretiennent inconsciemment au sein des familles, des réminiscences du passé dont ils défraient les conversations, sinon par de vaines observances, un levain de paganisme.» (3)

*
* *
*

(1) R.P. P. Rougeyron, 14 juillet 1873, Lettre à Mgr. Vitte, A.A.N.

(2) R.P. P. Rougeyron, *ibid.*

(3) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaire, A.A.N.

Les indications contenues dans cette lettre circulaire, relatives aux internats de filles, ont une portée générale pour le système scolaire catholique autour de 1900.

Dans les internats, le temps consacré aux exercices religieux et aux travaux destinés à assurer la subsistance des élèves était aussi important, sinon plus, que celui consacré à l'enseignement des connaissances générales. Pour s'en convaincre, il suffira de lire le règlement scolaire édicté par l'archevêché en 1904.

«L'assistance à la Sainte Messe tous les jours. Deux heures de classe le matin et une heure et demie le soir. Deux heures de travaux manuels le matin et deux heures le soir. Les récréations doivent se prendre habituellement dans le clos de l'établissement et être surveillées au moins par une Petite-Fille de Marie. Pas de récréation hors de la maison le soir, après la prière [...]»

Étude et classe de catéchisme tous les jours.

Prière du soir précédée du chapelet en commun à l'église [...]»

«Toutes les semaines catéchisme pour toutes les enfants par le R.P. Missionnaire.

Il y aura deux ou trois classes de chant par semaine avec exercice en commun pour les offices du Dimanche et des Fêtes.» (1)

L'éducation de la jeunesse était considérée comme un apostolat qui, au-delà du simple enseignement du catéchisme, visait à assurer *«une formation chrétienne toute entière, avec la mise au point des éléments qui la constituent.»* Ainsi, l'école participait intimement à la vie religieuse de la mission sous toutes ses formes.

«Dans la marche d'une mission, l'école, sous la direction des Sœurs, forme une gracieuse phalange toujours alerte et empressée, qui fournit pour les prières communes, pour les exercices de dévotion comme pour les offices publics une assistance assurée et recueillie.»

«Par l'école sont également assurés la tenue de l'église, l'ornementation des autels et l'entretien du mobilier du culte, avec un soin et un goût parfaits.» (2)

*

* * *

(1) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaire, A.A.N.

(2) Mgr. A. Fraysse, *ibid.*

Par la prise qu'elle donnait sur les enfants, l'école permettait aux missionnaires de développer des stratégies religieuses et sociales à l'extérieur du monde scolaire. C'est ainsi qu'en conservant les filles à l'internat le plus longtemps possible, jusqu'à leur mariage dans le meilleur des cas (entre seize et vingt ans), les missionnaires pouvaient, au nom des valeurs chrétiennes, intervenir dans les pratiques matrimoniales de leurs ouailles. Tout en étant mis en garde contre certaines ingérences, ils étaient invités par l'archevêché à encourager les chrétiens à se marier jeunes, et à favoriser les unions offrant les meilleures chances de succès.

« Que les filles de nos chrétientés ne quittent l'école que pour se marier, c'est la meilleure des conditions. Que ne peut-on l'établir en règle absolue ! Cette vie d'internat les préserve des grands dangers auxquels les expose la vie de vagabondage qui, vu l'insouciance pratique de leurs parents, les attend au sortir de l'école, et leur assure une plus grande indépendance en ce qui regarde le choix de leur mari. Il est des localités où les jeunes gens à priori accordent toutes leurs préférences aux filles de l'école, les autres, disent-ils sont à tort ou à raison trop discutées. Cette préférence des jeunes gens est à encourager ; elle met à juste titre l'école en honneur. »

« Si le Missionnaire ne doit pas s'occuper de préparer des unions matrimoniales il doit, parmi les indigènes, les encourager dès qu'elles se présentent dans des conditions acceptables. En raison de plusieurs circonstances qu'il serait trop long d'énumérer, les mariages sont déraisonnablement ajournés et se font trop tard. » (1)

2.1.2. — Les infrastructures de l'école catholique.

De manière générale, le projet scolaire missionnaire s'insérait dans un contexte de pénurie en moyens financiers et en personnel qualifié. L'édification et l'entretien des écoles, pour rudimentaires qu'elles fussent et malgré l'aide apportée par les populations locales, requéraient des ressources financières. Or l'Eglise ne disposait habituellement que de faibles moyens. A l'Ile des Pins, par exemple, les sœurs chargées d'implanter l'œuvre scolaire « devaient vivre dans une mesure sans aucun confort ni commodité et dans un dénuement presque complet, sans fourniture scolaire, sans encre, sans papier et même souvent sans ravitaillement. » (2)

(1) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaire, A.A.N.

(2) Cité par G. Pisier, 1971, Kounié ou l'Ile des Pins ; Essai de monographie historique. Nouméa, Société d'Etudes Historiques de la Nouvelle-Calédonie n° 1, p. 194.

Pour faire face à cette pénurie, la hiérarchie ecclésiastique a très tôt imposé la règle enjoignant à chaque missionnaire de trouver sur sa station les sources de revenus nécessaires. L'instruction ci-dessous date de 1862, mais elle fut inlassablement reprise dans les lettres circulaires des années et des décennies suivantes.

«Il faut que chaque missionnaire, dans sa tribu respectueuse, cherche les moyens les plus convenables et les plus prompts de suffire à ses propres besoins et à ceux de sa mission [...] ; impossible enfin d'avoir un navire pour le service de nos missions. Car les faibles moyens dont je dispose sont à peine suffisants pour les besoins ordinaires [...]» (1)

Pour subvenir matériellement à la vie des internats, la Mission comptait principalement sur la contribution des fidèles et des internes eux-mêmes. Les subsides de l'Oeuvre de la Propagation de la Foi pouvaient aider à payer les constructions scolaires, mais elles ne contribuaient pas à financer le fonctionnement des établissements. Les écoles disposaient donc de jardins, qui étaient cultivés par les élèves. En plus, en rentrant dans leurs familles une fois par semaine, ceux-ci devaient rapporter une partie de la ration alimentaire hebdomadaire.

«En pratique nous donnons un jour de congé par semaine aux enfants pour aller chercher leurs vivres, le missionnaire doit insister instantissimement pour que les parents leur en donnent une quantité suffisante. Il est d'usage en plusieurs missions qu'à l'époque des plantations d'ignames, toute la tribu se réunisse pour faire un grand champ pour les écoles. En outre, les élèves [...] doivent faire des cultures vivrières. Si, par les instances et la vigilance du mis-

(1) R.P. P. Rougeyron, 18 janvier 1862, Lettre circulaire, A.A.N.

L'Église Catholique a, par la suite, largement développé ses infrastructures économiques ; mais la plupart des missions n'en restèrent pas moins dans des situations plutôt difficiles.

«Si, Monseigneur, la Mission a des dettes, elle a aussi en retour d'assez beaux revenus et de grands biens. Ainsi, le Vicariat est loin d'être ruiné sous le rapport matériel. Outre ses deux usines, toutes deux de grande valeur, il possède d'immenses terres, des mines et de grands troupeaux. De sorte que ses dettes seront couvertes, quand vous viendrez, par la vente de quelqu'un de ces biens et il vous en restera encore pour vous venir en aide pour les nombreux besoins des missions particulières de nos missionnaires.

«Excepté les stations de l'île des Pins et de Houagape qui se suffisent à peu près, toutes les autres reçoivent le viatique reconnu par le Saint Siège et la Société. Presque tous reçoivent le maximum c'est-à-dire mille francs.» R.P. P. Rougeyron, 22 septembre 1873, Lettre à Mgr. Vitte, A.A.N.

sionnaire, ces trois moyens sont employés, il y aura abondance à l'école. Les vêtements d'usage ordinaire et les couvertures qui sont indispensables, seront également demandés aux parents.» (1)

La Mission fut parfois vivement critiquée pour le travail qu'elle imposait aux enfants et l'usage des bénéfices qui en résultaient, notamment lorsque les biens produits entraient en concurrence avec la production des colons.

«En ce qui regarde l'emploi de cette très utile main-d'œuvre [...], les ennemis de nos sœurs sont portés à nous accuser d'en faire une exploitation mercantile. Au fond rien de plus faux ; et le profit réel que nous pouvons en retirer est loin de compenser les frais d'école que nous nous imposons.

Toutefois, prévenus par les incriminations déjà lancées à ce sujet, il est de notre devoir de ne pas prêter flanc à la critique et de nous tenir dans une parfaite circonspection. Et partout, faire observer au besoin que le fruit de leur travail est consacré à leur entretien, ne les envoyer au travail qu'aux heures réglementaires, ne leur demander que les travaux qui conviennent à des filles d'après les usages de France [...].» (2)

Les moyens en personnel étaient également très insuffisants. Les missionnaires se déplaçaient beaucoup pour convertir les populations païennes et s'appliquaient à apprendre leurs langues, ils dirigeaient la construction des églises, presbytères et écoles, et veillaient à la production vivrière qui devait assurer leur subsistance et partiellement celle de leurs élèves. C'est en plus de ces occupations prioritaires qu'il leur fallait enseigner. Tout en essayant de former des catéchistes, notamment pour pénétrer plus facilement les tribus hostiles, les missionnaires catholiques n'ont à aucun moment cherché résolument à former des collaborateurs locaux capables et responsables. Ils se considéraient seuls aptes à conduire l'évangélisation (3). Les sœurs apportaient une aide précieuse, mais elles étaient en nombre insuffisant et tenues en position de subordonnées. Les palliatifs qui devaient remédier à cette carence n'étaient pas de nature à promouvoir le niveau de l'enseignement dispensé dans les écoles, les maîtres improvisés étant souvent à peine plus instruits que leurs élèves.

(1) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaires, A.A.N.

(2) Mgr. A. Fraysse, *ibid.*

(3) *«Les catéchistes, sans doute, sont un des puissants moyens de conquérir les âmes, mais il en est un autre non moins puissant, c'est la sainteté de nos missionnaires.»* R.P. P. Rougeyron, 18 janvier 1862, Lettre circulaire, A.A.N.

«Je sais très bien les nombreuses occupations que vous avez, étant presque tout seul dans vos tribus ; mais ne pourriez-vous pas, en attendant mieux, faire faire ces classes par quelques-uns de vos anciens élèves, et vous, n'y aller que de temps en temps pour passer des examens. Par ce moyen, vous ne perdriez pas grand temps, et puis votre temps serait si bien employé.» (1)

2.1.3. – L'école protestante.

L'enseignement protestant présentait de nombreuses caractéristiques communes avec l'enseignement catholique. La scolarisation y était également conçue comme l'auxiliaire de l'évangélisation.

«Malgré leur bonne volonté, les élèves de l'école pastorale ne donneront pas ce que l'on voudrait attendre d'eux. Quelques-uns ont été pris trop tard, ayant le cerveau trop âgé, ayant trop de passé, ayant des femmes trop arriérées. L'école des enfants doit former une jeunesse plus assouplie et disciplinée où l'on pourra plus tard recruter quelques élèves [pasteurs].» (2)

«Nous pouvons agir sur ceux que Dieu place sur notre chemin. L'un des meilleurs moyens, c'est l'école. C'est le contact journalier avec ces jeunes intelligences, par la bonté, la persuasion de la parole et de l'exemple.» (3)

«C'est l'enfant qui a été à l'école qui rejette vraiment le paganisme. Quand il y a l'école, la parole de Christ triomphe des païens. Lorsque sans son aide nous prêchons seulement, nous traînons vers sa perte le pays que Dieu nous a confié.» (4)

Au plan idéologique, il y a cependant lieu de relever une différence essentielle entre les stratégies des missionnaires protestants et des catholiques. Bien que les premiers aient eu tout autant que les seconds le souci de préserver leurs néophytes de l'influence jugée néfaste de la population européenne, notamment des libérés et des citadins de Nouméa, ils n'ont jamais cherché

(1) R.P. P. Rougeyron, 18 janvier 1862, Lettre circulaire, A.A.N.

(2) M. Leenhardt, 7 février 1906, Lettre à la Société des Missions Evangéliques de Paris, J.M.E., 1906.

(3) Ph. Delord, mars 1906, Rapport annuel de la Mission de Maré, J.M.E., 1906.

(4) Chef Acuma Nerhon, Lettre à M. Leenhardt, 1932, traduite par M. Leenhardt, citée par G. Leenhardt, 1960, Aperçus sur les écoles autochtones de Nouvelle-Calédonie, (Extraits de Monde non chrétien n° 53-54), p. 34.

à constituer les communautés protestantes en «réductions», ni à couper les enfants de leur milieu en les plaçant systématiquement en internat. Pour les missionnaires protestants, l'évangélisation devait principalement se faire par l'intermédiaire des instances locales comme la famille, le village ou la chefferie, c'est-à-dire dans un cadre coutumier que l'on essayait de promouvoir globalement.

*
* *
*

Il semble que les premières écoles protestantes aient été plus ou moins improvisées, sans autre objectif précis que d'alphabétiser les fidèles en vue de leur donner accès à la bible, et de leur apprendre à compter (en anglais ou français) pour permettre une participation mieux maîtrisée à l'économie de marché (1). Les contours et les modalités de cette scolarisation étaient floues et variables, tenant à la fois de l'école du dimanche, de l'alphabétisation pour adultes, et des formes classiques de la scolarisation des enfants. N'a-t-on vu la table de multiplication quasiment intégrée dans le déroulement du culte, comme s'agissant d'une litanie ?

«Gondé avait un nata qui est mort après quelques mois d'activité. Les indigènes chrétiens, pour ne pas laisser son influence se perdre, font un culte tous les soirs pendant leur habituelle réunion autour du feu, sous les cocotiers. Ce culte n'a pas de fin. Ils écoutent, ils apprennent des cantiques, ils chantent la table de multiplication en litanie. Stratagème original, qui mêle l'instruction à l'édification, et qui pouvait avoir une raison d'être il y a quelques années, quand les autorités défendirent aux natas de tenir une école de semaine et ne mirent personne à leur place pour élever les indigènes.» (2)

Les seules écoles protestantes à connaître un fonctionnement vraiment régulier étaient celles des stations missionnaires, qui disposaient d'un encadrement

(1) Il est symptomatique que «recevoir l'évangile» ait été traduit en houailou par «apprendre à écrire». Cf. M. Leenhardt, décembre 1906, Rapport annuel de la Mission en Nouvelle-Calédonie, J.M.E., 1907.

Chez les protestants, la promotion économique était considérée comme une conséquence logique et un signe de la christianisation :

«Le développement économique et social apparaît donc comme corollaire du développement de la conscience, et, s'épanouissant sur ces bases, il se montre si solide qu'il entraîne les autres avec soi... catholiques et païens suivent.» M. Leenhardt, 1921, De la Gangue tribale à la conscience morale en Nouvelle-Calédonie, p. 18.

(2) M. Leenhardt, décembre 1902, Lettre à la Société des Missions Evangéliques de Paris, J.M.E., 1903.

Le terme «nata» désigne les évangélistes autochtones.

relativement compétent et motivé, et de quelques moyens matériels. Comme chez les catholiques, la formule de l'internat a fini par paraître préférable à celle de l'école de semaine (1), où garçons et filles alternaient tous les huit jours.

«Suivre l'école de semaine est bon, mais ne suffit pas à donner l'éducation que l'on peut obtenir par un séjour prolongé. En outre, l'école de semaine ne peut être fréquentée que par les enfants les plus rapprochés et la moitié de nos internes appartiennent à des tribus éloignées de Houaïlou.» (2)

L'emploi du temps imposé dans les écoles protestantes était comparable à celui des écoles catholiques.

«La journée s'ouvre le matin à 6 heures par le culte ; à 7 heures, la gymnastique, puis les classes (dans trois cases différentes, suivant les divisions), les récréations et deux heures de travaux manuels alternent jusqu'à 6 heures du soir ; de 8 à 9 chants, et à 9 heures, coucher [...].» (3)

*
* *
*

L'école protestante était, comme son homologue catholique, pauvre en moyens financiers ; et elle devait vivre du travail des élèves et de la participation des parents (4). Ces contraintes, qui susciterent d'abord des réticences, limitaient l'ampleur de l'œuvre scolaire.

