

Marie-Joëlle DARDELIN

aabbccc

L'AVENIR et
LE DESTIN

ddeeeeeee
fggghhhhiii

mmnnnoo
oooooppqrr
ssssttttttu

regards sur l'école occidentale dans la société kanak

aaaaaabbcccd
fggghhh
hiiiiijkklllll
uuuuvvw
wxyyzz



Nouvelle-Calédonie

**TRAVAUX
ET DOCUMENTS
DE L'O.R.S.T.O.M.**

L'AVENIR ET LE DESTIN
Regards sur l'école occidentale dans la société kanak
(Nouvelle-Calédonie)

M.-J. DARDELIN



TRAVAUX ET DOCUMENTS DE L'ORSTOM
N° 173

L'AVENIR ET LE DESTIN

*** Regards sur l'école occidentale**
dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)

M.-J. DARDELIN

avec le concours financier
du C.N.R.S. (A.T.P. no 651-4166)
de la D.G.R.S.T.
du Secrétariat d'État aux DOM-TOM (CORDET)

O.R.S.T.O.M.
PARIS
1984

Maquette de couverture et collaboration graphique : M. SAINT-LÉGER

Composition : G. BRUNET

«La loi du 11 Mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective» et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite» (alinéa 1^{er} de l'article 40).

«Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal».

© O.R.S.T.O.M. - 1984

ISBN : 2-7099-0716-X

L'AVENIR ET LE DESTIN

à Pascal ATTI, mon «père»

à Marine et Gaston qui me sont «frère et sœur»

à leurs enfants.

Du Nord au Sud de la Grande-Terre et dans les trois îles des Loyauté,

Maria TEAMBOUEONNE
Alice BELOUMA
Eloi TCHOEAOUA
Pétronille PAAMA
Jean-Baptiste BOIGUIVI
Henri et Angèle DIEMENE
Marine ATTI et Gaston DIEMENE
Jean-Marie TJIBAOU et Marie-Claude WETTA
Joseph BOUARATE
Clémence TEOURI
Séraphim et Marie-Camille MEREATEU
Caroline et Paul POUROUDEU
Bernard LEPEU
Joséphine AYAWA
Ernestine NEKIRIAI
Lambert NEKIRIAI
Maguy et Laurent NAOUTCHOUE
Adèle NECHERO JOREDIE
Roch et Scholastique PIDJOT
Roch WAMYTAN et Myriam
Rosa ATTI
Gabriel et Caroline ATTI
Honorine AGOURERE
Charles et Julie ATTITI
Joseph et Suzanne VAKIE
Marie-Odile VAKOUME
Simon et Anne-Marie ALOSIO
Paul ZONGO et sa femme
Etienne et Agathe ZONGO
Célestin et Constance ZONGO
Sophie ZONGO et Félix VAKIE
Pierre et Cécile CAZE
Gabriel et Odile AWAEATE
Brigitte KUANENE et ses enfants.

ont pris, de 1976 à 1981, une part active à ce travail et ont souvent partagé,
avec leur savoir, leur maison, leurs ignames et leurs taros.

*

* *

Jacques TROMPAS a été l'inspirateur premier de ce travail, donnant à toute l'équipe 1974-1977, le goût et l'enthousiasme pour une recherche qui soit au service de la Nouvelle-Calédonie. Auprès de lui nous avons trouvé l'audace de penser hors des sentiers battus, la confiance mutuelle, le courage de reconnaître nos erreurs et ce mélange de mépris des mesquins, de magnanimité et d'humour, qui lui est propre.

Robert CARLES a été le camarade généreux, têtue et partial, qui, poussant tout à l'extrême, faisait apparaître des vérités insoupçonnées.

Jean MONNIN, en ami fidèle, m'a apporté avec persévérance un soutien constant, efficace et discret, concret et perspicace.

Karin POPPE et Marie MONNIN, Madeleine WETTA et Antoine GOROMIDO, avec bonne humeur, compétence et efficacité m'ont secondée pour une bonne partie des enquêtes.

*
* *

Si Daniel de COPPET, n'avait cru, dès le début, à ce qui n'existait pas encore, s'il n'avait à chaque étape soutenu et encouragé mes moindres démarches pour faire admettre cette recherche, s'il ne m'avait invitée dans l'équipe E.R.A.S.M.E. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, s'il n'avait pendant quatre ans partagé ses découvertes, ses interrogations, fait part de sa propre expérience mélanésienne, ce livre n'existerait pas.

André ITEANU a, «comme un frère», porté un regard *orokaiva* sur ce travail.

Enfin, il y a maintenant vingt ans, M. le Professeur Georges SNYDERS m'a interrogée, voire provoquée... lorsqu'avec Daniel HAMELINE nous avons publié notre première *Liberté d'apprendre*. Sa bienveillante sympathie a continué de questionner ici en toute indépendance. Cet ouvrage lui doit beaucoup plus qu'il n'y paraît et je le remercie d'avoir été pour moi un Socrate perspicace et libre.

SOMMAIRE

I.	Les enfants kanak et l'accès aux études	p. 25
II.	Une première conclusion : l'inégalité dans l'accès aux études	p. 39
III.	Les enfants kanak et la réussite aux études	p. 45
IV.	Les Kanak sont-ils une classe sociale défavorisée ?	p. 61
V.	Les niveaux d'instruction dans la population adulte	p. 71
VI.	Les impasses d'une sociologie « européenne »	p. 79
VII.	Trois exemples : ethnie, habitat, adoption	p. 85
VIII.	Regroupement des données selon les régions kanak	p. 93
IX.	L'impact de l'école en milieu mélanésien	p. 105
X.	Réussite à l'école et niveaux de vie	p. 117
XI.	Conclusion.	p. 133

INTRODUCTION

Depuis un siècle et demi, la société kanak est entrée pour le meilleur et pour le pire, en contact avec ce qu'il est convenu d'appeler : la société occidentale. Commerçants aventureux, missionnaires isolés, abordèrent en premier et négocièrent, dans tous les sens du terme avec un peuple qui, dès l'abord, ne se sentit pas menacé dans son existence par la nouveauté qu'apportaient avec eux les étranges *Bao*¹. Dieux-ancêtres dont les cadavres blanchis revenaient chez les vivants ? Ou plutôt hommes sans généalogie, sans racine, bois flottants, venus sur des bateaux chargés de plantes, d'animaux, d'outils et d'armes passionnants... De ces santaliers, l'illustre chef Bouarate confiait, à la fin de sa vie qu'il les « aimait beaucoup », ces hommes qui ne marchandèrent pas, payaient avec exactitude, respectaient la chefferie. Il consentit même « à les suivre un jour jusqu'à leur grand village de Sydney ». Là il comprit la puissance de leur technique mais préféra revenir « à sa tribu au milieu des cris de joie de ses frères »².

D'autres apportaient, avec un nouveau Dieu, une parole inouïe, plus forte que celle des orateurs car on pouvait la garder, l'apprendre, la lire... La Bible prit alors sa place dans les fêtes et les discours.

Ainsi les Blancs étaient-ils bien des hommes, même s'ils avaient parfois des bizarreries inexplicables. Certains furent adoptés, prirent femmes donnèrent leurs noms aux enfants. D'autres tuèrent ou furent tués eux-mêmes. Ce fut la première étape.

Au bout d'une quarantaine d'années de ces contacts, tour à tour heureux et malheureux, mais où, peu à peu chacun apprenait à découvrir l'univers de l'autre, au terme de ces quarante ans les Français, de plus en plus nombreux, de plus en plus forts et armés, affirmèrent une chose invraisemblable et incompréhensible : que la terre leur appartenait ! De place en place, ils en chassèrent les Kanak. Peut-on concevoir qu'un homme dise à un autre homme : l'air que tu respirez n'est pas à toi, c'est ma propriété ?

Les Kanak se révoltèrent mais, vaincus, découragés, commencèrent de se laisser mourir. Pendant cinquante ans le nombre des naissances s'amenuisa, faisant passer la population de 80 000 à 40 000, 30 000, 27 100 habitants en 1921. Ainsi se passa la deuxième étape.

1. Peut désigner l'ancêtre, l'esprit, le cadavre.

2. In J. Garnier, *La Nouvelle Calédonie (côte orientale)*, Paris, 1871. Henri Plon, pp. 312-314.

Avec l'issue de la seconde guerre mondiale commence la troisième étape. Les barrières de l'ignorance de la violence, de l'avidité, s'entrouvent. Les Kanak peuvent à nouveau circuler sur la terre des ancêtres, même si bien des tertres demeurent interdits. Les Blancs les accueillent dans leurs assemblées et leurs écoles. Trente ans passent à nouveau.

C'est ici que nous sommes arrivés, non pour écrire l'histoire, encore moins pour la juger. Seulement pour observer et décrire l'école d'aujourd'hui, après cent vingt années de rencontres cahotiques, maladroites, parfois heureuses, souvent ruinées par la mauvaise foi, l'incompréhension ou l'envie.

«C'est la saison !», m'a dit, sur son lit d'hôpital, le vieil homme qui a voulu m'appeler sa fille. Tout son corps est souffrance, toute sa grandeur passe dans sa parole vivante, avec la mémoire de ses ancêtres, avec la reconnaissance qu'il porte en toute justice à ce que les Blancs (il a dit : «la France») ont apporté de positif à son pays, avec toute l'attente de vie qu'il a mise en ses petits-enfants, avec la foi en Dieu, qui le soutient et sans laquelle il ne serait pas lui-même.

Il n'a pas dit : c'est le moment, ou l'heure, ou la conjoncture favorable ! Il ne s'agit pas d'opportunité, de calendrier, de logique ni de conclusion à tirer. Mais, pour lui, son peuple est mûr pour récolter les fruits de sa souffrance, de sa patience, comme de ses maladresses et de ses fautes. Et puisque c'est la saison, on ne peut plus attendre. Il n'y a pas à se demander si les hommes sont formés, s'ils sont prêts, si l'économie est favorable. Il faut récolter avant que les pluies ne pourrissent les fruits. Peut-être le champ aurait-il pu être plus grand, plus beau, plus soigné... Il faudra faire avec cette récolte-là car «c'est maintenant la saison !»

Venue en ce pays au gré de ma propre dérive, j'ai trouvé en Nouvelle-Calédonie, une famille, un clan, des frères et des sœurs, des alliés et des amis, ainsi que des rivaux et des adversaires... Tout ce qui fait une terre. Non une terre que l'on conquiert, non une terre que l'on visite, mais une terre qui vous adopte, vous nourrit, vous redonne force et goût de vivre. En retour, je donne à cette terre ma parole. Puisse-t-elle contribuer quelque peu à la récolte qui commence.

*
* *

Déterminer le rôle de l'école dans une population demande en un premier temps que soit mis en évidence le taux de scolarisation et celui de réussite aux examens. En ces deux domaines, le groupe mélanésien est nettement en retrait sur les autres groupes ethniques du Territoire.

Au cours des sept années écoulées de 1974 à 1981, l'effectif moyen d'une promotion d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire est, chez les Kanak, de 2 251. L'effectif moyen de ceux qui se présentent au baccalauréat est de 40 et l'effectif moyen des reçus est de 15. Chez les Européens, la comparaison s'établit comme suit : promotion moyenne dans l'enseignement primaire : 1 368, promotion moyenne des candidats au baccalauréat : 306, promotion moyenne des bacheliers : 234.

Ainsi, pour cent élèves mélanésiens de l'enseignement primaire, 2 sont candidats au baccalauréat et pas même 1 par année est reçu (0,7), tandis que pour cent élèves européens au départ, 22 sont candidats et plus de 17 deviennent effectivement bacheliers (17,7).

Ce décalage apparaît dans la population adulte, où la comparaison des illettrés, des «sans-diplômes» et des diplômés donne lieu aux chiffres suivants : 14 % d'illettrés chez les Mélanésiens, pour 4 % chez les Européens ; 11 % de diplômés chez les Mélanésiens, pour 38 % chez les Européens (métropolitains exclus).

Si l'on continue les comparaisons interethniques et que l'on étudie les pourcentages de voitures, téléviseurs, postes de radio, réfrigérateurs, possédés dans les différents groupes, on constate que le groupe mélanésien est le dernier du Territoire, tant pour l'acquisition des diplômes que pour la possession des biens de consommation. On est alors tenté de conclure à une liaison entre réussite à l'école et niveau de vie. Cela d'autant plus facilement que toutes les études sociologiques menées dans les pays européens ou nord-américains conduisent à cette conclusion : un bon niveau de vie facilite la réussite scolaire. Celle-ci, à son tour, contribue au maintien d'un bon niveau de vie.

Toutefois, dans le cas des Mélanésiens, une étude plus détaillée remet totalement en cause ces conclusions. Lorsqu'on regroupe les Kanak selon les aires linguistiques et non plus selon les subdivisions administratives et communales, on voit apparaître de nombreuses disparités, quant aux pourcentages d'illettrés, de «sans-diplômes» et de diplômés. Ces disparités s'expliquent mal par le plus ou moins grand développement des équipements scolaires de la région ou par la plus ou moins grande insertion dans la vie occidentale. Ainsi Lifou a le plus fort taux de migration vers Nouméa et le plus fort taux d'illettrés (en français). Belep, particulièrement isolée, sans école publique, a cependant un très faible pourcentage d'illettrés, Kunié, qui n'a qu'une école de mission, a également le plus fort taux de diplômés.

Mais dès que l'on est attentif à l'histoire et à la culture mélanésiennes, ces faits s'éclairent. Les plus anciennes écoles en français ont été établies à Belep et à l'île des Pins. La population Kunié est restée dans son île et, malgré les limitations imposées par le bagne et l'afflux des révoltés de 1878 venus de Bourail, elle n'a jamais quitté sa terre. A Belep, la situation de réserve aurait pu protéger les Belep des transplantations (d'autant qu'ils ne prirent pas part à l'insurrection). Mais ils ont été deux fois déportés : d'abord pour faire place à la léproserie, ensuite pour retourner chez eux après la fermeture du lazaret. Quant aux exilés arrivés sur l'île d'Art après l'insurrection, ils sont restés sur place, accroissant artificiellement le nombre d'habitants dans les îles aux surfaces cultivables limitées. Or, toute étude de société mélanésienne fait apparaître le lien essentiel entre chaque communauté humaine et sa terre. L'impossibilité de vivre à proximité du ttrre d'origine ou d'y revenir aux grandes occasions de la vie, entraîne l'affaiblissement, la perte du dynamisme vital, la désintégration des clans, plus sûrement que toute autre mesure : restriction économique, sous-équipement scolaire ou sanitaire etc.

Le cas de Lifou diffère de ces deux exemples empruntés à la Grande Terre.

Alphabétisés en un premier temps dans leur propre langue, les Lifou n'ont pas connu, d'autre part les bouleversements sociaux infligés à la Grande Terre par la colonisation. Ils ont ainsi pu développer vis-à-vis du monde européen une attitude pragmatique et originale, cherchant à en tirer parti tout en conservant les impératifs propres à leur organisation sociale. Ils ont maintenu l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en *dehu* et ont pratiqué, à l'égard de Nouméa, une migration sélective : la chefferie, ou le clan, ou la famille, destine certains de ses membres au travail salarial, à des études plus poussées etc., de façon éventuellement temporaire, selon les nécessités propres au groupe. Ainsi pourrait s'expliquer la coexistence, chez les Lifou, d'un groupe dynamique dans les professions urbaines et d'un groupe non moins important qui reste étranger à cette insertion. Cela, sans qu'il y ait rupture ou antagonisme entre eux. La hiérarchie traditionnelle n'est pas une lutte des classes et les rivalités n'y sont pas des rivalités économiques.

De même que ce ne sont pas les équipements pédagogiques qui rendent le mieux compte de l'échec ou de la réussite scolaire des Mélanésiens, de même ne peut-on lier ceux-ci au niveau de vie ou à l'insertion salariale.

Il convient d'abord de remarquer que dans une population rurale telle que la population kanak, ce sont les salaires extérieurs qui constituent la source la plus importante des revenus monétaires. Mais, en même temps, on constate que l'augmentation du revenu monétaire n'entraîne pas, de soi, une amélioration des conditions de vie. Les revenus (mêmes minimes) tirés de la vente des produits agricoles ou des prestations familiales (qui, elles, sont liées cependant à l'existence des salaires) sont dépensés dans la tribu en équipements, investissements, nourritures etc. Les revenus tirés du travail salarial sont dépensés à l'extérieur, de façon immédiate, en produits de consommation factices et sont plus « dilapidés »¹ que dépensés. D'autre part, l'entretien des cases, des jardins, décroît là où l'activité principale est à l'extérieur de la tribu. Ces faits, constatés dans toutes les monographies de villages ou de régions portant sur plus de vingt années (1954, 1960, 1978) sont confirmées par une donnée ponctuelle recueillie sur tout le Territoire au cours d'une enquête récente (1980). D'après cette dernière enquête, il n'y a aucune corrélation entre le nombre des véhicules possédés dans les tribus et le nombre des salaires. Il n'y a pas davantage de corrélation entre le nombre de diplômes possédés et le nombre de salaires ou de véhicules. Ces trois variables : salaires (i.e. revenu monétaire), véhicules (i.e. niveau de vie), diplômes (i.e. scolarisation) ne peuvent être des indicateurs suffisants d'une analyse portant sur la société mélanésienne.

Il en est de même de presque tous les indicateurs retenus pour les enquêtes démographiques ou économiques. On peut en prendre trois exemples : le concept d'*ethnie* (et de métis), d'*habitat* ou d'*adoption*. Chaque fois que l'on veut circonscrire ces notions, on voit combien la réalité est différente selon que l'on se place du point de vue « noir » ou du point de vue « blanc ».

1. J.P. DOUMENGE, *Paysans de Canala*, 1975, CEGET, Bordeaux.

Chercher les raisons de l'échec scolaire des Mélanésiens exige donc une véritable approche, *de leur point de vue*, de l'interaction entre les enfants kanak et l'institution scolaire.

Déjà l'histoire des îles Loyauté peut éclairer les conditions nécessaires à une réussite de la scolarisation. A la fin du siècle dernier, et avant la prise de possession par la colonisation, les missionnaires traduisent la Bible dans les langues vernaculaires. En moins de dix ans, à Maré et à Lifou on dénombre quatre cents Kanak alphabétisés dans une société jusque là sans écriture. Quelques années plus tard, un recueil de cantiques, tiré à 4 000 exemplaires, est vendu à Lifou, en une demi-journée, pour une population de 5 400 locuteurs. Jusque là l'enseignement direct des missionnaires a été limité et la plus grande partie de l'alphabétisation a été l'œuvre des Kanak eux-mêmes. De même qu'ils adhèrent à la nouvelle religion en l'intégrant dans leur univers social et mythique propre, de même l'apprentissage de la lecture et de l'écriture entre-t-il dans les stratégies «politiques» qui forment la trame de la vie dans la communauté mélanésienne.

Cet âge d'or n'a pas duré. Ni en matière de religion ni en matière d'enseignement, les missionnaires dans leur ensemble et les administrateurs dans leur totalité, ne pouvaient concevoir un développement original de la culture mélanésienne. La seule civilisation à mériter ce nom restait, pour eux, la civilisation européenne. Aussi l'école a-t-elle été prise en main soit par les missions, soit par le gouvernement. Désormais destinée aux enfants (et non plus aux adultes), elle est établie dans des locaux spécialisés (et non plus dans les cases), effectuée dans une langue particulière, avec des thèmes d'études, des valeurs, des règles sociales autres que celles de la coutume.

*
* *

Aujourd'hui, après cent cinquante ans d'éducation, de médecine, d'économie à l'occidentale, après la disparition de nombreuses formes extérieures (dans les cultures, les cérémonies, les chants, les sculptures etc.) de la coutume mélanésienne, on constate que les enfants kanak gardent, dans leur sensibilité, dans leur appréhension du monde, dans leurs opérations mentales, des caractéristiques originales qui les placent, sans même qu'ils le veuillent, dans une sorte de «déviance» à l'égard des apprentissages scolaires.

Entre 1976 et 1981, plusieurs enquêtes portant au total sur plus de mille enfants kanak, de sept à quatorze ans, comparés à quatre cents enfants français du même âge, de milieu rural, et une trentaine d'enfants genevois, ont permis de déterminer quelques-uns des grands domaines où, tout en essayant de s'adapter aux modèles de pensée de l'école, les enfants kanak ne se départissent pas d'une approche originale.

Il s'agit principalement de :

LA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE.

Dans la perception des figures comme dans leurs propres desseins, les enfants ne se conforment que partiellement aux étapes de la maturation graphique des enfants occidentaux : réalisme fortuit, réalisme intellectuel, réalisme visuel. D'autres lois, en effet, semblent régir leurs représentations : multiplicité des points de vue d'un observateur qui répugne à se mettre « en dehors », projection, dans la représentation, de la hiérarchie sociale, primauté aux liens entre les objets sur les objets eux-mêmes. Ces caractéristiques sont celles des anciens graphismes mélanésiens (bambous gravés principalement) dont les enfants n'ont pourtant actuellement aucune connaissance.

LES OPÉRATIONS DE CLASSIFICATION ET LA GENESE DE L'ABSTRACTION.

A l'opposé des enfants français qui s'en tiennent soit à l'extension, soit à la compréhension dans la détermination des concepts, une proportion non négligeable de Kanak cherche à prolonger l'énumération des objets quand on leur demande de définir la classe à laquelle appartiennent deux éléments. En d'autres termes, au lieu de chercher à énoncer le rapport entre A et B, ils cherchent plus spontanément un troisième élément C qui sera dans un rapport semblable à A ou à B.

Cette mise en relation avec un troisième terme, nécessaire pour rendre compte des deux premiers, se retrouve dans les exercices d'observation, où un certain nombre d'enfants semblent plus soucieux de trouver l'objet complémentaire que de détailler pour lui-même celui qui est proposé à l'analyse.

Ces attitudes, inattendues si on les compare aux réponses des enfants français, s'éclairaient lorsqu'on les rapproche du comportement des adultes. Lawi EOT, Jean-Marie TJIBAOU, soulignent constamment qu'un individu n'a pas de statut comme tel dans la société mélanésienne, mais qu'il se définit toujours par ses multiples relations. On ne peut demander à quelqu'un : « Qui es-tu ? », mais « De qui es-tu le fils ? » ou bien « Où vas-tu ? ». Donner une valeur *en soi*, une définition englobante à un être, relève d'une tournure d'esprit occidentale. Ainsi, ce sont les blancs qui ont dénommées pierres *sacrées*, les pierres cérémonielles. Dans la pensée mélanésienne elles ne sont pas sacrées, mais des *pierres-pour* faire pousser les ignames, avoir une pêche fructueuse, garantir la fertilité des femmes... Elles tirent leur signification « de leur application »¹.

UNE AUTRE PLACE DONNÉE A L'AFFECTIVITÉ.

D'autres caractéristiques du comportement des enfants mélanésiens en situation scolaire retentissent sur leurs apprentissages intellectuels sans qu'il s'agisse à proprement parler de processus cognitifs. C'est ainsi que la séparation entre le domaine affectif et le domaine intellectuel n'est pas effectuée spontanément par les élèves mélanésiens. Aussi l'activité scolaire n'est-elle pas comprise, la plupart du temps,

1. Cité par J. CLIFFORD, 1982, *Person and Myth*, University of California Press, p. 5.

dans le registre où elle prétend se situer. Lorsqu'un enfant interrogé répond «bizarrement» à son maître, c'est le plus souvent, soit qu'il a pris trop au sérieux un exercice qui restait factice, soit qu'il n'a pas critiqué son intervention selon la convention de la situation.

C'est ainsi que de façon constante mais ténue, parfois même imperceptible à un observateur superficiel, les élèves kanak doivent constamment opérer une sorte de «*forcing*» à l'encontre de leur développement spontané.

LANGUE MATERNELLE ET LANGUE SECONDE, TROISIEME...

Il n'a pas été question, jusqu'ici des difficultés rencontrées par les enfants du fait de leur scolarisation dans une langue étrangère. L'impossibilité de lire et d'écrire dans la langue maternelle entraîne probablement des modifications dans le développement cognitif et affectif. Il importe cependant de situer avec précision ces modifications et de définir ce qui est langue maternelle. Des études récentes ont montré que la première langue, la plus importante, réside dans l'interaction affective faite de gestes, de mimiques, de mots sans signification qui s'établit entre le nouveau-né et sa mère¹. D'autre part, les Kanak parlent tous, et très vite, plusieurs langues mélanésiennes, tandis que les discours poétiques, religieux, politiques s'expriment à leur tour dans une langue cérémonielle. Il conviendrait donc d'étudier, en un premier temps, les aspects psychologiques de ces interactions, afin de déterminer le rôle réel d'une nouvelle langue au moment de la scolarisation. Est-ce l'introduction d'une nouvelle langue qui, de soi, pose problème ? Est-ce l'apprentissage de cette langue ? Est-ce la mise en sommeil des autres langues ? Dans les enquêtes de contrôle que nous avons effectuées, dans la langue maternelle d'un groupe d'enfants paicî, il est frappant de constater que les réponses fournies ne sont pas significativement différentes des réponses obtenues au cours des enquêtes en Français. Au delà de la langue utilisée, en effet, c'est toute la problématique de l'école française qui est étrangère à la société kanak. Mais il est probable que dispenser un enseignement primaire dans la langue maternelle, et pas seulement introduire, en fin de scolarité, quand toutes les déformations ont déjà joué, l'enseignement d'une langue vernaculaire, entraînera, *ipso facto*, une modification des programmes et du «projet scolaire».

