

L'ÉMERGENCE DE LA « QUESTION SCOLAIRE »

Jean-Marie Kohler, Loïc J.-D. Wacquant

LA QUESTION SCOLAIRE EN NOUVELLE-CALÉDONIE :
IDEOLOGIES ET SOCIOLOGIE

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) *.

* Cet article s'appuie sur les travaux de sociologie de la culture, de l'éducation et de la domination sociale menés par les auteurs, sociologues au Centre ORSTOM de Nouméa. On pourra se reporter pour complément à Jean Marie Kohler et Patrick Pillon, *Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésien* (1982, Nouméa, Institut Culturel Mélanésien), à Jean Marie Kohler et Loïc J.D. Wacquant, *Position sociale et performance scolaire. Les Mélanésien et l'école catholique dans le grand Nouméa* (1985, Nouméa, ORSTOM), et à Jean Marie Kohler, Loïc J.D. Wacquant et Elizabeth Bonamour du Tartre, *Classe, ethnie et système d'enseignement : l'ordre scolaire et l'ordre social en Nouvelle-Calédonie* (à paraître).

O.R.S.T.O.M. Fonds Documentaire

N° : 17.302 ex 1

Cote : B

11 AVRIL 1985

Parce qu'elle est matrice de culture et que le mouvement indépendantiste mélanésien trouve dans la thématique de l'« authenticité culturelle » son ferment mobilisateur, l'école constitue un des enjeux centraux des luttes sociales en Nouvelle-Calédonie. Comme le note A.W. Ward : « Le système éducatif — le contenu des programmes, la composition du corps enseignant, etc. — est, avec la terre, le point focal des revendications et des pressions canaques¹. » Le système scolaire a longtemps constitué un des rares nœuds de contact entre la société blanche et la formation sociale traditionnelle. C'est dire qu'un « front » scolaire existe virtuellement depuis les tout débuts de la colonisation. Il faudra cependant attendre l'essor d'un courant nationaliste mélanésien à la fin des années soixante-dix pour assister à une remise en cause globale de l'« école des Blancs », concomitante de celle de l'ordre colonial lui-même. L'urgence et l'intensité du débat sur l'école sont donc, dès l'origine, fonction des formes et des aléas du combat politique. Ainsi seules la reconnaissance de la légitimité du mouvement social mélanésien et son institutionnalisation rapide à travers la restructuration du champ politique et para-administratif ont autorisé la formulation explicite, publique, de ce que l'on peut appeler la *question scolaire* : où sont les racines de l'échec scolaire mélanésien ? Le système d'enseignement peut-il être adapté au milieu autochtone ? Quel rôle assume l'école dans la perpétuation du rapport colonial et quelle contribution peut-elle apporter dans le sens de sa dissolution ?

Dès lors, l'affirmation d'une spécificité canaque, épine dorsale des revendications nationalistes, ne pouvait que déboucher sur la formulation d'un projet d'« Ecole Kanak ». Du constat de l'échec scolaire massif des élèves d'origine mélanésienne, est déduite la nécessité culturelle et politique d'un enseignement

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

617.302 ex 1

qui prenne en compte les déterminations propres à cette ethnie². L'école est donc doublement investie par le politique : il s'agit d'une part de renforcer et de perpétuer la différence, d'autre part de soustraire la jeunesse mélanésienne à la puissance intégratrice du système scolaire actuel.

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

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

2. M.J. Dardelin, « Ecole enracinée ? Ecole sans racine ? Pour les fils de l'igname... », in *Recherche Pédagogie Culture* 46, mars-avril 1980, pp. 17-21.

3. Pierre Bourdieu, « Système d'enseignement et système de pensée », in *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, n° 3, 1967, pp. 367-388.

I. Scolarisation et colonisation (les déterminations historiques de la question scolaire).

Il n'est pas possible d'appréhender les termes et la logique du débat scolaire sans restituer, fût-ce brièvement, l'arrière-plan historique et les déterminations coloniales de la scolarisation. Bien que suivant des modalités variables au fil de ses étapes, l'enseignement a, d'emblée et constamment, fait partie intégrante du processus colonial. En effet, l'instauration de rapports de domination et d'exploitation suppose toujours un minimum de communication entre dominants et dominés : ce fut le rôle de l'école que de façonner la population autochtone en fonction des besoins matériels et idéologiques des premiers, en formant des auxiliaires du pouvoir religieux et administratif, en favorisant l'émergence d'agents économiques propres à occuper les positions inférieures des rapports de marché, et en produisant des « métis culturels » à même de servir d'intermédiaires fiables entre les deux groupes. L'octroi d'un minimum d'instruction, instrument de gardiennage et de moralisation, et la formation d'une petite « élite indigène » constituaient le moyen d'asseoir au moindre risque la structure d'opposition que suscite et nécessite la domination coloniale, tout en instaurant entre Mélanésiens et Européens la collaboration technique et culturelle minimale requise par le fonctionnement du système⁴.

Cependant la nécessité d'éduquer, de former les autochtones afin qu'ils puissent s'acquitter des tâches qui leur étaient imparties dans le cadre de la société coloniale, et par conséquence l'augmentation de leur « valeur » sociale, étaient contradictoires avec celle du maintien de leur statut subalterne. La solution de ce dilemme fut d'opérer une *division institutionnelle du tra-*

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

vail social d'éducation : aux écoles missionnaires revenait la charge de l'enseignement des Mélanésiens, celui des enfants de colons étant assuré par le réseau des écoles publiques. La dialectique de la résolution et du ressurgissement chroniques de cette contradiction fournit la clef de l'histoire des institutions éducatives en Nouvelle-Calédonie.

Pendant près d'un siècle, de 1853 à l'après-guerre, ce sont les missionnaires, catholiques et protestants, qui ont « instruit » les « naturels ». Pour les christianiser, il s'avérait au préalable nécessaire de les « civiliser » ; l'école de mission offrait la voie la plus sûre, peut-être la seule possible, pour parvenir à cette fin. Auxiliaire de l'évangélisation, la scolarisation était aussi indissociablement le moyen d'instaurer la colonisation par delà l'action militaire. L'efficace propre à l'école confessionnelle tenait à ce qu'elle assurait l'inféodation morale des Mélanésiens en diffusant la doctrine chrétienne, qui constituait l'unique idéologie susceptible d'amener ces derniers à intérioriser leur subordination. Il n'y avait par conséquent pas d'inconvénient majeur, du point de vue du projet colonial, à ce que les préoccupations religieuses l'emportent sur la diffusion des connaissances. Bien au contraire : 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 mise sous tutelle et la coopération des colonisés par le biais de l'intégration religieuse ; et ce choix permettait d'assurer aux moindres frais la scolarisation d'une population longtemps considérée comme en voie de disparition. Ainsi, lorsqu'autour de 1865, le gouverneur Guilain décréta la fermeture des écoles catholiques dont il redoutait l'influence obscurantiste, le ministre de la Marine et des Colonies condamna fermement une initiative qui risquait de priver le pouvoir colonial des bénéfices de l'action des religieux : « Je tiens essentiellement à ce qu'une œuvre dont le but principal est d'amener sans mesures violentes, la soumission et la civilisation des populations indigènes, puisse se développer librement et soit certaine de trouver à l'avenir auprès de l'Administration locale les facilités et les encouragements.

qui lui ont manqué depuis votre arrivée dans la colonie⁵. » De son côté, la hiérarchie ecclésiastique, consciente de la convergence de ses intérêts avec ceux des pouvoirs temporels, veillait à se ménager les faveurs de ces derniers. Au tournant du siècle, l'archevêque de Nouméa, Mgr Fraysse, rappelle dans une lettre circulaire que « les indigènes appartiennent à une colonie française, il faut, sans chercher à les tirer de l'indigénité 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 français⁶ ». C'est à la même époque que l'Eglise catholique envisage de prendre elle-même en charge le recrutement de colons catholiques, initiative dans laquelle elle voit la réalisation de la symbiose qu'elle souhaite opérer entre colonie, patrie et christianisme.