«Bien plus difficile a été de faire comprendre aux élèves que nous devons arriver à suffire nous-mêmes à notre nourriture, et ils ont mis souvent beaucoup de mauvaise volonté à travailler aux plantations ;

-
- (1) Tandis que «l'école du dimanche» était surtout consacrée à l'instruction religieuse, «l'école de semaine» assurait plutôt l'enseignement général.
 - (2) M. Leenhardt, décembre 1906, Rapport annuel de la Mission en Nouvelle-Calédonie, J.M.E., 1907.
 - (3) M. Leenhardt, *ibid.*
 - (4) Comme ceux des écoles catholiques, les élèves des écoles protestantes devaient apporter leur nourriture. Pour pallier par ailleurs aux difficultés matérielles, la station de Do-Néva eut recours à diverses formes de ponction de la force de travail.
«Nous avons acheté une charrue et des bœufs [...] et, comme il n'y a pas de terre arable à Do-Néva, nous labourons dans les tribus, partageant la moitié avec les indigènes. Si cela réussit, — car nous n'avons encore que semé, — nous pourrons enfin marcher de l'avant sans être tenaillé par ce désir d'instruire des enfants et ce souci de n'avoir rien à leur donner à manger.» M. Leenhardt, *ibid.*

mais, là aussi, le fait est acquis maintenant, et les travaux des champs deviennent une partie importante de notre activité manuelle.» (1)

«L'installation de nos écoles est dérisoire. Un nombre insuffisant de tables légères, que l'on promène d'une maison à l'autre suivant qu'on veut se réunir en plus grand nombre ou que l'on a besoin des bancs pour le culte. Aucun tableau géographique ou alphabétique, rien qui puisse rendre attrayante la case, peu propre par construction, de chaume et d'écorce de niaouli, avec un sol de terre rouge que la sécheresse effrite en poussière colorante.» (2)

Attachés au principe de la promotion des «Océaniens par les Océaniens», et ne disposant pas d'un corps d'enseignants comparable aux congrégations catholiques, les protestants durent principalement compter sur les évangélistes autochtones pour tenir les écoles. L'enseignement ainsi fourni était souvent médiocre, voire inexistant, parce que ces évangélistes manquaient de formation ou étaient peu motivés.

«Les natas ont fait très peu d'écoles ; ils n'ont pas cette coutume aux Loyalty ; la difficulté de grouper les enfants et la nécessité de circuler toujours entre les tribus les avaient rebutés. Je les ai beaucoup poussés à les entreprendre, et à s'assurer des moniteurs, tant que le gouvernement n'en placerait pas dans leur tribu ; je leur ai donné ardoises et cahiers, mais je n'ai pas un ABC, pas un livre. Voyant que plusieurs ne mettaient pas d'entrain à ce travail, j'ai fait un concours dans la région, à Noël ; l'école de Joanné a été la seule qui ait répondu aux questions, et les autres natas ont été émus.» (3)

«Tous les natas doivent tenir une école de semaine. Quelques-uns seuls prennent à cœur cette partie de leur tâche et assurent ainsi à leur église une jeunesse vivante et l'avenir qu'elle implique. Les autres, peut-être les deux tiers, ne comprennent pas le bénéfice qu'ils pourraient tirer d'une école régulière et ne s'en occupent guère qu'à l'occasion des passages du missionnaire [...].

«Ces écoles ne vivent que lorsqu'elles sont régulièrement visitées ; elles meurent dès que le nata est livré à lui-même. Et l'impossibilité où se trouve le missionnaire de Houaïlou de faire plusieurs tournées dans l'année condamne, dès lors, presque toutes les églises éloignées à n'avoir des écoles de nom.» (4)

-
- (1) M. Leenhardt, décembre 1906, Rapport annuel de la Mission en Nouvelle-Calédonie, J.M.E., 1907.
- (2) M. Leenhardt, mars 1908, Rapport de l'année 1907, J.M.E., 1908.
- (3) M. Leenhardt, janvier 1904, Rapport, J.M.E., 1904.
- (4) M. Leenhardt, décembre 1906, Rapport annuel de la Mission en Nouvelle-Calédonie, J.E.M., 1907.

«Les pasteurs indigènes aiment rarement faire l'école. Ils semblent considérer, avec une certaine raison, que ce n'est pas là le «travail de Dieu», mais un accessoire. Ils aiment aussi le travail calme et de belle ordonnance, comme peut l'être le ministère, or, l'école des enfants est forcément chose rudimentaire et grouillante. De là vient peut-être le peu de goût des gens pour ce labeur.» (1)

2.2. — Les écoles missionnaires et la colonisation.

Les Missions avaient leur propre projet social, qui ne se confondait pas avec celui du Gouvernement. Mais les deux projets s'accordaient sur l'essentiel et se renforçaient mutuellement, quels que fussent les oppositions occasionnelles qui pouvaient surgir. Autour de 1865, la Mission Catholique connut une période difficile, lorsque le Gouverneur Guillaïn décréta la fermeture des écoles catholiques, pour lutter contre l'influence des missionnaires qu'il jugeait obscurantiste. Cette initiative fut formellement condamnée par le Ministre de la Marine et des Colonies, qui appréciait à sa juste valeur tout le parti que la colonisation pouvait tirer 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.» (2)

L'intérêt manifesté par l'Administration à l'égard des écoles de la Mission se concrétisa ultérieurement par des subventions. Ainsi en 1878, le Gouvernement versa 8.000 francs aux missions pour l'œuvre scolaire (sur un total de 10.920 francs accordés pour les onze «écoles indigènes» existant alors, les écoles protestantes de Lifou et de Maré n'étant pas prises en compte) (3).

La scolarisation des Mélanésiens était alors pour la Mission autant un impératif d'ordre politique et matériel que d'ordre religieux. En répondant au souci de l'Administration d'imposer la langue et les valeurs françaises aux Mélanésiens, l'œuvre scolaire devait permettre à la Mission d'être considérée comme une alliée du pouvoir colonial, et de bénéficier de certaines franchises,

(1) M. Leenhardt, mars 1908, Rapport de l'année 1907, J.M.E., 1908.

(2) Cité par G. Pisier, 1971, Kounié ou l'Île des Pins ; Essai de monographie historique, p. 195.

(3) B. Brou, 1973, Histoire de la Nouvelle-Calédonie : Les temps Modernes : 1774-1925, p. 179.

ainsi que de divers avantages matériels ou financiers. Dès 1862, le Provicair apostolique rappelait à ses confrères la double motivation qui devait présider à l'œuvre scolaire.

« Dans d'autres lettres et de vive voix aussi, je vous ai engagés, Chers Confrères, à ne pas négliger les classes. Je vous fais encore la même invitation et plus pressante encore s'il est possible, parce que plus je vais, plus l'expérience me démontre qu'elles nous sont nécessaires soit pour nous attacher la jeunesse et la civiliser chrétiennement, soit pour ne pas trop froisser le Gouvernement qui l'exige presque impérieusement, sous peine probablement de nous voir mis de côté pour cette grande œuvre à laquelle on attache une si grande importance en France et avec raison, comme vous savez.

« N'oubliez pas que ce à quoi tient le plus le Gouvernement c'est l'étude du Français ; nous devons faire notre possible pour lui plaire, car vous voyez comme il est bien disposé envers nous. Il vient de demander des traitements pour quatre nouveaux missionnaires et d'autres viendront encore probablement après. Tout cela mérite des égards de notre part, et ne recevrons-nous rien, n'aurions-nous pas tout à perdre d'être mal avec lui. D'ailleurs et c'est ma dernière raison, le T.R.P. Supérieur Général m'écrit de vous recommander de faire tout ce qui est licite pour ne pas nous brouiller avec les autorités coloniales. » (1)

La christianisation, le progrès matériel, et l'assimilation de la langue et de la culture françaises représentaient pour la Mission les trois conditions indispensables, et profondément imbriquées, de la survie des populations mélanésiennes. Sous le titre *« Salut de la race noire »*, le Provicair apostolique a explicitement développé ce point de vue.

« Nos chrétiens courent également de grands dangers ; elles ne tarderont pas à avoir le sort des peuples de cette race, c'est-à-dire à disparaître pour toujours, si elles ne se décident promptement et énergiquement à entrer dans les voies de la Civilisation. Ces voies dans lesquelles il faut qu'elles entrent pour être sauvées sont : 1^o le christianisme sincèrement aimé et pratiqué, 2^o le travail intelligent, actif, constant, 3^o le français aimé et sa langue parlée. Telles sont les trois voies hors desquelles il n'y a point de salut pour les peuples que nous évangélisons. Un peu plus tôt, un peu plus tard, ils seront absorbés par la race blanche ; c'est donc le moment de presser vos chrétiens, surtout de mettre la main à l'œuvre sérieusement et fortement. Il faut que nos tribus chrétiennes donnent

(1) R.P. P. Rougeyron, 18 janvier 1862, Lettre circulaire, A.A.N.

l'exemple et le branle. C'est d'elles que doit partir l'élan pour la régénération de leur race et l'initiative pour le progrès en toutes choses [...].» (1)

Ces perspectives prévalurent en permanence dans le cadre de la Mission Catholique. En 1904, Mgr A. Fraysse les rappela comme suit.

«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.»

«A cette formation préalable il faut ajouter l'instruction. Elle doit comprendre les notions très élémentaires de tout ce qui fait l'objet des écoles primaires et l'enseignement du français. La langue française est du reste la seule langue régulièrement autorisée à l'école pour les classes, pour les relations des Sœurs avec les enfants et pour les relations des enfants entre elles.» (2)

*
* *
*

La maîtrise de la langue locale était l'une des conditions premières de l'évangélisation, tant pour entrer en contact avec les populations, que pour transposer les concepts théologiques chrétiens dans l'univers conceptuel mélanésien. C'est le Père P. Goujon, à l'Île des Pins, qui mena relativement à bien les premières tentatives faites en la matière, en traduisant le catéchisme officiel en langue kaponé. A l'école cependant, c'est la langue française qui s'est imposée. Dans le contexte de la rivalité franco-anglaise de l'époque, le pouvoir colonial en a fait une exigence constante. (3)'

«Quel tollé contre les missionnaires qui semblent négliger cet enseignement [...]. En attendant, que chaque missionnaire veille bien à éviter de faire dire qu'il n'est pas partisan du français ; en vertu de la solidarité nous aurions tous à souffrir de l'impopularité de ce renom.» (4)

(1) R.P. P. Rougeyron, 22 décembre 1863, Lettre circulaire, A.N.N.

(2) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaire, A.A.N.

(3) Sur le problème des langues, cf. Rivierre J.C., La politique linguistique en Nouvelle-Calédonie, à paraître dans le numéro du Journal de la Société Linguistique de Papouasie Nouvelle-Guinée consacré au thème «Language Policy and planning in Oceania» sous le titre : «Linguistic policy in New Caledonia».

(4) Mgr. A. Fraysse, *ibid.*

Par ailleurs, l'enseignement du français présentait aussi, aux yeux des instances ecclésiastiques, des vertus propres. Il contribuait à la promotion humaine en général du milieu mélanésien, et, en particulier, il armait les Mélanésiens contre la domination et l'exploitation du colonat européen.

«En principe la connaissance du français, comme l'éducation en général, est un perfectionnement d'une influence de sa nature bonne, c'est une force de résistance, une armure plutôt défensive. Avec cette connaissance l'esprit s'ouvre plus facilement aux idées abstraites, et en matière de religion à l'intelligence du surnaturel qu'il est si difficile d'exposer avec la pauvreté et le matérialisme objectif de la langue indigène. Avec cette connaissance et l'ouverture d'esprit qui l'accompagne, l'indigène est moins prêt à l'esclavage et moins sujet à la fascination, il a un sentiment plus élevé de sa dignité et de son devoir.» (1)

En fait, l'Eglise Catholique se trouvait dans une situation très ambiguë. Résolue à défendre ses fidèles mélanésiens, elle devait participer à certaines initiatives coloniales pour assurer cette défense. Solidaire de la présence française par l'origine des missionnaires et le patriotisme de beaucoup d'entre eux, l'Eglise était obligée de donner des gages à l'Administration coloniale pour préserver l'œuvre d'évangélisation. Enfin, elle était persuadée de l'œuvre civilisatrice de la France. Cette ambiguïté est bien illustrée par la participation d'un membre du clergé aux opérations du cantonnement.

«Le R.P. Vigouroux s'est embarqué le 22 sur le Zendre pour aller opérer le travail non de cantonnement car le mot lui-même a été rejeté mais de délimitation. Par des menées plus ou moins honorables Mr. Benet est arrivé à se faire nommer vice-président et enfin par la démission de Mr. Bruzard qui n'a pas voulu servir de plastron président, tout se fera à son gré. L'arrêté qui laisse une grande latitude a été interprété par lui dans une séance préparatoire de la manière la plus fâcheuse et il sera appliqué de même. Monseigneur, j'aurais été bien tenté de demander à ce que le R.P. Vigouroux se retire mais je ne l'ai pas fait pour 3 raisons ; la 1^{ère} c'est que votre Grandeur avait promis à Monsieur le Gouverneur le concours de la Mission même pour la réalisation du 2^{ème} arrêté Beult ; la 2^{ème} pour ne pas briser ces sortes de relations avec

(1) Mgr. A. Fraysse, 2 juillet 1904, Lettre circulaire, A.A.N.

l'Administration et nous faire à priori écarter de toute commission, 3^{ème} parce que avec le R.P. Vigouroux le travail se fera peut-être moins mal.» (1)

Pour compenser l'anticléricalisme du colonat blanc attisé par la politique du Gouverneur Feillet, l'Eglise Catholique entreprit autour de 1900 de recruter des colons catholiques en France. Arrivés en Nouvelle-Calédonie, ces colons devaient soutenir la Mission, et servir d'exemple aux populations mélanésiennes. Cette initiative présentait par ailleurs l'intérêt de désamorcer l'accusation portée contre l'Eglise, selon laquelle cette dernière s'opposait à la colonisation. Mgr. A. Fraysse alla jusqu'à présenter le recrutement de colons français pour la Nouvelle-Calédonie comme un devoir incombant au clergé métropolitain, tant pour des raisons de patriotisme que pour des raisons religieuses.

«Comme vous [R.P. Piolet], je pense que le clergé ne peut se désintéresser du mouvement colonial. Travailler au peuplement des colonies par des Français, honnêtes, actifs, capables de réussir, c'est faire du patriotisme ; travailler au peuplement des colonies par des Français, catholiques de cœur et d'âme, c'est faire œuvre de propagande religieuse.

«Que le clergé de la Bretagne, de la Franche-Comté, du Rouergue, des Pyrénées et autres contrées retirées (cantons qui sont restés les plus religieux — fermeté des principes et vigueur de la race), où abondent les vaillants et honnêtes cultivateurs, prenne donc en main l'œuvre de la colonisation. Qu'il fasse connaître nos colonies et les ressources qu'elles offrent. Qu'il engage les petits propriétaires qui se trouvent trop à l'étroit dans leur pays natal, à venir faire souche en colonie : il fera œuvre de prosélytisme patriotique et religieux.

«Continuez, mon Révérend Père, à faire appel aux familles chrétiennes pour le peuplement de mes colonies et signalez-leur la Calédonie comme un pays prêt à les recevoir.» (2)

(1) R.P. A. Fraysse, 24 avril 1876, Lettre à Mgr. Vitte, A.A.N.

Le contenu de cette lettre peut être rapproché de cette réflexion du Pasteur M. Leenhardt, datant de 1905 : *«Les affaires de terrains sont notre entrave quotidienne, et c'est une de nos plus grandes souffrances de travailler à amener des hommes à Christ sans pouvoir toujours leur assurer leur place sous le soleil, et sans être jamais complètement dégagé de notre solidarité avec leurs antagonistes.»* M. Leenhardt, 31 octobre 1905, Extrait du Rapport pour l'année 1905, J.M.E., 1906.

(2) Mgr. A. Fraysse, Lettre au R.P. Piolet (s.j., Paris) publiée dans la Quinzaine coloniale du 25 février 1898, et jointe à la Lettre circulaire du 6 avril 1898, A.A.N.

3. — LE PROJET D'UNE ECOLE MELANESIENNE (1)

L'interrogation sur le contenu, les méthodes et les résultats de l'enseignement actuellement dispensé aux jeunes Mélanésien, ainsi que l'élaboration d'un projet scolaire adapté à ce milieu, représentent depuis quelques années une préoccupation majeure au sein de l'Enseignement Catholique. Si des recherches pour une nouvelle politique de l'éducation trouvaient un début de réalisation dès 1976 (2), ce n'est qu'au cours des trois dernières années qu'une fraction de l'équipe dirigeante et du corps enseignant de l'Enseignement Catholique en est arrivée à conclure que l'enseignement, théoriquement conçu pour les élèves de toutes les ethnies,

(1) La présente analyse s'appuie sur divers documents émanant de la Direction de l'Enseignement Catholique (DEC), du Comité de Réflexion Mélanésien de l'Enseignement Catholique (CRMEC), du Syndicat des Enseignants Laïcs de l'Enseignement Catholique (SELEC), et de réunions d'enseignants (notamment des Journées pédagogiques de Bourail). Les documents utilisés, environ une quarantaine, s'échelonnent de septembre 1979 à février 1982.