*
* *

A celui qui fait un diagnostic, on demande souvent de fournir le remède. Mais l'essentiel du diagnostic développé dans les pages qui vont suivre tient à l'étrangeté de l'école à la française (disons pour être plus juste de l'école de Jules Ferry et de ses avatars de la IV^e et de la V^e République), pour des enfants qui viennent d'ailleurs. Nous ne prônons pas une «école au rabais», ni une «école de ghetto» comme certains voudraient le prétendre. Aucun savoir n'est exclus *a priori* d'une école à la mélanésienne. Mais l'expérience du passé, et notamment de la première alphabétisation est là pour montrer qu'il n'y aura de véritable développement culturel que là où

1. D. BOUVET, Paris 1982, *La Parole de l'enfant sourd*, PUF, Coll. Le Fil rouge, *passim*.

la *société adulte*, dans ce qu'elle a de plus profond, de plus enraciné, présidera tant à la définition qu'à l'exécution d'une autre école, et non si les réformes sont pensées et effectuées par des spécialistes étrangers, quelles que soient leur compétence et leur bonne volonté. C'est pourquoi nous avons voulu pour notre part nous en tenir ici à une meilleure compréhension de ce qui se passe réellement dans l'école actuelle, et ce, par une attention assidue aux faits, plus que par des déductions théoriques. A la communauté kanak dans sa totalité reviendra la conclusion dernière de cette étude, car, pour elle, désormais, «c'est la saison».

M.J.D., juillet 1983

CHAPITRE I

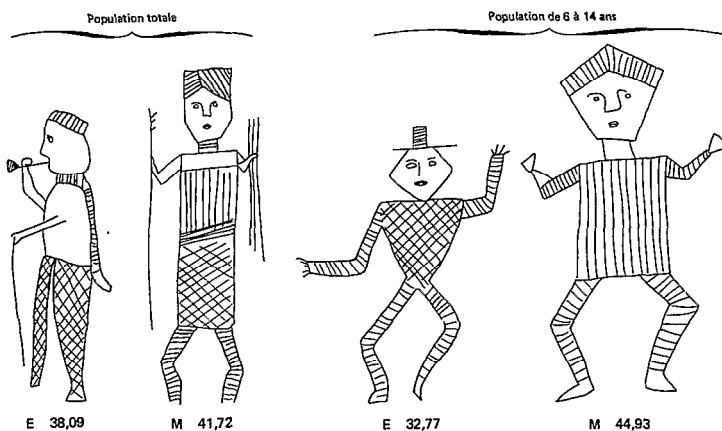
**LES ENFANTS KANAK
ET L'ACCES AUX ÉTUDES**

La population totale de la Nouvelle Calédonie s'est accrue entre l'année 1974 et l'année 1980, passant de 131 665 h. à 139 600 h. (INSEE, 1975-1981). La proportion des Mélanésiens pendant cette période est passée de 40,80 % à 43,33 % tandis que celle des Européens, la deuxième ethnie en nombre, diminuait de 39,17 % à 35,60 %. Si l'on envisage les tranches d'âge 6-14 ans, correspondant à l'âge moyen de la scolarisation¹, les proportions sont modifiées comme suit (année 1976) :

Population totale des 6-14 ans : 29 989 enfants
dont 13 475 Mélanésiens, soit 44,93 %
et 9 828 Européens, soit 32,77 %

Ces chiffres illustrés par la Figure 1 sont le cadre général dans lequel s'inscrivent toutes les comparaisons ultérieures. Ils traduisent une situation en pleine évolution, marquée par la jeunesse et le taux élevé de la natalité de la communauté mélanésienne. La croissance des effectifs scolaires dans tel ou tel ordre d'enseignement ne fera souvent, de ce fait, que maintenir une situation, plutôt que diminuer une disparité.

Figure 1. Comparaison des taux respectifs d'Européens et de Mélanésiens dans la population d'ensemble du Territoire et dans la population scolaire (Année 1976).*



* modèles des figurines tirées des Bambous gravés. Coll. Genève n° 12501 et Musée de l'Homme 30.20.3.

1. L'obligation de la scolarisation jusqu'à 16 ans n'a été promulguée qu'en 1976 sur le Territoire. Malgré un accroissement constant de l'équipement scolaire elle n'est pas encore effective en totalité en 1980.

Les statistiques du Service de l'Enseignement (Vice-Rectorat) de Nouméa permettent de suivre, année par année, l'évolution des effectifs scolaires des ethnies, tant pour l'enseignement public que pour l'enseignement privé.

La ventilation par niveaux d'enseignement et les résultats aux examens permettent de comparer la même variable «ethnie» avec les deux principaux indicateurs d'un niveau de scolarisation : accès aux études (traduit par les effectifs), réussite dans les études (traduite par les résultats aux examens).

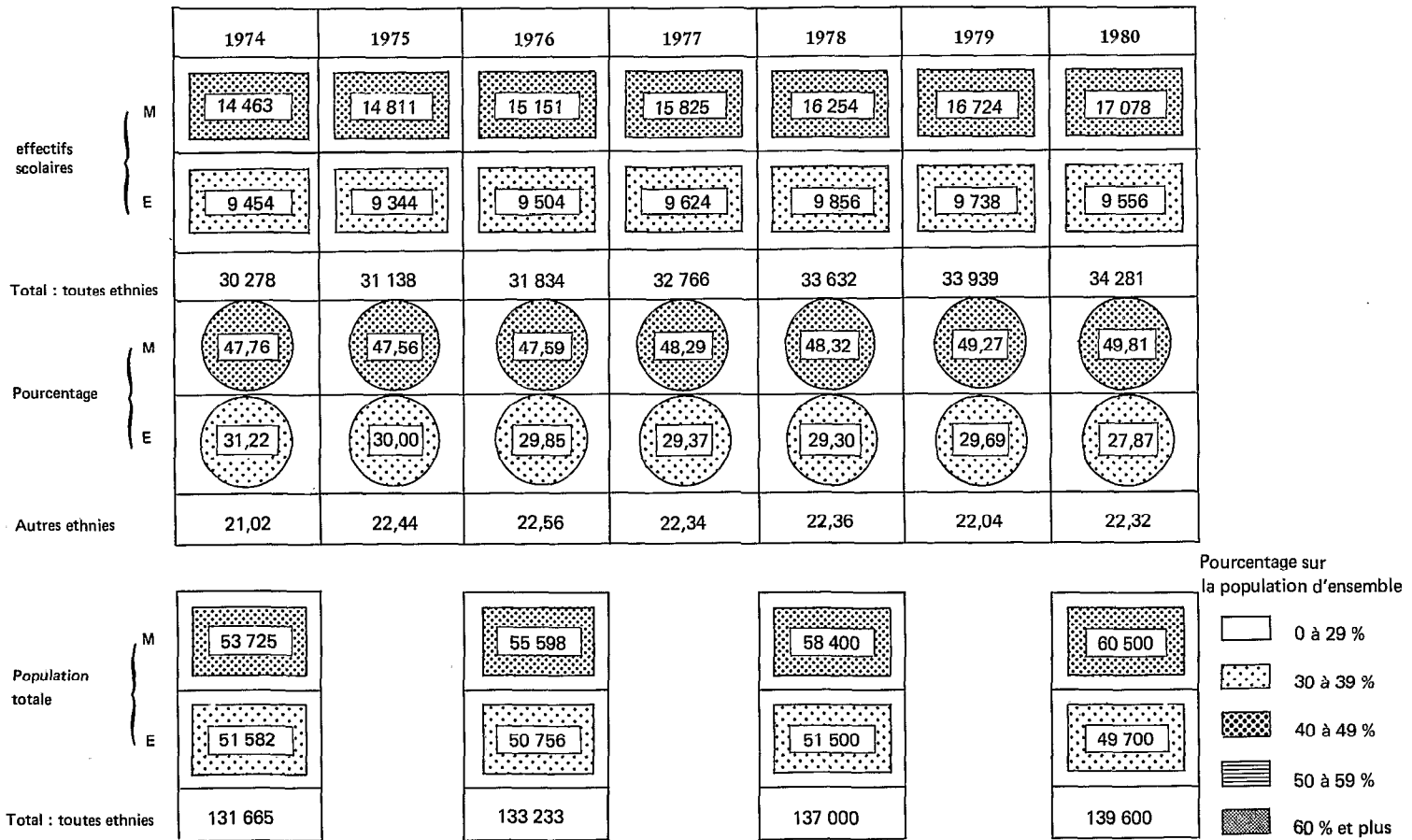
Nous présentons d'abord, à l'aide des trois figures ci-après (Fig. 2, 3, 4) les effectifs comparés des populations européenne et mélanésienne dans l'enseignement primaire, secondaire et technique. L'ensemble des autres ethnies représente chaque fois environ 20 % de la population (30 % dans l'enseignement technique en 1980) mais nous ne les avons pas distinguées pour autant. D'une part parce que les effectifs sont encore plus mouvants que ceux des Mélanésiens et des Européens, d'autre part parce que les comparer de façon significative nous obligerait à distinguer à chaque fois les Vietnamiens, Indonésiens, Tahitiens, Wallisiens pour ne nommer que les groupes les plus importants. Nous aurions alors à faire à des chiffres trop faibles pour pouvoir être comparés à ceux de l'ensemble.

Nous ne nions pas la réelle importance dans le pays de ces groupes ethniques qui, réunis, représentent 21 % de la population en 1980 ; toutefois, toute la comparaison ultérieure de notre recherche, tirée des enquêtes que nous avons effectuées, sera limitée à la seule comparaison qui a pu être la nôtre, celle des enfants kanak avec les enfants européens de Nouvelle-Calédonie et de France¹.



1. Ainsi qu'un groupe d'enfants genevois dans l'étude de nos collaborateurs G. et L. SERMET (1980).

Figure 2. Effectifs comparés de l'enseignement primaire.



Dans l'enseignement primaire, ainsi que le montre la Figure 2, la proportion d'enfants scolarisés pour les deux ethnies est similaire à la représentation de celles-ci dans la population totale. Si le groupe d'enfants européens apparaît relativement plus faible (27,87 % contre 35,60 % dans la population totale) cela tient de son taux de natalité plus faible comme à son recrutement à l'extérieur du Territoire (11,1 % de la population recensée en 1976 est née en Métropole (INSEE-FIDES, 1976 ; 53)). Ce recrutement est, bien évidemment, un apport d'adultes en priorité.

Une autre cause de la représentation plus faible des Européens dans l'enseignement primaire pourrait venir d'une différence d'âge entre les deux groupes. Supposons que l'un d'entre eux ne comporte que des enfants de six à douze ans et que l'autre, du fait de nombreux redoublements par exemple, garde les élèves pendant une période plus longue : de six à treize ans ou de six à quatorze ans. Le second groupe sera proportionnellement plus important que le premier.

Grâce au recensement de 1976 nous pouvons connaître les effectifs de chaque ethnie par année de naissance. En cumulant ces années nous voyons ce que serait un effectif scolaire qui couvrirait exactement les 6-12 ans, les 6-13 ans, les 6-14 ans etc. C'est ce que nous avons fait dans le tableau suivant (Tableau 1).

Tableau 1. Comparaison des effectifs de l'enseignement primaire et des effectifs des tranches d'âges de 6 à 16 ans, chez les Mélanésiens et les Européens.

Tranches d'âge	Mélanésiens	Européens
6-16 ans	16 196	
	15 151	
		----- Effectif du 1er degré
6-15 ans	14 885	9 828
		9 504
		----- Effectif du 1er degré
6-13 ans		8 806
6-12 ans		7 696

Nous voyons ainsi que l'effectif des enfants mélanésiens scolarisés dans le premier degré se place entre les tranches d'âges de 6-15 ans et celui des 6-16 ans, tandis que l'effectif des Européens se trouve entre les 6-14 ans et les 6-15 ans.

Quittant plus tardivement l'enseignement primaire, les enfants mélanésiens arrivent donc plus âgés dans l'enseignement secondaire, ce qui dans le système scolaire français entraîne toujours des risques supplémentaires d'échec. Telle élève maréenne de notre connaissance, admise en sixième à douze ans était, à la fin de la cinquième orientée « vers la vie active », parce que « trop âgée ». A la suite d'une intervention de notre service psychopédagogique, un établissement de l'enseignement catholique accepta de l'inscrire en quatrième. Nous l'avons retrouvée quatre ans plus tard, rentrée

à Maré après avoir passé avec succès le BEPC et suivi une classe de seconde à Nouméa. Elle effectuait alors un remplacement au CM 1 d'une école publique de l'île et préparait son CEAP¹ et son B.E.² par correspondance. Mais pour un cas sauvé ainsi *in extremis*, combien pourrions-nous en citer où l'âge fut une cause d'interruption des études sans appel. «Trop âgé pour continuer des études» comme dans le cas précité, «trop âgé pour bénéficier d'une bourse», «trop âgé pour s'adapter aux programmes et à la vie dans une classe d'enfants plus jeunes», formulés d'une manière ou d'une autre, pédagogiques, administratifs, psychologiques, les verdicts tombent et soulignent de façon implacable l'inadéquation mutuelle de l'institution et de l'élève.

Ces différents verdicts interviennent principalement lors de l'entrée dans le premier puis le second cycle de l'enseignement secondaire. On ne sera donc pas étonné, examinant la Figure 3 qui en présente les effectifs de constater la chute considérable des pourcentages d'élèves mélanésiens. Leur nombre absolu croît cependant chaque année, principalement à partir de l'année 1977, et ce fait semble correspondre à la politique inaugurée par l'enseignement catholique, bientôt suivi par l'Alliance Scolaire³, d'ouverture de classes de sixième (Groupes d'Observation Détachés, G.O.D.), puis progressivement de cinquième, quatrième, rattachées à des écoles primaires, jusqu'à ce que les effectifs justifient l'ouverture d'un véritable collège. La représentation des élèves du secondaire, proportionnelle au nombre total d'habitants, croît d'ailleurs dans toutes les ethnies. C'est ainsi que l'on passe de 6,01 % à 9,07 % chez les Européens, de 3,13 % à 6,36 % dans l'ensemble «autres ethnies» et de 2,04 % à 4,92 % chez les Kanak. Mais, bien que l'accroissement le plus élevé se trouve chez ceux-ci, ils restent encore les bon derniers pour le rapport scolarisation-population totale.

Quant à l'extension de l'enseignement secondaire, pour l'ensemble du Territoire, elle reste nettement en retrait de ce qu'elle est en France métropolitaine. Les effectifs de ce cycle, en effet, ne représentant en Nouvelle-Calédonie que 20,12 % des effectifs du Premier Degré alors qu'il s'élève à 83,20 % en métropole pour la même année (Tableau 2). La scolarisation jusqu'à 16 ans, effective en France *grosso modo*, jointe à l'existence des multiples filières et sections spécialisées permet d'accueillir l'ensemble des élèves à la sortie du primaire, et conduit également à une orientation plus tardive vers l'enseignement technique, ou vers la vie active. Mais il demeure que, là encore, l'ethnie mélanésienne n'est pas du tout dans la même situation que l'ethnie européenne, ainsi qu'il apparaît dans le Tableau 2.

1. Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique, accessible aux titulaires du BEPC.

2. Brevet Élémentaire. La possession de ce diplôme donne accès, sur le Territoire, au CAP d'instituteur, au même titre que le baccalauréat.

3. L'enseignement protestant est regroupé en deux fédérations : L'Alliance Scolaire Évangélique et la Fédération de l'Enseignement Libre Protestant (FELP). L'enseignement catholique est souvent désigné localement par le sigle D.E.C. (Direction de l'Enseignement Catholique) qui renvoie tantôt à l'ensemble des écoles, tantôt aux organes de direction.

Figure 3. Effectifs comparés de l'enseignement secondaire.

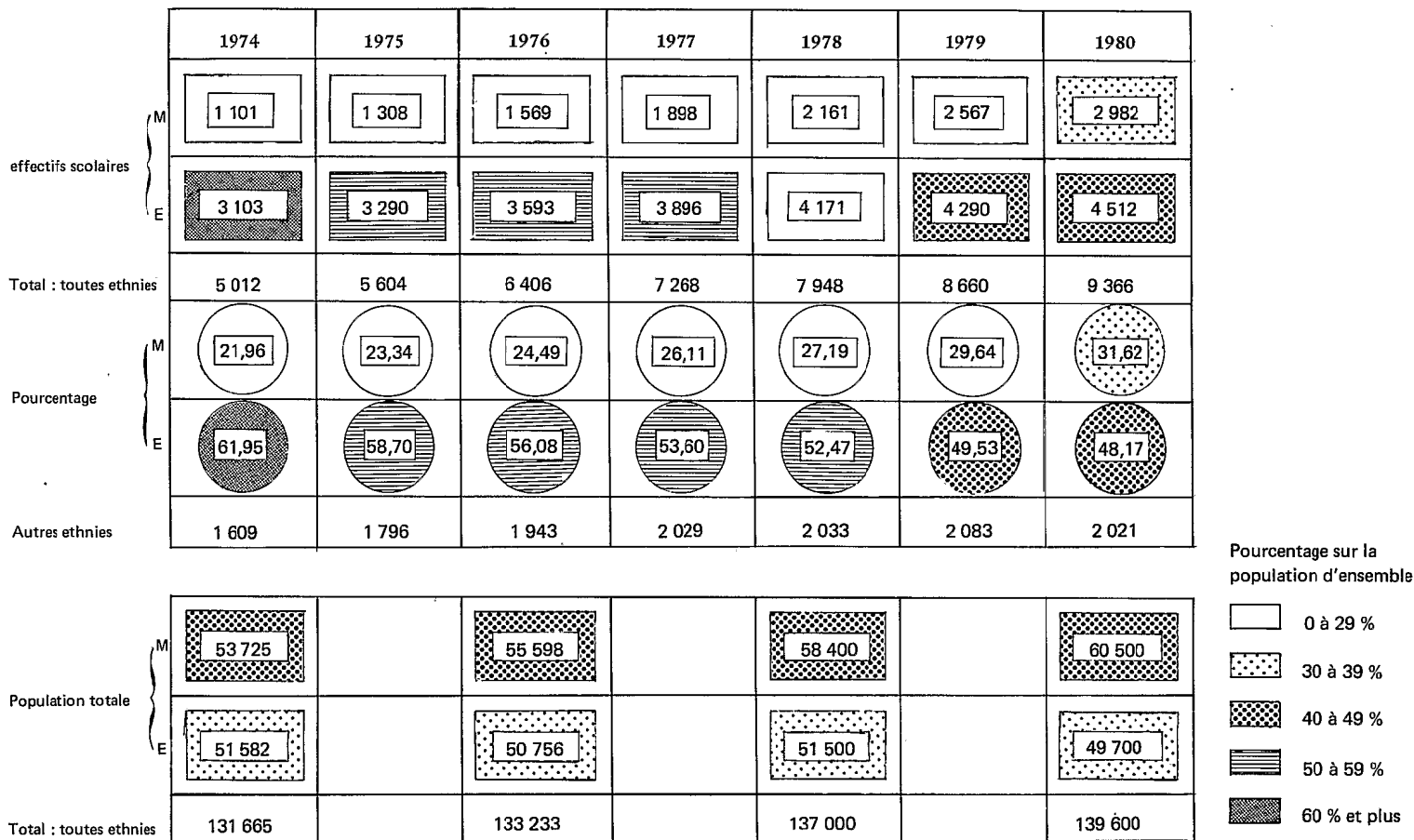


Tableau 2. Comparaison des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire en métropole et en Nouvelle-Calédonie.*

	Premier degré	Secondaire	Pourcentage
Métropole année scolaire (1975-1976)	4 613 537	4 300 230	83,20
Européens N.C. année scolaire (1976)	9 504	3 593	37,80
Mélanésiens N.C. année scolaire (1976)	15 151	1 569	10,35
Nouvelle-Calédonie (ensemble)	31 834	6 406	20,12

* sources — INSEE : Annuaire de la Nouvelle-Calédonie 1977 ;

— Ministère de l'Éducation :

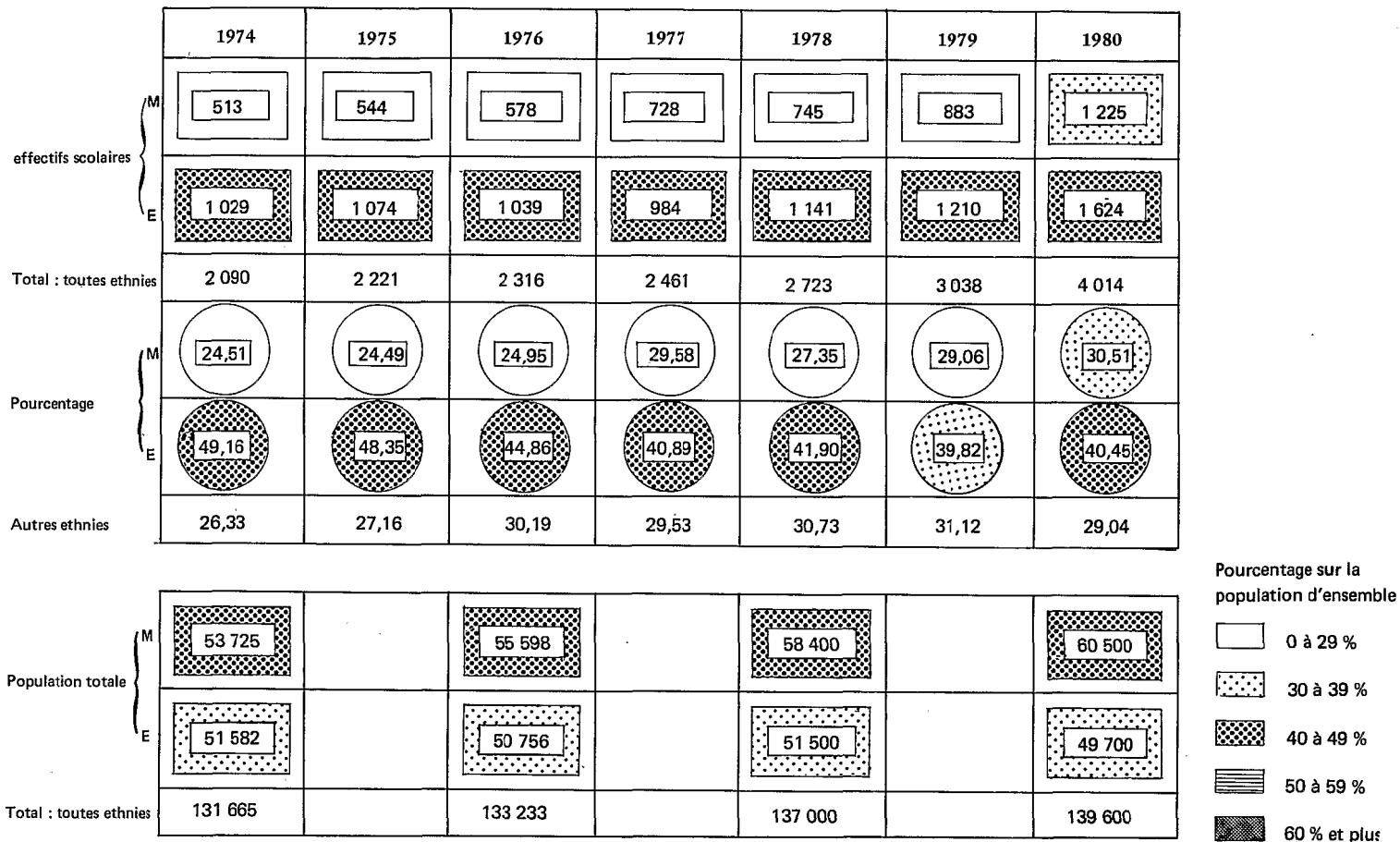
Service Central des Statistiques et des Sondages

Tableaux des enseignements et de la formation. Édition 1977.

En France, à l'issue de l'enseignement primaire, tous les enfants sont accueillis dans les classes de sixième d'un type ou d'un autre. L'orientation vers les classes d'enseignement professionnel se fait deux ou quatre ans plus tard. En Nouvelle-Calédonie, à l'époque de notre enquête, les élèves se dirigent vers l'enseignement technique, soit à la sortie de la classe de cinquième, soit après deux années de classe de fin d'études primaires, succédant au cours moyen.