S'il n'est pas possible de résumer ici en quelques paragraphes une sociologie historique des écoles de Mission qui reste à faire, on peut néanmoins rappeler les conditions sociales d'effectuation de leur travail pédagogique propre, non à titre de simple illustration, mais parce que celles-ci trahissent la fonction objective de toute action d'enseignement : « l'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel⁷. » Dans l'analyse des institutions et de leurs caractéristiques, il est fréquent que le passé éclaire le présent, mieux, révèle la vérité de mécanismes qui, parce qu'ils échappent aujourd'hui à notre discernement, n'en fonctionnent qu'avec plus d'efficacité. C'est pourquoi l'évocation rapide du fonctionnement de l'école missionnaire⁸ doit conduire à s'interroger sur les fonctions d'inculca-

5. Cité par Georges Pisier, *Kounié ou l'île des Pins. Essai de monographie historique*, 1971, Nouméa, Publications de la Société d'Etudes Historiques de Nouvelle-Calédonie n° 1, p. 195. C'est nous qui soulignons.

6. Cité par J.M. Kohler et P. Pillon, *Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens*, 1982, Nouméa, Institut Culturel Mélanésien (Collection « Sillon d'Ignames »), p. 46 ; souligné par les auteurs.

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

8. On se limitera ici à celle de l'Ecole Catholique du tournant du siècle en tant qu'elle réunit, sous une forme idéal-typique, tous

tion morale et de contrôle social dont s'acquitte, *hic et nunc*, le système d'enseignement calédonien, participant ainsi à la reproduction de l'ordre social à travers celle de ses fondements symboliques.

Comment « sauver » les Mélanésiens et de la barbarie dans laquelle ils se complaisent et de l'influence corruptrice des colons ? C'est à cette question que répondait l'organisation des écoles confessionnelles. D'abord en concentrant leur action « civilisatrice » sur les jeunes générations, plus malléables parce que moins longtemps exposées aux traditions païennes. « 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 »⁹. Ensuite en procédant à un double enfermement : les communautés mélanésiennes sont regroupées au sein de réductions, les jeunes sont confinés en internat. Il ne reste alors plus qu'à réunir sous une même autorité, en un seul lieu et en accord avec un plan d'ensemble rationnel, tout un faisceau d'activités jusque-là éclatées dans le temps et l'espace par la pratique sociale : culte, travaux manuels et agricoles, chant, gymnastique, étude. Le temps de l'apprentissage scolaire est un temps dense et concentré qui accorde une grande place aux exercices corporels, car l'éducation physique est le socle indispensable de l'éducation morale. L'introduction de pratiques hygiénistes, l'imposition de nouveaux usages vestimentaires et sexuels, le développement d'activités collectives surveillées (jardinage, corvées, sport) sont autant de moyens d'altérer le « schéma corporel », de l'indigène, et donc de modifier ses dispositions les plus fondamentales à l'égard de lui-même, d'autrui et des mondes naturel et social. L'enseignement, même précaire, de la langue française, vient redoubler celui de ces nouvelles « techniques du corps ». La réorganisation de la vie matérielle autour et en fonction de l'école de Mission constitue le dernier rouage d'un

les traits de l'école coloniale pertinents à notre propos. L'enseignement protestant, quant à lui, assurait des fonctions identiques à partir de structures sensiblement différentes.

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

dispositif capable d'amener les Mélanésiens à intérioriser un ensemble de préceptes et de principes de perception et de comportement qui sont à la fois le produit et la condition de reproduction de l'ordre symbolique et social qui se met en place. On aura reconnu dans l'école de Mission une de ces *institutions totales*, qui sont, comme l'a minutieusement montré Erving Goffman, des « forcing houses for changing persons »¹⁰.

Ce n'est qu'au lendemain du premier conflit mondial que l'Administration commence à s'intéresser à la scolarisation des Mélanésiens. Jusque-là, on s'était contenté de former quelques « moniteurs » dans des « écoles indigènes » relevant non du Service de l'Enseignement mais de celui des Affaires Indigènes. En 1903, sur toute la Grande Terre, on dénombrait seulement six écoles laïques indigènes pour un instituteur et cinq moniteurs, contre vingt-cinq écoles publiques européennes comptant plus de quarante instituteurs. La phase dite de « consolidation » et de « modernisation » du système éducatif est encore celle de l'école européenne et ce n'est que dans les années cinquante que s'amorce une « lente pénétration » des Mélanésiens dans celle-ci¹¹. Deux séries de facteurs expliquent cette présence croissante au sein du réseau public, ainsi que l'augmentation des taux de scolarisation et de réussite qui caractérisent l'ethnie mélanésienne sur les vingt dernières années. D'une part un effort massif d'investissement scolaire et un certain nombre de réformes institutionnelles dont les effets sont démultipliés par le « retard » historique « accumulé » par la population autochtone ; d'autre part une plus grande insertion de celle-ci dans l'économie marchande et dans les espaces urbains et périurbains. On reviendra dans notre troisième partie sur le poids relatif de ces causes.

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

11. Cf. Viviane Siorat, *Histoire de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie*, manuscrit dactylographié (23 pages), sans date. En 1957, ils représentent 15 % des effectifs de l'école publique ; ce taux passe à 39 % en 1966 et à 44 % en 1977.

Il convient de souligner ici que sur le plan des infrastructures scolaires, la situation a nettement évolué et que, malgré des disparités marquées entre Nouméa et le reste du Territoire, la Nouvelle-Calédonie est dotée d'équipements scolaires nombreux et bien souvent de qualité — relativement aux autres pays du Pacifique et aux ressources locales. Plus de deux cent cinquante établissements primaires et une cinquantaine d'unités secondaires et techniques accueillent près de cinq mille élèves en 1984. Un embryon d'enseignement supérieur s'est fait jour. Grossièrement, la population scolaire se répartit comme suit¹² : un tiers d'Européens, regroupés pour l'essentiel (70 %) autour de Nouméa ; une moitié de Mélanésiens concentrés en brousse (à 78 %) ; 16 % de Polynésiens se partageant entre la capitale et les centres miniers, et 8 % d'Asiatiques. Cependant, si le public draine 66 % des élèves du Territoire, il ne scolarise encore que la moitié des Mélanésiens, contre 85 % des Européens.