(2) *«Vers la même époque, certains cadres progressistes de l'Eglise se sont engagés dans une action et une réflexion destinées à définir une nouvelle politique éducative. Nous citerons par exemple les publications (Collection Eveil-Nouméa) dues à l'initiative du Bureau Psychopédagogique de l'Enseignement Catholique resté en place jusqu'en 1979. Toutes concernent les réalités sociales et culturelles de la Nouvelle-Calédonie ou de l'Océanie et sont utilisables dans les écoles.»* J.C. Rivierre. A paraître dans le Journal de la Société Linguistique de Papouasie Nouvelle-Guinée.

pénalise en réalité les Mélanésiens (1). Le faible taux de réussite scolaire serait la preuve que l'école actuelle est, au-delà du problème linguistique, foncièrement inadaptée aux Mélanésiens (2). L'inadéquation proviendrait de ce que la spécificité culturelle du jeune Mélanésien impliquerait la spécificité de l'enseignement qu'il doit recevoir : la conception d'une école mélanésienne en découle.

En septembre 1979, certains des thèmes autour desquels se construira la notion d'une école mélanésienne sont déjà dégagés, mais la remise en cause en est encore au stade initial (3). Néanmoins, en jetant les bases d'un projet mélanésien autonome (et qui sera souligné comme tel), elle permet, en mai 1980, le regroupement d'enseignants mélanésiens et la constitution du Comité de Réflexion Mélanésien de l'Enseignement Catholique (CRMEC) (4). En faisant

-
- (1) L'élimination puis la réintégration des membres de la DEC favorables au projet mélanésien de réorganisation scolaire a constitué, de 1980 à 1981, l'enjeu d'une épreuve de force.

«C'est cet ensemble de considérations qui nous amène à conclure que la nouvelle DEC n'est pas représentative des diverses composantes et des tendances de notre enseignement, mais qu'elle ne représente qu'une seule tendance : SEDEC, enseignement secondaire, de Nouméa, européenne.» SELEC, 26 avril 1980, p. 9.

- (2) Si le projet de réorganisation scolaire est indissociable de la revendication toujours réaffirmée avec vigueur d'un enseignement des langues vernaculaires, il déborde cependant largement l'aspect linguistique.

- (3) Une réunion de «[...] Kanaks réfléchissant sur l'avenir de l'enseignement kanak» affirme que «[...] l'école ne [doit pas être] un état dans les tribus ou la mission, [et qu'il faut] rechercher une osmose tribu-école, école-tribu.»

Les enseignants s'interrogent également sur :

- «— la révision du rythme scolaire ;
- l'enseignement des langues vernaculaires en maternelle ;
- l'enseignement agricole au primaire ;
- sur un choix pédagogique axé sur le développement collectif ou individuel ;
- le contenu de l'enseignement.»

Réunion d'enseignants, Pouébo, 7 septembre 1979.

Chacun de ces thèmes sera repris par la suite.

- (4) En s'interrogeant, un an après sa création, sur la nécessité de poursuivre ou non son action, le CRMEC conclut par l'affirmative pour les raisons suivantes :

- «— C'est d'abord mélanésien ;
- c'est un organe CREE et PENSE par des Kanakes ;
- le seul lieu où l'on peut réfléchir à ce que l'on fait en tant que Kanakes ;
- il montre que :

nous sommes CAPABLES de CREER et de POURSUIVRE quelque chose ; des Kanakes savent REFLECHIR seuls.» CRMEC, Bilan du CRMEC 1980, Compte-rendu de la réunion du 15.04.81, p. 2.

le bilan d'un an d'activité en 1981, le Comité reconnaît que les idées qu'il développe se heurtent à une certaine apathie (1), mais il se fixe les «objectifs à long terme» suivants :

«—Conscientiser la masse et les enseignants Kanakes pour :

- qu'ils aient FOI en leur culture ;
- qu'ils soient ou deviennent responsables et prennent des initiatives.

—Sauvegarder et DEVELOPPER la personnalité kanake au travers de sa CULTURE en réfléchissant et en pratiquant (école, paroisse, tribu) ;

- les langues vernaculaires, à partir de la maternelle ;
- les coutumes.

—REFLECHIR sur une politique kanake dans l'Enseignement Catholique pour :

- la PREPARATION - la FORMATION des cadres Kanakes [...]
- pour avoir une adaptation globale de l'enseignement [...]» (2).

La remise en cause de l'enseignement qui est d'abord limitée à des cercles restreints, touche assez vite un nombre croissant d'enseignants. L'année 1982 marque à cet égard un tournant, par la prise en charge de la réflexion au niveau de la Direction de l'Enseignement Catholique.

«Il est essentiel que le processus de recherche critique sur notre système scolaire se poursuive institutionnellement dans tout notre Enseignement Catholique en vue de la mise en place d'un meilleur projet éducatif [...]» (3)

En février de la même année, à l'occasion des Journées pédagogiques de Bourail, le problème est soumis à la réflexion de l'ensemble des enseignants, en vue d'un débat sur les réorientations du système éducatif à moyen terme.

«Aujourd'hui des questions nous sont posées par l'abandon des jeunes mélanésiens en cours d'études, par leur taux d'échec aux examens, par leur absence du corps enseignant dans le second degré,

(1) *«Un fait évident : la masse des enseignants mélanésiens n'est pas prête et encore moins la masse des Mélanésiens... à aller à contre sens des courants imposés par l'autorité.»* CRMEC, Bilan du CRMEC 1980, Compte-rendu de la réunion du 15.04.81, p. 2.

(2) Ibid. p. 3.

(3) Document de conclusion des Journées pédagogiques de Bourail, février 1982.

par leur déracinement au terme des études. Il est manifeste que notre système éducatif est en question car il ne donne pas des chances de réussite égales aux Océaniens et aux Occidentaux.» (1)

*
* *
*

Les écrits sur lesquels repose la présente analyse sont, pour l'essentiel, d'une grande homogénéité. Toutefois, si les documents en provenance de la Direction de l'Enseignement Catholique sont plus particulièrement axés sur la nécessité de la réflexion pédagogique, voire sur celle de la « *L mise] en route d'un processus de RECHERCHE CRITIQUE* » (2), les autres dégagent plus nettement le principe et les contours d'une école mélanésienne. C'est cette notion d'école mélanésienne qu'on tentera plus précisément de cerner dans cette étude, en montrant comment elle se construit et sur quelles perspectives elle débouche.

3.1. — La nécessité culturelle et politique d'une nouvelle école.

La notion d'une école mélanésienne peut rassembler d'autant plus de monde qu'en étant axée sur la spécificité socio-culturelle mélanésienne et la préservation de celle-ci, elle rencontre des aspirations massivement répandues dans la population. En l'état actuel de l'opinion, tout projet s'appuyant sur le respect de « *l'ordre traditionnel* » (que ce projet soit social, économique ou culturel) est assuré de rencontrer les préoccupations de la majorité des Mélanésiens, indépendamment des appartenances politiques individuelles. Aussi bien ceux qui militent pour la Calédonie française que les indépendantistes se reconnaissent dans « *la coutume* ». A ce titre, la référence à l'ordre et aux valeurs traditionnelles peut se situer hors du politique. Comme la plupart des Mélanésiens ne se conçoivent pas sans « *la coutume* », l'ordre traditionnel est vécu comme un donné, et non pas constitué à travers une pensée critique. Il peut alors fonctionner en tant que grille de lecture de toute situation nouvelle, et fournir le cadre des réponses aux sollicitations de l'extérieur. D'une manière globale, la forte prégnance de valeurs traditionnelles non repensées et non situées dans leur contexte réel par les individus qui en sont porteurs, conduit à une spontanéité

(1) DEC/BPP/JPD/82.02.019. « *Quelle pédagogie dans quel système éducatif pour demain, ici ?* » Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, p. 1.

(2) Il n'entre pas dans le cadre de cette étude d'analyser les nombreux et intéressants travaux d'ordre pédagogique réalisés par la Direction de l'Enseignement Catholique au cours des dernières années.

univoque et systématique face aux problèmes posés (1). Cette référence commune à tous les Mélanésiens, qui est actuellement sous-jacente aux prises de position et aux conduites de nombre d'entre eux, explique comment a pu se constituer la forte convergence entre le projet d'une école mélanésienne et le projet d'un Etat «kanak». La revendication culturelle représente une plateforme commode pour la revendication politique. Bien que le projet d'une école mélanésienne ne se confonde pas intégralement avec un projet strictement politique, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des motivations de ceux qui peuvent s'y reconnaître, il est fortement marqué par la revendication nationaliste, et s'inscrit dans la double perspective de la lutte pour l'indépendance politique et la constitution d'un Etat mélanésien. A l'articulation du projet politique et du projet culturel, l'école mélanésienne est investie par le politique, à la fois de par sa signification et de par ses enjeux : il s'agit d'une part de souligner et de renforcer la différence, d'autre part d'arracher la jeunesse mélanésienne à la puissance intégratrice du système scolaire actuel.

Le contexte politique dans lequel se forge la notion d'école mélanésienne est nettement affirmé dans divers documents. (2)

«Il est ressorti [de ce débat] :

- [qu'il] est nécessaire que les Mélanésiens s'approprient l'enseignement pour innover un système éducatif qui leur convienne [...]

- [...] que l'on rencontre toujours derrière chaque question soulevée, le problème du choix politique fondamental de la société de référence et donc le problème de l'indépendance Kanake. [...]

Synthèse du débat :

Constatant que notre système éducatif ne permet pas la réussite des Mélanésiens, la première question qui s'est posée a été de savoir si l'on peut traiter tous les enfants sur pied d'égalité [...]. En réalité, nous proposons à tous un seul et même système éducatif, conçu par une ethnie, en fonction de sa culture et de ses besoins et qui, finalement, la favorise seule. Inconsciemment, en mettant tout le monde dans un même moule, nous entretenons un système colonial qui provoque inéluctablement l'échec des Mélanésiens. Il faudrait au moins distinguer les enfants qui ne sont que de passage ici et dont l'avenir est ailleurs, et les autochtones qui nécessitent un système d'enseignement qui réponde à leurs besoins spécifiques [...].

(1) DEC/BPP/JPD/82.02.019. «*Quelle pédagogie dans quel système éducatif pour demain, ici ?* » Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, p. 1.

(2) La genèse du projet d'école mélanésienne est particulièrement éclairante sur la façon dont sont pensés les problèmes contemporains dans le cadre de références traditionnelles.

Une autre question est alors apparue : est-il possible de poser cette question sans la poser en termes politiques ? Un système d'enseignement étant inéluctablement lié à un système social dont il est le reflet et le rouage de reproduction. Certains auraient préféré qu'on puisse faire l'économie de cet aspect politique, craignant d'une part des affrontements sur le concept d'indépendance d'autre part des remous d'incompréhension. D'autres, et tous les Mélanésiens notamment, ont déclaré que le problème était trop réel et les concernait de trop près pour qu'on l'évacue. En effet, le risque aurait été grand de chercher des demi-mesures de transition.

C'est en ce sens d'ailleurs qu'il y a eu accord pour rejeter l'idée d'ADAPTER l'enseignement actuel aux réalités locales et pour préférer une recherche pour INNOVER un enseignement adapté aux Mélanésiens. Car adapter, au sens où on l'entend et où on le fait, revient encore à chercher à INTEGRER les Mélanésiens dans un moule dont ils ne veulent plus.

Et c'est à ce point qu'il n'est pas possible d'éviter la question du choix politique, car ou bien on accommode des restes coloniaux pour prolonger la situation, ou bien on vise à une prise en charge des Mélanésiens par eux-mêmes et on cherche à faire autre chose, mais en fonction d'une autre société. [...]

Au cours du débat, le Bureau élabore le texte de référence suivant pour guider son action à venir :

La prise de conscience des Mélanésiens qu'ils forment un peuple et qu'ils sont dans une situation de colonisés et la revendication de leur indépendance nous interpelle. Nous ne devons pas continuer un enseignement qui perpétue sciemment la situation coloniale et une politique d'intégration, mais nous devons rompre avec nos habitudes et mettre en route un processus d'innovation d'un enseignement qui permette aux Mélanésiens de construire leur indépendance.

Deux propositions de modification ont été faites concernant les derniers mots :

a) qui permette au peuple Kanake de s'approprier son école et forger son destin ;

b) qui permette aux Mélanésiens de se prendre en charge pour choisir et construire leur avenir.» (1)

* *

*

(1) DEC/BPP/JPD/82.01.12. Bureau des animateurs du 1^{er} degré. Compte-rendu de la réunion des 17 et 18 décembre 1981, pp. 4-6.

Quel qu'il soit, tout système scolaire assure des fonctions politiques ; et il faut rejeter les interprétations qui présentent l'école comme un lieu socialement neutre, que ce soit par le biais d'une enfance idéalisée et tirée à l'écart des rapports sociaux ou par tout autre procédé mystificateur. Mais, si l'adéquation entre le système socio-politique et le système scolaire est toujours nécessaire, le champ scolaire jouit dans de nombreuses formations sociales d'une autonomie relative par rapport au champ proprement politique. C'est ce qui permet notamment de rendre compte des différences entre les systèmes scolaires de formations sociales similaires. Le projet d'une école mélanésienne se distingue sur ce point, en ce sens qu'il est un projet intégré où l'autonomie du scolaire est des plus réduites.

3.2. — La démarche et la définition des buts.

Si, de 1979 à la fin de l'année 1981, les contours d'une école mélanésienne se dégagent assez nettement de l'ensemble des documents disponibles, il n'est pas de textes aussi révélateurs de la démarche suivie par les enseignants que ceux retraçant les travaux des Journées du SELEC-CRMEC (décembre 1981) et des Journées pédagogiques de Bourail (février 1982). La similitude entre les thèmes proposés à la réflexion des enseignants lors de ces deux rencontres, de même que l'identité des démarches, permettent de saisir les mécanismes qui donnent corps, au-delà de l'interrogation initiale, au projet d'une école mélanésienne (1).

Lors des Journées pédagogiques de Bourail, les participants avaient constitué quatre groupes de travail autour des thèmes de réflexions suivants :

- «1) *Quelles finalités privilégier pour notre système éducatif ?*
- 2) *Quelles innovations faut-il proposer d'apporter dans notre système éducatif ?*
- 3) *Quel type de pédagogie devons-nous mettre en œuvre ?*
- 4) *Quels nouveaux contenus devons-nous envisager d'introduire ?* » (2).

(1) Certains travaux des Journées pédagogiques de Bourail reproduisent même de façon quasi intégrale ceux des Journées du SELEC-CRMEC. Cf. SELEC. Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 7, et compte-rendu du groupe de travail n° 3, Journées pédagogiques de Bourail, p. 3.

(2) DEC/BPP/JPD/82.02.019, p. 1.

Le document produit par le groupe de travail chargé de définir la nouvelle pédagogie à promouvoir est particulièrement intéressant, dans la mesure où il met en évidence la logique de la démarche suivie — alors que les autres documents ne contiennent le plus souvent que l'énoncé des conclusions. Le problème à traiter y est circonscrit à travers une double approche. Les enseignants s'interrogent d'abord sur les caractéristiques psychologiques de l'enfant mélanésien, en les comparant à celles de l'enfant européen, puis ils rappellent les caractéristiques de l'adulte, tel que «*le forme la société mélanésienne*». (1)

«Quel type de pédagogie mettre en œuvre ?

Avant de savoir quelle pédagogie employer nous nous sommes demandés à quel type d'enfant nous nous adressions.

QUESTION : Est-ce que la psychologie d'un enfant mélanésien est la même que celle d'un enfant européen ?

Pour répondre à cette question nous avons essayé de rechercher les traits caractéristiques de ces deux ethnies [...]

Enfant mélanésien	Enfant européen
— respectueux ;	— le milieu a une grande influence (télé - radio - livres - famille) ;
— un petit rien (l'amuse) ;	— peut critiquer - contester ;
— très calme ;	— pose beaucoup de questions ;
— adroit et patient ;	— avantage sur le plan du français (donc assurance) ;
— manuel ;	— l'argent est important dans sa vie ;
— près de la nature ;	— importance des études ;
— affectif-sensible à la parole ; (aux réprimandes aux compliments aux remarques) ;	— ses jeux - les acheter ;
— il croit, il imite facilement tout ce qui est dit et fait par ses parents, ses éducateurs ;	— travaux de recherches plus faciles ;
— il pense dans sa langue maternelle avant de s'exprimer en français ;	— plus au courant de l'actualité (radio-télé) ;
— il est à l'écoute ;	— plus ouvert - (à l'aise) ;
— il a le goût du partage ;	— trop de libertés ;

(1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, p. 3.