A cette orientation plus précoce, souvent sans le bénéfice d'une formation secondaire, s'ajoute, pour les enfants kanak un nouvel écart dans l'accès à l'enseignement technique, si on compare leurs effectifs à ceux de l'ethnie européenne (Fig. 4). Il importe de noter, cependant, que la croissance relative à la population totale est la plus forte chez eux : ils passent de 0,95 % en 1974 à 2,02 % pour 1980, alors que les Européens passent de 1,99 % à 3,26 % pour les mêmes années. Enfin, ce sont les « autres ethnies » qui sont, proportionnellement à leurs effectifs dans le pays, les plus représentées dans l'enseignement technique (2,11 % en 1974 et 3,96 % en 1980). Leur fixation presque exclusive à Nouméa et dans la banlieue proche et lointaine va de pair avec l'implantation des principaux établissements techniques, situés eux-mêmes à la périphérie de Nouméa et à Païta.

Figure 4. Effectifs comparés de l'enseignement technique.



Si l'on poursuit le rapprochement avec la métropole, on peut, en totalisant les effectifs du secondaire et du technique, observer comment s'établit la poursuite de la scolarisation. C'est ce dont témoigne le Tableau 3.

Tableau 3. Comparaison des effectifs scolaires dans le premier degré et au delà, pour la métropole et la Nouvelle-Calédonie. Année 1976.*

	Effectif du 1 ^{er} degré	Effectif du 2 ^d degré (secondaire et technique)	Pourcentage
Métropole	4 613 557	5 035 193	109,13
Européens N.C.	9 504	4 935	48,73
Mélanésiens N.C.	15 151	2 147	14,17
Nouvelle-Calédonie (ensemble)	31 834	8 722	27,39

* sources — INSEE : Annuaire de la Nouvelle-Calédonie 1977 ;
— Ministère de l'Éducation :
Service Central des Statistiques et des Sondages
Tableaux des enseignements et de la formation. Édition 1977.

On constate dans ce tableau, que le chiffre de la troisième colonne est supérieur à 100 % dans le cas de la métropole. Cela tient, d'une part à la longueur de la scolarisation post-primaire qui couvre non seulement les tranches d'âge de 12 à 16 ans, mais se prolonge encore jusqu'à 18 et 20 ans, d'autre part à la pyramide des âges de la France où l'assise est très étroite.

Il convient donc de nuancer la comparaison en ne prenant pas les pourcentages respectifs de la métropole et de la Nouvelle-Calédonie de façon trop stricte. Par contre, la comparaison Européens/Mélanésiens, à l'intérieur du Territoire, repose sur des données homogènes et garde toute sa force.

On peut y constater la faible proportion d'élèves mélanésiens qui pourvivent des études au delà du primaire.

Nous avons calculé cette proportion à l'intérieur d'une même année scolaire mais afin d'avoir une idée plus exacte de ces faits, nous avons également comparé les effectifs du secondaire à ceux du primaire six ans auparavant (Tableau 4).

Tableau 4. Comparaison, par ethnie, en Nouvelle-Calédonie et en métropole, du rapport enseignement du premier et du second degré (secondaire et technique) entre 1974 et 1979.

	Enseignement primaire 1974	Enseignement secondaire et technique 1979	Pourcentage
Mélanésiens	14 463	3 450	23,85
Européens	9 454	5 500	58,17
Métropole	4 241 896	4 973 379	117,24

Pour les trois groupes : métropolitain, européen de Nouvelle-Calédonie et mélanésien, ce tableau comparé au Tableau 3, élève tous les pourcentages, plus fortement cependant pour la Nouvelle-Calédonie. C'est toujours la conséquence d'une situation d'extension croissante des établissements scolaires secondaires et techniques.

Pour mieux évaluer cet accroissement dans les différentes ethnies, nous avons observé quatre années, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement post-primaire. Mais afin de faire porter la comparaison sur les mêmes «volées» d'élèves, nous avons mis en regard les années 70-74 pour le primaire et les années 76-80 pour le secondaire et le technique.

Tableau 5. Comparaison de l'accroissement (Δ) des effectifs du premier et du second degré selon les ethnies. 1970 à 1980.

		1970 <i>Effectif</i>	1974 <i>Effectif</i>	Δ <i>Accroissement</i>
PRIMAIRE	M	12 467	14 463	116,0
	E	7 515	9 454	125,7
		1976	1980	
SECONDAIRE	M	1 569	2 982	190,0
	E	3 593	4 512	125,5
TECHNIQUE	M	578	1 225	211,9
	E	1 039	1 624	156,1

On voit ainsi que l'accroissement des effectifs dans la population européenne est identique entre l'enseignement primaire et secondaire (125,7 et 125,5) mais qu'il est nettement plus important dans l'enseignement technique (156,1) où de nouvelles sections et de nouvelles formations ont été proposées. Mais dans l'ethnie mélanésienne la croissance est beaucoup plus forte dans l'enseignement du second degré que dans celui du premier degré (190 et 211,9 pour 116) ce qui est peut-être l'annonce d'un important changement à venir.

Quant à l'évolution des effectifs du secondaire, si elle n'est que le reflet de la variation des effectifs du primaire dix et six ans auparavant, l'accroissement que l'on peut observer chez les Européens, entre 1974 et 1980, dans le second degré, risque de s'estomper rapidement. L'augmentation des enfants âgés de six à douze ans entre 1970 et 1974 reflète probablement en effet la conjoncture du *boom* économique dont les conséquences démographiques commencent à diminuer après 1975.

CHAPITRE II

UNE PREMIERE CONCLUSION : L'INÉGALITÉ DANS L'ACCÈS AUX ÉTUDES

Au point où nous en sommes, plusieurs constatations s'imposent.

a) *Une prééminence de l'ethnie blanche dans l'enseignement du second degré, principalement secondaire, tant en chiffres absolus qu'en chiffres relatifs.*

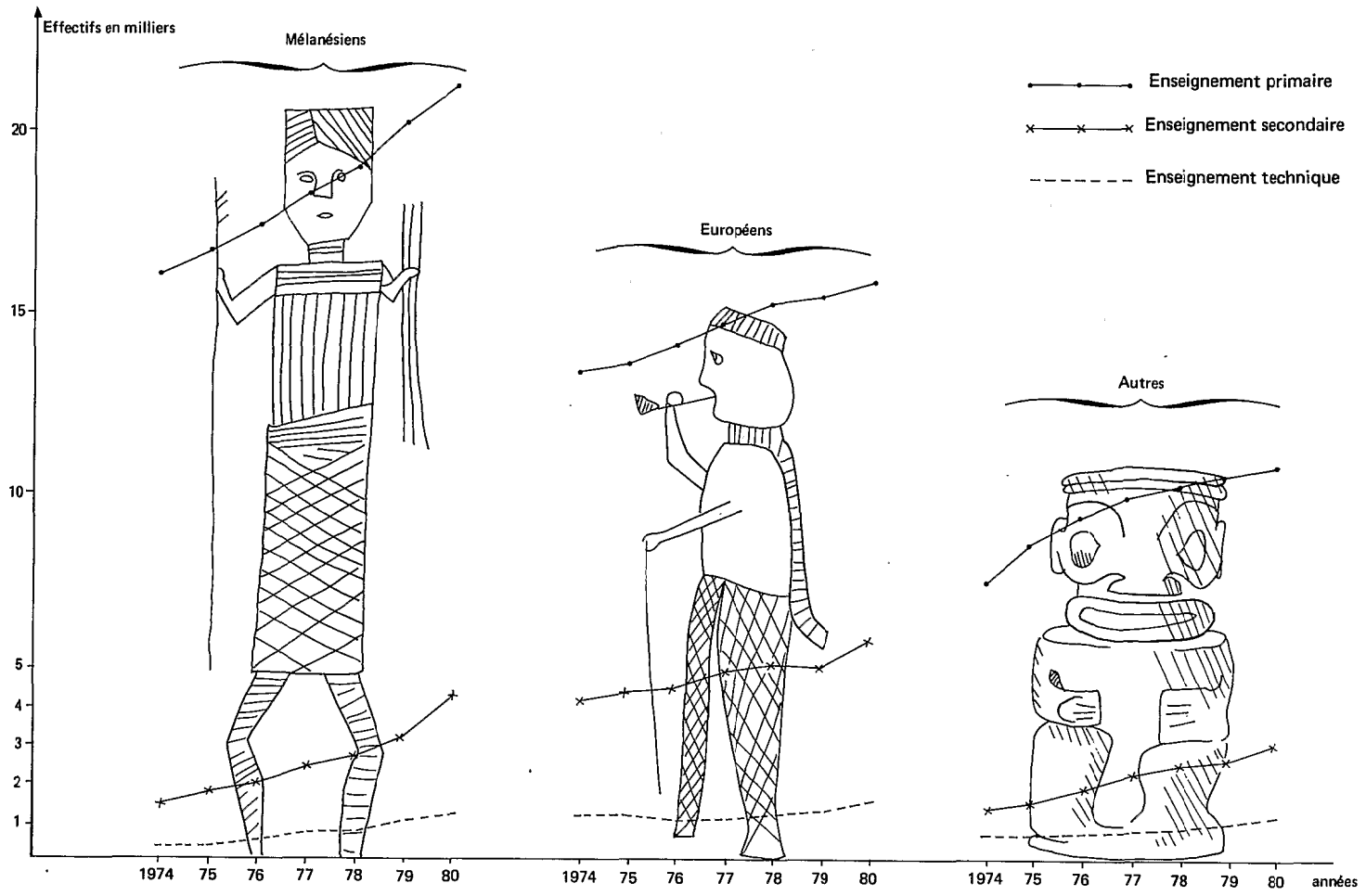
b) *Une scolarisation au delà du primaire nettement plus faible pour la Nouvelle-Calédonie que pour la métropole, ce qui renforce encore l'écart entre les Mélanésiens et l'école française.*

c) *Une situation en pleine évolution.* Toutes les proportions varient en l'espace de six ans, et cela pour toutes les ethnies. Le pourcentage d'élèves mélanésiens dans le secondaire passe de 22 à 32 %, celui des Européens de 62 à 48 %, celui des autres ethnies de 16 à 20 %. Dans l'enseignement technique, les changements, sans être aussi spectaculaires demeurent cependant très importants : de 24 à 30 % pour les Mélanésiens, ils sont de 49 à 40 % pour les Européens et de 26 à 29 % pour les autres ethnies. Toutefois, dans cette évolution l'accroissement d'ensemble des effectifs chez les Mélanésiens ne dépasse guère la croissance démographique elle-même.

d) *Une évolution inégale selon les ordres d'enseignement.* En 1974, les élèves mélanésiens sont plus nombreux dans le technique que dans le secondaire, en 1980, c'est l'inverse. Les ouvertures ou fermetures de telle ou telle classe ou section semblent présider à ces variations plutôt qu'une véritable orientation.

Une dernière figure va nous permettre de conclure de façon illustrée l'évolution de la population scolaire entre 1974 et 1980 en cumulant les effectifs des différents ordres d'enseignement (Fig. 5).

Figure 5. Evolution des effectifs scolaires de 1974 à 1980.



Bien que l'histoire démographique de la Nouvelle-Calédonie, marquée de tant d'aléas sous l'effet des immigrations successives, rende difficile les pronostics fermes, la croissance très forte de la population scolaire mélanésienne apparaît ici indéniable. Solidement enracinée dans l'enseignement primaire, elle commence à pénétrer l'enseignement secondaire. La partie, cependant, est loin d'y être gagnée pour deux raisons.

En premier lieu, la croissance des effectifs mélanésiens dans l'enseignement secondaire et technique ne doit pas conduire à un optimisme prématuré¹. Si cette croissance se maintient à son rythme le plus fort, c'est-à-dire celui des années 1978-1980, elle ne sera que parallèle à la croissance démographique reflétée sur la courbe de l'enseignement primaire (Fig. 5). Or cette extension de l'enseignement secondaire à l'ensemble du pays pose de multiples problèmes (d'équipement, de recrutement, de formation des maîtres). Sans parler des objections administratives ou politiques qui ont pu lui être faites. Dans ce dernier cas c'est toujours l'argument d'un « enseignement au rabais » qui est avancé, mais aucune évaluation sérieuse n'est effectuée ; pour celle-ci, en effet, il conviendrait de définir le niveau-étalon choisi pour les classes de G.O.D. : serait-il celui d'un CES de ville moyenne ou d'un CEG de zone rurale ? Envisagerait-on une situation de transition, des « enseignants aux pieds nus », des programmes d'acheminement ? Décider d'une unité de mesure est déjà implicitement s'orienter vers un choix politique. Ceci explique peut-être la facilité trompeuse avec laquelle on interprète la seule augmentation de Mélanésiens scolarisés après le primaire comme un signe assuré de promotion².

1. « Les élèves mélanésiens représentent aujourd'hui près de 40 % de l'ensemble des élèves de 6^{ème}, proportion voisine de la part des Mélanésiens dans la population du Territoire » (R. BRUEL, 1982 ; pl. 48), écrit, en 1980, le Vice-Recteur de l'époque. C'est une interprétation discutable des chiffres suivants :

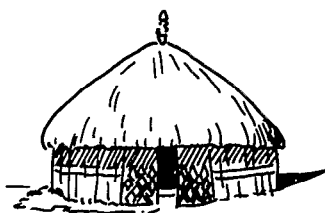
- Année 1980 : — Élèves mélanésiens entrés en 6^{ème} : 41,7 % des élèves de ces classes.
 — Part des Mélanésiens dans la population d'âge scolaire : 49,8 %.
 — Part des Mélanésiens dans la population adulte : 43,3 %.

2. Il arrive même que l'on se contente de créations de classes pour croire au succès. C'est ainsi que nous relevons sous la plume du Vice-Recteur précédemment cité : « Pour régionaliser au maximum le recrutement du corps enseignant, en permettant notamment une promotion plus large des jeunes Mélanésiens, les autorités locales ont mis en place... un centre de formation qui permet à de jeunes boursiers de préparer dans d'excellentes conditions, à la fois le B.E. et le concours d'entrée correspondant de l'École Normale » (BRUEL, 1982 ; pl. 48).

Deux ans plus tard, les résultats au B.E. et au concours d'entrée à l'École Normale sont les suivants :

	<i>Européens</i>		<i>Mélanésiens</i>	
	Présentés/ Admis		Présentés/ admis	
<i>B.E.</i>	69	21	113	11
<i>Entrée à l'École Normale</i>				
— Niveau Bachelier et B.E.	112	21	2	0
— Niveau B.E.P.C.	6	3	18	6

Outre la mise en garde quant au fait de savoir si la croissance est suffisante, une deuxième mise en garde s'impose : l'enseignement proposé est-il celui qui convient ? Et d'abord, dans quelle proportion les usagers y réussissent-ils ? C'est ce point que nous allons maintenant examiner.



Nous demandons, en quoi 6 Mélanésien, sur une promotion de 30 élèves correspondent aux promesses d'une « promotion plus large » et comment 10 % de succès à un examen atteste d'une préparation dans « d'excellentes conditions ».

CHAPITRE III

**LES ENFANTS KANAK
ET LA RÉUSSITE AUX ÉTUDES**

En France, le passage de l'enseignement primaire aux différentes classes de sixième, «classiques», «aménagées», «spécialisées», permet, en principe à tous les enfants de pourvoir leurs études au delà de l'enseignement primaire. En Nouvelle-Calédonie, jusqu'en 1975, un examen est nécessaire pour entrer en sixième. Depuis cette date, des commissions siègent dans l'enseignement public et l'enseignement privé et décident sur dossiers scolaires, de l'admission des élèves.

Les statistiques annuelles de l'INSEE ou du Vice-Rectorat de Nouméa publient pour cette entrée en sixième le nombre de candidats et le nombre d'admissions, ventilés par ethnies. Il en est de même pour les autres examens, notamment le Certificat d'Études Primaires, le Brevet d'Études du Premier Cycle et les Baccalauréats.

Par contre les statistiques générales du Ministère de l'Éducation ne donnent pas d'information sur l'issue de l'enseignement primaire. Quant aux examens du secondaire les résultats disponibles à l'INSEE s'arrêtent avec l'année 1980. Nous ne pouvons donc comparer les résultats du Territoire avec ceux de la Métropole que pour l'enseignement secondaire et seulement jusqu'en 1979.

Si l'on prend le succès au C.E.P. et l'entrée en sixième comme indicateurs de la réussite dans l'enseignement primaire, la comparaison entre nos deux ethnies s'établit comme suit (Tableau 6).

Dans le Tableau 6, nous comparons les résultats à l'entrée en sixième et au certificat d'études et dans la Figure 6, l'évolution des taux de réussites à ces deux examens.

On peut constater, pour le certificat d'études une grande irrégularité des résultats, quelle que soit l'ethnie, entre 1974 et 1979, puis, pour ce qui est de l'ethnie européenne, une tendance à la stabilisation, autour de 50 %. C'est un niveau de réussite assez faible pour un examen qui se situe en principe au premier échelon de l'ensemble des examens français. Mais tous les enfants ne s'y présentent pas et de plus en plus ce sont les élèves qui ont échoué à l'entrée en sixième qui sont orientés vers les classes de CEP. Les effectifs d'élèves présentés à cet examen, toujours en ce qui concerne l'ethnie européenne, diminuent de façon constante.

En 1980, l'accroissement des effectifs du primaire depuis 1974 est de plus 1 %, celui des élèves présentés au CEP est de moins 37 %. Pendant ce temps, l'entrée en sixième augmente de 42 %.

Quant aux Mélanésiens, si le nombre de candidats au CEP reste stable, comparé à l'accroissement démographique (plus 18 % dans les deux cas) l'augmentation de ceux qui se présentent à l'entrée en sixième est de plus 181 %. Les résultats au certificat sont de plus en plus faibles, comme si, la proportion de candidats étant restée la même, il ne s'agissait plus, en fait, de la même couche de la population. Des élèves

Tableau 6. Comparaison des résultats, à l'issue de l'enseignement primaire.

Entrée en sixième

	1974			1975			1976			1977		
	P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
M	714	200	28	952	236	24	1 050	345	32	1 158	265	23
E	909	584	64	1 021	681	66	1 032	703	68	1 067	724	68
A	373	172	46	481	193	40	—	—	54	—	—	5

Certificat d'études

	1974			1975			1976			1977		
	P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
M	869	275	31	840	374	44	993	213	21	1 035	456	44
E	691	218	31	435	197	45	564	241	47	553	327	60
A	372	160	43	325	156	48	528	107	20	538	317	59

M Mélanésiens E Européens A Autres
 P Présentés
 A Admis

1978			1979			1980			1981		
P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
690	790	40	1 891	920	48	2 008	1 027	51	2 121	1 137	53
353	923	68	1 289	976	75	1 293	939	72	1 349	1 020	75
—	—	—	737	486	65	869	496	57	887	546	61

1978			1979			1980			1981		
P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
304	223	22	1 031	305	29	1 033	271	26	1 010	194	18
19	191	36	406	206	50	424	208	49	389	185	47
—	—	—	466	187	40	422	165	39	492	149	30

Pourcentage sur
la population d'ensemble






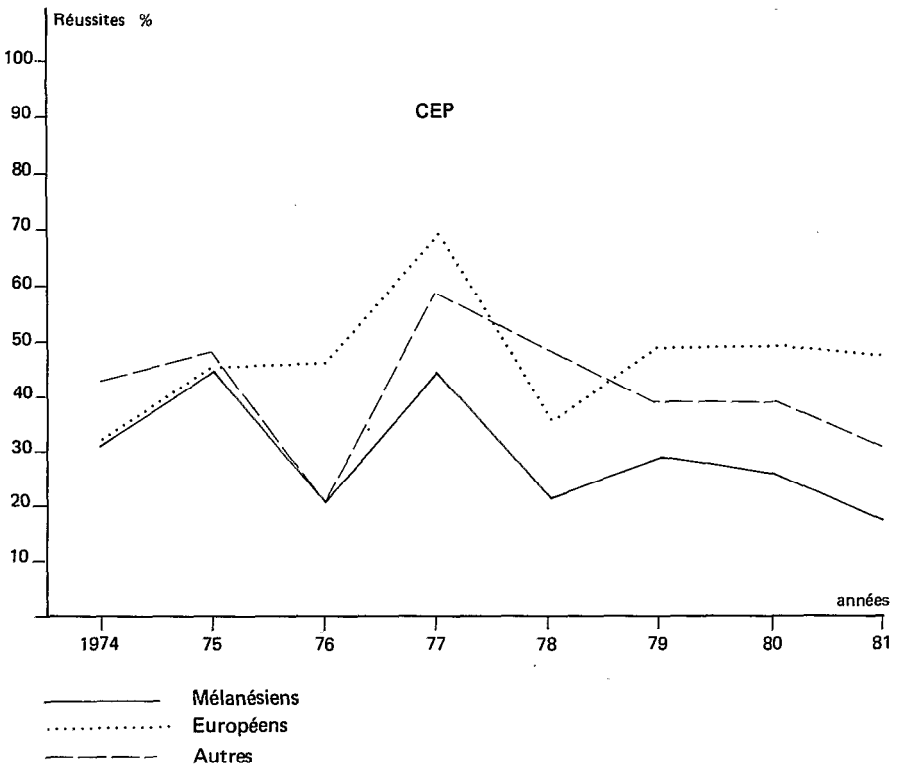
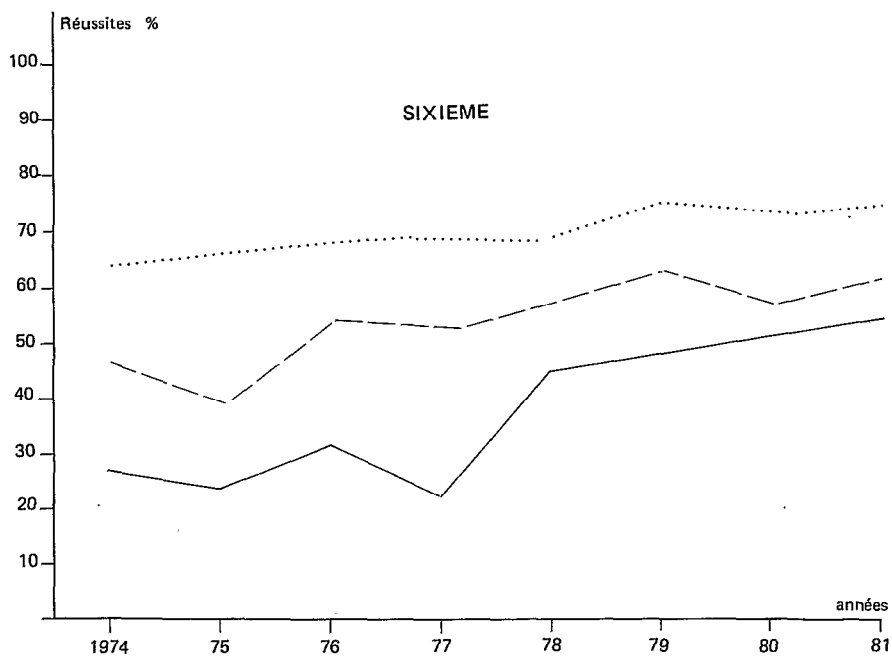
	0 à 29 %		50 à 59 %
	30 à 39 %		60 % et plus
	40 à 49 %	—	Donnée inconnue

Figure 6. Évolution des taux de réussite à l'issue de l'enseignement primaire de 1974 à 1981.





qui jusqu'ici visaient la réussite au certificat, tenteraient désormais leur chance dans le secondaire, tandis que se présenteraient au certificat d'études primaires les élèves qui, jusque là, quittaient l'école sans essayer aucun examen. Il faut également noter que les différentes réformes pédagogiques de l'enseignement primaire n'ont pas été véritablement suivies d'un réajustement du certificat d'études et que les maîtres se trouvent souvent dans la nécessité de choisir la préparation de l'entrée en sixième au détriment de celle du certificat. Et ceci a un retentissement d'autant plus grand que l'on s'adresse à un groupe ethnique défavorisé au départ.

Ainsi lorsqu'on compare la courbe des entrées en sixième et celle des réussites au certificat d'études, on voit que leurs croissances respectives sont inversées pour les non-Européens, alors qu'elles sont à peu près stabilisées pour les Européens :

En ce qui concerne les Mélanésiens, le taux moyen des succès au cours des huit dernières années (1974 à 1981) est de 29,3 et les taux de réussite de chacune des trois dernières années est de 29,26 et 18 ; ceci pour le certificat d'études primaires. Par contre, le taux moyen de succès à l'entrée en sixième est de 69,3 et, pour les trois dernières années de 48,51 et 53.

En ce qui concerne les Européens, le taux moyen de succès à l'entrée en sixième est de 69,3 et, pour les trois dernières années de 75, 72 et 75. Le succès moyen au certificat d'études primaires est de 46,7 et, au cours des trois dernières années, de 50, 49 et 47.

Il ressort donc de l'examen de ces chiffres que, dans l'un et l'autre groupe, la réussite est nettement meilleure pour l'entrée en sixième que pour le certificat, et qu'elle va en s'accroissant. L'écart des performances, toutefois, est grand entre les Mélanésiens et les Européens. Quant au certificat d'études primaires, il donne lieu à des résultats décroissant de façon spectaculaire chez les Kanak, plus stables chez les Blancs.