L'après-guerre voit donc se dessiner un nouvel équilibre entre les réseaux laïque et confessionnel. Mais si cette recomposition du champ scolaire, qui tend à découpler les deux oppositions public/privé et Européens/Mélanésiens, s'accompagne d'un progrès indéniable de ces derniers, il n'en demeure pas moins qu'ils continuent d'échouer plus et plus tôt que leurs camarades non océaniens. Catholique, protestante ou laïque, l'école demeure, selon la formule révélatrice de Tjibaou et Missotte, « l'école difficile¹³ ». Dans quelle mesure ? Pourquoi ? Comment y remédier ? Telles sont les interrogations auxquelles tentent de répondre les discours sur l'école qu'il convient maintenant d'analyser.

12. Ces chiffres et les suivants sont extraits des divers documents statistiques publiés par le vice-rectorat. Sauf mention contraire, nous présentons les données de l'exercice 1983.

13. Jean-Marie Tjibaou et Philippe Missotte, *Kanaké. Mélanésien du Pacifique*, 1978, Papeete, Editions du Pacifique, p. 21.

II. DU CONSTAT DE L'ÉCHEC A LA GENÈSE DU PROJET D'« ÉCOLE KANAK »

(les termes de la question scolaire)

De ces trois questions que suscite la persistance des difficultés scolaires des Mélanésiens, c'est la première (dans quelle mesure y a-t-il échec) qui, paradoxalement, a reçu, et de loin, le moins d'attention critique. Les discours sur l'école, aussi bien celui des représentants officiels du système d'enseignement (discours dominant) que celui produit par leurs opposants mélanésiens (discours dominé)¹⁴ se satisfont généralement de ces constats rapides qui autorisent des conclusions déjà tout entières inscrites en abrégé dans les coordonnées sociales et idéologiques de leur énonciation. Les mêmes statistiques, grossièrement agrégées par cycle d'études et par ethnie, étayent des analyses qui divergent point par point tout en s'accordant sur les terrains de désaccord. C'est ce *consensus* à l'intérieur du *dissensus* qu'il faut dégager afin d'échapper au sens commun partagé par les deux discours, à la problématique dans et par laquelle ils pensent la question scolaire.

De façon typique, l'idéologie scolaire dominante tend à minimiser les écarts ethniques et sociaux en les habillant de formules euphémiques qui semblent avoir pour elles les tendances lourdes de l'évolution scolaire récente. Certes, « les résultats aux examens laissent encore apparaître un léger décalage dans le pourcentage de réussite entre élèves européens et élèves non-

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

francophones, à l'exception des Asiatiques », mais « *cet écart est en train de se combler*¹⁵ ». Le fait d'opposer non point Européens et Mélanésien, urbains et ruraux, voire modernes et traditionnels, mais Européens et « non-francophones » est révélateur de la souveraineté dont jouissent les différences linguistiques dans la structure des explications. De fait, si « à l'exception des Asiatiques, les non-francophones restent *peu nombreux* dans le cycle long conduisant au baccalauréat (...) c'est pour n'avoir pas su maîtriser des problèmes de langue et combler les handicaps initiaux qui en découlent et auxquels *peuvent se joindre* des handicaps sociaux¹⁶ ». On relèvera au passage trois contradictions dans ce fragment du discours dominant. Tout d'abord si la « raison linguistique » s'impose aux Océaniens, on comprend mal, à ce stade de l'analyse, en vertu de quoi les Asiatiques prétendraient y échapper ; or ces derniers ont effectivement de meilleures performances scolaires, encore qu'il faudrait ici faire le départ entre Vietnamiens et Indonésien. Deuxièmement : sur l'obstacle linguistique, considéré comme variable indépendante, viendraient se greffer des handicaps sociaux. La hiérarchie des causes est clairement posée. Cependant il faut objecter que les faits de langue sont, au sens fort, des faits sociaux. La question n'est pas terminologique,

15. Roland Bruel et Jean-Pierre Doumenge, « Enseignement », planche 48, in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie*, 1982, Paris, ORSTOM. Le premier nommé des deux auteurs occupait jusqu'à récemment les fonctions de vice-recteur de l'enseignement sur le territoire. Nos italiques repèrent quelques-uns des lieux du travail d'euphémisation.

16. *Ibid.* Il n'est pas inutile de préciser que l'enseignement *méthodique* du français, qui pour deux tiers des écoliers demeure une langue *étrangère*, n'est assuré ni prévu à aucun stade de la scolarité. Les quelques expériences d'enseignement du français « en temps que langue étrangère » qui se font jour ne touchent pour l'instant que quelques Lycées d'Enseignement professionnel et écoles primaires ; et les initiatives personnelles des maîtres qui sont à leur origine ne s'inscrivent pas dans une politique d'ensemble clairement définie. Pour ce qui est des langues dites « vernaculaires », la question qui, jusqu'à récemment, ne se posait même pas, de leur enseignement dans les classes primaires est un point d'accrochage dans le débat sur l'école et l'éventualité de son introduction systématique suscite de très vives réactions de refus de la part d'une grande partie du corps enseignant (sur quelles réformes déboucheront les travaux du Centre Territorial de Recherche et de Documentation Pédagogique, et notamment ceux menés par sa section chargée des langues vernaculaires ?)

mais théorique. C'est celle du statut de la francophonie comme facteur explicatif. Le cas des Asiatiques induit justement à penser que les difficultés linguistiques ne peuvent être hypostasées et servir de cause « fourre-tout » — dont l'attrait n'est dû qu'à la possibilité qu'elle offre d'un déterminisme à géométrie variable suivant les intérêts idéologiques qui la sollicitent. Produit de conditions et de stratégies sociales, la pratique linguistique doit bien plutôt être comprise comme un effet de la structure sociale, variable intermédiaire dont il faut rendre compte¹⁷. Enfin, si l'on admet à titre d'hypothèse que l'évolution scolaire trouve son origine dans la constitution linguistique des populations d'élèves, on voit difficilement comment elle aurait pu se produire. La réduction des disparités scolaires ne saurait à l'évidence résulter d'un quelconque effort linguistique volontariste de l'ethnie mélanésienne. On voit les apories auxquelles conduit l'explication dominante par la francophonie, et que l'on peut exprimer sous la forme du syllogisme récuratif suivant : les Mélanésien réussissent d'autant plus à l'école qu'ils parlent bien français, ils parlent d'autant plus français qu'ils réussissent bien à l'école. On n'a, en vérité, rien expliqué.

En deçà de l'argument de la francophonie, l'idéologie scolaire véhiculée par les agents du système d'enseignement s'étoffe de thèses psychologues et individualistes qui ne sont pas sans rappeler les mythologies petites-bourgeoises de l'ascension par l'ascèse. Volonté, travail, effort sur soi-même, sens du sacrifice. « C'est la société mélanésienne qui est faite comme ça ; ils ne sont pas motivés. Il n'y a pas d'atmosphère de travail, pas de goût de l'effort. Le désir de se battre, de réussir est inconnu chez beaucoup : c'est ça le problème¹⁸. » Que ce soit en termes de « motivation », de soutien parental, de mode de vie familial ou d'intérêt pour la chose scolaire, l'échec mélanésien traduit un *manque* de cette ethnie et donne lieu à une suite rituelle d'appréciations négatives sur les élèves autochtones :

17. Voir à ce sujet, les travaux de Basil Bernstein réunis dans *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, 1975, Paris, Minuit, et particulièrement pages 69 à 77.