- *n'est pas « bavard » (coutume) (on l'a habitué à ne pas couper la parole) ;*
 - *il a beaucoup de « tabous » (la mort a une grande importance, sorcelleries - coutume - culte des vieux) ;*
 - *accepte tout sans poser de questions ;*
 - *complexe d'infériorité ;*
 - *crainte de la civilisation européenne (l'enfant vit à la tribu dans son milieu) ;*
 - *notion différente de temps et d'espace. (1)*
- *besoin de :*
 - *sécurité - de concret -*
 - *d'expérimenter*
 - *de motivation*
 - *de s'exprimer : gestes*
paroles
actions ;
 - *il a besoin d'être écouté ;*
 - *de connaître, de savoir ;*
 - *de comprendre avant d'agir ;*
 - *de s'extérioriser.»*

Le fait que l'enfant mélanésien ait, de par sa culture, une conception différente de l'espace et du temps, de son individualité et du rapport à l'autorité, est de première importance pour la pédagogie qu'il convient de lui appliquer. L'enseignant doit savoir que face à l'enfant mélanésien et à l'enfant européen, il sera confronté à deux attitudes et à deux types de réactions. D'après les caractéristiques relevées, l'enfant mélanésien serait peu bavard et introverti ; ce serait un manuel, qui apprendrait facilement par imitation, sans poser de questions ; il aurait une attitude non critique par rapport au savoir transmis (2). Il aurait une perception différente de l'environnement et de la durée, et serait imprégné de croyances en un univers surnaturel. Pour des raisons qui ne tiennent pas à sa culture mais au rapport colonial, il serait défavorisé au niveau du langage, par l'obligation qui lui est faite d'accéder au savoir à travers une langue qui n'est pas sa langue maternelle et qu'il maîtrise mal. Il éprouverait un fort sentiment d'infériorité. L'enfant européen, au contraire, serait extraverti et loquace, sinon bavard. Davantage ouvert au monde extérieur et orienté vers les connaissances intellectuelles, il aurait besoin d'être constamment reconnu par les adultes. Sa démarche serait très critique, et participant de la culture dominante, il se sentirait confiant et sûr de lui. Son univers mental serait plutôt tourné vers l'objectivité des faits.

(1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, pp. 1-2.

(2) Cette attitude correspond au respect dû à la parole des aînés, dans une formation sociale où la faiblesse technologique et la faible accumulation de connaissances permettaient à chaque aîné d'être en possession de la quasi-totalité du savoir social. Cet état de choses est aujourd'hui dépassé, parce que de nouvelles connaissances font désormais partie du savoir mélanésien (technique, politique, etc., en fait, l'ensemble du savoir dit «européen»).

Les questions soulevées par cette approche sont pertinentes, car la plupart des améliorations ou transformations pédagogiques à envisager en découlent. D'où la nécessité d'une connaissance approfondie de l'enfant mélanésien, notamment de ses catégories conceptuelles ; d'où l'urgence d'une valorisation de sa langue et de sa culture, qui devrait lui assurer de meilleures chances de succès dans ses études (y compris dans l'apprentissage du français) (1). Toutefois, les enseignements tirés de l'observation des attitudes respectives des enfants mélanésiens et européens reposent sur une conception erronée. S'il est instructif à certains égards de dresser un tableau du comportement de l'enfant mélanésien et de l'opposer à celui de l'enfant européen, cette procédure ne renvoie en aucun cas à des « *traits caractéristiques de ces deux ethnies* » (2). Les différences d'attitudes relèvent en effet beaucoup plus de la disparité des formations sociales en présence, organisées à partir de rapports sociaux différents, que de choix culturels (3).

Malgré son incontestable validité dans le champ pédagogique, l'interrogation sur la psychologie de l'enfant mélanésien est menée à travers une approche culturelle qui la neutralise. On a vu que la réflexion sur le type de personnalité et les schémas mentaux que chacune des deux formations sociales inculque aux enfants est nécessaire, car elle permet d'appréhender les comportements valorisés auxquels l'enfant doit s'efforcer de se conformer, et de saisir les mécanismes conceptuels par lesquels il organise, de par son appartenance à une formation sociale et à une culture, le monde qui l'entoure. Mais en ne

(1) La pédagogie n'étant pas du ressort du sociologue, cette énumération n'est ici que pour mémoire, et ne porte que sur des aspects qui semblent constituer des acquis de la pédagogie contemporaine.

(2) Dans la formation sociale capitaliste, constituée de classes sociales, les modèles de comportement varient en fonction de la position sociale. L'attitude d'un enfant des classes dominées à l'égard de la langue, ou des mass-media par exemple, sera radicalement différente de celle d'un enfant des classes dominantes, et elle pourra être rapprochée de celle décrite pour les jeunes Mélanésiens.

Par ailleurs, un certain nombre de traits prêtés à l'enfant européen sont dus à l'évolution survenue au cours de ces dernières années dans le cadre de ce qu'on appelle la « *société permissive* », et aux transformations des conceptions en matière d'éducation (rapports entre les adultes et les enfants).

(3) Formation sociale et ensemble culturel ne sont pas réductibles l'un à l'autre, mais il existe une relation entre les deux qui est fondamentale, sans pour autant être mécanique. Des formations sociales différentes peuvent se succéder au sein d'une même culture, alors que des formations sociales identiques peuvent s'inscrire dans des contextes culturels différents. On observe, par exemple, que les deux formations sociales dominantes, capitalisme et socialisme, se sont mises en place et étendent leur emprise indépendamment des différences culturelles entre les nations. Des modèles de comportement ou des institutions issus de formations sociales antérieures peuvent perdurer dans des formations sociales nouvelles. Mais, dans ce cas, la fonction des éléments hérités du passé se transforme pour répondre aux déterminations nouvelles : sous couvert ou non d'invariance culturelle, ces éléments sont mis au service de rapports sociaux entièrement différents.

réalisant pas que les différences entre personnalités et schémas mentaux ne sont, dans une large mesure, que le produit de formations sociales différentes, et que la seule approche culturelle est inapte à rendre compte de ces différences, on se condamne à une approche et à des conclusions inadéquates. L'interrogation sur l'adulte formé par la société mélanésienne, qui vient en complément à celle portant sur l'enfant, est justiciable de la même critique (1). Il est symptomatique que, sortie de son champ de validité, la référence culturelle précède toute réflexion pédagogique et lui assigne ses limites.

On peut aisément montrer comment certaines des caractéristiques prêtées aux enfants européens et mélanésiens comme s'il s'agissait de valeurs culturelles intemporelles, reflètent les formations sociales dans lesquelles elles s'insèrent, et le niveau de développement de chacune. Ainsi, pour les enfants européens, le rôle de l'argent, l'importance des mass-media, des études, et même des types de jeux en vogue renvoient à la société capitaliste, et plus précisément au niveau de développement auquel elle est parvenue depuis la seconde guerre mondiale. De même, le fait que l'enfant mélanésien soit «manuel», «près de la nature», indique qu'il relève d'une formation sociale ne disposant que de faibles moyens pour transformer la nature, et assurant sa reproduction par la pêche, la chasse, la collecte, ou l'agriculture non mécanisée. Sur de telles bases, la société mélanésienne ne saurait en aucun cas s'industrialiser et s'urbaniser. L'éducation par imitation, le goût du partage, le respect des anciens et le culte des ancêtres, la conception particulière du temps et de l'espace, sont autant de traits qui permettent de cerner les contours d'une formation sociale non marchande. Pour conserver en l'état l'essentiel de ce qui est présenté comme des valeurs culturelles intemporelles, en évitant les risques d'éclatement qu'implique toute accumulation de contradictions, il faudrait s'en tenir, autant que possible, au modèle social précolonial et limiter volontairement les forces de production, le savoir technique et scientifique, les connaissances générales, le progrès technologique et l'urbanisation, entre autres choses. S'il est certain que des attitudes et des comportements peuvent perdurer longtemps après que la situation qui les a originellement façonnés ait disparu, toutes les valeurs ne peuvent néanmoins se conserver au même titre et en même temps, concurremment à des transformations technologiques d'une réelle ampleur et à des acquisitions de savoir et de modèles de comportements nouveaux.

Du fait du rapport colonial, le mode de production non marchand est lui-même subordonné à la reproduction et à l'élargissement du système capitaliste qui a induit des transformations considérables en milieu mélanésien depuis la prise de possession française du Territoire (religion monothéiste, écriture, progrès technologique, circulation monétaire, Etat, moyens de communication, urbanisation). Et il est prévisible que l'insertion dans le marché mondial se renforçant, les transformations du milieu mélanésien se poursuivront, qu'il s'agisse de l'intégra-

(1) Cf. «Caractéristiques de l'adulte mélanésien», p. 62 du présent texte.

tion accrue dans une économie monétarisée, de l'acquisition de connaissances techniques, de l'usage de technologie avancée, ou de l'urbanisation. L'internationalisation des rapports économiques et politiques a atteint un niveau tel qu'aucune population au monde ne peut désormais rester en dehors de ces relations. Or ce sont elles qui impriment la majeure partie des transformations sociales survenant de par le monde. Tout en pouvant revêtir des formes différentes, en fonction des options politiques et économiques susceptibles d'être prises en cas de rupture de la relation coloniale, ces transformations s'imposeront à plus ou moins long terme. En l'état actuel des rapports sociaux, il est inévitable que de plus en plus de jeunes Mélanésiens soient amenés à être «*plus au courant de l'actualité*» par l'accès à la télévision, à la radio, aux livres, et on peut tenir pour assuré que «*les études et l'argent tiendront plus de place dans leur vie*». Il est tout aussi probable que les modèles de comportement à tort dits «*européens*» gagneront en importance — connaissance critique, développement de l'individualité et de l'individualisme —, notamment dans la jeunesse mélanésienne urbanisée.

Que certaines caractéristiques sociales et culturelles correspondent particulièrement à telles formations sociales ne signifie pas que, prises séparément, ces caractéristiques ne puissent se trouver dans d'autres types de formations sociales, ou ne puissent y être réutilisées, quoique détournées de leur fonction originelle. Certains des traits cités peuvent être conservés, d'autres peuvent perdurer en tant que références culturelles sans réel impact sur l'organisation de la production et des rapports sociaux, d'autres encore sont d'ores et déjà irrémédiablement condamnés. Pour ce qui est de l'éducation par imitation, elle ne saurait plus être la forme unique, voire dominante, de transmission des connaissances. La conception du temps, qui est toujours prégnante, se révèle de plus en plus inappropriée avec l'extension de l'industrialisation et de l'urbanisation. Le «*goût du partage*» pourrait éventuellement être intégré au service d'un rapport social socialiste, mais il n'aurait plus guère de rapport avec sa fonction originelle, la production et la circulation des produits étant alors radicalement différentes de ce qu'elles sont dans la société précoloniale. Au demeurant, ce «*goût du partage*» illustre la confusion entre le culturel et les rapports sociaux. Les Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie n'ont pas le «*goût du partage*» en vertu d'un «*état d'esprit*» issu d'une «*source d'inspiration originelle*» qui leur serait propre. C'est pour des raisons qui tiennent à une organisation sociale correspondant à un faible niveau de développement des forces productives, que le partage et l'hospitalité sont des valeurs largement répandues dans nombre de sociétés à faible division du travail.

Globalement, le développement de l'enseignement est corrélatif au développement économique, surtout dans les types d'organisation sociale à reproduction élargie. Le progrès constant de la technologie entraîne un accroissement du capital des connaissances de la société, et augmente le niveau moyen de connaissances qu'il est nécessaire aux individus de posséder pour trouver leur place dans le procès de production. Ceci rend compte de l'importance actuelle, dans les sociétés industrielles, de l'enseignement sous toutes ses formes, qui s'est

traduit par l'allongement de la scolarité obligatoire, par la hausse constante du niveau des diplômes exigés, par l'importance désormais accordée à l'enseignement professionnel et aux différentes formes de recyclage, et depuis peu par la formation continue. Quel que soit le type de formation sociale en place, bien que de manière différente selon leurs caractéristiques socio-économiques, le problème de l'augmentation du niveau moyen des connaissances se pose désormais à toutes les sociétés (1). Cette tendance a été relevée lors des Journées pédagogiques de Bourail, sans qu'il en ait été tiré toutes les conséquences.

«Ni les jeunes, ni les parents ne semblent pleinement conscients des réalités du marché du travail. Il se peut en effet, qu'un emploi ouvert l'année dernière à un candidat titulaire du BEPC exige cette année un bagage supérieur et que les employeurs qui, par le passé, proposaient des emplois à des jeunes sortis du primaire, exigent aujourd'hui 2 ou 3 années d'études secondaires.» (2)

Par ailleurs, la problématique que se sont donnée les enseignants ne tient pas compte des différences entre milieux sociaux, et à ce titre elle entraîne des méprises. Même si les manières diffèrent, un fils de broussard calédonien ou de paysan français sera, tout comme le petit Mélanésien, *«manuel»* et *«près de la nature»*. Si l'on peut parler du *«petit Mélanésien»*, en ne se référant qu'à la situation précoloniale où tous les Mélanésiens étaient situés de la même façon par rapport à la division du travail, il est erroné de parler du *«petit Européen»* comme s'il n'en existait qu'un type. En réalité, il n'est que des *«petits Européens»* dont les parents ont des insertions différentes dans la division du travail, et qui appartiennent de ce fait à des milieux sociaux particuliers. Mais ce qui s'avère le plus significatif, c'est moins le fait de négliger les différences entre milieux sociaux, que de les ignorer en raison de l'optique culturelle qui a été privilégiée. On peut ne considérer la formation sociale capitaliste que dans ses aspects dominants (industrialisation, urbanisation), et les opposer aux aspects caractéristiques de la formation sociale mélanésienne non marchande (faiblesse des moyens technologiques et des transformations opérées sur la nature). Cependant, il convient de réintroduire les différences entre milieux sociaux dès que le niveau d'analyse l'exige. L'erreur constante de la démarche décrite est de ne tenir aucun compte des rapports sociaux.

*
* *
*

-
- (1) La mécanisation de l'agriculture nécessite l'industrialisation. C'est pourquoi les pays dont la productivité du travail agricole est la plus élevée sont aussi ceux dont l'industrie est la plus puissante.
- (2) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 12.

«Comparaison entre l'école traditionnelle et l'école actuelle.

Ecole traditionnelle	Ecole actuelle
1. <i>Elle se fait en pleine nature, à son contact.</i>	1. <i>Elle se fait entre 4 murs, dans une salle de classe.</i>
2. <i>Elle est une expérience vraie, elle est utile parce qu'elle répond à un besoin.</i>	2. <i>Elle est une expérience artificielle, elle donne un savoir intellectuel, elle prime la chasse au diplôme.</i>
3. <i>Tout le monde y a sa place.</i>	3. <i>Elle organise des concours d'élimination.</i>
4. <i>L'enseignement y est oral.</i>	4. <i>L'enseignement y est écrit.</i>
5. <i>Elle se fait dans la langue maternelle.</i>	5. <i>Elle se fait dans une langue étrangère.</i>
6. <i>Elle se fait par le clan.</i>	6. <i>Elle est faite par un enseignant.</i>
7. <i>Elle prépare l'enfant à son milieu et dans son milieu.</i>	7. <i>Elle le déracine.</i>
8. <i>Elle prépare l'enfant à une société de partage.</i>	8. <i>Elle prépare l'enfant à une société de profit.</i>
9. <i>Elle prépare l'enfant à la vie communautaire.</i>	9. <i>Elle prépare l'enfant à l'individualisme.</i>
10. <i>Elle est basée sur les réalités quotidiennes.</i>	10. <i>Elle est sans lien avec la vie tribale.</i>
11.	11. <i>Elle apprend à lire, écrire, compter.</i>
12. <i>Elle libère le Canaque.</i>	12. <i>Elle aliène le Canaque.»</i>

En préambule, on notera que la «*société mélanésienne*» à laquelle on se réfère dans ces deux tableaux est la formation sociale précoloniale, qui — entre autres — ne connaît pas les échanges monétaires. Pourtant, la situation a irrémédiablement basculé de ce point de vue, que l'on se rapporte à la situation actuelle ou à un projet d'Etat socialiste. Dans la société précoloniale, les rapports entre individus sont personnalisés et sont structurés en fonction d'appartenances parentales (comme les clans). Dans les sociétés capitalistes et socialistes, les rapports entre individus ne sont pas personnalisés, mais se réduisent à des rapports économiques. C'est pour cette raison que le «*partage*» socialiste n'a rien à voir avec le «*partage*» précolonial, et que l'assimilation de la société

précoloniale à une société socialiste n'est pas seulement un abus de langage, mais relève d'une erreur d'analyse. On ne saurait retenir comme base pertinente pour l'élaboration d'un nouveau projet scolaire les observations qui entérinent une telle confusion.

«L'école actuelle encourage à l'individualisme et à l'esprit de concurrence, alors que notre société mélanésienne est socialiste et égalitaire.» (1)

La comparaison entre école traditionnelle et école actuelle est construite en fonction d'une dichotomie qui oppose le modèle mélanésien, identifié au bien, au modèle européen, assimilé au mal ; il y est explicitement postulé que le modèle mélanésien «*libère le Canaque*» tandis que l'autre modèle l'«*aliène*». La confusion entre patrimoine culturel et type d'organisation sociale permet la valorisation de la formation sociale traditionnelle en tant que modèle social d'actualité. Mais cette démarche est privée de valeur opératoire. En fait, la société précoloniale étant une société sans écriture, est une société sans école. Comme toutes les sociétés, elle transmet ses connaissances et ses savoir-faire. Mais cette transmission se fait directement des générations aînées aux générations cadettes sans l'intermédiaire de spécialistes ; la fonction des individus spécialisés dans les connaissances rituelles, magiques ou généalogiques, n'en fait pas des enseignants.