Nous constatons ainsi trois grandes différences entre les Européens et les Mélanésiens à l'issue de l'enseignement primaire :

a) *la réussite des Européens reste nettement supérieure, quelle que soit l'orientation choisie.*

b) *les Européens abandonnent plus rapidement la voie sans issue qu'est le certificat d'études.*

c) *alors que la réussite des Européens à l'entrée en sixième est stabilisée entre 65 % et 75 % depuis 1974, celle des Mélanésiens croît, pour la même période de 28 % à 53 %.*

Si cette dernière affirmation est légèrement plus optimiste, qu'en est-il ensuite, des résultats, au cours du deuxième cycle ? Il ne suffit pas, en effet, d'entrer dans le secondaire, encore faut-il en tirer profit.

Nous allons donc procéder, avec le Tableau 7 et la Figure 7, à l'examen des résultats au BEPC et au baccalauréat. Aux données concernant la Nouvelle-Calédonie, s'ajoutent désormais celles de la métropole entre 1975 et 1980.

Le taux moyen des succès est désormais le suivant :

Pour le BEPC, celui des élèves métropolitains est de 81,4, celui des Européens de Nouvelle-Calédonie de 77,7 et celui des Mélanésiens de 67,8. L'évolution des trois dernières années présente, pour les deux groupes du Territoire, une certaine décroissance, surtout en ce qui concerne les Mélanésiens : 67, 61, 61, alors que les taux des Européens sont de 76, 71 et 73.

Pour le baccalauréat le résultat moyen des métropolitains est de 67,2 ; celui des Européens de Nouvelle-Calédonie est de 69,1 et celui des Mélanésiens de 42,8. L'évolution des trois dernières années est, cette fois en légère croissance pour les Européens (73, 74, 75) alors qu'elle demeure, pour les Mélanésiens très aléatoire (42, 48, 34).

Ainsi, alors que la réussite des Européens de Nouvelle-Calédonie est nettement supérieure à celle des élèves de France, surtout au baccalauréat, celle des Mélanésiens est toujours inférieure (à l'exception du BEPC 1976) et, en ce qui concerne le baccalauréat, cet écart est particulièrement grand. De plus, après une croissance autour des années 1975-76, les résultats vont en diminuant entre 1977 et 1981.

On est donc malheureusement loin de l'«évolution favorable» annoncée par R. Bruel lorsqu'il parle d'un «léger décalage de réussite» «en train de se combler» (BRUEL, 1982, pl. 48).

On le voit, il ne suffit pas d'une augmentation des effectifs à l'entrée en sixième pour que toutes les difficultés soient résolues *ipso facto*. Entre la sixième et la Terminale, de nombreux échecs et abandons amenuisent sans cesse les promotions.

Nous arrivons là à une nouvelle approche des résultats scolaires.

Un *cursum* ne s'évalue pas seulement, en effet, par la réussite ou l'échec à l'examen final. Il y a également tout le processus de ce qu'on a pu appeler la «déperdition scolaire», sous la forme soit d'abandon pur et simple des études, soit de redoublement.

On peut aussi y ajouter certaines «bifurcations» vers d'autres filières qui ne sont souvent que des abandons déguisés. Ainsi le cas nullement exceptionnel, et que nous avons constaté fréquemment, d'élèves qui, après une classe de sixième, voire de cinquième, retournent à l'école primaire pour y suivre, soit une classe postprimaire (type C.P.V.¹), soit tout simplement, la classe de préparation au certificat d'études.

1. Classe de Préparation à la Vie : ce sont des classes créées par l'enseignement catholique en 1975 pour réformer les classes de Terminales Pratiques. Elles sont centrées sur l'insertion dans la tribu et ne requièrent aucun examen ni aucun «niveau» spécial d'accès. En 1980, l'enseignement public, de son côté, a créé les A.L.E.P. (Annexes aux Lycées d'Enseignement Professionnel) pour s'adresser aux mêmes élèves, mais avec des programmes et des méthodes nettement plus scolaires que ceux des C.P.V.

Tableau 7. Comparaison des résultats aux examens du secondaire de 1974 à 1981.

BAC

	1974			1975			1976			1977		
	P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
Mélanésiens	9	2	22	27	11	41	34	17	50	28	14	50
Européens	274	81	56	329	199	60	289	203	70	272	201	74
Autres	43	21	49	50	32	64	70	41	59	65	33	51
Métropole	—	—	—	226	153	67	225	151	67	224	152	68

BEPC

	1974			1975			1976			1977		
	P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
Mélanésiens	126	104	71	154	117	76	187	159	85	200	126	63
Européens	441	355	80	506	383	76	503	402	80	527	432	82
Autres	113	68	60	156	116	73	191	144	75	198	160	81
Métropole	—	—	—	434	—	81	548	445	81	560	453	81

A Admis

P Présentés

● Séries F et G exclues

1978			1979			1980			1981		
P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
16	9	56	47	20	42	45	22	48	88	30	34
99	149	75	303	221	73	365	272	74	421	317	75
—	—	—	94	68	72	82	49	59	133	93	59
229	155	68	234	154	66	—	—	—	—	—	—

1978			1979			1980			1981		
P	A	%	P	A	%	P	A	%	P	A	%
136	163	69	289	194	67	313	193	61	365	223	61
477	448	94	687	523	76	758	543	71	696	514	73
—	—	—	261	192	73	277	72	62	336	213	63
771	471	83	585	474	81	—	—	—	—	—	—

Pourcentage sur
la population d'ensemble






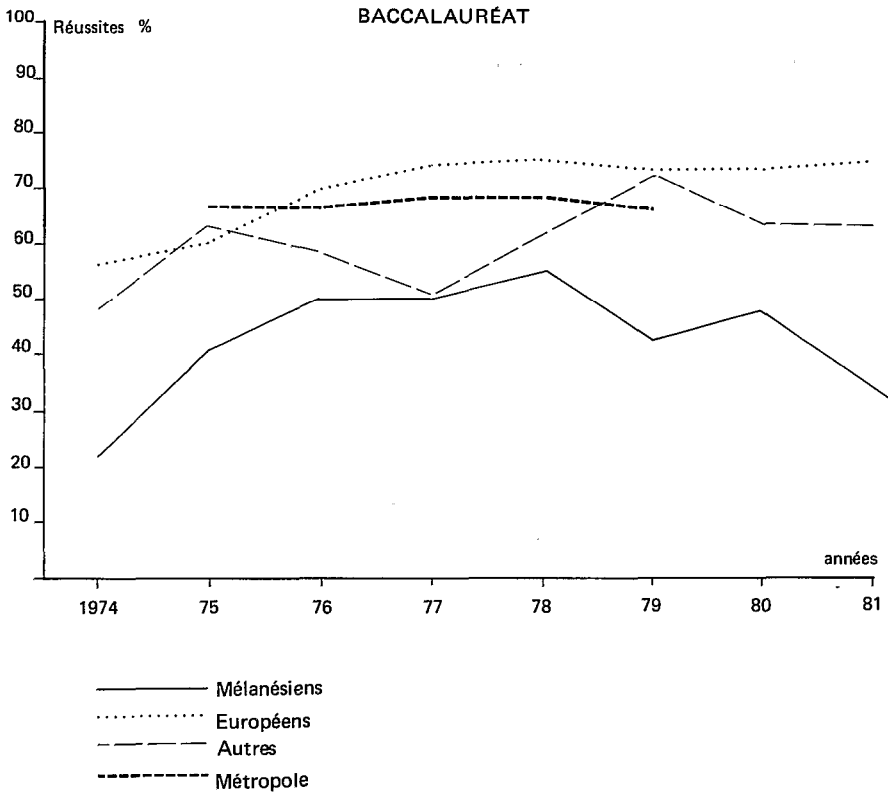
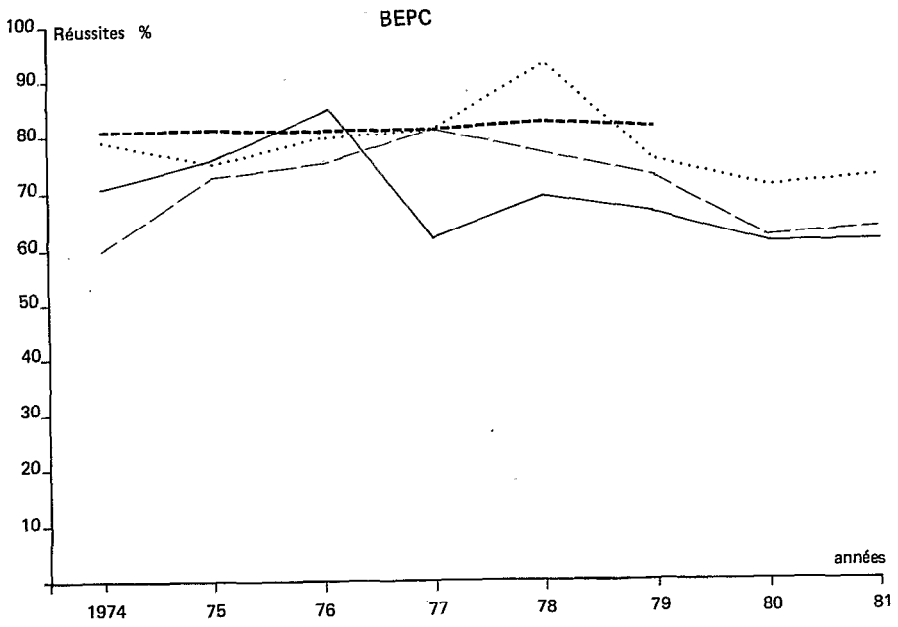
	0 à 29 %		50 à 59 %
	30 à 39 %		60 % et plus
	40 à 49 %	—	Donnée inconnue

Figure 7. Évolution des taux de réussite aux examens du secondaire entre 1974 et 1981.





Pour saisir ces phénomènes dans toute leur ampleur, il faudrait une étude longitudinale, permettant de suivre un échantillon représentatif de la population, depuis le cours préparatoire, jusqu'à la fin de toute scolarité. Cette étude, malheureusement, n'existe pas. En France, un échantillon de cette sorte a été recruté à partir de l'entrée en sixième de l'année 1972, laissant de côté tout le problème du primaire.

Malgré l'imperfection de ce type d'analyse, nous avons mis en regard l'effectif des candidats admis en sixième, à une date donnée, avec l'effectif de ceux qui se présentent au BEPC trois ans plus tard. De la même façon, nous avons comparé le nombre des admis au BEPC avec le nombre des candidats aux baccalauréat trois ans après (Tableau 8).

Tableau 8. Évolution des effectifs à l'intérieur de l'enseignement secondaire.

	Année	Admis à l'entrée en 6e	Année	Candidats au BEPC		Année	Admis au BEPC	Année	Candidats au Baccalauréat
M E	70	75 347	74	146 94 % 441 27 %	M E	74	104 355	77	28 73 % 272 23 %
M E	71	147 440	75	154 6 % 506 15 %	M E	75	117 383	78	16 86 % 199 48 %
M E	72	181 494	76	187 16 % 503 2 %	M E	76	159 402	79	47 70 % 303 24 %
M E	73	163 432	77	200 23 % 527 16 %	M E	77	126 432	80	21 83 % 219 49 %
M E	74	200 584	78	236 18 % 477 18 %	M E	78	163 448	81	53 67 % 267 40 %

Tableau 9. Nombre de diplômes selon les ethnies.

Tableau 9. Nombre de diplômes selon les ethnies.

Ethnies	Population de plus de 14 ans*	Nombre total de diplômés (Nombre de CEP)	%
Européens	34 375	21 030 7 323	59,44
Mélanésiens	33 835	3 718 2 231	10,38
Indonésiens	3 329	603 325	18,11
Ni-Vanuatu (ex : Néo-Hébridais)	761	81 48	10,64
Tahitiens	3 704	853 490	23,02
Vietnamiens	1 385	493 167	35,59
Wallisiens	4 891	550 316	11,24
Autres	1 838	670 287	36,45

Dans le premier cycle, on ne peut parler d'abandons, puisque les effectifs ne diminuent pas. La cause de leur augmentation doit par contre être cherchée dans les redoublements. Les inégalités entre les deux ethnies tendent à s'effacer.

Dans le second cycle par contre, la fuite des effectifs est flagrante, avec un écart constant entre les deux populations. Pour estimer ce phénomène, il est intéressant de le comparer à la situation métropolitaine. Nous avons, pour celle-ci, condensé dans la Figure 8, les informations fournies par le Ministère de l'Éducation. Quatre ans après l'entrée en sixième, 80 % des élèves sont scolarisés, dans l'enseignement professionnel court ou dans l'enseignement secondaire. A l'intérieur de ce dernier, au bout de trois ans, si l'on exclut les bifurcations et redoublements, on trouve 39,5 % d'élèves réussissant au baccalauréat (Partie foncée du graphique. Années 1976 à 1979). Si l'on avait pris en compte l'ensemble des candidats (le taux de réussite moyen étant de 66%) et non seulement ceux qui se sont présentés sans aucun redoublement depuis la sixième, il faudrait augmenter ce pourcentage. On retrouve alors, en candidats au baccalauréat approximativement le même nombre d'élèves qu'au début du cycle, moins ceux qui sont dans l'enseignement professionnel, et l'on peut parler, pour garder les mêmes grilles qu'en Nouvelle-Calédonie d'une perte de 15 % d'effectifs. Les Européens du Territoire sont donc en situation de légère infériorité (moins 23 %) mais la chute des effectifs mélanésiens (moins 73 %) défie tout commentaire.

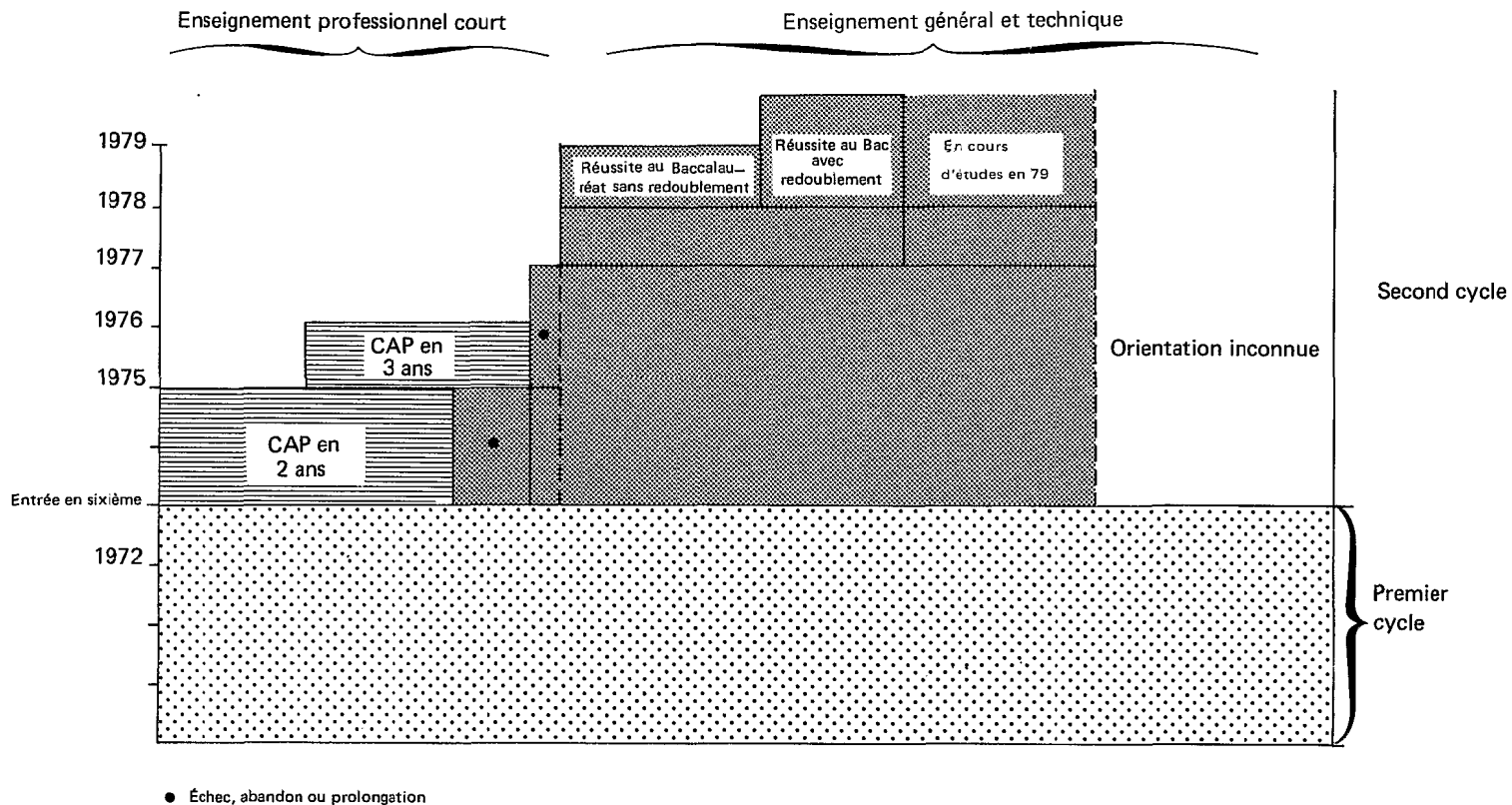


Figure 8. Evolution de l'échantillon suivi d'élèves (Panel des élèves). Métropole.

CHAPITRE IV

**LES KANAK SONT-ILS
UNE CLASSE DÉFAVORISÉE ?**

Pour conclure ces premières constatations, nous avons rapproché les résultats aux différents examens de quelques données tirées du recensement, touchant la situation socio-économique des différents groupes ethniques vivant actuellement sur le Territoire. Nous avons effectué la moyenne du taux de réussite aux différents examens entre les années 1974 et 1979 : selon la classification des ethnies du Service de l'Enseignement :

Mélanésiens (M), Européens (E), Wallisiens (W), Tahitiens (T), Vietnamiens (V), Indonésiens (I), autres (A) comprenant Ni-Vanuatu, Antillais, Italiens etc.

Nous avons comparé le tableau ainsi obtenu (Fig. 9) avec celui que nous avons emprunté tel quel au compte rendu du recensement 1976 (Fig. 10) présentant l'équipement des résidences principales en appareils ménagers et en véhicules, selon l'ethnie du chef de ménage. Le parallélisme de ces deux types de renseignements est très net. Les mêmes ethnies sont en tête dans l'un et l'autre cas. Et, si l'on excepte le cas des Wallisiens pour la réussite au baccalauréat (mais leur petit nombre en chiffres absolus invite de toute façon à relativiser cette dernière donnée), les Mélanésiens sont à la fois ceux qui échouent le plus aux examens et ceux qui disposent le moins des biens de consommation de la société occidentale¹.

Ces constatations rejoignent toutes les études effectuées depuis 1950 sur la réussite scolaire et l'appartenance sociale. Dans une note de synthèse de la *Revue française de Pédagogie*, J.C. Forquin énumère les travaux réalisés en Grande-Bretagne (1954 à 1967), aux U.S.A. (1960-1966), en Suède (1967-1975), en Allemagne (1965-1969), en Belgique (1956-1962), au Canada (1980), au Brésil (1963), au Portugal (1978)... Une étude comparative, menée dans vingt et un pays par l'International Project for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) a particulièrement mis ces faits en évidence (WALKER 1976), 1982). Tous concluent, de façon identique à la corrélation entre résultats scolaires et niveaux socio-économiques. Pourtant, en dépit des apparences, nous ne suivrons pas ces conclusions dans

1. Une autre statistique présente les ethnies dans un ordre presque semblable. Il s'agit du taux de morbidité psychiatrique :

(Métropole en 1977 0,37 %)

Vietnamiens 0,28 %

Polynésiens 0,15 %

Mélanésiens 0,09 %

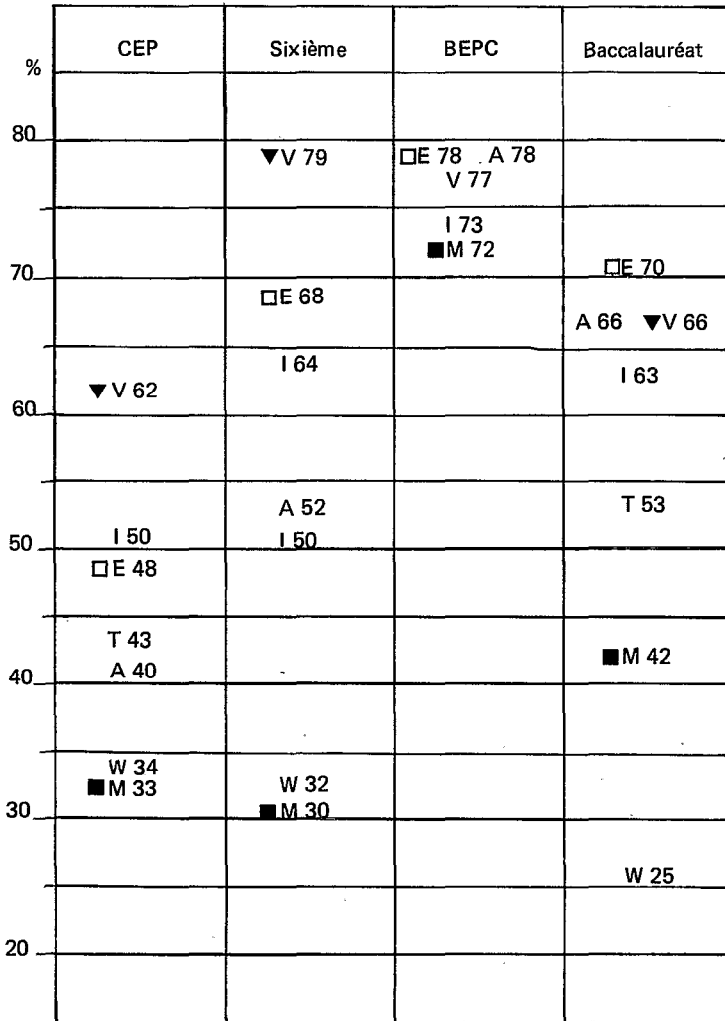
Européens 0,27 %

Indonésiens 0,10 %

Wallisiens 0,08 %

(ZELDINE, 1982 ; pl. 46)

Figure 9. Comparaison des taux moyens de réussite aux examens entre 1974 et 1978.



A Autres □E Européens I Indonésiens T Tahitiens
 ■M Mélanésiens ▼V Vietnamiens W Wallisiens
 NH Ni Vanuatu

Figure 10. Équipement en appareils ménagers et en véhicules, selon l'ethnie du chef de ménage.

%	Véhicules	Réfrigérateurs	Radio	T.V.
	▲V 84 □E 82	□E 89 ▲V 85	□E 84 ▲V 82	▲V 81
		T 79	I 77	□E 77
	A 71	I 74	A 71	T 74 A 73
	T 69		T 66	I 66
	I 62	W 64 A 62	■M 64 NH 64	
				W 55
		NH 52	W 52	
	W 43			
				NH 36
	NH 29			
	■M 24	■M 25		
				■M 18

le cas des Mélanésiens (cf. ci-après pp. 118—130). Nous allons, au contraire, présenter dès maintenant une double mise en garde :

Premièrement, les Mélanésiens ne sont pas une minorité.

Lorsque les travaux mettent en évidence l'inégalité des différents groupes ethniques en matière de réussite scolaire, ce sont les plus récents immigrants qui sont le plus loin de réussir à l'école dans les mêmes proportions que la population d'origine. Et l'on parle d'ailleurs dans leur cas de *minorités* ethniques. Ainsi, à propos de la Grande-Bretagne, le rapport de l'I.E.A., repris dans une publication du Joint Working Party (1974) parvient à la conclusion que

«même les élèves des minorités ethniques qui ont suivi toute leur scolarité dans ce pays, dans le primaire, sont encore à un niveau bien au-dessous de celui de la population d'origine et les comparaisons inter-écoles conduisent à penser que les élèves des minorités ne parviennent pas au même niveau que les élèves blancs défavorisés.» (cité par BULLIVANT, 1981 ; 32).

Or, dans le cas de la Nouvelle-Calédonie, c'est le groupe *majoritaire*, la population d'*origine* qui est défavorisée au regard des populations immigrantes quelle que soit l'origine de ces dernières, vanuatu exceptée.

Deuxièmement, la société mélanésienne n'est pas une classe sociale de la société européenne.