18. Les extraits de discours qui suivent sont tirés d'une série d'entretiens approfondis menés avec des directeurs d'établissements entre janvier et mars 1983, sur le thème des problèmes scolaires propres aux Mélanésien.

ils sont lymphatiques, timides, irréguliers, secrets, font preuve de négligence voire d'insouciance vis-à-vis de leur scolarité. Leurs parents les épaulent rarement et ne perçoivent pas la nécessité d'une coopération étroite avec les maîtres. « Les parents n'ont pas l'air de comprendre que c'est pour le bien de leurs enfants. C'est de la négligence. » Le sens de l'éducation, sa nécessité objective n'ont pas encore été l'objet d'une prise de conscience claire qui semble être le chaînon manquant entre ce qui est tout de même perçu comme un désir de bien faire (« chez le Mélanésien, c'est encore nébuleux. Il y a la volonté, oui mais ce n'est pas réfléchi ; c'est un peu pour copier ») et les performances réalisées. On excuse volontiers les Mélanésiens en invoquant les lenteurs incontournables d'une évolution que freinent tout à la fois une forme de vie collective, une configuration mentale et les dures lois de la génétique ; et l'on s'autorise d'une vision gradualiste et linéaire de l'histoire pour prédire une lente mais régulière « dissolution » du problème scolaire : « Nous, on a mis des millénaires pour arriver où on est. Eux, on leur demande de passer de l'âge de pierre et de l'anthropophagie à notre civilisation, comme ça, alors que nous il nous a fallu tous ces siècles pour ériger tout ça. On ne peut pas faire passer un millénaire en cent trente ans ! Leur forme d'esprit n'est pas prête à recevoir ce que nous avons produit. Parce qu'il y a les gènes, la machine imprimante du corps. Il faut du temps pour ça. Ils ne sont pas encore prêts. » « Regardez, autrefois, les Mélanésiens vivaient de culture et d'un peu de pêche ; et puis le reste de l'année, c'était pour se délasser. Il y a forcément cet état d'esprit qui reste. Ça changera, ça viendra, mais on peut pas changer les mentalités comme ça ! Forcément ça va venir, peut-être la prochaine génération, on sent déjà une différence. »

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

Que la contestation globale d'un enseignement dispensé selon les orientations et sous le contrôle des instances métropolitaines ait surgi et se soit développée essentiellement dans les écoles confessionnelles s'explique aisément. On a vu que celles-ci ont été et demeurent encore, dans une large mesure, les écoles du milieu mélanésien. D'autre part, du fait qu'elles comportent une proportion majoritaire d'enseignants d'origine canaque, elles constituent des lieux privilégiés de réflexion et de proposition en matière de pratique éducative. Enfin, tout en contribuant à l'instauration de la domination coloniale, les Eglises ont traditionnellement pris le parti de la société mélanésienne face à l'Administration et aux colons ; elles ont largement participé à la promotion et à l'intégration politique des Mélanésiens. Il n'est pas étonnant que ce soient leurs enseignants qui prolongent et amplifient la critique de l'ordre social en radicalisant celle de l'ordre éducatif par l'intégration de l'analyse du problème scolaire au sein de la revendication nationaliste¹⁹.

Le projet d'une école spécifiquement mélanésienne, baptisée « Ecole Kanak », vise bien au-delà des aménagements partiels que seraient, par exemple, l'introduction des langues maternelles dans le primaire, l'enseignement de l'histoire océanienne ou la prise en compte de l'environnement conceptuel de l'élève mélanésien. Il implique une transformation complète de la structure et des fonctions du système éducatif. Cette redéfinition de l'institution scolaire s'effectue selon deux grilles d'intentions étroitement congruentes : le rejet des formes et des normes scolaires dominantes ; la volonté de restauration d'une « société mélanésienne authentique » dont l'école pourrait être l'instrument de *retro-production* et dont l'armature serait fournie par

19. Comme en témoignent, par exemple, les séminaires de réflexion organisés dans l'Enseignement Catholique en décembre 1981 et en février 1982. De la contre-idéologie scolaire développée par les Mélanésiens, on trouvera une version formalisée et drapée de rhétorique scientifique dans l'ouvrage de M.J. Dardelin, *L'avenir et le destin. Regards sur l'école occidentale dans la société Kanak*, 1983, Paris, ORSTOM (Travaux et Documents, n° 173), où l'onirisme social et scolaire est porté jusqu'à son point de rupture.

la notion de « coutume »²⁰. Le projet scolaire est donc solidaire d'un projet de société qui implique un cheminement à rebours, un retour à une organisation sociale de type précolonial considérée comme seul cadre possible de l'identité culturelle mélanésienne. Les difficultés actuelles de la société sont imputées *in toto* aux dérèglements du mode de vie traditionnel provoqués par la colonisation. La vie en tribu, l'économie « naturelle » horticole basée sur une division du travail par sexe et par âge, la circulation coutumière des biens, la chefferie statutaire, le contrôle foncier par les clans propriétaires et la prépondérance des vieux et des hommes sont projetés comme les éléments exprimant la nature profonde et immuable du peuple mélanésien. C'est en fonction de ces orientations qu'est posée la question : quelle école pour les Canaques ? Les réponses, on va le voir, ne sont souvent que le négatif de celles apportées par l'idéologie scolaire dominante, dans la mesure où c'est dans le même registre culturel et moral — mais à partir de positions sociale et scolaire dominées — que sont articulées réflexion et propositions.

Contrairement au discours dominant, qui insiste volontiers sur les tendances diachroniques, le discours mélanésien tend, stratégiquement, à s'en tenir au constat *présent*. Il trouve dans le faible taux de réussite actuel des Mélanésiens la preuve que le système d'enseignement les pénalise irrémédiablement et, au-delà, qu'il est foncièrement inapte à prendre en compte la spécificité culturelle des enfants de cette ethnie. L'objectif visé à long terme étant de « *sauvegarder et développer la personnalité canaque au travers de sa culture* en réfléchissant et en pratiquant (école, paroisse, tribu) les langues vernaculaires à partir de la maternelle, et les coutumes²¹ », il faut nécessairement

20. Le terme « coutume » (qui désigne dans la pratique un échange cérémonial marquant le respect ou les liens d'alliance existant entre des individus ou des groupes) a plusieurs acceptions, et les pratiques coutumières sont diverses de par leurs déterminations historiques. Employé au singulier, le terme renvoie à une sorte de quintessence de la vie collective, au fondement de l'être social mélanésien. La « vraie coutume » serait celle qui n'aurait pas été contaminée par la colonisation et qu'il s'agirait de raviver.

21. Cette citation et les suivantes sont tirées de divers documents de travail, comptes rendus de journées de réflexion et publications professionnelles ou syndicales émanant de la direction et de divers groupes d'enseignants de l'enseignement Catholique entre 1979 et 1982.