Traitant de «*la coutume*», certains Mélanésiens assimilent l'écrit à un «*savoir mort*», alors que la tradition orale serait «*une parole vivante*». Cette interprétation est erronée quant au fond. La transmission des connaissances étant capitale pour la reproduction de toute société, chacune y pourvoit selon des méthodes qui varient avec l'étendue des connaissances possédées. Le savoir écrit est en ce sens aussi «*vivant*» que le savoir oral. C'est parce que la société mélanésienne est à division sociale du travail peu poussée et à faible capital de connaissances, qu'elle a pu fonctionner sans recourir à l'écriture et à l'école (2). L'écrit permet la transmission d'un savoir considérable, ce qui n'est pas le cas de l'oral ; et par ailleurs, l'oral n'a pas la possibilité de toucher autant d'individus. Dans le domaine de la production des moyens matériels d'existence (nourriture, outils, et armes notamment), le savoir des sociétés sans écriture et sans Etat est un savoir qui doit être possédé par tous et qui en tant que tel est transmissible par tous — la survie de la société en dépend. Dans les formations sociales contempo-

(1) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 12.

(2) La faiblesse du capital de connaissances est à considérer sous l'angle social et non pas individuel. Dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs ou d'horticulteurs, les connaissances d'un individu relatives à l'environnement naturel sont souvent importantes. Mais la quantité d'informations rassemblée par l'écrit, et désormais par l'informatique, est considérablement supérieure à ce qu'il est possible de conserver oralement.

raines, la complexité croissante des technologies et l'augmentation corrélative des connaissances font qu'il n'est plus possible de maîtriser l'ensemble du savoir au niveau des individus. Contrairement à la situation d'autrefois, les parents ne peuvent plus enseigner à leurs enfants le savoir minimal nécessaire à la reproduction sociale. Il faut pour cela une instance spécialisée : c'est l'école qui remplit cette fonction. Le savoir intellectuel est alors tout aussi « *vrai et utile* », et il correspond tout autant à un besoin que le savoir transmis par un père à son fils en situation traditionnelle. Mais ce sont là deux types de transmission appropriés à des formations sociales différentes.

La démarche par laquelle l'école mélanésienne se donne en même temps une légitimité et les cadres de son action, à travers l'énoncé de ce que sont les Mélanésiens (par rapport aux Européens), et à travers la définition de l'école qui leur serait appropriée, repose en définitive sur une non-compréhension des mécanismes sociaux. Culturelle en dehors du champ de validité de la réflexion culturelle (1), cette démarche se trouve projetée dans l'utopie par la notion qui lui sert implicitement de référence, celle d'un être social qui existerait en soi et pour soi. Cette valorisation de « *l'enseignement traditionnel* », présenté comme libérateur dans la mesure où il reproduit les valeurs indispensables à la perpétuation du modèle social traditionnel et reproduit l'adulte nécessaire au fonctionnement de cette société, permet de comprendre comment s'est constitué le projet d'une école mélanésienne. Mais cette école, comment est-elle envisagée dans la pratique ?

3.3. — La spécificité de l'école mélanésienne.

La définition de l'école mélanésienne découle des prémisses qui ont présidé à la recherche d'un enseignement adapté au milieu. De la nécessité culturelle d'une nouvelle école, en passant par les objectifs établis à partir de la psychologie des enfants et de la formation adulte, on aboutit à la conception scolaire. Compte-tenu des aspirations qui sont prises en considération, celle-ci correspond pour l'essentiel aux besoins de la société mélanésienne non marchande, c'est-à-dire d'une société sans école. Alors, quel type de scolarisation ce modèle social est-il en mesure de produire ?

(1) L'analyse sociale en termes culturels ou la défense de valeurs culturelles sont parfaitement légitimes en eux-mêmes. Si l'analyse culturelle est critiquée, c'est qu'on veut lui faire rendre compte des rapports sociaux en ignorant les déterminations sociales.

3.3.1. — L'école de la coutume et du village.

L'enseignement de valeurs et de modèles sociaux définis en fonction de références culturelles est le principe de base de l'école mélanésienne. Elle est avant tout chargée d'assurer la reproduction des modèles de comportement, les enfants devant être au maximum intégrés dans les activités coutumières (1). La vie quotidienne à l'école doit être repensée en fonction de l'éthique et des rythmes mélanésiens. La conception scolaire s'inscrit donc dans une perspective résolument conservatrice : *«A-t-on le droit de déformer le comportement de l'enfant (religion, coutumes, etc...)»* (2).

L'école est avant tout le lieu où se renforcera, voire où se recréera, la culture mélanésienne prise au sens le plus large, afin que le Mélanésien retrouve confiance en soi et en son passé, face à la dévalorisation globale produite par la colonisation et l'émergence corrélative de modèles de comportements nouveaux.

«Proposition de finalité : [...]»

La culture kanake avec ses valeurs (comportement), ses contenus, est prise comme base pour concevoir une autre école afin que le Kanak se sente à l'aise, trouve sa place dans sa culture, dans son milieu, soit moins déraciné, sache où il va.» (3)

«Chaque milieu devra repenser [...] la manière dont la vie de l'école sera en relation avec la coutume locale.»

«Repenser les manières de vivre en groupe à l'école et leur accorder la place qui leur revient.» (4)

«Repenser la façon dont la coutume peut être vécue à l'école (dont incidence sur les horaires).» (5)

(1) Quelle que soit leur provenance (CRMEC, DEC, ou autre), les positions avancées dans les documents analysés, couvrant la période de septembre 1979 à février 1982, sont remarquablement homogènes — la DEC n'intervenant toutefois que plus tardivement. Les citations présentées dans ce texte peuvent donc être tenues pour représentatives. Si certaines d'entre elles ont pu être formulées sous forme interrogative, il est à noter qu'elles sont toujours congruentes avec l'ensemble, et donc significatives de la direction dans laquelle s'est orientée la réflexion sur l'école mélanésienne, au-delà des propos individuels.

(2) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, p. 3.

(3) Ibid., groupe de travail n° 1.

(4) Ibid., groupe de travail n° 4, feuille 4.

(5) Ibid., groupe de travail n° 4, p. 3.

«Faire participer l'école aux activités culturelles, coutumières du milieu.» (1)

Ces propositions qui émanent des enseignants trouvent un écho au niveau du Bureau des animateurs du 1^{er} degré de l'Enseignement Catholique.

«PROPOSITIONS INSTITUTIONNELLES :

— organiser les établissements et la vie des centres en fonction des valeurs coutumières traditionnelles.» (2)

La scolarisation résultant de la complexité croissante de la division sociale du travail et de la nécessité de transmettre un capital de techniques et de connaissances en expansion constante, ce sont ces caractéristiques qui, en fondant le besoin d'une institution séparée, constituent le champ scolaire : l'école, ses maîtres, et la réflexion sur les conditions de transmission des connaissances (la pédagogie). Sauf à figer la division du travail, les Mélanésiens ne peuvent se passer, en l'état actuel de leur insertion dans l'ensemble calédonien, d'une école et de spécialistes de la transmission des connaissances. Pourtant, en subordonnant l'école au milieu, c'est la spécificité du champ scolaire et l'utilité de l'école qui sont implicitement niées. L'accent mis sur la transmission des connaissances par le milieu, donc hors école, et la participation aux activités villageoises de toutes sortes, réduisent d'autant l'acquisition des connaissances nécessaires au fonctionnement d'une société ayant atteint un certain niveau de complexité technique. L'enseignement d'un savoir uniquement centré sur le milieu rural compromet l'avenir, en renforçant le repli défensif des Mélanésiens face à l'industrialisation et à l'urbanisation, et en les plaçant ainsi en position de faiblesse dans des domaines où les enjeux politiques sont des plus importants (3). Puisque ce projet scolaire est la transcription d'un projet social qui, sous couvert d'invariance culturelle, se conforme aux besoins d'une formation sociale pré-coloniale, la minorisation de l'activité scolaire est inscrite dès l'origine dans le projet d'école mélanésienne.

«Nous avons constaté que la base de toute éducation ce sont les parents. L'enfant en reçoit le complément de la part de l'éducateur, de l'enseignant et de l'animateur.» (4)

-
- (1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 4, feuille 4.
- (2) BPP/JP 18.12.81. Bureau des animateurs du 1^{er} degré.
- (3) On doit également noter que le centrage du problème scolaire autour de l'axe rural méconnaît la proportion d'ores et déjà importante de la population mélanésienne qui vit de façon plus ou moins permanente en milieu urbain ou sur chantier minier (environ 25 %).
- (4) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, p. 5.

«L'école apporte un complément de connaissances (le milieu donne à l'enfant des connaissances : langues, culture, coutume, pour se construire, se consolider, s'enraciner, devenir lui-même) en tenant compte de l'organisation coutumière pour organiser le travail.» (1)

«Notre enseignement doit avoir comme référence la culture canaque qui permettra le développement de la personnalité dans une vie communautaire. Pour cela, les parents mélanésiens doivent s'appropriier l'école. Premiers partenaires responsables de l'éducation, ils doivent concevoir, organiser, gérer, contrôler une autre école qui forme les hommes, à l'aise dans leur culture et capables de développer leur pays.» (2)

«Les parents participeront activement à l'enseignement et dans tous les domaines. Reste à définir comment. Certaines activités se feront en dehors de l'école, enseignement non théorique mais basé sur la pratique. L'école s'associera à la vie tribale et s'ouvrira aux autres milieux. Il faut revoir les rythmes scolaires. Diminuer le temps d'enseignement dans les classes et organiser le temps d'apprentissage en dehors de l'école.» (3)

Les parents, «base de toute éducation», doivent «s'approprier l'école» et «participer activement à l'enseignement dans tous les domaines.» Le travail proprement scolaire, celui qui relève des spécialistes du système éducatif, est mis au second plan par rapport à l'action des parents. Il en ressort que ce projet conduit bien à la restauration, sinon d'une société sans école, du moins d'une société où l'école est limitée à sa plus simple expression.

«Développer l'école dans son milieu (le milieu doit être responsable de son école).» (4)

«Création autour de chaque école d'un comité représentatif du milieu local global, interlocuteur privilégié pour les affaires de l'école.» (4)

(1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 1.

(2) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 16.

(3) Ibid., p. 9.

(4) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 4, feuille 4.

«Concevoir une autre école : les finalités seront définies par région et par les parents à qui revient l'école, en association avec les enseignants et toutes les instances (parents, église, instances de l'enseignement catholique, hommes politiques) cités plus haut.» (1)

«Pour les centres qui ont déjà fait une recherche sur la culture mélanésienne : mettre en place les finalités avec les parents. [...]»

«A quel niveau : école ? région ? pays ?» (2).

Le souci de construire une école culturelle, c'est-à-dire reproduisant au maximum les caractéristiques sociales non marchandes qui étaient autrefois reproduites en dehors de toute scolarisation, aboutit à ce que les parents et «*la coutume*» l'emportent sur les instances proprement scolaires dans le champ du système éducatif. Ainsi, les enseignants ne sont-ils plus vraiment des enseignants, mais des auxiliaires des parents, ou des animateurs sociaux ; et le contenu de l'enseignement ne relève plus que secondairement d'un projet de scolarisation. Dès lors, l'école ne peut être qu'une école d'enseignement agricole, une sorte de Maison Familiale Rurale élargie. Mais en tant que tels, les parents ne sont ni compétents pour définir un type d'école qui répondrait aux besoins d'une forme de société nouvelle qu'ils ne connaissent pas, ni à plus forte raison compétents pour concevoir et mettre en œuvre une pédagogie adaptée à un tel projet scolaire.

*
* *
*

La valorisation d'un enseignement «*concret*» (manuel) par opposition à l'enseignement en place jugé «*intellectuel*» et «*sans rapport avec la vie de la tribu*», fait de l'école mélanésienne une école essentiellement rurale, renvoyant à ce qui est souvent présenté comme la vocation propre du Mélanésien, à savoir le travail agricole.

«Restaurer les travaux manuels, agricoles.» (2)

«Repenser la place et le contenu des travaux manuels (dont agricoles)» (3).

(1) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, pp. 8-9.

(2) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 1.

(3) Ibid., groupe de travail n° 4, p. 4.

«LIENS ENTRE LA VIE ECONOMIQUE, LE DEVELOPPEMENT ET L'ECOLE : [...]»

Réintégrer les travaux manuels à l'école (plantation, artisanat, élevage, pêche) [...]» (1)

«Les techniques traditionnelles en tous genres.» (2)

L'école est intégrée aux activités du milieu.

«Organiser des réalisations collectives types «projet» avec des actions dans le milieu ou en dehors ... Que ces actions soient pensées avec le milieu tout en faisant travailler les élèves en groupes de tâches et en donnant des responsabilités individuelles.» (3)

3.3.2. — Une école régionale.

De manière générale, la société précoloniale reposait sur l'autonomie des groupes locaux de parenté, ce qui donnait lieu à un morcellement poussé des unités sociales. C'est en fonction de cette configuration qu'est conçu le projet d'une école mélanésienne : une école décentralisée, correspondant aux différents milieux sociaux et culturels. Mais la notion de culture ne pouvant se délimiter de manière stricte (4), il n'est pas étonnant que de nettes tendances centrifuges marquent les propositions de réorientation. Centrée en principe au niveau régional, l'organisation scolaire semble prendre sa véritable assise au niveau villageois — que ce soit par le contenu de l'enseignement, ou par la définition de la pédagogie à appliquer.

«STRUCTURES

«Casser la DEC actuelle et faire une fédération de directions régionales.» (5)

-
- (1) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 15.
 - (2) SELEC, *ibid.*, p. 8 et 9.
 - (3) Journées pédagogiques de Bourail, groupe de travail n° 4, feuille 1.
 - (4) Chaque culture se constituant en référence à une autre culture, et souvent par opposition, tout ce qui diffère au plan culturel est apte à servir de support à un sous-ensemble culturel susceptible de prétendre à une existence propre.
 - (5) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 15 et 16.

«MOTION :

[les enseignants] ... exigent : [...]

- *le respect des spécificités régionales qui doivent aider l'enfant kanak à s'épanouir et à s'ouvrir au monde extérieur ;*
- *une organisation par région linguistique qui définit : les finalités, les contenus, les méthodes, l'organisation de l'école avec les intéressés : autorités coutumières, parents, enseignants, éducateurs, responsables politiques, économiques.» (1)*

Ces propositions sont reprises au niveau du Bureau des animateurs du 1^{er} degré de l'Enseignement Catholique :

«PROPOSITIONS INSTITUTIONNELLES

1) Régionaliser notre enseignement en donnant aux régions une réalité de vie, et pas seulement administrative (régions culturelles).» (2)

«D'autre part, notre système scolaire doit répondre à des situations et à des besoins locaux diversifiés et spécifiques auxquels il faut faire droit après les avoir appréhendés avec rigueur.» (3)

«[...] Sous peine d'augmenter les phénomènes de déculturation et de développer des crispations sur un passé méconnu, nous devons, dans un premier temps, faire place à la culture mélanésienne dans notre enseignement, les écoles de tribu pourront alors étudier comment s'organiser pour être en meilleure harmonie avec ces valeurs culturelles.» (3)

Le morcellement de l'institution scolaire jusqu'au niveau de l'école villageoise est inscrit dans la logique du projet d'une école régionale.

«— Faire par centre, une RECHERCHE pour connaître l'enfant mélanésien dans sa société (associer parents, enseignants et tous ceux qui ont des connaissances).» (4)

«— L'enseignant ne doit pas être ESCLAVE du programme imposé par la DEC. Il doit l'adapter, suivant les réalités rencontrées (âge de l'enfant, son environnement...).» (5)

(1) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 15 et 16.

(2) BPP/JP 18.12.81. Bureau des animateurs du 1^{er} degré.

(3) DEC/BPP/82-03-159/JPD, p. 4.

(4) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 1.

(5) Ibid., groupe de travail n° 3, p. 4.

«Chaque enseignant appliquera le type de pédagogie convenant à sa classe et au milieu.» (1)

3.3.3. — L'enseignement du savoir local.