Il y a dans toutes les études que nous venons de citer un glissement presque constant de la notion de groupe ethnique à celui de classe sociale. Le fait que les immigrants se retrouvent en effet dans les catégories socio-professionnelles aux plus faibles revenus et aux marges de responsabilités les plus étroites, conduit facilement à cette identification, même si elle est illégitime et peut entraîner, dans le choix des remèdes à apporter à l'inégalité scolaire, beaucoup d'ambiguïtés et d'illusions, ainsi que l'a montré B. Bullivant dans son ouvrage : *The Pluralist Dilemma in Education* (BULLIVANT, 1981). Au nom de la lutte sociale, en effet, on tend, sous une forme ou sous une autre, à l'assimilation culturelle des minorités qui doivent endosser les modes de vie et de pensée de l'ethnie dominante si elles veulent avoir, elles aussi leur «part de gâteau» et être présentes aux leviers de commande de la société dans son ensemble.

Là encore dans le cas de la Nouvelle-Calédonie, nous n'avons pas pu suivre ce genre d'analyse. En particulier, le recours aux catégories socio-professionnelles classiques pour définir la population est insuffisant et peut même être source d'erreur.

«Ces notions, parfaitement valables dans un milieu de type européen, perdent une grande partie de leur signification lorsqu'on aborde la population mélanésienne où une faible partie de la population active est mise au service d'une économie d'échanges.» (INSEE-FIDES 1976).

D'autre part, ainsi que nous l'avons signalé, le groupe ethnique défavorisé *n'est pas* minoritaire et *n'est pas* immigré. Ce qui pose en d'autres termes le problème de l'accès aux leviers de commande de la société. L'étude de B. Bullivant déjà citée, présente d'ailleurs parmi les six nations étudiées une exception : celle de Fiji. Dans ce pays, le groupe ethnique qui vient en tête, tant dans le domaine économique que

dans le domaine de la réussite scolaire est le groupe indien. Mais le groupe mélanésien, propriétaire d'origine de la terre est plus influent dans le domaine du pouvoir politique¹.

Ce fait n'est pas propre à Fiji. Toute l'histoire des sociétés mélanésiennes met en évidence la distinction soigneusement maintenue entre la richesse matérielle et l'autorité politique.

En Nouvelle-Calédonie, notamment dans la chefferie traditionnelle, le détenteur de l'autorité politique, le «maître de la guerre», artisan des alliances, recours dans les conflits, n'est nullement «maître de la terre». Ce dernier, à l'opposé, détient seul le pouvoir et le savoir foncier. (M. Leenhardt l'appelle le «cadastre vivant»). C'est lui qui peut attribuer l'usage de telle ou telle parcelle à tel ou tel clan, telle ou telle famille. Cultivée sans son accord, la terre, chacun le sait, resterait stérile. Dans bien des cas, la chefferie elle-même a été «installée» sur place par le «chef terrier», accordant droit de cité au «chef guerrier», selon l'expression d'un vieux lifou, qui essayait, en inventant ses mots, de faire rendre à la langue française une réalité inhabituelle (P. ZONGO, 27-8-79). A Dueulu, le poteau planté devant la grande case de la chefferie en fait foi et témoigne par là de la légitimité du chef actuel. «Le vieux qui était là, avant, a reçu le chef et lui a donné cette place... mais en retour (et l'on voit qu'il ne s'agit pas d'un avantage économique mais d'un mémorial de prestige), on doit toujours laisser le poteau, là, devant la case.» (P. ZONGO, *ibid.*). Le plus haut prestige social ne vient pas de l'abondance des biens matériels mais de la dignité, acquise aux yeux de tous par la «naissance, l'intelligence, la capacité de parler en public»... (J. GUIART, 18-4-83).

Relatant l'histoire des îles Loyauté, Howe peut noter que «les ambitieux qui défiaient les chefs de clans et les grands chefs, au sujet de leur position dans la hiérarchie, fondaient leurs revendications sur des disputes ancestrales, et non pas seulement en s'appuyant sur une fortune nouvellement acquise.» (HOWE 1978 ; 159).

Les missionnaires, protestants et catholiques, qui se livrèrent à une intense compétition aux XIX^{ème} siècle, essayèrent bien de s'appuyer sur les avantages matériels et technologiques qu'ils apportaient. Le pasteur Mac Farlane se «fait fort» d'un «confort aisément acquis», exemple pour les indigènes, que «nous essayâmes d'élever à nous... plutôt que de descendre vers eux» (MAC FARLANE 1873 ; 70). Quant aux pères maristes, ils déplorent de ne pouvoir concurrencer l'imprimerie des protestants. Les uns et les autres ouvrent des «magasins»² et font miroiter (fût-ce inconsciemment) les richesses qu'apporteront leurs bateaux. Mais cette compétition matérielle n'eut pas d'influence dans les choix que firent les Mélanésiens d'une religion plutôt que d'une autre. «Ce sont des considérations politiques qui déterminèrent les habitants à ne pas modifier leur allégeance à l'égard des missions qu'ils avaient

1. Les deux groupes sont à peu près équivalents au plan démographique.

2. Il en restait encore une dizaine, en 1974, dans les missions catholiques.

choisies, même si cela eût dû¹ être économiquement plus avantageux pour eux de changer de confession.» (HOWE, 1978 ; 167).

La richesse matérielle peut découler du rang social mais ce n'est pas une règle générale, et il n'est pas rare de voir le clan détenteur de la chefferie être en même temps le plus démuné en matière de terre², ainsi à Goro (SAUSSOL, 1979 ; 28) ou, tout au moins, ne pas avoir de droits sur les meilleures terres comme à Balade (SAUSSOL, 1979 ; 173). Ce sont souvent les distributions de terre effectuées par la colonisation, au mépris de tous les droits réels des Kanak, qui ont doté la chefferie d'une façon privilégiée (SAUSSOL, 1979 ; 160)

«Ce sont des terriens», disait des kanak un observateur d'il y a cinquante ans, «profondément attachés au sol et ayant au plus haut degré le sens de la propriété individuelle. Cette notion était tellement enracinée dans les esprits qu'il ne serait jamais venu à l'idée d'un chef de tribu, même au temps où ses pouvoirs étaient des plus étendus, de s'approprier les biens de ses sujets.» (SALMON, 1935, cité par SAUSSOL, 1979 ; 37).

Dans un tel contexte, on peut mieux comprendre l'exemple actuel de Fiji où prospérité matérielle et autorité politique ne reviennent pas aux mêmes groupes ; ceci peut surprendre et choquer un observateur occidental habitué à placer l'idéal de la société dans l'accès dit égalitaire (*Tous au départ et que le meilleur gagne !*), aux biens d'ordre économique confondus avec le pouvoir. En ce sens Coulter peut voir «toute la philosophie de la vie indigène, rehaussée et renforcée par le système administratif fijien, aller contre les véritables intérêts de ce groupe ethnique» dans la mesure où cette philosophie «freine sévèrement (leur) compétition avec les Indiens et les autres populations des îles» (COULTER, 1967 ; 178). Ce jugement vient spontanément à l'esprit d'un occidental... Mais lorsque ce sont les intéressés qui prennent la parole, ils tiennent un autre discours. Ainsi le 46^{ème} Congrès du Syndicat des Enseignants Fijiens (Fiji Teacher's Union) affirme en 1976 qu'une «société intégrée, au sens communément reçu d'une intégration où l'égalité provient de l'assimilation», est un but qui ne va pas de soi et doit être «mis en question» FIJI TEACHER'S UNION, 1976 ; 4).

Loin d'assimiler réussite scolaire et réussite sociale (car cette réussite sociale ne réside pas pour eux automatiquement dans «Liberté-égalité» (Ibid. ; 4-5), le même éditorial présentant les travaux du congrès met franchement en garde contre une scolarisation (*education*) «dont on a vu qu'elle a conduit certaines sociétés à leur désintégration» (Ibid. ; 4).

Si nous revenons au cas de la Nouvelle-Calédonie, nous pouvons mieux comprendre pourquoi il serait trompeur d'assimiler la situation des Mélanésiens à celle, à l'intérieur de l'hexagone, des immigrants, ou des ruraux, ou de toute autre catégorie socio-économique défavorisée dans la réussite scolaire comme dans l'influence sociale. «Les Mélanésiens, ce n'est pas une ethnie comme les autres, c'est un *peuple* qui sort

1. La traduction française écrit à tort : «si cela devait».

2. «Il n'y a rien de moins revêtu de pouvoir absolu que le chef, et souvent ce sera lui, la clef de voûte du système foncier, qui sera le plus pauvre en terre» (GUIART, 1982, pl. 18).

de la terre de Calédonie. Tous les autres, y compris les Européens sont des *transplantés*» disait Jacqueline SENES, après 30 ans passés en Nouvelle-Calédonie (interview à R.F.O. avril 1983, cité par *l'Avenir Calédonien* n° 881).

L'échec scolaire des enfants mélanésiens ne tient pas, selon nous, au fait qu'ils seraient au dernier échelon socio-économique à l'intérieur d'une société (celle d'où provient l'école) où la valeur en fonction de laquelle les individus (ou les groupes ou les classes) prennent position est la valeur économique. Nous pensons plutôt montrer que leur échec tient à ce qu'ils sont *d'ailleurs*, d'une autre société, régie par d'autres valeurs et une autre hiérarchie. Société qui ne rejette nullement l'école, au contraire. Dès qu'ils ont connu la lecture et l'écriture, les Kanak ont souhaité avidement se les approprier. Mais le passage obligé, dans l'institution scolaire, par les valeurs sociales occidentales, rend pour une bonne part inassimilable, ce qui, en d'autres temps, était acquis avec une extraordinaire rapidité et efficacité. Nous reviendrons dans la seconde partie sur la première «alphabétisation» des îles Loyauté, mais signalons dès maintenant combien le premier apprentissage de la lecture et de l'écriture, effectué dans les langues vernaculaires, par les adultes entre eux, selon leurs méthodes et en vue de leurs buts sociaux propres, combien ce premier apprentissage a été fulgurant : en moins de 10 ans, avec l'aide seulement d'un ou deux pasteurs blancs, mais surtout par un enseignement mutuel, des centaines d'insulaires apprennent à lire (cité par HOWE, 1978 ; 171). Vingt ans plus tard, une réédition de cantiques en langue *dehu*, tirée à 4 000 exemplaires est vendue... en quelques heures, dans une région qui comporte à l'époque environ 5 400 locuteurs. Mais en même temps qu'ils constatent ces faits, les mêmes missionnaires déplorent le peu de résultats obtenus *dans leurs écoles* pour *l'apprentissage de l'anglais* (langue pourtant déjà parlée par un grand nombre de Loyaltiens).

L'instruction, dans le court temps où elle est prise en charge par la société kanak porte des fruits. Diffusée par les moyens occidentaux (alors même qu'elle est toujours perçue comme désirable par les Mélanésiens), elle est marquée du sceau de l'échec.

Nous avons vu cet échec dans l'accès aux études secondaires et dans les résultats aux examens des jeunes Mélanésiens. Voyons-en maintenant les conséquences chez les adultes.

CHAPITRE V

**LES NIVEAUX D'INSTRUCTION
DANS LA POPULATION ADULTE**

A cette date, l'enquête de l'INSEE signale un taux de 14,2 % d'illettrés dans la population mélanésienne pour un taux de 3,1 % dans la population européenne. Il s'agit du niveau d'instruction déclaré par l'enquête sans vérification. Quant au nombre de diplômes possédés selon l'ethnie, leur écart est tout aussi significatif. Le recensement de 1976 distingue la nature de ces diplômes. Nous avons, grâce à cette précision, mis spécialement en évidence le certificat d'études primaires qui est le seul diplôme auquel les « indigènes » pouvaient prétendre jusqu'aux années 1969¹, et donc le seul diplôme possible pour tous les adultes de plus de 33 ans en 1976 (Tableau 10).

Tableau 10. Diplômes possédés selon les ethnies.

Ethnie	Population de plus de 14 ans*	Nombre de diplômés CEP exclus	%
Européens	34 375	13 707	38,74
Mélanésiens	33 835	1 487	4,39
Indonésiens	3 329	278	8,35
Ni-Vanuatu (ex : Néo-Hébridais)	761	33	4,33
Tahitiens	3 704	363	9,80
Vietnamiens	1 385	326	23,53
Wallisiens	4 891	234	4,78
Autres	1 838	383	20,83

1. Non qu'il s'agit d'une interdiction de principe mais d'une conséquence de fait de la « carte scolaire » : c'est en 1924 qu'est créé un CEP pour indigènes. Ceux-ci, en effet, ne sont pas admis, là encore en vertu des faits (décisions particulières des directeurs, nombre infime des candidats) et non en vertu d'un règlement particulier, dans les écoles des Blancs. Ils sont scolarisés soit dans les écoles de mission (les plus nombreuses) soit dans les quelques « écoles indigènes ». Ces dernières après avoir été sous la responsabilité de l'armée et le contrôle du Bureau des Affaires Indigènes, sont rattachées en 1919 à l'enseignement public. En 1946 enfin, avec l'abolition du statut de l'indigénat, la suppression des réquisitions, corvées, contrats d'engagement et résidence forcée, commence l'ouverture des écoles de village (écoles publiques) aux Kanak. En 1949, on note à Do Néva, école ouverte par le pasteur Leenhardt en 1903, les quatre premiers succès au CEP. S'il faut environ 12 ans (6 ans d'école primaire et 6 ans d'école secondaire) pour escompter les premiers bacheliers et si l'on pose 6 ans comme âge d'entrée au cycle primaire, ce n'est qu'à partir de 1961 et parmi des élèves nés après 1943 que l'on peut voir des titulaires d'un autre diplôme que le CEP. Date encore toute théorique évidemment.

L'écart entre la population mélanésienne et européenne est de 1 à 6. Mais si l'on exclut le CEP, dont tout le monde souligne le caractère inadapté à la vie sociale actuelle et dont il est prévu, dès 1976, qu'il doit disparaître du système d'enseignement, le Tableau 9 devient le suivant : (Tableau 11)

Tableau 11. Diplômes possédés dans la population européenne et mélanésienne.

Origine	ILLETRES		Diplômes CEP inclus		Diplômes CEP exclus	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
métropolitaine	113	0,97	8 359	71,75	6 468	55,52
néo-calédonienne	844	4,48	7 203	38,24	3 888	20,64
mélanésienne	4 745	14,15	3 718	11,09	1 487	4,43

Sources : INSEE-FIDES. Recensement 1976

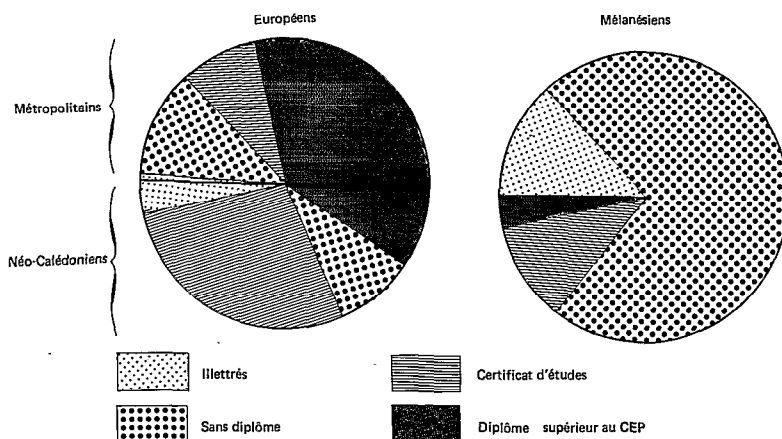
* Alors que jusqu'ici les effectifs de la population mélanésienne dépassait largement ceux de la population européenne, il n'en est plus de même dans la population adulte, signe de l'importance de l'immigration «économique».

Le rapport entre Mélanésiens et Européens qui était de 1 à 6 dans le premier cas devient un rapport de 1 à 10.

La population européenne elle-même n'est pas homogène et le compte rendu du recensement met bien en évidence la différence du niveau d'instruction entre le groupe d'origine métropolitaine et le groupe d'origine néo-calédonienne. Le Tableau 11 nous en fournit les chiffres.

Ainsi dans cette suprématie de l'ethnie européenne en matière de possession de diplômes, le plus grand nombre de diplômes supérieurs appartient aux Métropolitains. «Illettrés» plus «sans-diplôme», forment deux groupes à peu près égaux entre les deux fractions de la population européenne, mais ensuite la proportion de CEP et de diplômes supérieurs est inversée. Cela demeure toutefois sans commune mesure avec le pourcentage des «illettrés» et «sans-diplôme» de la population mélanésienne.

Figure 11. Comparaison des niveaux d'instruction entre les **Métropolitains**, Calédoniens et Mélanésiens.



1. Une étude détaillée d'un échantillon représentatif de la population française de métropole, effectuée en 1954 donne les proportions suivantes :

Illettrés et non diplômés	: 41,8 %
C.E.P.	: 48 %
B.E. et B.S.	: 5,6 %
Baccalauréat	: 3,6 %
Diplômes supérieurs	: 1,9 %

(PICHOT, 1956)

Il nous a été impossible de trouver une statistique plus récente. Le recensement national semble ignorer les illettrés. Les statistiques de l'emploi ne fournissent pas de renseignements sur les non-diplômés.

Face à l'ensemble de ces chiffres, le rapport officiel laisse échapper, comme en passant, deux remarques qui nous paraissent à prendre d'autant plus en considération qu'elles ne sont pas des conclusions mais des affirmations que l'on n'éprouve pas le besoin de démontrer, des « postulats » en quelque sorte. Ces idées font partie de l'opinion générale, de l'« arrière-plan » à partir duquel toute l'analyse est menée. Voici la première remarque : « L'évolution actuelle de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie devrait atténuer ces écarts » (INSEE-FIDES, 79). L'« évolution actuelle » désigne la modification de la carte scolaire, l'accroissement des équipements (construction du CES et de l'Internat de La Foa, du collège Mariotti de Nouméa, de l'Internat et du CEG de Lifou, de la maternelle de Maré etc.) et, bien que cet aspect ne soit pas envisagé dans le recensement démographique, le recyclage pédagogique des maîtres.

Il ne nous semble pas possible de souscrire, sans autre examen, à cette affirmation. Les données démographiques en effet, si elles montrent l'étendue de l'écart entre les niveaux d'instruction des deux populations ne permettent pas d'en déceler pour autant les causes. Tant que l'explication des disparités dans la réussite scolaire n'a pas été fournie, il est hâtif de penser qu'un changement — généreux peut-être dans ses intentions et dynamique dans ses moyens matériels — puisse remédier à la situation.

La deuxième remarque propose un début d'explication. Il paraît « normal » écrivent les auteurs du rapport à la p. 81, de « remarquer que plus de 80 % des diplômés du niveau du baccalauréat, séjournent à Nouméa¹. Quelle est la portée de ce « normal » ? Nouméa, on le sait, est la seule ville de Nouvelle-Calédonie. En quel sens est-il normal (nécessaire ? satisfaisant ? souhaitable ?) que le niveau d'instruction soit plus élevé à la ville qu'ailleurs ? Est-ce parce qu'on y fait des meilleures études ? Est-ce que la ville seule présente une vie satisfaisante pour celui qui a accru son niveau d'instruction ? Ou est-ce que l'enseigné est devenu inadapté à la vie rurale ? Enfin « l'évolution actuelle de l'enseignement » signalée plus haut, accroît-elle ou corrige-t-elle ce fait ?

Un document de travail, paru en 1982, à l'ORSTOM de Nouméa et intitulé *Adapter l'école ou réorienter le projet social*², révèle une même attitude : la conviction a priori que la société kanak doit impérativement suivre la même évolution que la société française de la première moitié du siècle (KOHLER et PILLON, 1982 ; 25) ou encore « repenser » et situer ses « valeurs traditionnelles dans leur contexte réel », comme si la réalité était la société occidentale fondée sur l'individu (Idem 1982 ; 54).

1. Outre la possession des diplômes, le taux de fréquentation scolaire au delà de 14 ans (nécessité pour se présenter à un examen supérieur au CEP) croît également avec les ethnies vivant davantage en milieu urbain. De 56 % pour les Vietnamiens, elle est de 42 % pour les Européens et seulement de 14 % pour les Mélanésiens.

2. Au bout du compte ce document pousserait à conclure qu'il ne faut pas modifier l'école mais accélérer le passage de la société kanak rurale à une société urbaine dont on ne voit guère en quoi elle aurait conservé une quelconque identité culturelle.

Il s'avère ainsi difficile à des sociologues occidentaux de penser les Kanak autrement qu'à *l'intérieur* de la société européenne dont, avec bonne volonté, on veut leur faire franchir au mieux les *échelons*. Peut-on cependant déceler un *ailleurs* et un *autrement*, dans les faits d'abord, dans les propositions d'action ensuite ?

C'est pour le tenter qu'après avoir étudié les statistiques scolaires et démographiques telles qu'elles sont présentées «classiquement» par les documents administratifs français, nous avons cherché à appliquer une grille d'analyse différente à ces mêmes données.



CHAPITRE VI

LES IMPASSES D'UNE SOCIOLOGIE

«EUROPÉENNE»

Jusqu'à présent, nous avons suivi les données du Recensement de la Population de 1976, établies selon les catégories usuelles des études démographiques, à savoir : répartition de la population selon les tranches d'âges, par ethnies et par communes. Cette classification, spontanée à celui qui arrive en Nouvelle-Calédonie et qui est frappé par la multiplicité des races qui s'y côtoient, normale par ailleurs pour l'administration, puisqu'il s'agit seulement de suivre les axes de fonctionnement comparables à ceux de la Métropole (ethnies en sus), cette classification cependant, si elle fait apparaître dans ses grandes lignes le décalage entre deux populations vis-à-vis de la scolarisation, ne permet pas d'en discerner les nuances et les modalités et encore moins de formuler une quelconque hypothèse explicative.

Nous avons donc tenté une autre approche des mêmes faits, mais en regroupant différemment les données. Nous sommes partis cette fois de la population mélanésienne et nous avons effectué une classification non plus selon la répartition administrative «importée», mais une classification qui s'approche davantage de l'organisation propre à la société kanak. Nous disposions pour ce faire d'une enquête plus récente, menée par le Service Territorial de Statistiques¹ sur l'ensemble des tribus². Nous y avons relevé la proportion des adultes dits «illettrés», des titulaires d'un diplôme, et des adultes sachant lire et écrire, mais sans diplôme. Contrairement aux renseignements recueillis dans le recensement de 1976, cette enquête a été menée directement auprès de la population concernée, par des Mélanésiens. Était considéré comme «illettré» celui dont l'entourage disait : «il ne sait ni lire ni écrire». Grâce à cette enquête, nous avons pu regrouper les données sur les niveaux d'instruction de la population adulte et sur les éléments de son niveau de vie, selon les grandes aires linguistiques qui servent de cadre à notre recherche personnelle auprès des enfants. Avant de passer à l'examen de ces données, il nous faut donc présenter ce découpage géographique qui reviendra ensuite tout au long de cette étude.

Lors de notre travail de consultant psychopédagogique sur le Territoire, nous avons souvent constaté un fait, confirmé par le témoignage d'instituteurs mélanésiens à partir de leurs propres observations.

1. Enquête menée à l'initiative et sous la responsabilité du Chef de Service de cette époque, M. Philippe CLAIRET, dont l'obligeance nous a permis d'avoir à tout moment et en toute liberté accès aux données et aux documents recueillis. Nous tenons à le remercier tout particulièrement ici.

2. Tribu : «Faute d'exister à l'origine dans les sociétés canaques, le concept social de tribu, groupe autochtone homogène, fut attribué arbitrairement par le système du cantonnement au concept territorial de réserve bien qu'il s'appliquât parfois à des groupes d'origines géographiques très diverses en raison des déplacements de population consécutifs, notamment à la révolte de 1878.

Désigne par extension le principal centre de peuplement de la réserve».

(ORSTOM, 1982, Glossaire)

D'un lieu à l'autre, d'une école à l'autre, les enfants semblent présenter des traits de caractères, des attitudes (nous employons ces termes dans leur sens obvie et non au sens technique) qui sont particuliers à la région. Ils semblent ainsi différer dans leur vivacité, leur curiosité d'esprit, leur aptitude à la réussite scolaire. Il semble difficile d'en attribuer la cause à la plus ou moins grande efficacité des maîtres ou des institutions. En effet, le même maître, changeant de poste, constate ces différences. Ou bien, de deux écoles que nous avons particulièrement suivies, où l'une avait l'avantage d'un soutien pédagogique plus régulier et d'une équipe d'enseignants plus qualifiés, tandis que l'autre, plus isolée, devait faire face à des difficultés plus grandes sur ces deux points : de ces deux écoles, les enfants de la première semblaient plus « éteints », plus voués à l'échec (scolaire) que ceux de la seconde. Et ceci était confirmé au moins dans le domaine des examens. Cette « disparité régionale », pourrait-on croire, n'est guère originale. On la rencontrerait, semble-t-il, en France tout autant.