« que les Mélanésiens s'approprient l'enseignement pour innover un système éducatif qui leur convienne ». L'opposition maîtresse, de linguistique (francophone/non-francophone), est étendue à l'ensemble de la culture (culture occidentale/culture mélanésienne). Mais *dans le même mouvement où elle couvre tout le champ culturel, elle s'y confine* : incapable de briser les schèmes de pensée culturalistes qu'elle partage avec le discours scolaire dominant, l'idéologie de l'école canaque ne peut que se donner la culture comme une totalité concrète indivisiblement responsable de sa propre causalité. Dès lors, elle retrouve nécessairement, sous une forme transposée et traduite dans la logique propre à son champ discursif, ces contradictions (socio)logiques mêmes qui habitent l'idéologie scolaire qu'elle entend combattre. Dans la droite ligne de la pensée configurationniste²², on confond et on fond culture, transmission culturelle, société et personnalité dans une même analyse qui suppose, non seulement que les parties forment une totalité, mais encore que le tout se trouve dans chaque partie. A l'intention de savoir pourquoi et comment l'école aliène le Mélanésien, correspond alors une interrogation comparatiste sur la psychologie de l'enfant mélanésien et sur l'*habitus* culturel propre à l'adulte mélanésien ; du plan individuel et mental, on glisse sans discontinuité à celui de la critique institutionnelle, les mêmes catégories s'appliquant indistinctement à l'individu, à l'école, à l'organisation sociale et à la culture. C'est pourquoi, en dressant le portrait de l'« école traditionnelle », on dessine d'un même trait ceux du « vrai » Mélanésien et de la société mélanésienne « authentique » qu'on aspire à régénérer : « Elle se fait en pleine nature, à son contact. Elle est une expérience vraie, elle est utile parce qu'elle répond à un besoin. L'enseignement y est oral [et] se fait dans la langue maternelle. Elle se fait par le clan [et] prépare l'enfant à son milieu et dans son milieu [...], à une société de partage [...], à la vie communautaire. Elle libère le Canaque » (c'est nous qui soulignons). Outre qu'elle est le produit d'un intense travail symbolique d'idéalisation qui permet d'associer systématiquement aux termes des-

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

criptifs un ensemble de significations latérales à forte tonalité morale, cette image de l'école nourrit la confusion originelle entre patrimoine culturel et type d'organisation sociale et permet, au terme d'un tour de passe-passe conceptuel d'autant plus réussi qu'il est inconscient, de présenter la société traditionnelle comme un modèle social d'actualité. Or cette société étant une société sans écriture et à très faible division du travail, elle est aussi nécessairement une société sans école. La transmission des connaissances n'y requiert pas l'existence d'une institution spécialisée dotée d'experts ; dans ce cadre, l'école n'est autre que la vie sociale elle-même et l'éducation y est synonyme de socialisation. Le projet d'une école qui s'insère harmonieusement dans une telle société est dénué de sens, puisqu'il est par définition radicalement incompatible avec l'indivision fonctionnelle qui caractérise la texture institutionnelle de ce type de société.

Quant à l'idée qu'une école régionalisée, ancrée au village et dispensant un savoir local et coutumier tourné vers une formation « totale » pourrait contribuer à permettre une prise en charge, par le peuple canaque, de son avenir et de celui du pays pour la reconquête duquel il lutte, elle relève du fantasme sociologique²³. On peut difficilement à la fois enseigner « le respect des institutions coutumières » et « former des hommes responsables, libres, maîtres d'eux-mêmes ». Entre une légitimité traditionnelle et une légitimité rationnelle-légale (Weber), le pouvoir doit trancher. Comment, en effet, renaître aux valeurs anciennes quand on souhaite dans un même mouvement « initier au plus tôt à la maîtrise des mass-media, des sciences humaines et économiques » ? Comment « ouvrir les enfants sur l'extérieur » tout en centrant l'enseignement sur le village traditionnel ? Comment former les cadres nécessaires au fonctionnement des appareils administratifs et étatique, de l'industrie et des complexes urbains par le biais d'un apprentissage agricole basé sur les savoir-faire ancestraux ? De plus, l'école est une machine à produire de la différence et de la hiérarchie

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

et, loin de constituer un instrument d'intégration sociale, l'instruction est bien plus souvent un « agent de dislocation²⁴ » dans les sociétés dépendantes situées à la périphérie du système-monde. Elle définit un nouvel axe de stratification qui rentre en concurrence avec ceux de la société traditionnelle. Elle détermine une autre économie des instruments de reproduction sociale, induisant des stratégies originales qui tendent à recomposer les fondements de l'ordre social. On voit qu'il est vain d'espérer de l'école la reconstitution d'un type de société d'ores et déjà historiquement dépassé et dans lequel elle n'aurait pas de raison (sociale) d'être.

On peut rendre compte de la géométrie idéologique du projet d'école mélanésienne, de sa force d'attraction autant que des impasses auxquelles il mène, à partir d'une seule et même présupposition : que la culture est immuable, ahistorique et indépendante des rapports sociaux²⁵. Vice rédhibitoire, ce fétichisme culturel condamne le discours scolaire dominé à ne pouvoir opposer, aux contradictions du discours dominant et de la pratique qu'il justifie, que les contradictions d'une utopie scolaire et sociale.

Au terme de l'analyse, ces discours sur l'école se révèlent être aussi des discours d'école. Produits par des agents sociaux formés par et pour le système d'enseignement²⁶, ils s'organisent en fonction d'oppositions morales, psychologues et culturalistes qui interdisent de penser l'éducation autrement qu'en termes scolaires. L'un (idéologie dominante) laisse accroire que l'institution scolaire est totalement indépendante des relations sociales, tandis que l'autre (idéologie dominée) projette de dissoudre l'école dans la société. Mais le problème est autre et hors d'atteinte possible de ces deux modes de raisonnement : c'est de concevoir ensemble l'autonomie relative et la dépendance

24. Peter Heintz, « L'instruction est-elle un instrument d'intégration sociale dans les sociétés sous-développées ? » in *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, n° 3, 1967, pp. 410-418.

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

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

dance qui sont celles du système d'enseignement par rapport à la structure des rapports sociaux. D'où la nécessité de briser le miroir de la Culture et de procéder à une sociologie des facteurs structurels qui déterminent les carrières scolaires, les trajectoires sociales et les liens qui se tissent entre ces dernières.

III. L'ÉCOLE ET LA STRUCTURE DES RAPPORTS SOCIAUX (Question scolaire et question sociale)

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

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

2. C'est l'école qui détermine les carrières et les performances scolaires.

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

Si le mouvement de la connaissance scientifique procède par rectification systématique de l'erreur, on peut présumer qu'une remise en question de ces postulats offre un itinéraire possible pour sortir des explications scolaires de l'école, et pour rapatrier les facteurs structurels au cœur d'une analyse qui se donnerait l'école non comme point de départ, mais comme terme d'un réseau de relations qui trouve ses déterminations premières dans la configuration de l'ordre social. Le concept de reproduction sociale n'implique nullement que la société se reproduit à l'identique ; l'ordre social perdure dans sa structure, c'est-à-dire à travers un système hiérarchique de différences, de distances et d'écarts positionnels qui se reproduit par et dans le changement social. Affirmer, comme nous le faisons,

que le système d'enseignement contribue activement à la reproduction de la structure des rapports sociaux en Nouvelle-Calédonie ne condamne donc pas à une vision fixiste de la société calédonienne. C'est, au contraire, exiger d'aller au-delà des apparences flatteuses de l'évolution scolaire présente pour amorcer une sociologie des conditions sociales de possibilité d'un changement des structures de fond de cette société.