L'enseignement devra inclure des matières nouvelles, et être en liaison étroite avec les connaissances locales. Aux Journées pédagogiques de Bourail, le groupe de travail chargé de réfléchir sur le thème : *«Quels nouveaux contenus devons-nous envisager d'introduire ?»* aborde la question en ces termes :

«Nouveaux contenus proposés :

- l'histoire de la Calédonie ;*
- la marche de la commune ;*
- l'organisation des tribus - les institutions locales ;*
- l'agriculture, l'histoire de la colonisation ;*
- les religions des ancêtres. La morale (le savoir-vivre...) — Les relations des tribus (en rapport avec les pétroglyphes). La numération dans la langue, l'économie.» (2)*

«Utiliser dans l'enseignement les ressources et les connaissances locales.» (3)

«Produire des textes locaux et des documents locaux (pour le primaire et le secondaire).» (4)

«Enseigner l'histoire, la géographie, les sciences du milieu local (primaire et secondaire).» (4)

Compte-tenu des implications politiques de tout système éducatif, la décolonisation suppose toujours une révision du contenu de l'enseignement — il s'agit là d'un domaine où chaque pays indépendant peut manifester sa souveraineté. Il est indéniable, en effet, que la diffusion de connaissances nouvelles et de valeurs culturelles étrangères, par le biais de la langue notamment, contribue au maintien du rapport colonial, et plus généralement d'un rapport de dépendance ; et que l'intériorisation des valeurs du pays colonisateur facilite la perception de ce dernier en tant que pôle de référence. Aussi le terrain culturel constitue-t-il un point de passage obligatoire de la lutte anticoloniale et de la revendication nationale. Plusieurs des propositions de modification du contenu de l'enseignement sont appropriées à cet objectif.

(1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, p. 7.

(2) Ibid., groupe de travail n° 4, p. 1.

(3) Ibid., groupe de travail n° 4, feuille 4.

(4) Ibid., groupe de travail n° 4, feuille 3.

Néanmoins, ce qui est généralement sous-estimé, c'est que le processus colonial, bien qu'il fût mené en fonction des intérêts des classes dominantes des pays colonisateurs et au détriment des populations colonisées (1), a induit, de par les nécessités de la colonisation, un transfert de connaissances et de technologie souvent considérable — en rapport avec l'écart technologique entre pays colonisateurs et pays colonisés (2). A l'époque de l'internationalisation des relations politiques et économiques, ces technologies s'imposent tôt ou tard par leur efficacité à l'ensemble des nations, quelles que soient leurs options politiques (3). Ce transfert de technologie et de connaissances doit être considéré comme un aspect positif de la colonisation. Mais, de la même façon que les transferts de technologie de la période coloniale ont été orientés par les nécessités de la colonisation, ceux intervenant après la décolonisation s'effectuent le plus souvent dans un rapport de dépendance à l'égard des nations dites «développées» (dont la plupart sont aussi les anciennes nations colonisatrices). La technologie n'est donc pas neutre : elle est également prise dans des rapports sociaux. Certains des «acquis» technologiques peuvent alors être rejetés ou gelés au profit d'autres, en fonction de choix politiques et sociaux. Il n'en reste pas moins qu'en Mélanésie, le transfert technologique fut des plus importants et que, sauf à se condamner à rester en marge des échanges internationaux, il n'est pas possible d'en rejeter l'essentiel. Or, l'acceptation de ce transfert conduit à la disqualification, à plus ou moins longue échéance, de nombre de savoirs antérieurs.

Certaines propositions de changement dans le contenu de l'enseignement montrent, en conformité avec l'ensemble du projet d'une école mélanésienne, que les tenants du projet n'ont pas perçu le hiatus existant entre les connaissances nécessaires au fonctionnement d'une société sans écriture, sans économie marchande, et sans Etat, et celles nécessaires aux formations sociales contemporaines. Certes, il est des savoirs techniques de la société précoloniale qui,

-
- (1) Les vagues successives de la colonisation européenne, du XVI^e au XIX^e siècle, ont généralement été suivies d'une réduction des populations autochtones — souvent dans des proportions considérables, même en dehors des cas de génocide (comme il y en eut aux Amériques, aux Caraïbes, et en Australie).
 - (2) L'écart technologique entre les pays européens et les populations de Mélanésie était dans l'ensemble nettement supérieur à celui qui a existé entre les pays européens et les populations qui furent colonisées en Asie ou en Afrique, voire en certains endroits d'Amérique.
 - (3) La révolution industrielle, basée sur le progrès technologique et l'exploitation de nouvelles sources d'énergie, est dans l'histoire de l'humanité un phénomène analogue à la découverte de l'agriculture ou à la fusion des métaux.

dépassés ou sur le point de l'être (1), font partie du capital culturel à transmettre, même quand elles ne sont plus d'aucune utilité pour la reproduction technique de la formation sociale en place ; et cette part du capital culturel peut être transmise par l'école (2), tout comme le capital de connaissances nécessaires à la reproduction technique de la société (3). Il convient toutefois de ne pas confondre ces deux ensembles de connaissances, leur transmission n'ayant ni la même signification ni la même importance pour la reproduction des rapports sociaux. Contrairement à ce qui est proposé dans le projet d'école mélanésienne, il n'est pas possible de considérer de la même manière, en les désignant par un même terme, « *les sciences du milieu local* » et le savoir scientifique. La société mélanésienne précoloniale n'a pas eu de science au sens propre du terme. Strictement définie et appliquée aux champs de la mécanique, de la physique, de l'astronomie, des mathématiques, de la géométrie, de la médecine, etc., la démarche scientifique s'est constituée progressivement au cours de plusieurs millénaires, à la faveur d'une accumulation de connaissances produites par des sociétés qui, bien que différentes, connaissaient toutes l'écriture, l'Etat et une division du travail plus poussée que celle qui prévalait en Océanie. Il n'est pas de science sans écriture (4), et la démarche scientifique est différente de celle par laquelle le nombre de peuples sans écriture expliquent l'univers dans lequel ils se meuvent.

-
- (1) Les savoirs techniques finissent toujours, lorsque la disparité entre eux devient importante, par être reconsidérés en fonction de leur efficacité. La hache de pierre le cède à la hache d'acier ; le javalot, la fronde et la massue aux armes à feu. La pirogue le cède au bateau à moteur, l'épieu (ou la barre à mine) au motoculteur et au tracteur.

Au contraire de l'oral, l'écrit permet de conserver la trace des savoirs surclassés et de les utiliser à d'autres fins (connaissance historique, ethnologique, etc.). Il ne suffit cependant pas que des technologies soient dépassées par l'état général des connaissances pour que leur usage soit abandonné. Leur utilisation dépend du niveau global de développement atteint par le pays et de son insertion dans les rapports économiques et politiques internationaux.

- (2) L'acquisition de capital culturel relève à la fois de la transmission scolaire (littérature, histoire, etc.) et de l'acquisition individuelle.
- Ces connaissances varient en fonction de la position des individus dans les rapports sociaux.
- (3) La distinction entre capital culturel et capital technique ne doit pas aboutir à une opposition. S'il peut sembler que la transmission par l'institution scolaire de l'histoire, de la littérature, de l'art, n'est pas aussi nécessaire à la reproduction économique que l'enseignement de connaissances techniques comme les mathématiques, la géométrie, la physique, elle concourt également à la reproduction économique et sociale (sentiment national, niveau global des connaissances et des compétences).
- (4) La science est connaissance objective des mécanismes et des lois qui président à leur fonctionnement. Les connaissances techniques des sociétés sans écriture sont empiriques et n'atteignent pas à l'abstraction scientifique. Beaucoup d'entre elles sont valides dans la pratique, mais leur capacité de développement est limitée.

Dans la perspective de l'école mélanésienne, la différence entre l'approche mythique et l'approche scientifique est perçue, mais sa signification et ses implications pratiques sont occultées.

«Devant un fait inexpliqué de la vie courante, voici les deux schémas de réflexion possible :

Schéma traditionnel	Schéma occidental
<i>Interpeller le monde</i>	<i>Hypothèse</i>
<i>Explication</i>	<i>Vérification</i>
<i>Révélation</i>	<i>Conclusion</i>

Cette révélation me fait vivre :

- elle me donne la structure de mon clan ;
- elle me donne la force ;
- elle me donne le médicament.

L'éducation doit tenir compte de cet aspect global de l'homme. On voit le rôle important de la famille dans ce domaine.» (1)

Ces deux démarches ne peuvent pas être mises sur le même plan. «*Le schéma occidental*» renvoie à la démarche scientifique. Il n'est occidental que par son origine, en partie tout au moins ; mais il représente désormais un acquis de l'humanité. Le «*schéma traditionnel*» est commun aux peuples qui n'ont pas accédé à la démarche scientifique, et sa validité relève du domaine religieux (2). Dans le contexte contemporain, le schéma traditionnel de l'univers peut être soit transmis au même titre que toute autre explication religieuse, soit délaissé sans dommage majeur pour la reproduction sociale (3). La démarche scientifique par contre (dénommée à tort «*schéma occidental*») ne peut plus être abandonnée aujourd'hui. En fait, le milieu local précolonial n'a pas développé l'approche scientifique. Cela ne signifie pas que les connaissances locales ne sauraient être valorisées. Elles peuvent l'être, mais à titre culturel, lorsque leur efficacité technique est dépassée (4). La pharmacopée traditionnelle est

(1) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 2.

(2) La pensée scientifique ne s'est pas imposée simultanément dans toutes les disciplines. Elle a dû, le plus souvent, se libérer des conceptions religieuses du monde.

(3) Le phénomène religieux est pris ici en tant que fait social, indépendamment de la valeur qui peut lui être accordée par les individus qui lui reconnaissent une spécificité.

Le capitalisme ne fait pas acception de religion ; il fonctionne dans des pays chrétiens, musulmans, bouddhistes — en utilisant même, si possible, les idéologies religieuses.

(4) Que certaines connaissances soient techniquement surclassées ne signifie pas qu'elles ne peuvent pas demeurer efficaces, au moins transitoirement.

un exemple de cette situation. Toutes les sociétés sans écriture ont développé des théories de la vie et de la mort, de la maladie et des remèdes, qui ne relèvent pas de l'ordre scientifique mais de l'ordre religieux. Les remèdes et les pratiques de guérison des sociétés traditionnelles peuvent agir par le même procédé physiologique que la médecine : les plantes utilisées peuvent contenir des produits chimiques efficaces contre les maladies traitées. Mais la rationalité des procédés de guérison traditionnels ne se situe pas là. La maladie, comme la mort, est toujours perçue comme étant le résultat d'agressions surnaturelles, religieuses ; et c'est sur elles qu'on doit agir pour obtenir la guérison. A ce titre, les pratiques de guérison sont essentiellement culturelles (et agissent beaucoup sur le psychisme) (1). Mais l'allongement de l'espérance de vie est à mettre au crédit de la science médicale.

On ne saurait donc retenir l'idée d'une science locale susceptible de servir de support à un enseignement adéquat au monde contemporain.

3.3.4. – Une formation totale.

Tel qu'il se dessine à travers les différentes contributions, le projet d'école mélanésienne vise une formation totale, étroitement subordonnée à des objectifs socio-économiques immédiats et à la moralité reçue. En ce sens, il se différencie du système d'enseignement d'un pays développé qui, bien que soumis aux déterminations globales de la société et remplissant également à ce titre des fonctions socio-économiques et politiques, est investi, de par la logique même du système social, d'une certaine autonomie (2). Dans le projet d'école mélanésienne, l'autonomie relative de l'enseignement disparaît au profit d'une conception du développement socio-économique qui n'envisage que les effets pouvant être retirés localement et à court terme de l'école.

«Partir des problèmes du milieu, des technologies utilisées dans le milieu. Expérimenter à l'école. Réutiliser dans le milieu.» (3)

«Les enseignants, en tant qu'individus, participent au développement du milieu.» (4)

-
- (1) Tel procédé de chamanisme qui guérit un Indien d'Amérique du Nord, ne guérira pas un Lapon ou un Néo-Guinéen.
 - (2) Les politiques scolaires s'inscrivent normalement dans des perspectives à long terme, qui permettent d'anticiper les besoins futurs. La recherche pédagogique est un des principaux lieux de l'autonomie de l'institution scolaire. Dans le projet d'école mélanésienne tel qu'il est conçu, la pédagogie n'a plus sa place, malgré ce qui peut en être dit.
 - (3) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 1.
 - (4) Ibid., groupe de travail n° 4, feuille 4.

«L'enseignement quel qu'il soit, doit s'intégrer dans la vie de la tribu ou du village afin d'aider les jeunes à prendre des initiatives, tant dans le domaine de l'éducation, que dans l'animation...» (1)

Au-delà de sa fonction immédiatement utilitaire au profit de la communauté, l'école doit encore, par la formation morale et spirituelle, assurer l'épanouissement des individus. Plutôt qu'une institution spécialisée dans la diffusion des connaissances relevant du champ scolaire, elle devient ainsi une instance d'animation du milieu villageois, au service de l'idéologie religieuse et traditionaliste véhiculée par les forces sociales qui voudraient contrôler le système éducatif. C'est à l'école qu'il est demandé de former le *«Canaque authentique»* et le chrétien.

«Concevoir une autre école [...]»

– développement de la personnalité (valeurs coutumières, humaines, religieuses) ;

– former des hommes responsables, libres, maîtres d'eux-mêmes, critiques... (2)»

«Ce projet éducatif doit témoigner non seulement d'intentions chrétiennes, mais aussi du souci du DEVELOPPEMENT total des membres de la communauté éducative et de l'environnement.»

«L'orientation que je propose à l'animation est conçue dans cet esprit dans la mesure où elle vise à développer chez les enseignants une conception de la fonction plus large qu'on l'entend dans la tradition Education Nationale : des personnes qui remplissent une œuvre d'Eglise et qui sont des agents du développement. Ce n'est pas une proposition nouvelle puisqu'elle rejoint celle qu'avaient les Moniteurs et les Missionnaires de la génération précédente. Cependant, elle se définit concrètement en termes nouveaux parce que la situation a évolué.» (3)

Il est très symptomatique que le modèle scolaire invoqué pour orienter fondamentalement la recherche actuelle soit celui de l'école missionnaire ; et plus symptomatique encore est la référence au système éducatif traditionnel, dont on loue les vertus par opposition à ce qu'offre l'école contemporaine.

«L'éducation (traditionnelle) consistait en la formation totale de l'homme dans les différents domaines de la vie : famille, société, politique, religion...» (4)

-
- (1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 3, p. 5.
- (2) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC, des 21-22-23 décembre 1981.
- (3) DEC/BPP 31.03.82 p. 1.
- (4) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 7.

«Le système scolaire actuel donne une instruction visant à une promotion individuelle, avec des diplômes, plus qu'à une éducation de l'homme total.» (1)

Pour des raisons qui tiennent à la complexité croissante de la division du travail et à l'augmentation du capital de connaissances qui en résulte, *«l'homme total»*, considéré dans l'acception sociologique du terme (2), ne se conçoit que dans les sociétés où chaque individu peut maîtriser l'ensemble du savoir social, c'est-à-dire dans des sociétés où le savoir est peu étendu et où sa transmission ne nécessite pas d'école (3). L'institution scolaire répond aux besoins de la reproduction de sociétés entièrement différentes, possédant des possibilités supérieures de transformation de leur environnement, et dont l'ensemble du capital social de connaissances ne peut plus être maîtrisé individuellement. C'est pourquoi la visée de former *«l'homme total»* est une utopie, qui induit une conception erronée de l'institution scolaire et de sa fonction dans les sociétés contemporaines (4). Contrairement à ce qui est affirmé dans les projets éducatifs de l'Enseignement Catholique à propos de l'école confessionnelle et de l'école publique, ce ne sont pas d'abord deux conceptions de l'homme et de l'éducation qui s'affrontent : c'est le faible niveau de développement des populations mélanésiennes au siècle dernier, comme de nos jours, qui permet l'émergence d'un tel projet scolaire (menant à une scolarisation réduite) et rend éventuellement son application possible.

(1) CRMEC, Compte-rendu de la réunion du 2 août 1980, p. 2.

(2) L'autre acception de ce terme est métaphysique, et relève de convictions religieuses ou philosophiques, mais non de l'analyse scientifique.

(3) Même dans les sociétés sans école, il est rare qu'une partie des connaissances sociales (qui incluent les rituels, les mythes, etc.) ne soit pas réservée à certains individus. La connaissance totale, réellement partagée par tous, est sans doute une vue de l'esprit.

(4) La fonction de l'enseignement répond dans les différentes formes des sociétés contemporaines aux mêmes impératifs de reproduction sociale. Néanmoins, cette reproduction, et donc le rôle de l'enseignement, seront différents selon la formation sociale de la société concernée (capitaliste, socialiste, par exemple), et selon l'insertion du pays dans les rapports de production internationaux (pays *«développés»*, pays *«sous-développés»*).

3.4. – Les contradictions internes au projet.