Occitans, Basques, Bretons, ou Alsaciens auraient-ils, à égalité d'encadrement pédagogique, les mêmes résultats et attitudes que les Vendéens, Auvergnats ou Normands ? En fait, il est très difficile de saisir en France une caractéristique typiquement culturelle car s'il est déjà malaisé de trouver une égalité d'encadrement pédagogique, il le sera encore plus de s'assurer d'une égalité économique entre les différentes régions. Aussi les études de sociologie de l'éducation mettent-elles le plus souvent en évidence le milieu rural dans son ensemble ou bien la totalité d'une région, mais nous ne connaissons pas de recherche qui ait établi une différence entre les régions à l'intérieur du seul milieu rural. La dimension beaucoup plus restreinte d'un pays comme la Nouvelle-Calédonie et une relative homogénéité du niveau et du mode de vie des Kanak vivant en tribu, fait qu'une disparité entre Belep et Bondé ou entre Vao et Nathalo, si elle ne peut être attribuée à l'encadrement scolaire, surprend celui qui voudrait en trouver l'explication dans une différence de niveaux de vie — cette dernière est en effet minime. Par contre, si, au lieu de chercher l'origine de la disparité dans les critères usuels de la société blanche, on s'interroge sur la manière originale dont les Belema, les Paama, les Kunié ou les Lifou ont réagi au phénomène « école », on s'oriente probablement vers une meilleure connaissance, tant des difficultés exactes des élèves mélanésiens que de leur société elle-même.

C'est en ce sens qu'il nous est apparu nécessaire, dès le début d'introduire la variable « région » dans toutes nos interrogations. Ou bien elle serait sans influence sur les résultats et l'observation tout empirique que nous avons faite devrait être rapportée à une autre cause ou bien elle serait effectivement pertinente et appellerait une explication. Mais quel regroupement de nos données nous permettrait de rejoindre cette variable observée dans un premier temps de façon parcellaire, ici ou là, dans le Nord, sur la côte Est ou dans telle ou telle île ?

Nous pensons que le découpage selon les subdivisions administratives ou les communes qui sert de fil conducteur à toutes les enquêtes officielles ne peut que fausser l'approche du monde mélanésien. On sait en effet que ce quadrillage a été effectué selon les impératifs économiques et opérationnels propres à l'ethnie européenne et que ces impératifs contredisaient souvent les nécessités propres à l'ethnie mélanésienne. L'histoire et ses conséquences en ont été écrites dans de nombreux

ouvrages (GUIART, 1982 ; DOUSSET-LEENHARDT, 1976 et 1978 ; SAUSSOL, 1979 ; DOUMENGE, 1974).

Une division par tribus, bien que la répartition en réserves et tribus soit elle-même artificielle nous apparaît bien préférable. Elle exprime une vérité du présent qui s'est peu à peu imposée à la conscience des intéressés et qu'ils ont en quelque sorte reprise à leur compte.

«Et ce n'est pas un des moindres paradoxes de cette création coloniale, artificielle et hétérogène, écrit A. Saussol, que d'être devenue, avec le temps, «pays natal» et paysage familier, héritier du «séjour paisible», chargé d'une valeur affective aux regards mêmes des clans refoulés»¹ (SAUSSOL, 1979 ; 397).

Un groupe de Mélanésiens écrit de même, à propos de la réserve, qu'elle est «le bout de terroir... grâce auquel le Mélanésien peut encore demeurer lui-même.» (ANONYME, 1976).

C'est de cette manière que les Mélanésiens se situent en référence à la tribu dont ils sont originaires, ou bien désignent globalement une communauté par l'appellation qui a été introduite par l'administration. Étant entendu alors, que, du côté mélanésien, la référence est à la communauté des hommes et aux terres auxquelles ils appartiennent² tandis que le langage administratif renvoie à une réalité topographique qui ne recouvre qu'en partie les aires claniques³.

Pour prendre un exemple, ce que le Service topographique appelle «Réserve des Paimboas», comprend officiellement les tribus de Ouhéolle, Kourou, Pouembahou, Bouélas, Ouéné, Ouénia et Temeline. Les trois premières appartiennent à la commune de Kaala-Gomen, les cinq autres à la commune de Ouégoa. Les gens de la région s'expriment dans la vie quotidienne comme si Pouembahou, Bouélas et Ouénia constituaient l'ensemble des Paimboas tandis que d'une part, Temeline en serait distincte et que, d'autre part, Ouéholle et Ouémou formeraient deux autres entités plus proches de Ouayaguette (cette dernière tribu sur la commune de Hienghène).

Cherchant avant tout à comprendre ce qui se passe chez les enfants vivant en brousse, nous voulions donc faire apparaître l'incidence ou la non-incidence de la localité mélanésienne, pensant que les enquêtes qui se différencient selon les communes ou les subdivisions, ne font apparaître que les variables propres au

1. Clans qui ont été déplacés à différentes époques de l'histoire coloniale et établis d'autorité, en surnombre le plus souvent, sur le territoire d'autres clans parfois leurs alliés mais parfois également leurs ennemis traditionnels.

2. C'est bien à dessein que nous écrivons «les terres auxquelles ils appartiennent». La terre, en Mélanésie, n'est pas un avoir au sens juridique occidental. Elle est le milieu nourricier dont sont issus les hommes et hors duquel ils perdent identité et aptitude à vivre. (Cf. COPPET, 1983). «L'homme... c'est celui qui sort de la terre, de l'humus, de la tribu, qui circule en ville mais qui n'est pas un produit de l'université, qui est un produit de la terre, un produit de la tribu» (TJ-BAOU, 1981 ; 84).

3. «La tribu, même si on n'y retourne pas fréquemment devient moyen d'identification. En elle revivent les racines morales, d'autant plus revendiquées que l'expatrié a quitté le monde traditionnel et se trouve intégré par son mode de vie et son comportement à la société urbaine... La réserve devient l'emblème de l'identité canaque...» (SAUSSOL, 1979 ; 399).

retentissement du monde européen sur le monde kanak, et non les variables issues du monde kanak lui-même. Assurément, nous sommes convaincue qu'en toute situation, aujourd'hui, on ne peut avoir à faire qu'au résultat d'une interaction entre les deux communautés, mais pour mieux la saisir, on peut appréhender cette interaction dans le sens blanc-noir ou dans le sens noir-blanc.

Le sens blanc-noir, c'est le sens des catégories de l'INSEE. Ces catégories sont issues des nécessités métropolitaines d'une économie de développement industriel et post-industriel, d'une représentation des hommes comme citoyens-individus. Appliquées au Territoire, elles sont conservées telles qu'en France, avec seulement l'adjonction de la rubrique «ethnie». Ce dernier terme est lui-même délimité selon une représentation européenne où l'appartenance doit correspondre aux normes de la parenté française contemporaine.

Trois exemples vont maintenant nous permettre d'entrevoir combien ces rubriques faussent la réalité mélanésienne.



CHAPITRE VII

**TROIS EXEMPLES :
ETHNIE, HABITAT, ADOPTION**

C'est ainsi qu'au regard de l'administration, l'enfant métis est classé dans la catégorie ethnique de son père. Dans la parenté mélanésienne, les choses n'en vont pas ainsi. Elles sont plus souples... et plus complexes. Un fils réside normalement dans le clan de son père où il hérite de ses droits et de son statut. Mais il peut aussi choisir d'aller s'agréger au village et au clan de sa mère où il pourra succéder assez naturellement à son grand-père. Bien que le cas ne soit pas très fréquent, il ne soulève pas d'opposition quand il se présente et nous pourrions citer une chefferie actuellement illustre où c'est le cas.

D'autre part, si l'on hérite du statut et des fonctions de son père, on reste porteur, exclusivement, du sang maternel et s'il faut à tout prix mettre un enfant dans une catégorie de race, c'est naturellement dans celle de sa mère qu'il faudrait le placer. En un certain sens, il n'y a pas de *métis* puisque l'idée d'un «mélange» de sangs est exclue. La peau claire ou foncée ne fait rien à l'affaire. Si tel enfant a le teint plus clair et les pommettes saillantes, tout le monde sait bien à B. qu'un japonais qui passait, a courtisé l'arrière-grand'mère paternelle. Mais la mère qui berce son fils en lui donnant affectueusement des noms de japonais localement célèbres ne penserait pas un instant que le petit est moins kanak ou moins de son sang que l'enfant «bien noir» de sa sœur. Dans les familles européennes, si des jeunes gens veulent épouser un homme ou une femme d'une autre race, l'objection du milieu porte généralement (quelqu'en soit le bien-fondé) sur les conséquences concernant l'enfant métis, la «honte» qui en rejaillira sur les parents, le malaise que vivra cet enfant etc. Dans les familles kanak, ce type d'objection n'existe pas et les parents sont souvent très tolérants à l'égard des jeunes filles qui «se mettent en ménage» avec le «métro»¹ de passage. Mais le plus souvent l'autorisation de mariage est farouchement refusée. Qui dit mariage en effet, dit départ, un jour ou l'autre, du jeune homme qui voudra retourner en France. Et si les parents refusent le mariage ce n'est pas par crainte de voir leur fille abandonnée le jour où l'étranger regagnera son pays. C'est plutôt l'inverse. Car lorsque le mari emmène sa femme au loin... qu'advient-il du sang ? Tant qu'une fille reste en Calédonie, on peut, même si ce n'est pas traditionnel, envisager de la donner en mariage à un clan étranger : le retour du sang sera possible, lorsqu'à la génération suivante, ou un peu plus tard, une fille issue de ce mariage reviendra pour épouser un garçon du clan originel. Il faut donc, par-dessus tout s'assurer que l'étranger va véritablement se fixer dans le pays pour garantir ce retour. Mais si la jeune fille épouse un de ces hommes, peut-être charmant et meilleur «époux», au sens occidental, que bien d'autres, comment se prémunir contre le départ ? Ces hommes sont arrivés «sans racine» puisqu'on ne connaît pas leur parenté. Ils sont, disait un vieux de Couli, «des bois morts, comme il en flotte sur la mer»², des épaves.

1. métropolitain, blanc originaire de France métropolitaine.

2. E. METAIS — Conférence à Nouméa, août-septembre 1980.

Sans parenté, sans racine, l'expérience a montré que rien ne les retient vraiment sur le Caillou¹ et que, du jour au lendemain, ils repartent comme ils sont venus. Nous connaissons une maréenne qui, veuve, a élevé avec peine ses huit enfants et dont trois filles sur quatre vivent avec de jeunes européens. La vieille «néé»² choie ses «gendres» qui le lui rendent bien, mais l'idée que l'un d'eux voudrait emmener sa «femme», la met dans une terrible colère. «Aussi longtemps qu'ils sont en Calédonie, c'est bien» dit-elle. «Mais s'ils repartent en France, elles resteront chez moi»³.

C'est que le mariage, qui ne se dissocie pas de la procréation, loin d'être une affaire individuelle et privée comme il l'est devenu dans la société européenne, est un moment d'un échange toujours en cours. Les époux — et ceci n'empêchent pas l'amour entre eux quoiqu'en pensent certains observateurs superficiels — ne sont pas le terme d'un processus, comme dans les contes occidentaux où tout s'arrête sur le «ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants». Chaque mariage au contraire relance le mouvement de la vie, à la manière d'un temps musical qui n'existe que par son avant et son après.

«Aucun clan n'a la vie par soi-même, il la reçoit d'un autre clan auquel il la donne en retour, écrit M. Leenhardt en 1930. C'est l'échange des femmes qui réalise ce service rendu de clan à clan, et établit entre eux cette relation d'utérin à paternel, de féminin à masculin qui est à la base de toute société familiale» (LEENHARDT, 1930 ; 76).

Cinquante ans plus tard le jeu des alliances matrimoniales n'a plus la même rigueur «des utérins aux paternels», mais il est toujours le cadre formel qui peut rendre possible les nouvelles alliances. Une femme de Pouebo qui épouse un homme de Ponerihonen, est devenue, de ce fait, une *Dwi* nous dit-elle, puisqu'elle a épousé un *Bay*. Ainsi peut-elle «prendre-place dans les cérémonies» (Maguy NAOUTCHOUE, août 1980). On voit que se réalise toujours au présent ce que J. Guiart écrit de la société traditionnelle :

«En principe et selon les termes de l'école, le (mariage) était exogame, patrilocal et s'établissait entre cousins croisés. En réalité les époux n'étaient cousins croisés souvent qu'en termes classificatoires ou n'étaient parents que de façon très éloignée ; ils pouvaient être cousins parallèles ou n'être pas du tout apparentés. Dans le cas des moitiés exogames de l'aire *Paici* et en partie de celle du *Cêmuhi*, il suffisait que chaque personne *Dwi* soit symboliquement considérée comme le cousin croisé de toute personne *Bay* de sexe opposé et de même niveau de génération, pour que le principe fut respecté, si principe il y avait, et qui fut autre que de justification *a posteriori*» (GUIART, 1982, pl. 46).

Ces remarques paraîtront banales au lecteur kanak, mais il est bon de les faire quand on voit en regard de cette représentation du mariage, l'étrangeté totale des catégories démographiques utilisées peut-être en toute bonne foi⁴ par les services

1. La Grande Terre.

2. «maman» dans les langues des îles.

3. Entretiens de septembre et octobre 1981.

4. La déformation de la réalité mélanésienne qui en résulte est cependant si constante que l'Union Calédonienne en 1983 ne croit plus à cette bonne foi. Sans aller jusqu'à une consigne de boycott du recensement effectué en 1983, elle demande du moins à ses militants «de ne pas cautionner l'OPÉRATION DE RECENSEMENT actuellement en cours, qui ne vise qu'à exagérer par de faux artifices le caractère minoritaire du Peuple Kanak, afin de s'en servir comme argument vis-à-vis de l'extérieur et de la population française pour ne pas prendre en considération ses revendications légitimes» (*L'Avenir Calédonien*, 1983 ; n° 881).

de l'INSEE. A travers ces catégories, c'est une interrogation, un regard, une interprétation européenne qui sont portés sur la réalité mélanésienne et une tentative, inévitablement déformante, pour la faire entrer dans le monde européen.

Un autre exemple peut être fourni avec l'habitat. Pour évaluer le niveau de vie des ménages (et déjà qu'est-ce qu'un «ménage» dans le monde mélanésien ?), on se demande de combien de pièces est constitué son logement. Mais quel rapport entre les différentes pièces d'une même maison et un habitat constitué tout à la fois de plusieurs cases aux toits et murs de paille (le père, la mère et les filles non mariées, le fils aîné et sa femme, les cadets, dorment chacun dans sa case particulière). A cela s'ajoute une cuisine au toit de tôle, une maison pour les repas aux murs de torchis. Certes il n'y a pas de réfrigérateur, ni même d'électricité (la région n'est pas électrifiée !)... Mais comment interpréter le fait ? Et que dire du «sanitaire à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison», critère classique des recensements français mais qui paraît une absurdité là où, au contraire, chaque statut, chaque fonction, appelle une construction distincte.

Ignorant totalement les «interdits» de la société kanak, la société française en introduit par ailleurs d'autres qui empêchent parfois toute compréhension des faits.

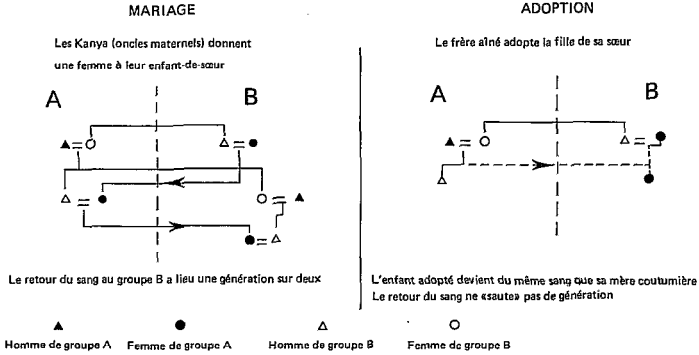
Ainsi, troisième exemple, une enquête de recensement national ne doit pas interroger sur le fait de l'adoption. La loi s'efforce d'en garantir le secret par tous les moyens. Nous ne justifions d'ailleurs pas la chose en milieu français. Psychologues et psychiatres s'accordent, au contraire, pour déplorer les conséquences catastrophiques des pratiques d'adoption où il faut *cacher* à tout prix ou même seulement faire *comme si* l'enfant par adoption l'était par naissance. Une telle attitude ne trompe pas véritablement les intéressés, mais elle leur fait supporter tout au contraire un jugement négatif et aliénant sur leur vrai moi. Ils ne peuvent, en effet, exister et être reconnus qu'à la condition de se nier eux-mêmes et d'exister au titre d'un autre. Il n'est pas étonnant que de telles adoptions, vécues par ailleurs, au niveau conscient, avec le maximum de générosité, entraînent des révoltes destructrices et qu'un taux élevé d'enfants adoptés se retrouve chez les délinquants. En d'autres circonstances, l'adoption est vécue (mais la cause est la même) dans le refoulement et la culpabilité, les parents n'arrivent jamais à en faire assez pour donner *tout* à l'enfant, l'enfant n'arrivant jamais à en faire assez pour être cet autre qui-n'est-pas-lui. Pendant les quinze années où nous avons suivi des adolescentes françaises en psychopédagogie, nous n'avons jamais rencontré de cas d'adoption qui n'ait pas posé de graves problèmes. Le moindre étant une forte névrose d'échec chez la jeune fille.

Il en va tout autrement en milieu mélanésien. Loin d'être un geste secret, privé, individuel, c'est un geste social connu de tous.

En milieu blanc, l'adoption pourrait être schématisée par la conjonction couple stérile-enfant abandonné. En milieu mélanésien, on pourrait, en schématisant, parler soit de renouer une alliance (si un clan n'a pas donné de femme en mariage, il peut donner une fille à adopter) soit d'en préparer — lorsqu'une lignée s'appauvrit en descendants, l'adoption peut être un moyen de rétablir l'équilibre. Alors que le mariage avec la cousine croisée n'existe pratiquement plus dans les faits, l'adoption, par

le frère aîné, du premier enfant de sa sœur est presque de règle tant il est fréquent aujourd'hui. C'est comme une manière d'assurer «le retour du sang» au clan des oncles maternels en se dispensant de l'étape intermédiaire du mariage entre le neveu et sa cousine croisée (Fig. 12).

Figure 12. Schéma du mariage traditionnel et de l'adoption de l'enfant-de-sœur.



«Ma femme – écrit J.M. Tjibaou (TJIBAOU, 1981 ; 86) – dans la société moderne s'appelle Tjibaou, mais, dans la coutume, elle fait partie de son groupe. Elle n'est pas de mon groupe. Elle peut reprendre un des enfants et le nommer en compensation. Ou bien, plus tard, son clan viendra chercher une fille dans mon clan pour rétablir l'harmonie dans les deux».

Ce «retour du sang» immédiat est possible par le fait que l'enfant adopté devient enfant du même sang que sa mère adoptive par le moyen d'une circulation de dons

(monnaie kanak¹) où les parents donateurs envoient une «coutume» au frère aîné de celle qui va être désormais la mère. Exactement comme pour une naissance où la monnaie est envoyée à l'oncle maternel de l'enfant. Celui-ci envoie une «coutume» de retour qui est envoyée² à la mère donatrice. En acceptant cette «coutume», la mère donatrice souscrit à la reconnaissance de «sanguinité» de l'oncle maternel récipiendaire et renonce, de ce fait, à tout droit sur l'enfant donné. L'enfant a désormais pour sang (et pour sein... l'oncle maternel, en *dehu* se dit *Ma-thin*, le grand sein) celui de la nouvelle mère³.

Il existe une autre forme d'adoption où il n'est pas nécessaire que l'enfant adopté aille vivre dans sa nouvelle famille et où l'adoption modifie le statut de la mère adoptive plus encore que le statut de l'enfant adopté. L'accent est alors mis sur le changement de nom qui en découle pour celle qui devient «*Hom... X*», «*Mère de X*»⁴ et ce nouveau nom est porteur d'un grand prestige. Au décès de cette femme, toutes les coutumes cérémonielles seront remises à la fille adoptive (et à son clan) et non aux fils de la défunte. Dans l'exemple qui nous a été cité, la mère adoptive est l'épouse du cadet de la chefferie et l'enfant adoptée appartient à une autre lignée. Plutôt que de consolider une alliance traditionnelle sans passer par le mariage, il s'agit alors de rétablir l'équilibre entre des lignées, et de rendre possible, de ce fait, les mariages qui assureront le bon fonctionnement social. Le but dernier est le même : garantir par la présence des enfants aux places lignagères appropriées, le retour des morts parmi les vivants⁵.

1. Pour la «monnaie» dans l'univers mélanésien, nous ne pouvons que renvoyer aux auteurs qui l'ont particulièrement décrite avec ses implications (LEENHARDT, DE COPPET, MALINOWSKY etc.).

2. Nous répétons ce mot «envoyer» à dessein (peut-être pourrait-on écrire également «lancer») qui est le terme utilisé par les intéressés de préférence à «donner» pour traduire le mouvement dans lequel sont inscrits donateur et récipiendaire d'un «don» impliquant toujours une idée de retour (Cf. M. MAUSS, 1923).

3. Entretiens avec Marine ATTI et Gaston DIEMENE (*Jemen*), septembre 1979.

4. C'est ainsi qu'a été traduit le mot de «Hom», non retrouvé par ailleurs dans les langues du Nord (d'où me vient l'information).

5. L'enfant est le retour d'un bisaïeul chez les vivants. En ce sens un père peut appeler son fils «grand-père»... ce que découvrit un jour avec étonnement une psychologue qui avait naïvement fait faire le «dessin de la famille» à un élève de 5ème. L'enfant s'y prêta de bonne grâce et dessina plusieurs personnages, puis écrivit sous chacun d'eux : père, mère, grand-père, petit frère, petite sœur. Ne le voyant pas écrire son nom et pensant qu'il y avait peut-être là un symptôme d'insécurité, de faiblesse du moi... la psychologue lui demanda : «Et toi ?» — «Je suis là» répondit le garçon en montrant le grand-père... De plus en plus perplexe, la jeune femme interrogea la directrice mélanésienne qui lui expliqua pourquoi la réponse de l'enfant n'avait rien d'anémique (Ponerihouen 1980). Pour notre part, nous nous demandons, tant les préjugés «scientifiques» sont les plus tenaces, si la psychologue saisit bien ce jour-là toute la profondeur de la réponse de l'enfant. Certes, cette réponse était «normale» au regard du milieu où vivait le garçon mais elle traduisait peut-être la préférence (car il aurait pu *aussi* écrire son nom européen) de l'enfant à se situer selon ses références traditionnelles les plus profondes... et notamment dans son destin ancestral. Or quel rapport pouvait-il y avoir entre ce statut de retour de l'ancêtre et les préoccupations de la psychologue l'interrogeant sur «ce qu'il *voudrait* faire *plus tard*» (il s'agissait en effet d'un examen individuel en vue d'une «orientation»). Comme si l'avenir pouvait être fait d'une série de voies indifférentes entre lesquelles on choisit (et qui est «on» ?) lorsque je *n'ai* pas à proprement parler un avenir, mais lorsque je *suis un passé* et que c'est dans la réalisation de ce que je porte en moi, de par mon sang, de par mes racines, de par mon groupe, que je pourrai m'accomplir.

Au risque de paraître démodée nous rapprocherons volontiers cette nécessité de se trouver dans ce qu'on porte déjà en soi, et non dans les sollicitations externes et diverses, de l'acte libre selon Bergson (BERGSON 1889 ; 84-85) (et après tout Bergson n'est-il pas «le moins occidental de vos philosophes» me disait un ami chinois). Mais il *faudrait tout de suite le quitter et transposer* son analyse des deux niveaux du moi à deux niveaux de la société. Il y a ainsi deux niveaux

Sans faire ici une étude systématique de l'adoption, nous pouvons voir à travers ces brèves indications que l'adoption donne un statut fondamental à l'enfant adopté. Loin d'être, comme dans le cas européen, un « enfant-moins » essayant toujours de parvenir au statut de l'enfant de filiation charnelle, l'adopté mélanésien serait plutôt un « enfant-plus » qui joue de manière renforcée son rôle d'enfant-retour (de la vi-sang, de l'ancêtre). Position qui n'est pas entièrement positive car elle suscite souvent l'hostilité des frères classificatoires. C'est en effet à l'adopté que va l'héritage et il ferme le chemin aux cadets qui auraient voulu prendre à leur tour la place d'aîné. Si bien que l'interdit de parler à un individu de son adoption n'a pas comme fonction d'entretenir l'illusion d'une parenté autre que celle qui est, mais de protéger le groupe de la menace de discorde et donc de destruction que comporte la révolte contre l'aîné. Parler publiquement à un homme de son adoption, c'est lui faire une injure grave car c'est introduire le risque de désintégration de la société, alors que tout le statut de cet « enfant-plus » est justement son rôle de facteur d'équilibre dans cette même société.