Qu'en est-il, tout d'abord, de l'ampleur des inégalités ethniques face à l'école ? Pour répondre à cette interrogation, il faut s'attacher à conjurer deux erreurs, l'une de méthode, l'autre de perspective. La première consiste à mesurer les performances scolaires à partir de ces indicateurs imparfaits que sont les taux de réussite aux divers examens ; or ceux-ci introduisent un biais systématique qui conduit à sous-estimer les différentiels d'échec puisqu'ils se réfèrent à des populations scolaires qui sont elles-mêmes le fruit d'une sélection et d'une élimination inégales. Plus l'on s'élève dans le cursus, plus le rapport reçus/présentés pour chaque examen (CAP, BEPC, Baccalauréats techniques et classiques) est trompeur, puisqu'il exclut par définition tous ceux qui ont échoué ou bifurqué avant même de pouvoir s'y présenter. C'est pourquoi, à l'exception du passage dans le secondaire, qui se situe à un stade suffisamment précoce de la carrière scolaire et dont on peut, à la limite, considérer qu'il photographie des populations comparables²⁷, on s'efforcera de construire des indicateurs qui tiennent compte de l'effet de tri inégal que l'école exerce continuellement et non point seulement à l'occasion de ce rite de passage qu'est l'examen — dont la prétention à monopoliser l'attention a pour effet de dissimuler l'élimination sans examen. On voit, grâce au tableau 1, que les inégalités entre les ethnies européenne et mélanésienne sont incomparablement plus fortes lorsqu'on raisonne

27. En fait, même à ce niveau « primaire », il faudrait, en toute rigueur, construire des indicateurs scolaires tenant compte des orientations dans les sections spécialisées ou dites « de perfectionnement », et des élèves qui, bloqués définitivement à un niveau inférieur du cursus, n'apparaissent jamais dans la comptabilité du passage en 6^e.

(socio-logiquement) en termes de probabilités objectives de présentation ou d'obtention, que lorsqu'on les mesure (scolairement) au taux de réussite²⁸.

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

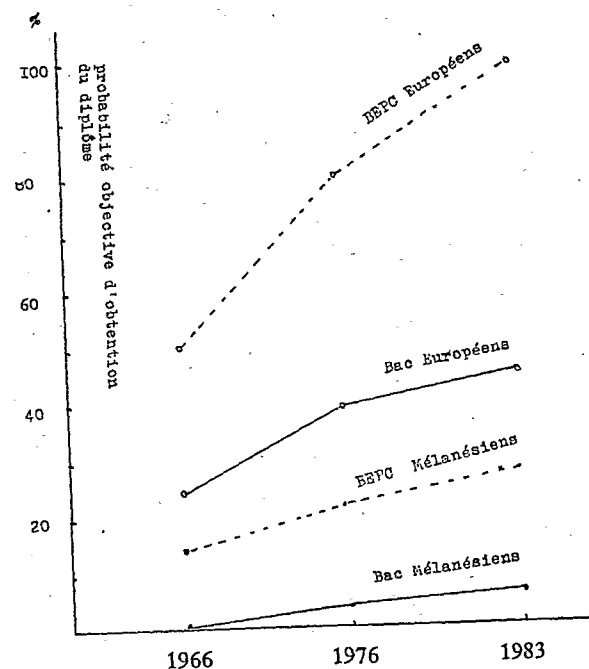
	Taux de réussite apparent %		Probabilité objective de présent. (‰)		Probabilité objective d'obtention. (‰)	
	E	M	E	M	E	M
CAP	67,5	44,2	57,7	42,6	39,0	17,0
BEPC	72,3	48,7	137,3	71,8	99,3	35,0
Bac Technique	58,6	37,5	33,7	8,4	19,7	3,1
Bac Classique	82,4	33,3	58,1	12,1	47,9	4,0

Source : Statistiques Vice-Rectorat et Recensement INSEE 1983.

Alors que l'écart apparent entre Mélanésiens et Européens (colonnes 1 et 2) augmente légèrement à mesure que l'on s'élève dans le système d'enseignement tout en restant relativement

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

limité (il passe de 1,5 pour les CAP et BEPC à 2,5 pour les baccalauréats classiques), l'écart réel entre ces deux ethnies est, lui, considérablement plus grand et croît exponentiellement. Si un écolier européen a deux fois plus de chances de se présenter au BEPC que son homologue mélanésien, il en a quatre et cinq fois plus respectivement pour les baccalauréats techniques et classiques. Les disparités sont encore plus marquées pour ce qui est de l'obtention des diplômes : un enfant mélanésien a 2,3 fois moins de chances objectives d'obtenir un CAP qu'un enfant européen; il a trois fois moins de chances de glaner un BEPC, six fois moins de réussir un bac technique et douze fois moins de devenir bachelier des sections classiques ! On voit qu'un examen attentif de l'inégalité scolaire



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

GRAPHIQUE 1 : Translation de la structure des chances et croissance des inégalités scolaires.

conduit loin des formules pudiques de l'idéologie dominante : l'ouverture de l'éventail des écarts qui accompagne l'ascension scolaire, surtout quand celle-ci chemine par les voies les plus nobles, montre que le système scolaire opère, objectivement, une élimination des Mélanésien d'autant plus complète que les titres scolaires auxquels ces derniers prétendent sont plus valorisés.

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

Si la structure des chances scolaires et sociales est un ensemble d'inégalités et de différences, rien n'empêche qu'elle se reproduise alors même que les opportunités offertes au groupe dominé augmentent rapidement. Il suffit pour cela que celles du groupe dominant croissent, non point d'autant, mais suffisamment pour maintenir un écart distinctif. Le graphique I montre que c'est exactement ce qui se passe en Nouvelle-Calédonie. En quelque vingt ans, les Mélanésien ont multiplié leurs succès scolaires puisqu'ils sont près de huit fois plus nombreux à obtenir le BEPC en 1983 (234 brevetés) qu'en 1966 (31 lauréats), et qu'ils comptent aujourd'hui quarante-six bacheliers contre 1 seulement au milieu des années soixante²⁹. Cependant, cette évolution morphologique recouvre en réalité une perpétuation, voire une aggravation des inégalités devant l'école.

Les courbes décrivant l'évolution des probabilités objectives d'obtention du BEPC (courbes en pointillés) et du baccalauréat (courbes en traits pleins) montrent que les chances d'accès à

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

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

Pour résumer cette évolution, on peut dire qu'un Mélanésien a pratiquement autant de chances de devenir breveté aujourd'hui qu'un Européen d'obtenir le baccalauréat il y a vingt ans ! Quand on tient compte, en outre, de la dévaluation générale des diplômes qui accompagne cette translation vers le haut de la structure des chances scolaires³⁰, on mesure le chemin qui reste à parcourir pour réaliser l'égalité ethnique face à l'enseignement. On mesure également à quel point les idéologies de l'école, aveuglées par les apparences, dissimulent et se dissimulent le fonctionnement du système scolaire et les manières dont celui-ci est capable d'inscrire le « progrès » dans le maintien des structures.