Réduite à elle-même, la démarche culturelle aboutit à des impasses. Tout en étant parfois mentionnée, l'incompatibilité entre certaines valeurs de la société mélanésienne précoloniale et celles véhiculées par les modèles sociaux désormais dominants n'est pas réellement prise en compte. Le décalage entre les deux références est pourtant singulièrement présent dans cette réflexion : *« Les enseignants Kanaks peuvent-ils être Kanaks en classe ? »* (1)

S'il n'y a pas d'incompatibilité entre le fait d'être mélanésien et celui d'être enseignant, il en existe une par contre entre la formation sociale traditionnelle et l'école. Le projet d'école mélanésienne étant marqué par la tentative de reproduire autant que possible la formation sociale précoloniale, il est inévitable qu'il aboutisse à des contradictions (2)

Quelle peut être l'utilité d'une recherche pédagogique quand le système d'attitudes et de comportements traditionnels est présenté comme un modèle pour la scolarisation ? Comment peut-on développer *« l'esprit critique »*, *« le sens des responsabilités »*, alors que la tradition veut que *« l'enfant accepte tout sans poser de questions »* ? L'école doit-elle reproduire le rapport traditionnel entre les sexes qui ne formerait, selon certains, *« pas assez de volontaires pour prendre des responsabilités ; [ne donnerait] pas assez de compétences, [pousserait à la] timidité, au complexe d'infériorité »* : *« Les femmes n'osent pas car la coutume ne les y a pas entraînées. Leurs paroles n'ont pas beaucoup d'importance »* ? (3)

La pédagogie étant une recherche sur l'amélioration des pratiques proprement scolaires, dans une société où l'école répond aux transformations sociales, elle ne saurait exister en tant que telle dans une société traditionnelle.

« Les parents sont contents que les enseignants Kanaks fassent le premier pas vers eux. Ils font remarquer que l'école détruit quelque chose chez leurs enfants, que l'école est étrangère à la coutume. [...] Une discussion s'engage sur la pédagogie à mettre en œuvre pour améliorer l'enseignement. La pédagogie Freinet est proposée. Mais ne va-t-elle pas à l'encontre de la coutume en développant l'autonomie

(1) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe de travail n° 1.

(2) Cette situation est un des achoppements du mouvement mélanésien en l'état actuel de sa réflexion sur le changement et l'immuabilité culturelle. S'il est admis que *« l'on ne peut pas revenir en arrière »*, en pratique, il est parfois difficile, comme le montre le projet scolaire, de faire la part entre ce qui peut changer et ce qui doit rester.

(3) Réunion d'enseignants, Pouébo, 7 septembre 1979, p. 3.

des enfants ? [...] Avant de mettre en place de nouvelles méthodes d'enseignement inventées ailleurs, n'y a-t-il pas un travail de recherche sur notre propre culture et nos coutumes à faire ? ...» (1)

On voit mal comment, sans mettre en péril les valeurs traditionnelles que l'on désire préserver, on pourrait *«initier plus tôt à la maîtrise des mass-media, des sciences humaines et économiques»*, mettre en œuvre une pédagogie en *«constante innovation»*, et un *«enseignement permettant à l'enfant de se mettre en situation d'apprendre ou de s'adapter aux situations nouvelles»*. (2) Il semble difficile d'ouvrir les enfants sur *«l'extérieur»* tout en centrant l'enseignement sur le village traditionnel, de former les cadres nécessaires au fonctionnement de l'Administration, de l'Etat, de l'industrie et du milieu urbain, par le biais d'un enseignement agricole qui ne leur serait d'aucune utilité. Certains vont même jusqu'à remettre en cause le principe de la formation des cadres : *«danger d'une formation de cadres (faut-il former une élite ou l'ensemble de la population ?)»* (3). En fait, il est symptomatique que la majorité des réflexions et des propositions tournent autour de *«la coutume»*, et que les questions relatives aux besoins des formations sociales contemporaines ne soient jamais réellement traitées (4). Même quand les problèmes des transformations nécessaires sont posés, ils sont le plus souvent relégués à l'arrière-plan, la priorité étant accordée à la recherche des déterminations relevant de *«la coutume»*. (5).

* *
*

-
- (1) CRMEC, Compte-rendu de la réunion du 1^{er} novembre 1980, p. 1 et 2.
 - (2) Journées pédagogiques de Bourail, février 1982, groupe n^o 3, p. 6.
 - (3) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 9.
 - (4) Dans le Compte-rendu des Journées de réflexion SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 15, ce problème n'est évoqué que pour mémoire : *«Apprendre à dominer les techniques du monde moderne : réfléchir sur les actions dans ce domaine.»*
 - (5) La contradiction ressentie entre l'aspiration frustrée d'un retour au passé et la reconnaissance de la nécessité des changements traduit, au niveau du vécu individuel, les effets de la dissolution d'une formation sociale précoloniale sous l'impact de nouveaux rapports sociaux. Mais le rejet du rapport colonial introduit un enjeu supplémentaire, qui masque le caractère inéluctable de ce passage. Même lorsqu'il est théoriquement admis que le retour au passé est impossible, les propositions de réorganisation sociale tendent en pratique à reproduire les formes du passé.

Pour justifiées que soient certaines des préoccupations qui l'animent, le projet d'école mélanésienne repose entièrement sur une démarche qui rend la culture, considérée comme immuable, indépendante des rapports sociaux. Chaque ethnie façonnerait son type de rapport social, et il y aurait de ce fait un «*modèle*» européen, un «*modèle*» mélanésien, un «*modèle*» wallisien, irréductibles les uns aux autres. Mais, en fait, les cultures ne sont que des manières particulières de vivre un rapport social donné.

«En Nouvelle-Calédonie, la société est hétérogène et l'on ne peut pas continuer sous peine de réduction dangereuse à terme, à concevoir une école selon le seul modèle européen.» (1)

«Actuellement c'est un modèle européen adapté à la société industrielle de 1980. Mais les Kanaks ne se sont jamais intéressés à prendre en main l'économie, et l'ensemble des modèles proposés par les Blancs ont été perçus comme mauvais par les Mélanésiens...» (2)

«En ce qui concerne la notion d'économie, pour l'Européen, cela se résume dans l'efficacité et la rentabilité de l'entreprise avec une maîtrise de la valeur de l'argent qui le poussera à en amasser et à être considéré dans la société. Tandis que pour le Kanak, la valeur de l'argent n'est pas aussi poussée car l'essentiel pour lui, c'est de partager. Cela est lié à son mode de vie et aux valeurs auxquelles il tient car plus il donne, plus il est considéré.» (3)

Si la société de Nouvelle-Calédonie est «*hétérogène*», elle n'est pas constituée de la juxtaposition de différentes ethnies qui représenteraient autant de «*modèles sociaux*» irréductibles les uns aux autres. Les rapports sociaux ne s'organisent pas à partir de différences ethniques. Ce qui peut donner à penser le contraire en Nouvelle-Calédonie, c'est que, pour l'ethnie mélanésienne, il existe une forte coïncidence entre appartenance ethnique et insertion particulière dans le rapport social capitaliste (4). Mais en réalité, le rapport capitaliste, qui est dominant, s'exerce sur tous les individus, quelle que soit leur ethnie. Même si le statut juridique des terres de droit coutumier permet que se maintiennent certaines structures de la formation sociale précoloniale, celle-ci reste cependant entièrement su-

(1) DEC/BPP/82-03-159/JPD, p. 5.

(2) SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 2.

(3) SELEC, *ibid.* p. 6.

(4) Dans la formation sociale non marchande, les appartenances parentales (lignages, clans) donnent accès aux moyens de production (terre) ; à l'intérieur du clan ou de la chefferie, nul ne manque de terre et celle-ci n'est pas un enjeu pour la production (on ne se soucie d'ailleurs guère de «*produire*» pour accumuler ou investir).

bordonnée au rapport capitaliste, et les transformations qui s'y font jour en découlent — distorsions entre accès traditionnel aux terres et culture des plantes commerciales, besoins monétaires, urbanisation, salariat, scolarisation. Un Mélanésien urbanisé et salarié ne relève du rapport non marchand que de manière périphérique, dans la mesure où il continue à participer financièrement aux besoins des parents restés au village ; son existence manifeste moins le dynamisme des rapports non marchands que celui des rapports capitalistes (1).

3.5. — Ecole mélanésienne et enjeux socio-économiques.

Le projet d'école mélanésienne est difficile à analyser dans toutes ses dimensions de par le nombre de questions qu'il soulève, et de par ses implications politiques actuelles et futures. Façonné dans un contexte de lutte nationaliste et se voulant un projet viable dès la phase actuelle de la décolonisation, il est aussi de manière implicite le projet d'un futur Etat souverain (dont on ignore encore les éventuelles modalités de réalisation). Que la Nouvelle-Calédonie se maintienne dans l'ensemble français ou qu'elle devienne indépendante, que la nation à venir soit à dominante «*kanake*» ou à dominante blanche, que la formation sociale en place relève du système capitaliste ou du système socialiste, ce sont autant de facteurs de première importance pour l'analyse d'un tel projet scolaire. Cependant, au niveau actuel de reproduction de la formation socio-économique et de l'existence des normes d'enseignement du secteur public, le projet d'école mélanésienne conduit à une scolarisation de niveau inférieur. Quelle que soit la configuration politique qui prévaudra à l'avenir, cette école entraînerait une baisse significative du niveau des connaissances. En s'inscrivant dans le cadre d'un Etat où les objectifs économiques auraient été réévalués en fonction des possibilités immédiates du milieu, le décalage entre école mélanésienne et niveau économique national ne serait pas aussi grand qu'il pourrait l'être dans le cadre socio-économique actuel. C'est seulement face à l'environnement international, que cette situation se traduirait par une paupérisation matérielle et technologique. Mais le projet d'école mélanésienne ayant dans le contexte actuel une portée politique, sa réalisation se justifie éventuellement de ce point de vue. En effet, un choix politique peut toujours subordonner toute chose à sa réussite, quitte à ce que les conséquences en soient négatives dans des domaines jugés pour l'heure secondaires. Tout dépend alors de la justesse de l'évaluation des avantages et des inconvénients respectifs, à court et à long terme, du pari engagé sur l'avenir.

Ce qui pénalise l'école mélanésienne, c'est outre son aspect d'enseignement culturel, sa vocation agricole et cérémonielle. La façon particulière dont est envisagé le culturel dessert le projet : pour des raisons qui tiennent à la fois

(1) Il y aurait lieu, dans cette optique, d'envisager le problème de la formation d'une bourgeoisie mélanésienne.

à la conjoncture politique et à la faible différenciation sociale du milieu mélanésien, l'école canaque tend à se réapproprier, en-dehors du champ proprement scolaire, l'intégralité du savoir et des pratiques ancestrales (1). L'enseignement agricole appliqué, quant à lui, ne représente qu'une charge inutile pour tous ceux, de plus en plus nombreux, qui ne s'insèrent pas dans ce secteur de l'économie ; et pour les autres, cet enseignement courra le risque de se voir détourné de ses objectifs propres et de se trouver noyé dans l'ensemble des activités villageoises. En effet, la tendance à l'intégration communautaire par le biais des relations de parenté et des obligations coutumières, qui est constamment sous-jacente au projet d'un enseignement « adapté au milieu », peut conduire les élèves à participer en tant que « groupes de travail » aux activités villageoises, en fonction d'impératifs éventuellement sans rapport avec la scolarisation. Pour ce qui est de la participation régulière aux cérémonies coutumières dans le cadre scolaire, elle est superfétatoire. Elle se traduirait par une ponction sur le temps d'enseignement comme ce fut le cas avec l'assistance aux offices religieux au siècle dernier (2). Les cérémonies religieuses et coutumières ont leur raison d'être ; mais en dehors de l'école, compte-tenu de la spécialisation du champ scolaire. Encore observera-t-on que religion et coutume, ayant des fonctions d'intégration sociale, leur place dans le système éducatif relève de choix politiques.

Le projet d'école mélanésienne se situant résolument dans la perspective d'une économie agricole fortement marquée par les rapports traditionnels, il ne prend pas suffisamment en compte le fait que, pour répondre aux besoins nouveaux, la croissance économique nécessite une redéfinition des normes et des moyens de la production, et ce quel que soit le type de formation socio-économique retenu. Cette redéfinition impliquerait, selon toutes probabilités, une mécanisation du travail et une intensification des rendements ; elle dégagerait

-
- (1) La faible différenciation sociale qui prévaut toujours en milieu mélanésien permet, à côté des déterminations politiques, de rendre compte du projet d'école mélanésienne. Ni l'effort scolaire qui est relativement récent, ni la tendance à l'urbanisation qui est plus récente encore, n'ont jusqu'à présent suscité l'apparition d'une nouvelle couche sociale susceptible d'orienter le projet scolaire différemment.

« Le Territoire n'a presque pas de cadres mélanésiens. En 1981 on compte :

- 1 médecin ;
- 1 architecte ;
- 1 journaliste ;
- 3 professeurs ;
- 3 chefs d'administration. »

SELEC, Compte-rendu des Journées de réflexion du SELEC-CRMEC des 21-22-23 décembre 1981, p. 12.

A Nouméa, la tendance à l'urbanisation des populations mélanésiennes n'apparaît pas avant le début des années soixante. En 1963, Nouméa compte à peine plus de 5.000 habitants d'origine mélanésienne ; ce chiffre passe à 10.000 en 1976.

- (2) Si, dans les écoles missionnaires, la participation aux offices religieux prenait un temps non négligeable, la préparation de ces offices en nécessitait davantage encore.

une main-d'œuvre excédentaire, qui devrait être orientée vers de nouveaux secteurs de production. Pour important que soit le développement agricole, il suppose dès lors un réajustement des besoins en main-d'œuvre agricole. On ne saurait, par conséquent, se contenter de l'image d'une société mélanésienne assignée de toute éternité aux tâches agraires. Les valeurs culturelles de cette société se modifieront inéluctablement, ce qui ne les condamne pas pour autant à ne plus être «mélanésiennes».

*
* * *

Les systèmes sociaux mélanésiens précoloniaux avaient évolué par des adaptations successives qu'il était possible de maîtriser. L'irruption, au XIX^e siècle, de la technologie et des rapports sociaux marchands venus d'Europe a imposé une confrontation d'une autre ampleur, marquant une rupture avec les formes d'évolution antérieures. L'organisation sociale en place s'est trouvée dans l'impossibilité d'intégrer les conditions nouvelles sans évoluer vers un type de relations sociales entièrement différent. En pratique, la transformation est toujours en cours. Quelles que soient les modalités du processus et le temps nécessaire à sa réalisation, l'importance des relations sociales non marchandes est appelée à diminuer. Aussi le projet scolaire, comme d'autres projets marqués par la volonté sous-jacente de maintenir certaines structures précoloniales, est-il en contradiction avec l'évolution sociale actuelle, désormais dominée par les nécessités de la production (1). Quel que soit le discours idéologique développé à ce sujet, le système social traditionnel ne peut pas à la fois se maintenir tel quel et absorber le développement des connaissances, la technologie moderne et la division accrue du travail qu'ils impliquent, ni même un notable accroissement démographique. Le problème politique majeur est celui de définir les processus permettant de passer, aux moindres coûts sociaux, des rapports issus de la société précoloniale aux formes sociales contemporaines.

NOUMEA
1982

(1) A Fidji, une partie de la population mélanésienne est institutionnellement maintenue dans des rapports préservant au maximum les structures coutumières. Cette situation n'est en fait garantie que par un compromis politique, et relève de déterminations modernes. Malgré les prérogatives du secteur traditionnel, et peut-être en partie à cause d'elles, l'essentiel du pouvoir de décision économique et politique passe de plus en plus par les couches de la société fidjienne qui se trouvent hors du système coutumier.

ANNEXE

FORMATIONS POLITIQUES ET ÉCOLE

Pour mieux cerner le problème d'un enseignement adapté au milieu mélanésien et montrer qu'il fait l'objet d'approches différentes, il a paru intéressant de le situer dans son environnement politique, en se référant aux deux courants particulièrement significatifs que sont l'Union Calédonienne et le Palika. Ce complément d'information résulte du dépouillement systématique des journaux de ces partis, *L'Avenir Calédonien* et le *Kanak*, respectivement pour la période de janvier 1979 à juillet 1982 et pour celle d'avril 1981 à juillet 1982 ; il ne prend pas en compte les documents que ces partis auraient pu produire par ailleurs sur la question scolaire.

Dans *L'Avenir Calédonien*, l'attention porte surtout sur les perspectives culturelles dans le cadre desquelles doit se poser le problème de l'enseignement. L'hebdomadaire *Kanak*, quant à lui, analyse le système scolaire en fonction d'une conception marxiste de la lutte des classes.

Les textes sont présentés selon un ordre qui doit en faciliter la lecture.

1. L'Avenir Calédonien.

1.1. — Une inspiration originelle.

« L'Indépendance n'est pas [...] un retour en arrière.

« Dans la logique du monde qui nous baigne, l'histoire dans les mêmes conditions, avec les mêmes hommes, ne se refait pas. [...] »

«Par contre, le «retour aux sources» qui est préconisé quelquefois est intéressant au niveau de la recherche de l'inspiration chez un peuple qui a engendré telle littérature, telles institutions ou telles réalisations matérielles. En effet, si la littérature, les institutions, les réalisations matérielles sont liées aux contingences historiques, l'inspiration peut toujours être reprise pour donner un sens à l'existence et orienter l'organisation de la société.»