Si nous revenons maintenant aux nécessités¹ d'une enquête sociologique, nous devons mieux comment tout reste à faire pour que l'interrogation portée sur le monde mélanésien ait quelque chance de saisir une réalité signifiante. Les trois domaines que nous venons d'évoquer : ethnologie, habitat, adoption ne sont que des exemples parmi beaucoup d'autres de ces questions préalables à la mise en évidence des faits sociaux à l'intérieur de la communauté mélanésienne². Toutefois, nous tenons à préciser que nous n'avons pas pris conscience d'emblée de cette exigence méthodologique. Ce fut au contraire, peu à peu, poussée par une nécessité d'autant plus forte qu'elle n'avait pas été posée *a priori* : la nécessité de rendre compte de faits qui venaient à notre observation et pour lesquels on ne pouvait, à l'aide des catégories occidentales, trouver une explication. En même temps, en changeant de grille d'observation, nous voyions apparaître des faits nouveaux, appelant à leur tour une nouvelle analyse. Ce même chemin, nous voudrions le voir faire par le lecteur. Aussi nous attachons-nous, dans cette première partie, à la seule question d'une répartition nouvelle des données scolaires classiques.

du social ; celui qui me dicte un comportement, une personnalité d'emprunt... une langue étrangère... et celui dont je ne peux me dissocier sans devenir un *pauvre*, « isolé, victime ou peut-être coupable. Et même maudit » (Lawi EOT, 1979 ; 2).

1. Les digressions que nous venons de faire sont aussi des nécessités. « En cette matière, l'un des impératifs du travail scientifique... est certainement de s'occuper à la fois de tous les aspects sociaux, culturels et psychologiques d'une communauté, car ceux-ci s'imbriquent de telle sorte que chacun ne peut être compris qu'à la lumière des autres » (B. MALINOWSKI 1921 ; 53).

2. Il va de soi que les études proprement ethnologiques ont bien pour objectif de partir de la société étudiée comme référence centrale. Mais elles n'ont pas à chercher d'emblée comment se joue pour la société en question le rapport avec le monde blanc. Elles y gagnent en rigueur ce qui peut paraître leur manquer en actualité. Quant à l'objectivité de certaines études qui veulent aujourd'hui aborder les problèmes de la Nouvelle-Calédonie, comme s'il fallait tenir égale je ne sais quelle balance entre les différentes ethnies (qui, en fait, ne sont pas dans une situation d'égalité) leurs présupposés et leurs méthodes privilégient l'approche à partir de la société blanche. On peut en trouver un bon exemple dans la brochure de B. BROU *Peuplement et population de Nouvelle-Calédonie* (1980).

CHAPITRE VIII

REGROUPEMENT DES DONNÉES

SELON DES RÉGIONS «KANAK»

Pour déterminer des «régions» dans le tissu social kanak, on est amené, d'une part à introduire des séparations là où la réalité ne présente pas de rupture, d'autre part à regrouper des éléments différents que l'expérience concrète a pu faire percevoir opposés, sinon incompatibles.

Dans l'idéal, si nous voulions partir de la réalité culturelle, il nous aurait fallu comparer, les résultats scolaires, les mesures psychologiques, les niveaux de vie, des enfants et des familles issus de l'ensemble des clans mélanésiens. Mais l'identification des appartenances claniques, possible dans une population restreinte aurait prolongé de plusieurs années le temps déjà long du recueil de nos données portant sur un grand nombre. Nous risquions également de multiplier de façon excessive les groupes à comparer ce qui posait un nouveau problème : celui de l'analyse statistique pour laquelle les différentes méthodes proposées aujourd'hui sont loin de faire l'unanimité. Les théoriciens des Sciences humaines peuvent y trouver un renouvellement des débats sur la validité de la mesure, stimulant dans le contexte des laboratoires, mais nous préférons l'éviter dans le cadre d'une recherche née du «terrain» et destinée à retourner à ce même terrain.

Afin de concilier cette double nécessité : d'une part une division nuancée qui permette de saisir la variable recherchée, d'autre part le maintien de groupes assez nombreux pour éviter une analyse hasardeuse, le critère linguistique nous a semblé assurer une bonne discrimination : il permet, en effet, de regrouper à travers un élément objectif, déterminé, de nombreux facteurs de la vie sociale. Toutefois, le suivre avec rigueur, nous aurait entraînée dans la fragmentation excessive dénoncée plus haut, avec des groupes de locuteurs trop faibles pour être significatifs. Nous avons donc parfois rassemblé plusieurs groupes linguistiques de faibles effectifs, et nous n'avons pas toujours suivi exactement les contours des grands groupes. C'est ainsi que nous sommes arrivée à une répartition de l'ensemble de la population en neuf grandes zones géographiques (Cf. Tableau 12 et suivants, pp. 96-101)¹.

Les tableaux qui suivent présentent la délimitation de ces zones, établie à partir de la liste des «Réserves et Tribus» du Service Territorial de Statistique. L'orthographe est celle du Service Topographique².

1. Nous remercions M. le Professeur J. GUIART d'avoir bien voulu nous conseiller pour ce regroupement.

2. Il n'y a pas actuellement d'orthographe de noms propres faisant l'unanimité. Même dans l'Atlas édité par l'ORSTOM en 1982, l'écriture des toponymes varie d'une planche à l'autre (ex : Gohapin, Goipin, Goapin...). D'une façon générale nous avons orthographié les noms selon la source principale à laquelle nous nous référons (documents administratifs, atlas, choix des intéressés).

Tableau 12.

ZONE 1 NORD I

Communes	Réserves	Tribus
Wala	Belep	Belep.
Poum	Arama Nénémas Yenghébane	Bouarou, Paingī, Naraï. Baaba, Taanlo, Tiabèt, Tié, Titch, Yandé. Yenghébane.
Koumac	Koumac	Pagou, Pahop, Wanap I, Wanap II.
Ouéga	Bondé Paimboas Paraoua	St Michel, St Pierre, Ste Anne, St Jean-Baptiste, Man- guine, St Joseph, St Paum. Houélas, Ouéné, Pouemba- hou, Téméline. Paraoua.
Pouébo	Balade Diahoué Ouébias Pouébo Tchambouène Tiari Yambé	St Denis, St Gabriel, St Paul, Ste Marie. Diahoué. Colnett, Paalo. St Louis, Ste Marie, St A- dolphe, St Gabriel, St Jo- seph, St Louis. Tchambouène. Tiari. Yambé.
Kaala, Gomen	Gomen Paimboas	Baganoa, Baoui, Gamaï, Em- ba, Païta, Tegou. Kourou, Ouéholle, Ouemba, Ouémou.
Hienghène	Paimboas	Ouayaguette.

* Cette zone correspond à ce que A. Haudricourt désigne par Extrême-Nord (HAUDRICOURT, 1971, passim).

Tableau 13.

ZONE 2 NORD 2

Communes	Réserves	Tribus
Voh	Gatope Wahat Ouengo Oundjo Tiéta	Gatope. Wahat. Ouengo. Ounjo, Témala. Tiéta.
Pouéba	Téméline	Téméline.
Hienghène	Coulna Ganem Houanda Coulnoué Ouaième Ouaré Tipidjé Ouebias Ouenghip Ouenoth Tindo Tiendanit Panié	Bas-Coulna, Haut-Coulna. Ganem. Pouyemben. Coulnoué, Kubdnralique, Pindacha. Ouaième. Ouaré. Ouéhawa, Hava. Ouaene. Ouenghip. Tiwanak. Tindo, Caavatch. Tiendanite. Panié.
Pouembout	Ouate	Ouate.

C'est, dans son ensemble, celle que la classification de Haudricourt intitule «Nord». Plus complexe, au plan linguistique que la Zone 1 elle est cependant moins peuplée. Nous n'y incluons pas la plaine de Koné et le Massif de Koniambo où domine la langue paicî.

Tableau 14.

ZONE 3 PAICI

Communes	Réserves	Tribus
Voh, Hiemghène Koné ¹	Atéou ¹	Atéou.
Touho	Koé Kokingone Paola, Poyes Tiouandé Touho Vieux-Touho	Koé. Kokingone. Paola, Poyes. Tiouandé, Ouanache. Touho. Vieux-Touho.
Koné	Baco Bopope Koniambo Montfaoué Ouémas Poindah Tiaoué	Baco. Bopope. Koniambo. Montfaoué. Néami, Nétchaot. Poindah. Tiaoué.
Poinđmié	Amoa Bayes Bopope Ina Napoémion Tiaou, Pombeï Tié Tiéti Tiouano Wagap	St Paul, St Michel, St Thomas. Bayes, Tjbarama, Paama, Pambou, Ouinda, Ometteux. Tiwaka. Ina, Nessaporé. Napoémion. Pombeï. Tié Tiéti, Galillée. Tiouano. Wagap, Saint-Denis.
Poya	Gohapin Nékliaï Népou Nétéa Ouendji	Gohapin. Nékliaï, Kradji. Népou. Nétéa. Ouendji
Ponérihouen	Goyetta Gondu-Grochin Poindo Tchamba	Goyetta. Gondu-Grochin, Néouta. N,bouéda, Goa, St Yves. Tchamba.

1. Les relevés du Service topographique partagent effectivement la réserve des Atéou entre ces trois communes.

Elle regroupe les aires linguistiques paici et cèmuhi auxquelles nous avons ajouté la région de la Basse Poya (Nékliaï : langues *arha* et *arhö*).

Tableau 15.

ZONE 4 CENTRE 1

Communes	Réserves	Tribus.
Bourail	Gouaro Ny Ouaoué	Gouaro. Ny, Azareu, Bouirou, Pothé. Ouaoué.
Moindou	Moméa ¹ Table Unio	Moméa. Table Unio.
Houaïlou	Bâ Boréaré Gondé Kamoui Karagreu Méomo Méré Néampera Nékoné Néaoua Néouyo Nérin Nindia	Bâ. Boréaré, Coula. Gondé. Kamoui, Ouakaya. Karagreu. Méomo, Néya, Kaora. Kua. Boréareu, Mé, Médaouya, Nésakouia, Gouaraoui, Ouéssoin, Oingo. Nékoné, Nédouen, Néaria, Naraï, Thu. Néaoua. Néouyo, Gouareu, Kaponé, Paraouyé. Nérin. Nindia, Méareu, Nédivin, Roi-bahon.
Ponérihouen	Néavin	Néavin.

1. L'enquête sur les tribus du Service des Statistiques, rattache la tribu de Moméa à la commune de Poya. Mais nous ne pouvons le suivre sur ce point. La liste des réserves du Service topographique, à l'opposé, classe Moméa, réserve et tribu, dans la commune de Moindou.

Nous l'avons intitulé «Centre 1» et nous y avons compris l'aire de langue *ajie* ainsi que la région de Bourail.

Tableau 16.

ZONE 5 CENTRE 2

Communes	Réserves	Tribus
La Foa	Coindé Oua-Tom Oui-Poin	Coindé Oua-Tom, Pocquereux. Oui-Poin.
Sarraéa	Sarraméa	Grand-Couli, Petit-Couli.
Canala	Mébara Haouli Houenga Koh Kouaoua Mangou Méchin Méoué Mouanghi Kouerga	Méa, Mébara, Coynon. Haouli. Tenda, Koumendi. Koh. Amon-Kasiori. Grélima, Kuiné, Mia, Ouassé. Konoyé, Sohonc, Ouérou, Pimé. Méoué, Méréméné, Nonhoué. Ema, Nonon, K'énérou. Kouerga.
Boulou Bari	Nassirah Ouinane Borendy	Nassirah. Nétéa, Tomo. Grand Borendy, Petit Borendy, St Joseph, St Jean-Baptiste.
Thio	Kouéré Oniou Ouroué St Michel St Paul St Philippe	Kouéré. Ouindo. Ouroué. St Michel. St Paul. St Philippe I, St Philippe II, St Paul.

Tableau 17.

ZONE 6 SUD

Communes	Réserves	Tribus.
Yaté	Goro	Goro.
	Touaourou	Touaourou.
	Unia	Unia, Waho.
Ile des Pins	Ile des Pins	Gadji, Comania, Ouatcha, Vao, Wapau, Yaouti, Touele, Kere.

Elle est déjà plus homogène et comprend les Dubéa de Ounia, les Numèè et les Kunié. Dubéa et Numèè sont appelés Kaponé par M. Leenhardt. Nous l'avons nommée Sud.

Les ZONES 7, 8 et 9 correspondent aux trois Loyauté : Maré, Lifou et Ouvéa. Nous n'avons pas enquêté à Tiga (138 h.) où l'on parle le *ngone* et où l'on fait obédience à Lifou.

Cette répartition était faite et toutes les données informatisées ayant été saisies selon cette grille, nous ne pouvions plus la modifier lorsque l'Union Calédonienne, en 1982, a réalisé à partir des sentiers coutumiers l'organisation en régions de la Calédonie. Cette dernière répartition serait préférable puisqu'elle est l'œuvre de la société que nous essayons de comprendre selon ses propres références. Toutefois les différences sont faibles entre les zones de notre étude et les régions politiques dont voici la liste d'après l'*Avenir Calédonien* (n° 829-839-842-845-859-871), mise en correspondance avec nos propres zones (Tableau 18).

Tableau 18. Régions politiques et Zones.

Régions Politiques	Zones de notre étude
Hoot ma Waap	Nord 1 et Nord 2
Pacî, Camuki	Paicî, Cèmuhi
Adje	Centre 1
Krendjii, Hanesü	Centre 2
Djoubéa, Kapone	Sud
Iles Loyauté	Lifou, Maré, Ouvea

Les différences avec notre propre classification sont les suivantes :

a) — Nous avons partagé en deux la zone *Hoot ma Waap* et distingué chacune des îles Loyauté, ce qui n'entraîne pas de modification fondamentale.

b) — Nous avons, et ceci est plus discutable, rattaché Poya à la région Paicî-cèmuhi, sous l'influence de l'attraction exercée par Gohapin. Les intéressés se sont eux-mêmes situés en zone Adje. Dans l'effectif global de l'enquête, cependant, les tribus concernées sont peu nombreuses et cela ne devrait pas modifier les résultats statistiques, sauf à se souvenir qu'il faudra peut-être renforcer légèrement les traits propres à la zone Centre 1.

c) — Enfin nous avons exclu de notre zone «Sud», les habitants de Saint Louis du Mont Dore, de Dumbea et de Païta. Voulant saisir dans le comportement des enfants mélanésiens ce qui serait plus proprement «culturel», nous craignons que les incidences socio-économiques relevant de la vie à Nouméa, pour ce qui est des kanak urbanisés, n'introduisent des variables difficiles à isoler. Il en a été de même pour ceux qui vivent dans la grande banlieue, que nous avons prolongée jusqu'à Païta. Certes la distinction est arbitraire. On pourrait penser que bien des enfants vivant à Thio, dans une région dont leurs parents ne sont pas originaires et où ceux-ci sont venus avec leur seule famille «biologique» (J.P. DOUMENGE 1980) pour un motif dominant d'ordre économique, on pourrait penser qu'à beaucoup d'égards, ces enfants sont dans une situation analogue à celle des enfants de la banlieue de Nouméa. Inversement telle ou telle tribu des environs de Païta, peut sembler très à l'écart du mouvement économique de Nouméa et des transformations de la vie quotidienne qu'il entraîne. Malgré tout, il fallait bien une distinction quelque part, et comme

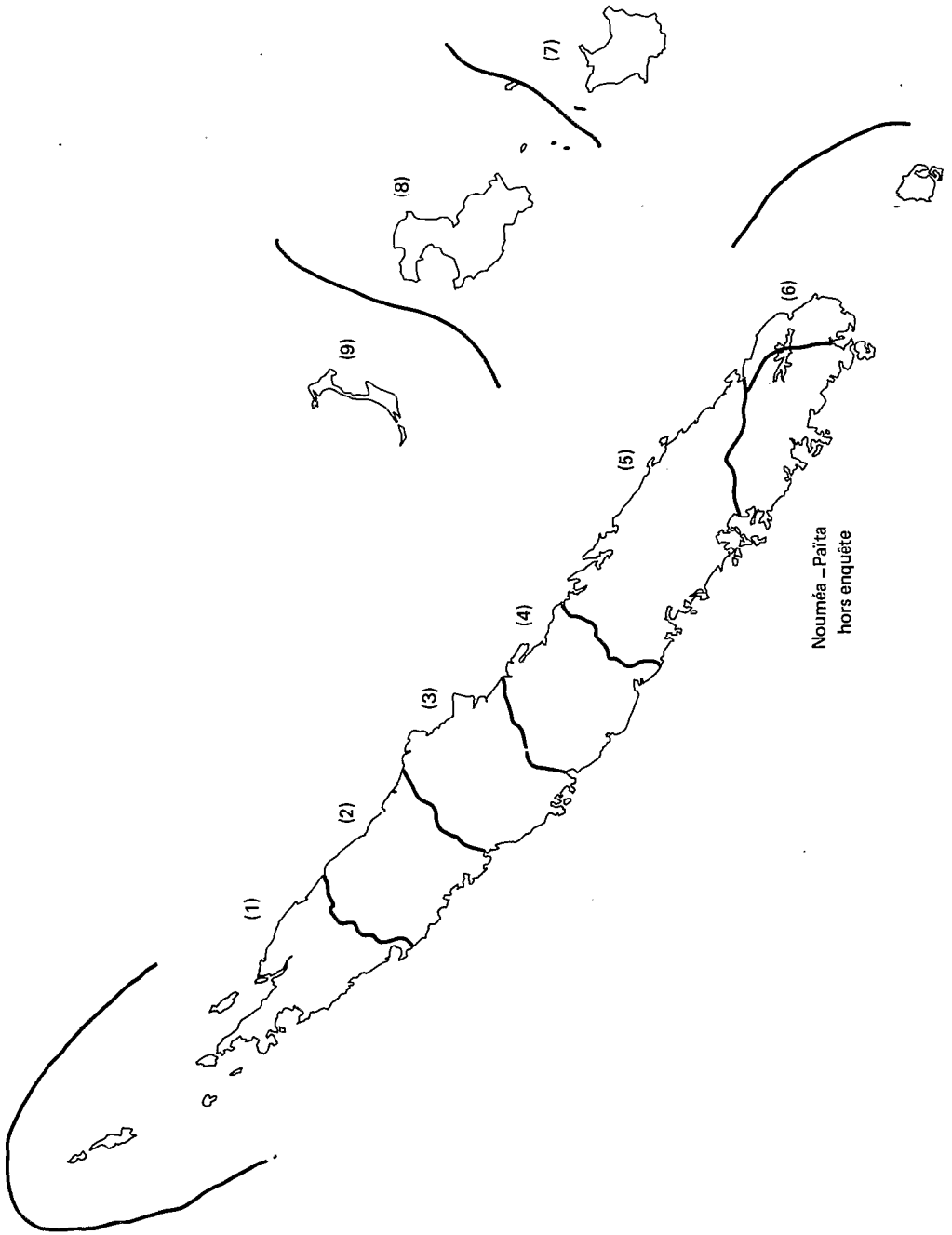
notre accès aux enfants se faisait par la voie des écoles, nous avons jugé que les centres scolaires de Païta et du Mont-Dore, pour ne citer que ceux-là, présentaient des «brassages» de population plus importants que ceux des autres centres et fausseraient quelque peu notre problématique.

La carte de la Figure 13 présente les différentes régions que nous venons d'énumérer.

La population totale des neuf zones dont il est question dans notre enquête représente 62,32 % de la population mélanésienne du Territoire, mais cela ne veut pas dire que les 37,68 % autres vivent «à l'occidentale». Simplement, l'étude de ces 37 % nous aurait demandé des instruments d'analyse plus affinés que ceux dont nous disposions pour réaliser notre étude. On peut penser que l'avenir des Kanak est dans cette fraction de la population qui se rapproche, par choix ou nécessité, de plus en plus de la ville. On peut aussi penser que c'est dans la population qui est resté le plus près de la terre ancestrale que l'on trouvera de façon plus apparente les indices de la façon spécifique d'«être mélanésien aujourd'hui» (J.M. TJIBAOU 1981). Notre choix ne veut pas être une exclusion. Seulement une étape. Mais nous souhaitons que l'étude de la population kanake vivant dans l'orbite de Nouméa, se fasse, l'heure venue, *en partant de l'univers kanak, non de l'univers européen.*

voir carte au verso

Figure 13. Carte de la répartition sur neuf zones de la population kanak vivant en brousse.



CHAPITRE IX

**L'IMPACT DE L'ÉCOLE
EN MILIEU MÉLANÉSIEN**

Ayant effectué ce regroupement des tribus, nous sommes à même maintenant de reprendre les critères de niveaux d'instruction précédemment établis (illettrés, «sans-diplôme», diplômés) et de voir si la population mélanésienne, jusqu'à présent traitée comme un tout, est homogène dans ce domaine. Le Tableau 19 regroupe ces données en chiffres absolus et en pourcentages (p. 108).

Nous voyons que l'ensemble de la population comprend 60,05 % d'habitants âgés de plus de 14 ans. D'après le recensement de 1976, les moins de 14 ans atteignent le taux de 37,99 % au lieu de 39,95 % ici. La population kanak vivant en broussé est donc sensiblement plus jeune, car il ne semble pas que l'écart de 4 ans entre les deux enquêtes ait à lui seul modifié si fortement les résultats pour une tranche de population de 14 ans.

A titre de comparaison, le pourcentage des moins de 14 ans, en France, en 1976 est de 15,48 % (GUIGNON-BACK, 1978).

D'après l'enquête des tribus, la proportion des illettrés est de 15,48 % (13,76 % pour l'ensemble du pays, selon les calculs propres au recensement). Enfin nous avons admis l'hypothèse des responsables de l'enquête des tribus, selon laquelle les «plus-de-14-ans» qui ne sont classés, ni parmi les diplômés, ni parmi les illettrés, ni parmi les «sans-diplôme» (colonne 7 de notre tableau), correspondent aux jeunes en cours de scolarité. Dans cette hypothèse, leur nombre s'élève à 6,36 % contre 4,69 % pour l'ensemble, selon le recensement. La croissance très rapide des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire et le technique, pourrait expliquer cette différence. Ou encore le fait que la colonne 7 de notre tableau correspond en réalité à la rubrique «population en cours d'études plus autres», dont l'effectif est de 6,57 % dans les résultats du recensement de 1976.

Le tableau comparatif ci-après, résume ces quelques chiffres en pourcentages (Tableau 19).

Tableau 19. Comparaison population et diplômés par zones.

① Zones	② Population totale	③ Population de 14 ans	④ Non- diplômés	⑤ Illettrés	⑥ Diplômés	⑦ 3 - (4 5 6)
Nord 1	4 771 8,58	2 758 59,70	2 256 81,79	331 12,00	12 0,25	159 5,76
(Belep seul)	624 1,8	349 52,72	310 88,82	19 5,44	3 0,85	17 13,45
Nord 2	2 132 3,83	1 273 59,70	924 72,58	255 11,96	16 0,75	78 6,12
Païci	6 151 11,06	3 836 62,36	3 055 79,64	636 16,56	31 0,80	114 2,97
Centre 1	3 002 5,39	1 885 62,79	1 524 80,84	248 13,15	38 2,01	75 3,97
Centre 2	3 879 6,97	2 301 59,31	1 679 72,96	261 11,34	51 2,21	310 13,47
Sud	2 068 9,71	1 269 61,36	1 037 81,71	50 3,94	52 0,50	130 10,24
(I. des Pins seule)	1 002 1,80	695 69,36	573 82,44	22 3,16	41 5,89	59 8,48
Lifou	6 405 11,52	3 822 59,67	2 385 62,40	1 150 30,08	58 1,51	229 5,99
Maré	3 492 6,28	2 003 57,35	1 685 84,12	239 11,93	26 1,29	53 2,64
Ouvea	2 757 4,95	1 664 60,35	1 413 84,91	52 31,12	22 1,32	177 10,63
TOTAL	34 651 62,32	20 811 60,05	15 961 76,69	3 222 15,48	306 1,47	1 325 6,36

0000 % sur la population mélanésienne de l'ensemble du Territoire (au recensement 1976 : 55 596).

0000 % sur la population totale de la zone (plus ce pourcentage est bas, plus la population est jeune).

0000 % sur la population de plus de 14 ans de la zone considérée.

Tableau 20. Comparaison des niveaux d'instruction des Mélanésiens vivant en brousse et des Mélanésiens de l'ensemble du Territoire.

	1 (1) Mélanésiens de l'ensemble du Territoire (Recensement 1976)	2 (1) Mélanésiens vivant en brousse (62,32 % de 1) (Enquête Tribus 1980)
Population de 14 ans et plus	62,01	60,05
Illettrés	13,76	15,48
Non-diplômés	68,89	76,69
Diplômés	10,78	1,47
Population en cours d'études	4,69	6,36 ?
Autres	1,88	
Population en cours d'études plus autres	6,57	6,36 ?

(1). en pourcentages.

Ainsi dans un premier temps, nous avons constaté la très grande disparité en matière de réussite scolaire entre l'ethnie mélanésienne et l'ethnie européenne. Cette dernière, accusant par ailleurs une forte différence entre «Calédoniens» et «Métropolitains», nous avons comparé les Mélanésiens aux seuls Calédoniens. L'écart restait encore considérable. Mais nous pouvons faire un pas de plus et constater qu'en ce qui concerne la possession des diplômes et la poursuite des études, la différence est très grande, dans le milieu mélanésien lui-même, entre la grande région de Nouméa et de Païta et le reste du pays où réside cependant 62,32 % de la population¹.