Ayant répondu à l'interrogation ethnique, il faut interroger les termes mêmes de la question : l'appartenance ethnique est-elle le déterminant du succès scolaire ? Que dit-on, par un

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

jeu muet de signification et d'associations implicites, quand on l'affirme ? Plus prosaïquement : les Mélanésiens échouent-ils parce qu'ils sont Mélanésiens ? Contre ce discours sur l'école qui en dit toujours trop ou trop peu en renvoyant à l'« ethnologie » et qui arrête l'analyse parce qu'il procure le sentiment de l'évidence immédiate (« l'autochtone, il est comme ça, vous n'y pouvez rien », directeur d'école). Il faut établir que le critère ethnique n'est qu'une des coordonnées de la position sociale — celle qui traduit l'appartenance à un milieu subordonné situé à la périphérie des rapports sociaux et culturels dominants. Et c'est la position sociale dans l'ensemble de ses dimensions qui, à travers le relais d'un système de ressources, de probabilités objectives et d'attentes subjectives, détermine le degré d'accumulation d'un capital scolaire.

Il n'est plus possible, comme cela l'était encore récemment, de ne considérer que cette « ligne de séparation due à l'histoire [qui passe] entre les Mélanésiens et tous les autres »³¹. L'émergence récente de couches sociales mélanésiennes urbanisées, d'une petite élite politique et administrative liée au mouvement nationaliste, les changements de la structure sociale induits par l'installation massive d'immigrants polynésiens, par les retombées inégales du « boom du nickel », par la croissance d'un secteur administratif qui pallie de plus en plus le déclin agricole et minier, et par les effets dus à l'augmentation des taux globaux de scolarisation, tous ces facteurs déterminent une configuration historique de l'ordre social calédonien dont la compréhension exige l'emploi d'outils analytiques plus précis, plus aiguisés, et qui tiennent compte des nouveaux nodules d'articulation entre le sous-système social mélanésien et les structures capitalistes. Certes, le clivage majeur demeure celui qui oppose Mélanésiens et Européens, et les déterminations coloniales n'ont pas fini de peser sur l'évolution institutionnelle et sur les rapports sociaux. Mais ces derniers ne peuvent plus être totalement élucidés sur la base de la seule opposition ethnique, i.e., à partir de catégories culturelles impropres à retranscrire les changements de structure (division du travail, stratification, couplage des sphères

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

politique et économique, mouvements sociaux, recomposition du système des instruments de reproduction sociale) qui redessinent l'espace des positions sociales, et notamment celui des positions désormais accessibles ou détenues par les Mélanésiens. On peut d'ores et déjà donner un contenu empirique à cet argument par l'analyse de deux facteurs de différenciation sociale, et par conséquent scolaire : l'urbanité, la classe ou couche sociale d'insertion dans le système capitaliste.

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

Tableau 2. — Variation du taux de passage en 6^e en fonction de l'implantation urbaine-rurale.

%	Ensemble	Européens	Mélanésiens
Nouméa	71.1	79.7	59.1
Intérieur	55.5	69.4	47.3

Source : Statistiques Vice-Rectorat.

tions dominantes (le salariat, l'Administration, la consommation marchande... les meilleures écoles), elle s'accompagne d'une recomposition à la hausse du faisceau des trajectoires socio-professionnelles possibles et probables, envisageables et envisagées, tout en facilitant l'acquisition des moyens matériels, du capital de relations et du bagage culturel nécessaires à la réalisation des aspirations nouvelles qu'elle fait naître. L'implantation

urbaine restructure le système des instruments de reproduction et de mobilité sociales propre à chaque type de position sociale et donne à l'école un rôle prépondérant parmi ceux-ci ; c'est ainsi qu'elle détermine une augmentation des chances scolaires objectives³².

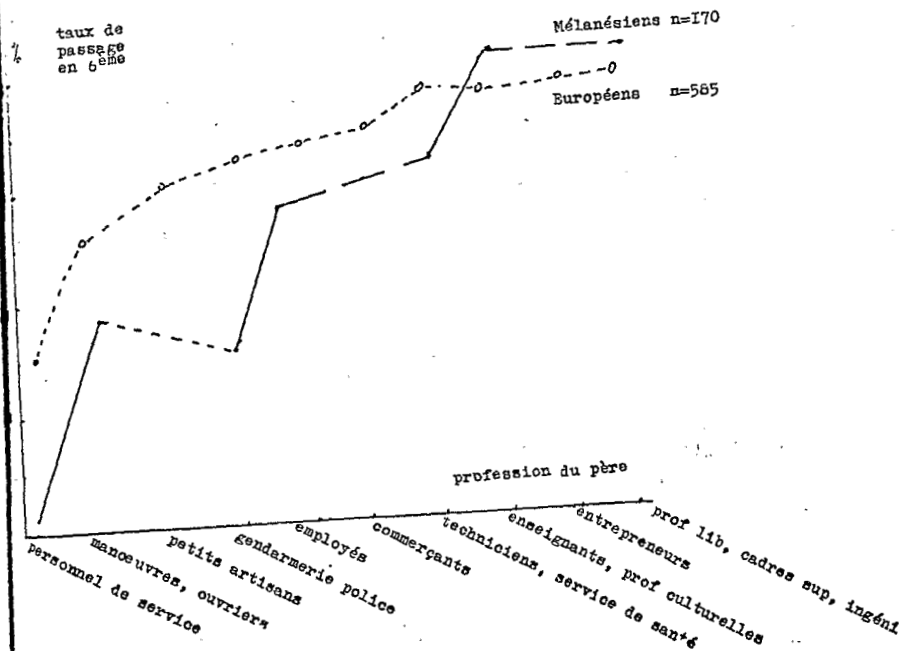
Les Mélanésiens urbanisés — plus de 25 % des autochtones résident aujourd'hui dans les centres urbains ou miniers — n'ayant pas le même rapport (objectif et subjectif) à l'institution scolaire que leurs parents de brousse, l'appartenance ethnique ne peut plus être considérée comme un indicateur synthétique des carrières scolaires. Ce point acquis, il est possible d'aller plus avant et d'établir que l'insertion dans le sous-système urbain, i.e., la participation au mode de production capitaliste implique, par le biais de la division du travail, une différenciation sociale intra-ethnique. L'émergence historique de ces différences liées aux points d'attache et aux trajets à travers la structure socio-professionnelle commande d'aller au-delà de la dichotomie urbain/rural et de s'interroger sur l'impact du niveau occupationnel sur les espérances scolaires et sociales. L'appartenance à une classe ou à une couche sociale tend à se composer avec l'identité ethnique³³ selon des modalités diverses (et évolutives) qui font que, suivant les niveaux social et scolaire considérés, l'une ou l'autre dimension surdétermine les autres. Il reste que de nouvelles lignes de fracture de l'ordre social se dessinent clairement, et que l'école est un des lieux de genèse et de lecture de ces mouvements de la structure sociale.

A partir d'une enquête récente menée dans les écoles pri-

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

33. Il n'est pas possible d'explicitier ici les rapports entre clivage ethnique, stratification et structure de classe dans la formation sociale néo-calédonienne. A l'évidence, c'est un nœud théorique et empirique déterminant pour la compréhension des transformations qui affectent cette dernière. Indiquons simplement que le trancher implique de reconnaître le caractère *multistructurel* de la société calédonienne, caractère qui résulte de l'articulation de deux modes de production, l'un capitaliste, l'autre « domestique », en un système contradictoire.

maires du grand Nouméa, on peut repérer quelques-uns des axes de différenciation de l'ethnie mélanésienne³⁴. A ce niveau du cursus scolaire, l'inégalité est plus forte à l'intérieur de chaque ethnie qu'elle ne l'est, à niveau socio-économique égal, entre Mélanésiens et Européens ; la réussite croît continuellement lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie professionnelle (voir graphique 2). Un enfant mélanésien issu d'une famille de statut petit-bourgeois a deux fois plus de chances d'entrer dans le secondaire qu'un même Mélanésien de parents ouvriers.