L'Avenir Calédonien, n° 771, 5 janvier 1979.

1.2. — Priorité du culturel.

«Il a fallu attendre que l'U.C. fasse ouvrir les écoles aux Mélanésiens parce que, jusque là, les écoles publiques ne les acceptaient pas. Mais là encore, le Mélanésien qui va plus avant dans la scolarité est instruit pour un mode de vie qu'on ne lui permet pas de mener. Car l'instruction donnée ignore tout de ses liens avec la tribu, sa famille, son clan et parfois même lui fait mépriser ce qui est mélanésien.

«Ce qui est vrai au niveau de la pédagogie reste vrai aux autres niveaux de la culture : économique, politique, institutionnelle. A ces différents niveaux, force est de constater une politique d'intégration qui ne peut que détribaliser et désintégrer. Ce phénomène va pousser le Mélanésien à se rabattre sur ses propres ressources, sur le terrain où il se sent sûr, chez lui. Il ne s'agit pas ici d'un retour au passé, un antérieur qu'on ne peut retrouver, mais de ces forces de la tradition qui influent sur les sentiments des hommes et des femmes et qui modèlent leurs attitudes présentes.

«C'est fort de ces considérations que l'on peut analyser et comprendre les deux derniers congrès de l'U.C. (Bourail et Maré). Le problème de l'Indépendance est posé à partir d'une recherche d'identité culturelle de la part des Mélanésiens avant de l'être en termes économiques ou juridiques.»

L'Avenir Calédonien, n° 771, 5 janvier 1979.

1.3. — La voie canaque.

«Le X^e Congrès de l'U.C. a reconnu aussi que le développement, s'il ne doit pas négliger le phénomène de l'industrialisation, sera avant tout le développement du monde rural. La Nouvelle-Calédonie de demain doit rester le «pays du séjour paisible» (là où séjournent les ancêtres). Elle doit repousser la société de consommation qui est déjà remise en cause. Elle ne doit pas viser à «s'occidentaliser» mais à rester elle-même et à demeurer un conservatoire de la «nature d'avant le pollution et le gaspillage des richesses». Son style de vie doit reposer sur une base paysanne car la société kanake est avant tout une société paysanne.

«Nous voulons un socialisme pour tout l'homme et pour tous les hommes, un socialisme et une société kanake qui assurent le respect de la personne humaine, son émancipation et son épanouissement sur tous les plans.»

L'Avenir Calédonien, n° 771, 9 novembre 1979.

«Avant toute chose l'indépendance kanake c'est construire le Pays à partir des institutions kanakes, c'est-à-dire les clans et leurs terres : — la structure kanake au niveau des districts — la réalité régionale.»

L'Avenir Calédonien, n° 798, 10 mars 1981.

«Que les Européens le veuillent ou non, la situation de la NOUVELLE-CALEDONIE exige de reconstituer un paysannat kanak, le seul qui ait survécu au rouleau compresseur du capitalisme colonial parce qu'il est resté hors de son circuit économique.»

Par ce paysannat kanak, l'espace agricole de la Grande-Terre peut être réoccupé et remis en valeur, la répartition de la population à travers le pays restructurée pour restaurer le tissu social humain qui doit le recouvrir pour le faire vivre, et c'est au sujet de ce paysannat seulement que l'on peut parler de développement. Car, c'est une dérision de parler de développement si on ne sauve pas une paysannerie qui décroche et va comme ailleurs, vers la ville où elle ne produit rien.

«Il faut seulement être convaincu que des transformations radicales s'imposent désormais aux hommes du monde entier pour faire face, sur la Planète de l'An 2000 (dans 18 ans), au problème de la survie de la Société humaine. Or, la Société kanake, elle, a déjà les structures mentales qui lui permettront d'accepter et d'accomplir les changements inéluctables, alors que les non-kanaks n'arrivent pas à changer, que leurs idéologies soient de Droite ou de Gauche, leurs structures mentales pour faire face aux mutations qui s'annoncent.

«Sur le plan culturel, l'esprit kanak est prêt, en raison de son caractère communautaire, à s'adapter à ces mutations. [...]»

«[...] L'efficacité de l'esprit d'équipe et la solidarité du groupe dont dispose la société communautaire du monde kanak, installée sur les larges assises familiales de ses clans.

«Le Peuple Kanak a survécu au choc du colonialisme. Il survivra au choc du Futur en retrouvant ses racines.»

L'Avenir Calédonien, n° 855, 22 juin 1982.

1.4. — Quelle école pour demain ?

«L'enseignement reste le domaine le plus significatif de la dépendance, parce que conçu à partir de modèles extérieurs qui ne tiennent pas compte de la réalité du pays et des aspirations des hommes de ce pays.»

L'Avenir Calédonien, n° 794, janvier 1981.

«C'est parce que le nombre d'échecs scolaires est devenu insupportable qu'on a été obligé de proposer des ALEP, mais les causes de ces échecs n'ont pas été éliminées.»

L'Avenir Calédonien, n° 801, 2 avril 1981.

2. Kanak.

2.1. — La société de demain.

«Au PALIKA, notre problème actuel est de renverser le système actuellement en place. Nous mettons toutes nos énergies dans ce combat de tous les jours.»

«Le système actuel profite à une minorité de gens qui sont les patrons. Nous voulons bouleverser cela pour mettre à la place une société qui n'est plus basée sur l'exploitation de l'homme par l'homme mais sur la propriété collective des moyens de production. Toutes les richesses du pays doivent appartenir au peuple : nickel, terres, usines, ... etc... Il n'y aura plus de propriété privée des moyens de production. On s'attachera à développer le plus possible les services sociaux tels que : la santé, l'enseignement, les transports en commun, les loisirs, etc... pour que le peuple puisse en jouir pleinement.»

Kanak, n° 58, 6-13 décembre 1981.

2.2. — Coutume et culture.

«Le PALIKA rappelle qu'il n'a jamais été question pour lui de détruire la Coutume.»

«Cependant, il a toujours dénoncé certains aspects de la coutume qui vont à l'encontre des intérêts du peuple kanak et qui sont utilisés par la Bourgeoisie et son gouvernement pour perpétuer et asseoir la domination et l'exploitation des Kanaks, et, par là-même, freiner le mouvement Révolutionnaire de Libération.»

Kanak, n° 46, 9-16 mai 1981.

«En N.C., [l'enseignement] a pour rôle de diffuser la culture française et l'idéologie bourgeoise. Mais le peuple Kanak n'a-t-il pas une culture propre ? N'avons-nous pas nos coutumes, nos langues, qui ne ressemblent en rien à la culture française ? Tout ceci est établi pour intégrer le Kanak et ainsi lui faire oublier sa condition de colonisé, de dominé, ce qu'il est véritablement dans cette société et où sont véritablement ses intérêts.»

Kanak, n° 57, 22-29 novembre 1981.

«Unifier les kanaks autour des structures coutumières est une stratégie qui reflète une analyse figée de la situation du kanak dans le système colonial-capitaliste.»

Kanak, n° 59, 20-27 décembre 1981.

«La revendication culturelle kanake a obligé ce même gouvernement à reconnaître que la culture kanake existe encore et que le peuple kanak s'y attache. Mais, pour lui, rien ne change : promouvoir la culture kanake selon ses objectifs, ses intérêts, c'est une façon de la détruire, d'une façon plus douce mais plus sûre.»

«Reconnaître l'identité culturelle kanake, cela suppose obligatoirement la replacer dans son contexte, en un mot libérer la terre et le peuple kanak de la domination étrangère, leur redonner la liberté totale.»

Kanak, n° 68, 21 juin - 4 juillet 1982.

2.3. — Impasse de la récente contestation scolaire.

«La DECK (Direction de l'Enseignement Catholique Kanake) : Au sujet d'une nouvelle DEC (DECK), le PALIKA s'est opposé à cette solution qui ne résoud rien dans la situation actuelle. Il a été reconnu au Congrès que les structures de l'enseignement catholique sont très complexes et le sont volontairement pour court-circuiter les organisations de base (Parents d'Elèves, syndicats), afin de protéger les biens des sociétés religieuses qui contrôlent tout l'appareil confessionnel.»

«Actuellement, ni les APEL, ni la Fédération des APEL ne sont en mesure de prendre en charge sur le plan financier les dépenses de l'enseignement libre sans faire appel au Vice-Rectorat. De plus, il y a un manque évident de locaux pour la DECK.»

Kanak, n° 46, 9-16 mai 1981.

2.4. — Procès d'un enseignement de classe.

«L'enseignement donné en Nouvelle-Calédonie étant un enseignement de classe, seule une faible minorité d'enfants de Kanaks et d'ouvriers ont la possibilité d'accéder au baccalauréat et par suite aux études universitaires, et il est de plus en plus difficile pour eux de les terminer. [...]

«Cette sortie précoce de l'école dans la société capitaliste se traduit par une entrée sans qualification professionnelle dans la production et par l'occupation d'une place d'ouvrier ou d'employé non-qualifié : cette masse de jeunes vient renouveler la force de travail non qualifiée dont la production capitaliste a besoin.»

«Cet échec est avant tout celui de l'école dans la société capitaliste qui se refuse à élever le niveau moyen des connaissances des jeunes, à leur apprendre à penser. L'apprentissage est la principale forme d'encadrement des bannis de l'école avant terme.»

Kanak, n° 46, 9-16 mai 1981.

«Ce que Emmanuéli a oublié de spécifier (en disant qu'il faut une Adaptation à l'enseignement), c'est que l'enseignement en N.C. comme ailleurs, qu'il soit réformé ou pas, reste pour autant un enseignement qui continuera à entretenir les fondements du système capitaliste : exemple : la division du travail.»

Kanak, n° 51, 21-28 août 1981.

«En principe, l'école est chargée de diffuser des connaissances, de transmettre des expériences, de transmettre l'Histoire, la culture de certaines sociétés et de préparer les hommes de cette société à la vie.»

«Mais si nous examinons bien l'enseignement actuellement, nous voyons que son rôle est plutôt de permettre la reproduction des rapports de production au profit d'une classe bourgeoise dominante et par conséquent de permettre la maintien au pouvoir et la consolidation de cette classe dominante.»

«Nous voyons ici que l'école bourgeoise vise plutôt à reproduire au sein de la société une certaine élite, constituée essentiellement de gens issus de la classe dominante de la société, qui par la suite continuera à tenir les postes clefs de l'économie et de la politique du pays en faisant perpétuer leur exploitation sur les plus pauvres et faire ainsi le maximum de profit sur la sueur des exploités.»

«Parallèlement, l'enfant issu d'un milieu pauvre sera dès son entrée à l'école muni de beaucoup de handicaps qui freineront ensuite sa vie scolaire.»

«Or, toutes les études confirment ce fait : plus un enfant échoue précocement, plus il risque d'échouer à nouveau en cours de scolarité. Les fossés creusés tôt ne cessent de s'élargir pendant la scolarité, sans qu'apparemment l'école puisse les réduire.»

«Actuellement, l'Enseignement n'est que l'instrument du pouvoir permettant la reproduction intégrale de toutes les structures aussi bien économiques, politiques que sociales basées sur l'exploitation de l'homme par l'homme au profit d'une minorité : la Bourgeoisie.»

«Ainsi, nous pouvons voir désormais le rôle important qu'a l'Enseignement bourgeois, rôle qui consiste dès le départ, dès l'enfance d'un homme à le sélectionner, à le canaliser pendant sa vie scolaire, dans des orientations de cycles bidons (c'est-à-dire bidons par rapport au contenu, aux méthodes d'enseignement soit par rapport aux perspectives que l'on peut en tirer de cela !...).»

«Mais aussi l'Enseignement bourgeois, au travers de son fonctionnement est là pour véhiculer une conception du monde, qui est celle du système bourgeois en place. En effet, comme le signale le collectif FREINET dans son ouvrage, l'élève qui fait sa vie scolaire doit se soumettre à cette corvée obligatoire qu'est le travail scolaire, même s'il est déjà sélectionné à l'avance pour finir 25 ans plus tard ouvrier dans une usine.»

Kanak, n° 52, 4-11 septembre 1981.

2.5. — Le refus d'un enseignement au rabais.

«Nous pensons au PALIKA que les MFR, ALEP et autres, sont des propositions qui ont eu pour objet de créer en N.C. un enseignement au rabais pour les kanaks et autres fils de colonisés et exploités. Tous les gens, qui en sont à l'origine, ont pour point de départ commun, la volonté de réformer l'enseignement existant dans le sens d'arrondir ses angles vifs, que sont notamment le rejet de la grosse majorité des kanaks. Ils partent tous du constat suivant : les kanaks n'arrivent pas à s'y faire à l'enseignement actuel. Alors il faut créer des écoles pour eux, plus à leur portée. La base de nos positions est que l'enseignement actuel a toujours eu pour fonction d'éduquer les kanaks pour les besoins du système capitaliste. Il est donc dans la logique du système et de son enseignement que d'éduquer à moitié et de travers la grosse majorité des enfants kanaks et des exploités.»

«Proposer donc des solutions telles les MFR, les ALEP, etc... c'est donner au système d'enseignement bourgeois actuel la possibilité de se justifier et de légitimer ses résultats totalement négatifs pour ce qui concerne les kanaks et les exploités : ces «pauvres kanaks n'arrivent pas à s'adapter, avec les ALEP et les MFR ils auront plus de chances.»

«D'autre part, peut-on affirmer que l'enseignement donné par un MFR ou un ALEP va être profitable à ceux qui vont les suivre ? L'affirmer, c'est faire preuve de beaucoup de démagogie. Car la véritable question c'est de savoir ce que vont devenir ces jeunes sur le marché du travail. Rien que des chômeurs. Des chômeurs un peu plus «qualifiés», que les patrons prendront toujours comme manœuvres de force. Voilà où aboutissent toutes les propositions «concrètes» d'un parti comme l'U.C. Elles sont toujours récupérées par le système colonial.»

«NON A L'ENSEIGNEMENT DE RABAIS QUE SONT LES ALEP ET LES MFR, OUI A UN ENSEIGNEMENT POPULAIRE AU SERVICE DU PEUPLE CONSTRUIT SUR LA REMISE EN CAUSE TOTALE DU SYSTEME CAPITALISTE ET DE SON ENSEIGNEMENT.»

Kanak, n° 50, 27 juillet - 4 août 1981.

2.6. — Orientations et revendications scolaires.

«Le PALIKA propose de regrouper les parents, les élèves et les enseignants sur la base d'une organisation orientée dans la perspective de l'indépendance : un seul enseignement pour tous les enfants du Territoire, une pédagogie issue et appliquée aux enfants du pays pour supprimer la sélection dans les écoles.»

Kanak, n° 46, 9-16 mai 1981.

«Cahier de revendication / Parti de Libération Kanake
(amené à Emmanueli par une manifestation le 8 août 1981).

VII. — L'enseignement
Le PALIKA dénonce :

- Le contenu colonial raciste et bourgeois de l'enseignement.
- Contenu inadapté qui tend à la négation du kanak, de sa culture et de son histoire.
- Le caractère sélectif de l'enseignement.
- Les conditions de travail des élèves, des collégiens, des étudiants.
- Le mode d'attribution des bourses supérieures
 - * L'abus qui existe dans les conditions de retrait ou d'attribution.
- Très forte sélection dans l'enseignement privé, pénalisant surtout les jeunes kanaks.
- Conditionnement idéologique des fils de kanaks d'exploités au mode de production capitaliste.
- Le caractère obscurantiste de l'enseignement.
- Les projets de la Promotion Mélanésienne (enseignement de la coutume, langue vernaculaire) qui ne sont là que pour camoufler la nature bourgeoise de l'enseignement.
- Les méthodes d'éducation sélectives.
- Les méthodes de l'enseignement utilisées en tribus.
- Les atteintes aux libertés de travail, d'expression et d'opinion dans l'enseignement.
- La propriété privée dans l'enseignement.

Le PALIKA revendique :

- La suppression des ALEP et CETAD, qui justifient la mise à l'écart des Kanaks.
- Unique enseignement.
- Suppression de l'enseignement de rabais.

[...]

- Une école au service du peuple Kanak et des travailleurs en N.C. où sera totalement remis en cause l'idée colonialiste et impérialiste de la mission civilisatrice de la France Occidentale, où les valeurs Kanakes seront réellement prises en compte.»

Kanak, n° 51, 21-28 août 1981.

COUVERTURE : J. P. LE BARS

COMPOSITION :
et IMPRESSION

Imp. GRAPHOPRINT
42, RUE GEORGES CLEMENCEAU
NOUMEA

*PUBLICATION: INSTITUT CULTUREL MÉLANÉSIEN
B.P. 4975 - NOUMÉA - Nlle CALÉDONIE - Tél. 28.42.15*