Source Enquête ORSTOM

GRAPHIQUE 2 : Variation du taux de passage en 6e en fonction de l'origine socio-professionnelle (Enseignement primaire public).*

34. Cette enquête exhaustive a été conduite par l'ORSTOM dans les cinquante-cinq écoles primaires élémentaires de Nouméa et de sa banlieue en novembre et décembre 1983. Les résultats présentés ici portent sur les vingt-cinq établissements publics de la ville même comportant une ou plusieurs classes de CM2.

* Le taux de 100 % de réussite des enfants mélanésiens de milieu aisé s'explique par la faiblesse des effectifs concernés.

Tableau 3. — Orientation en Fin d'Etudes Primaires en fonction de l'ethnie et de la classe/couche sociale.

%	Populaire	Moyenne	Supérieure
Européens	8.1	1.7	0
Mélanésien	18.6	13.9	0

Source : Enquête ORSTOM.

De même, si l'on considère les variations du flux d'élèves irrémédiablement relégués par l'orientation en classe de Fin d'Etudes Primaires (tableau 3), il apparaît que celles-ci sont déterminées tout autant par le niveau socio-professionnel de la famille de l'élève que par son appartenance ethnique.

Qu'ils soient Mélanésien ou Européen, les enfants issus des milieux culturellement privilégiés (enseignants, professions libérales, culturelles, scientifiques, cadres moyens et supérieurs) bénéficient d'un effet de dominance³⁵ qui les protège d'une relégation précoce dans les voies de garage du système scolaire. Cet effet se démultiplie aux divers paliers de l'enseignement, si bien que la composition sociale des candidats-bacheliers d'une ethnie donnée est inverse et symétrique de celle de l'ethnie dans son ensemble : blancs ou noirs, les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers ont virtuellement disparu ; les fils et filles des classes aisées occupent une part grossièrement disproportionnée à leur poids dans la population d'âge correspondant³⁶.

Cette différenciation du milieu mélanésien ne se limite pas aux performances scolaires, dont on perçoit maintenant combien elles doivent à la position sociale. Elle s'étend à l'ensemble des dispositions à l'égard de l'école et interdit de parler d'un *habitus*

35. Nous empruntons la notion à Noëlle Bisseret, « La sélection à l'Université : étude des rapports de dominance », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 9, pp. 463-496.

36. Ainsi, la faible représentation des Mélanésien aux baccalauréats est, dans une large mesure, le produit de leur distribution sociale caractérisée par une concentration massive au niveau des couches les plus basses.

scolaire proprement mélanésien³⁷. Les parents autochtones jouissant d'un statut de petite-bourgeoisie (enseignants, techniciens, infirmiers et cadres moyens de l'administration) sont systématiquement plus nombreux à mettre leurs enfants à l'école avant l'âge obligatoire, à les encourager dans leurs études, à entretenir quelques relations, fussent-elles lointaines et difficiles, avec l'enseignant(e), que leurs homologues de milieu ouvrier. Ainsi une étude de quartier portant sur les Mélanésien scolarisés à Rivière Salée (n = 70) a montré que l'intérêt manifesté par les parents pour les études de leur progéniture varie directement avec le niveau social de la famille (tableau 4).

Tableau 4. — Intérêt parental pour l'école en fonction de la classe/couche sociale (Mélanésien de Rivière-Salée, Nouméa).

	INTÉRÊT PARENTAL		Total
	Faible	Fort	
Populaire	34.0	66.0	100
Moyenne	18.7	81.3	100
Supérieure	0.0	100.0	100

Source : Enquête ORSTOM.

Il s'ensuit qu'on ne peut, *a priori*, se donner l'ethnie mélanésienne comme un milieu homogène et ce, aussi bien dans la sphère scolaire que dans les autres domaines de la pratique sociale. L'uniformité du monde autochtone doit être constamment repensée comme problématique. Cette mise en interro-

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

gation n'implique cependant pas que la réponse qu'on y apporte soit nécessairement négative — il serait trop facile d'importer, en contrebande de cette proposition de stratégie analytique, l'idée que, les Mélanésiens étant « divisés », leurs revendications sont sans fondement ; on voit les attendus politiques d'un tel verdict que rien n'autorise. Elle a pour objet de déplacer le centre de gravité de la sociologie calédonienne en posant clairement la question, théorique et pratique, des conditions et des voies de l'unité sociale, politique et culturelle de l'ethnie mélanésienne.

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

Il faut souligner avec une vigueur plus grande encore notre seconde conclusion : que les *inégalités scolaires*, qu'elles soient *ethniques ou de classe*, ne sont que la *retraduction des inégalités sociales* et qu'elles n'ont en rien diminué au cours du dernier quart de siècle. Ce n'est pas l'école qui commande les trajectoires scolaires, mais bien la structure des rapports sociaux. A la vision bousculée des changements morphologiques de la population scolaire, il faut substituer l'étude de ce phénomène « à faible pente » — qu'est la reproduction des structures d'inégalité. La barrière de la sélection a simplement été déplacée, les points de bifurcation se sont multipliés, les filières se sont différenciées de sorte que si les Mélanésiens sont aujourd'hui massivement scolarisés, ils n'en sont pas moins toujours relégués³⁸.

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

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

Est-il dès lors nécessaire de débattre longuement des changements sociaux qu'on est en droit d'espérer des réformes scolaires ? Peut-on changer la société en changeant d'école ? Le croire serait faire la part trop belle aux illusions de ces « ingénieurs sociaux », technocrates ou politiques, qui ne croient pouvoir révolutionner l'enseignement par décret que parce qu'ils oublient qu'un système éducatif est « un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées à volonté que la structure même de la société »³⁹. Aussi bien l'observation de la vie sociale calédonienne que l'expérience des pays capitalistes avancés conduit au scepticisme⁴⁰, mais nullement au fatalisme : loin de conduire à l'inaction, la pleine connaissance des déterminismes sociaux qui pèsent sur l'institution scolaire donne les moyens d'une action corrective réfléchie et consciente des conditions et des limites de son efficacité. Si la structure des relations causales montre que c'est d'une *réduction directe des inégalités sociales* que dépend la construction d'une société et d'une école plus justes, elle n'enlève rien à la nécessité et à la valeur des réformes pédagogiques et institutionnelles qui peuvent être entreprises aujourd'hui en l'état des rapports sociaux. La réponse à cette question n'appartient pas au sociologue, mais aux acteurs de la pratique sociale.

Jean-Marie KHOLER, Loïc J.D. WACQUANT,
Nouméa, juillet 1984.

39. Emile Durkheim, *Education et Sociologie*, 1922, Paris, PUF, p. 40.

40. On consultera Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, 1976, New York, Basic Books, et, dans une veine théorique et idéologique opposée, Raymond Boudon, *L'Inégalité des Chances*, 1973, Paris, Armand Colin.