On a noté que le pourcentage plus élevé de diplômés et de jeunes de plus de 14 ans en cours d'études est le fait de la région de Nouméa pour toutes les ethnies du Territoire. Le recensement de 1976 le souligne comme «normal». Mais l'étude de notre propre tableau nous permet de voir que la disparité entre les zones ne s'explique pas, en fait, par la plus ou moins grande proximité de Nouméa ou d'un centre minier. Aussi allons-nous étudier plus précisément les différentes zones.

Nous constatons d'abord que c'est dans le Nord et à Maré que la population est la plus jeune (Fig. 14). Belep vient en tête avec 47,28 % de la population de moins de 14 ans².

Par contre c'est à l'île des Pins que la population est proportionnellement la plus âgée. (Ceci reste évidemment très relatif puisque les moins de 14 ans sont encore 30,65 %). Après Belep, ce sont les régions de Maré et du Nord 1 qui ont le plus fort taux de croissance.

Si nous examinons maintenant les proportions d'illettrés et de diplômés (Fig. 15 et 16), nous trouverons le plus grand pourcentage d'illettrés à Lifou. Ensuite vient la zone païci-cèmuhi. La plus faible proportion est à Belep, Ouvéa et le Sud.

Quand aux diplômés c'est dans le centre 1 et 2, mais surtout à l'île des Pins qu'on en trouve le plus grand (!) nombre.

1. Ceci nous confirme, au passage, dans le bien-fondé du choix que nous avons fait au départ de centrer notre recherche sur les Mélanésiens de «brousse». Pour cela nous avons été plusieurs fois critiquée, parfois par des responsables de haut-niveau de l'enseignement en Nouvelle-Calédonie. Notre réponse d'alors est aujourd'hui confortée par les faits :

- a) faire porter la recherche sur la catégorie la plus nombreuse.
- b) là où l'inégalité dans la réussite scolaire est la plus criante.

Une de nos hypothèses réside en ceci : si nous enquêtons là où la disparité est la plus grande, nous trouverons peut-être plus facilement la cause la plus déterminante des échecs scolaires. Ce qui sera vrai pour la brousse, pourra être supposé vrai pour la zone d'influence de Nouméa. Ceci reste à prouver et c'est ce que nous nous proposons de faire par la suite.

2. Il serait intéressant de croiser ces données avec les statistiques médicales des vingt dernières années. Nous avons, pour notre part, toujours été frappée non seulement par le nombre mais aussi par la vitalité des enfants de Belep. Nous avons été également témoin du dynamisme exceptionnel de l'infirmière mélanésienne qui depuis des années assure à elle seule (il n'y a pas de médecin dans l'île) le service du dispensaire, effectue les accouchements et suit la consultation des nourrissons.

Figure 14. Taux comparés des moins de 14 ans.

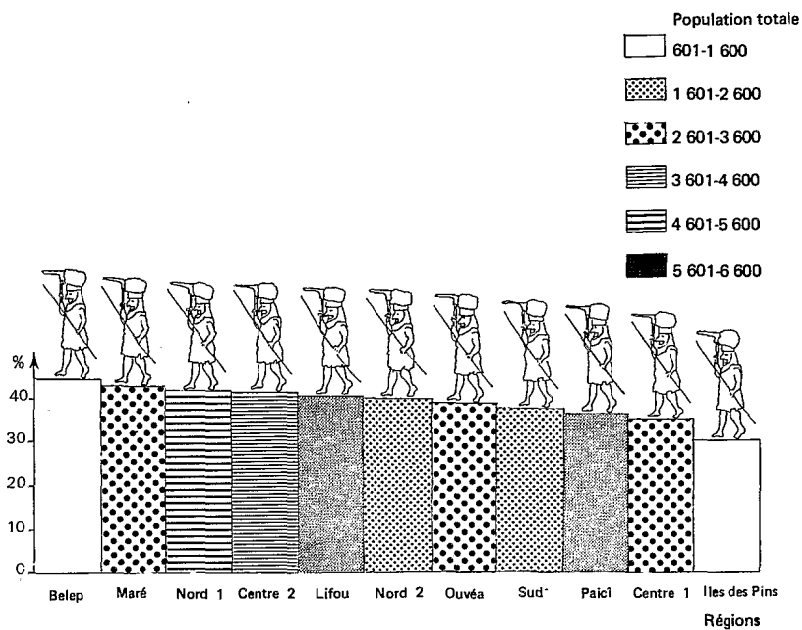


Figure 15. Taux comparés des illettrés.

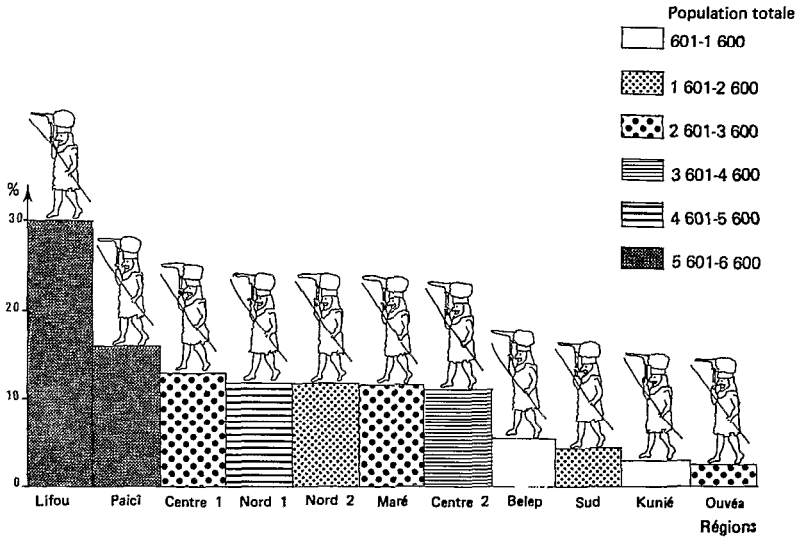
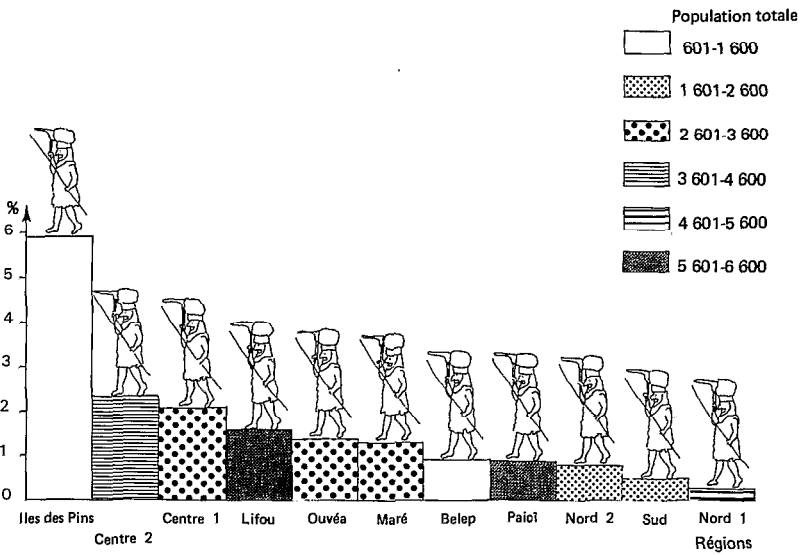


Figure 16. Taux comparés des diplômés.



Ces deux derniers résultats remettent en cause un certain nombre d'idées reçues dont nous avons constaté qu'elles ont souvent cours dans le milieu enseignant. Telle est la «réussite» scolaire des Lifou. Certes, presque tous les instituteurs mélanésiens de l'enseignement public (à l'époque de nos enquêtes) sont des Lifou. Mais, dans son ensemble, la population de cette île est moins diplômée que les *Ajië* et les *Xârâciù* (Centre 1 et 2), et, bien sûr, que les Kunié qui ont la proportion la plus élevée de diplômés. Quant au pourcentage exceptionnellement élevé des illettrés à Lifou, nous nous sommes demandé s'il fallait en chercher l'explication dans la fraction de la population d'adultes ayant «échappé» à la scolarisation obligatoire. Cela impliquerait alors probablement une population plus âgée que celle des autres îles, car Lifou, par ailleurs, a eu plus vite que les autres Loyauté un équipement scolaire développé — création de l'école-pilote de Wé en 1958, du collège de Wé en 1978.

Nous avons alors comparé Lifou à Maré, cette dernière île ayant un taux d'illettrés se situant sensiblement dans la moyenne générale. A Maré, comme à Lifou, il y a une forte proportion de protestants et la répartition des écoles entre les trois ordres d'enseignement (public, catholique, protestant) y est similaire. Dans les deux cas, enfin, il s'agit de territoires qui sont exclusivement «réserve mélanésienne». Nous constatons alors qu'à Lifou, en effet, la population comprend plus de personnes âgées : 8,35 % de plus de 60 ans, contre 6,30 % à Maré. Mais cet écart de 2 points ne peut expliquer une différence de 18 points pour le taux d'illettrés qui demeure, si l'enquête du Service Territorial de Statistique est fiable, une question à élucider.

L'explication la plus solide est probablement à chercher dans une attitude à l'égard de l'instruction, particulière aux Lifou. Attitude qui ne peut elle-même être comprise sans référence à l'organisation des chefferies propres à cette île. Plus structurées que sur la Grande Terre, elles n'ont pas non plus été sans cesse remises en cause par des dépossessions de terre, des déplacements de population, des fractionnements arbitraires des clans. Par opposition également aux autres îles des Loyauté, Lifou «à l'époque des premiers contacts réguliers avec l'Occident, était une île beaucoup plus stable politiquement» (HOWE, 1978 ; 57). Alors qu'à Maré les chefferies, plus petites, plus nombreuses, guerroyaient presque sans discontinuer, il est remarquable de constater combien, à Lifou, les deux grandes chefferies rivales de Wet et de Lössï (Gaïtcha, constituant une sorte d'état-tampon) avaient instauré un régime guerrier qui surprit les Européens : une grande plage dégagée (à Wé) était le lieu d'un affrontement hautement ritualisé, qui cessait généralement au bout de quelques heures dès les premiers morts et qui ne se soldait ni par une extermination de la population vaincue ni par une extension territoriale de la population victorieuse. Ce combat conventionnel, à heure et lieu fixés par les deux partis, loin de rappeler aux missionnaires, catholiques et protestants, les tournois de la chrétienté médiévale, suscitaient plutôt, à en juger par leurs écrits, le mépris ou le regret devant une conception de la guerre si peu «civilisée» (sic)¹. Cette manière de faire reflète pourtant

1. «Une armée de Kanaques ne connaît ni discipline ni devoirs ni chef ni obligation de s'exposer pour la cause publique.» (BERNARD après que les catholiques d'Ouvéa qui avaient l'avantage eussent abandonné la poursuite des protestants)

«Nos pauvres naturels dans la tactique militaire comme pour mille autres choses sont encore des enfants.» (PIONNIER)

l'expression, jusque dans l'agressivité, d'une conciliation permanente du mouvement et de l'équilibre que l'on retrouve, à des degrés différents, en toute communauté mélanésienne. Il semble qu'à Lifou la vie sociale entière ait atteint un niveau de formalisation¹ supérieur : appropriation de l'espace, équilibre des forces politiques et religieuses, semblent régies par une règle subtile et rigoureuse, aussi satisfaisante pour l'esprit qu'une partie d'échecs où chaque situation offre toujours une issue « optionnelle » (GUIART 1982 ; pl. 32)².

C'est dans ce contexte qu'il faudrait chercher l'origine du fort pourcentage d'«illettrés» à Lifou. Y a-t-il, dans la répartition des différentes responsabilités sociales, un choix de privilégier l'enseignement en français pour certains plus particulièrement ? Il conviendrait alors d'identifier l'appartenance clanique de ceux que l'enquête du Service Territorial de Statistiques a classé dans la catégorie «illettrés». Ces «illettrés» le sont en français mais il n'est d'ailleurs pas assuré qu'ils le soient également en *dehu* (surtout s'il s'agit de plus de 30-40 ans). Il faudrait également rapprocher de ceci les déplacements de familles de Lifou vers Nouméa, «non pour des raisons économiques, mais à cause de leur conviction d'alors que les études de leurs enfants en seraient meilleures» (J. GUIART, 18-04-83). L'histoire des «contacts culturels» des Iles Loyauté de K.R. HOWE, s'arrête en 1900. La poursuivre ne manquerait pas d'éclairer le présent. Quant à cette même histoire, pour la Grande Terre, elle est à faire entièrement — on y trouverait peut-être les éléments de réponse à la position particulière de Belep et de l'Île des Pins dans la répartition des taux d'illettrés et de diplômés. Dès maintenant, cependant, les chiffres viennent démentir une autre «idée reçue» dans certains milieux : l'idée que le niveau scolaire est meilleur dans les écoles publiques que dans les écoles de mission. On voit, ici encore, les faits mettent en cause cette affirmation : Belep et Kunié n'ont l'une et l'autre qu'une école catholique. Or ces deux îles se trouvent dans la tranche faible en matière d'illettrés. Par ailleurs, on trouve à Kunié un pourcentage de diplômés nettement supérieur à celui de tout l'ensemble observé. Le fait qu'à Belep ce soit l'inverse, empêche cependant qu'on en conclue à une qualité supérieure évidente de l'enseignement catholique. D'autres variables interfèrent certainement. Par exemple : dans quel sens joue le fait qu'à Belep comme à Kunié la population ait un habitat regroupé non loin de l'école, et que la génération précédente, celle sur laquelle porte l'évaluation des diplômés et des illettrés, cette génération ait été scolarisée en internat pour une grande partie ? Sans oublier non plus que les premières en date des écoles de mission (et des écoles tout court) sont justement à Belep (1856) et à l'Île des Pins (1850). Et encore faudrait-il ajouter à ces faits comment dans l'Île du Nord

«Ils ne sont pas assez avancés en civilisation pour comprendre l'art de tuer par milliers.» (MAC FARLANE)

On ne peut trouver «dans la tactique militaire des sauvages les manœuvres savantes qui ont fait tant d'honneur chez nous à l'art de la guerre.» (DE ROCHAS)

(cités par HOWE, 1978 ; 183-196 passim).

1. J.P. Doumenge parle de «centralisation» («le contrôle de l'espace semble beaucoup plus fort et beaucoup plus «centralisé» que dans aucune région de la Grande Terre.» DOUMENGE, inédit ; 10). Nous préférons parler de formalisation : la centralisation, «fait de réunir tous les moyens d'action, de contrôle, en un centre unique (autorité, pouvoir)» (Petit ROBERT, 1978 ; 274) s'applique mal dans une société dont toute la structure vise à la distinction et à l'équilibre des pouvoirs et qui invente un chef, «clef de voûte» sans indépendance tant dans le domaine de la décision ou de l'action, détenteur d'une autorité sans pouvoir (Cf. DARDELIN, 1968).

2. Nous en donnerons un exemple plus détaillé dans le deuxième volume avec la description de DUEULU, telle que nous l'a transmise Paul Zongo en 1979.

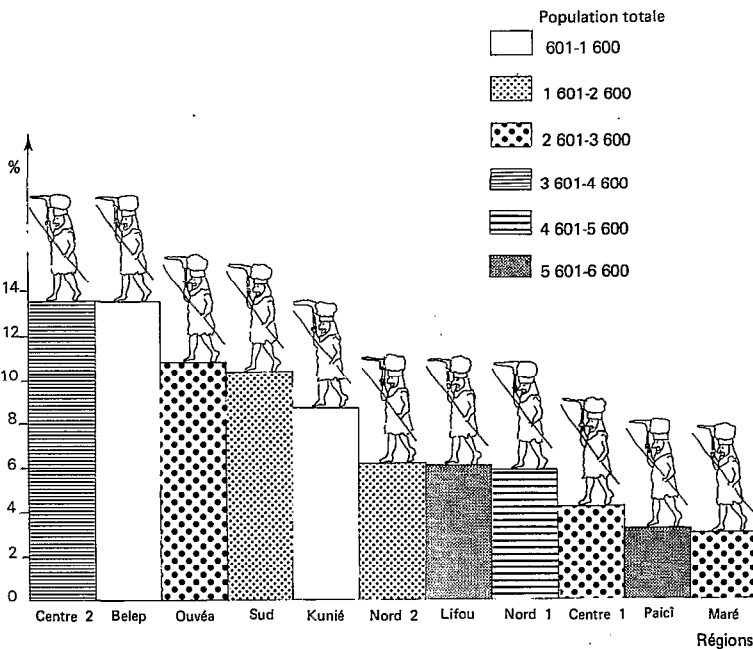
la population a doublé en 1879 du fait du transfert des insurgés de Bourail, comment entièrement transportée à Balade pour laisser la place à la léproserie (1893) elle fut renvoyée à nouveau sur ses terres quelques années plus tard... Une explication «historique» ne sera toutefois décisive que lorsque seront identifiés par leurs appartenances coutumières et claniques (les véritables appartenances sociales) ceux qui échouent ou réussissent à l'école en même temps que sera déterminée l'attitude spécifique des collectivités mélanésiennes à l'égard de l'alphabétisation ou de la scolarisation. Ce qui est sûr, c'est qu'on ne peut souscrire de façon un peu simpliste à l'affirmation d'un bas niveau des écoles confessionnelles. Il faut probablement appliquer plutôt ici cette note de M. Leenhardt au cours du procès de la rébellion de 1917 :

«On a invoqué les questions religieuses. Il y a de tout dans les rebelles, de tout dans ceux qui les combattent... Les difficultés entre tribus naissent pour des questions autres que religieuses. C'est nous qui leur donnons cet aspect.»¹ (LEENHARDT, 1978 ; 40).

Nous nous proposons de voir plus loin, au cours du dépouillement de nos propres enquêtes si la variable enseignement public-enseignement privé a véritablement une incidence non seulement sur les résultats scolaires mais encore sur les «attitudes intellectuelles» des élèves, ou bien si les variantes sont à en chercher dans le milieu mélanésien lui-même plutôt que dans les institutions européennes.

Venons-en maintenant à la comparaison, zone par zone, de la poursuite des études au delà de 14 ans. C'est ce que représente la figure 17.

Figure 17. Taux comparés des scolarisés (?) au-delà de 14 ans.



1. C'est nous qui soulignons.

Si l'hypothèse que la population de plus de 14 ans qui n'est classée dans aucune des catégories (illettrés, non-diplômés, diplômés) est bien une population en cours d'étude, ce dernier tableau semble révéler une certaine correspondance avec l'implantation dans les régions de classes s'adressant à des jeunes de plus de 14 ans, que ces classes soient secondaires, techniques, C.P.V.¹ ou M.F.R.².



1. C.P.V. *Classes de Préparation à la Vie*. Classes post-primaires ouvertes aux jeunes de 15-16 ans, créées par l'Enseignement Catholique.

2. M.F.R. *Maisons Familiales Rurales*, ouvertes aux jeunes de 17-20 ans et prises en charge par des Associations d'agriculteurs.

CHAPITRE X :

RÉUSSITE A L'ÉCOLE

ET NIVEAUX DE VIE

Jusqu'ici nous n'avons pas cherché à savoir si la scolarisation «réussit» mieux quand les adultes vivent plus près de Nouméa. Et comme nous avons exclu de notre analyse la capitale et son large environnement, il est difficile d'avoir sur ce point un autre indice que celui que nous avons souligné : pour l'«ensemble» de la population, les diplômés ou la prolongation de la scolarisation sont plus concentrés vers Nouméa.

Ceci toutefois n'explique pas la disparité que nous trouvons entre les zones de l'Intérieur et des Iles. Peut-on justifier le plus grand nombre de diplômés dans les régions du Centre par l'impulsion donnée à la population par l'économie minière ? Une telle corrélation confirmerait le relatif parallélisme (même si nous ne pouvions parler de corrélation) que nous avons trouvé entre la réussite scolaire et la possession d'un certain nombre de biens de consommation, lorsque nous avons comparé les Mélanésiens, dans leur ensemble, aux autres groupes ethniques du Territoire. Nous n'avons pourtant pas voulu en déduire immédiatement que le groupe mélanésien n'est qu'une classe socio-économique (minoritaire) à l'intérieur d'une société unique, cette société dite moderne qui serait régie par des lois de fonctionnement identiques en France, en Angleterre ou en Allemagne. D'autre part, si les résultats globaux du recensement de 1976 font apparaître un taux de scolarisation au-delà de 14 ans et un taux de possession de diplômés chez les adultes, plus élevés au fur et à mesure que les intéressés se rapprochent géographiquement de Nouméa, nous n'avons pas voulu conclure trop rapidement là encore et affirmer un lien nécessaire entre urbanisation (ou exode rural) et réussite scolaire.

Le moment est venu maintenant de dépasser ce qui n'était jusqu'à présent que réserve de jugement pour chercher, en comparant les Mélanésiens entre eux, région par région,

a) si l'on trouve un taux plus élevé de diplômés là où il y a également plus de signes extérieurs de richesse,

b) si l'abandon des activités agricoles au bénéfice d'activités salariées va également de pair avec la possession des diplômés et (ou) avec la possession de biens de consommation.

Grâce à l'enquête sur les tribus, nous avons pu établir région par région le nombre de salariés.

Choisir le nombre de salaires comme indicateur de richesse économique, dans des zones «rurales» appelle quelque explication. Pour une population totale de

34 651 personnes, dont 20 811 d'actifs¹, on ne trouve d'après l'enquête, que 2 610 salariés, soit 12,54 % de la population de plus de 14 ans. Mais si leur importance numérique est faible, elle est déterminante pour le revenu monétaire des groupes familiaux. Seuls, en effet, les salaires et les prestations familiales auxquelles ils donnent droit, assurent des rentrées d'argent de quelque importance.

Certes l'activité principale des Mélanésiens demeure l'agriculture, mais une agriculture vivrière. L'agriculture commerciale déjà relativement faible autour des années 50 n'a fait que s'amenuiser depuis 30 ans. Un certain nombre d'études localisées portant sur des tribus ou des régions particulières, conduisent toutes aux mêmes conclusions.

En 1955 les travaux de Guiart et Tercenier dans les tribus de Nerhueghakwea, Ouingo et Médawéa (Houailou) établissent ainsi le revenu annuel par habitant, en francs C F P²

café	:	2 697 F.
autres produits	:	253 F.
soit	:	11 800 F. par an pour un chef de ménage de 4 personnes.

Mais si ce même chef de ménage s'embauche comme manœuvre à la mine du Trou Bleu au col des Roussettes, il gagne à la même époque 84 500 F. (GUIART, 1982 ; pl. 32).

En 1960, l'étude menée au Nord, par G. Rocheteau (1968) développe plusieurs cas individuels. L'un d'eux est celui d'un Mélanésien de Koumac qui, par un concours de circonstances multiples réussit à commercialiser toute sa production auprès des colporteurs et des habitants de l'agglomération. Du même coup, sa production est diversifiée : cinq tonnes d'ignames et taros, quatre tonnes de bananes pwengo, quatre tonnes de cocos secs, canne à sucre, citrouilles etc. Ces ventes lui assurent une rentrée monétaire annuelle de 170 000 F.³, revenu inférieur à celui d'un manœuvre des services publics. Or les transactions de ce producteur mélanésien représentent à elles seules la moitié des ventes de produits vivriers pour l'ensemble de la réserve» (Rocheteau 1968 ; 64-65).

Il s'agit encore, cependant, de la période «d'avant le boom». De cette époque (années 50), on a pu écrire qu'elle a «constitué une sorte de période d'équilibre au cours de laquelle les Mélanésiens de la Grande Terre ont tiré de l'agriculture l'essentiel de leurs ressources vivrières et de leurs disponibilités monétaires... situation... que la généralisation ultérieure du travail salarial allait mettre en cause» (GUIART 1982 ; pl. 32).

1. A l'instar de B. Antheaume, nous appelons population active, celle qui atteint au minimum l'âge de quitter l'école. «Il n'existe à l'inverse aucune limite obligatoire pour la cessation d'activité dans les secteurs comme l'agriculture où l'activité peut se poursuivre au-delà de l'âge légal de la retraite.» (ANTHEAUME, 1982 ; pl. 38).

2. 1 Franc C F P = 0,055 F.F.

3. Toujours en francs C F P.

Pendant les années 68-74, en effet, la flambée des cours du nickel a provoqué une forte croissance de l'extraction minière et, de ce fait, une augmentation très importante de l'embauche en ce domaine. Parallèlement la commercialisation et l'exportation du café, du coprah et des trocas¹ sont allées en diminuant. En conséquence, l'importance relative des salaires dans le revenu monétaire des tribus s'accroît encore.

Pour les années 1970-1974, au cours de l'étude faite sur les paysans de Canala, J.P. Doumenge a comparé le revenu annuel chez les mélanésiens de nombreux centres de la côte Est, en distinguant le revenu «caféier», «salarial» et les prestations familiales. Bénéficiaire de ces dernières, les seuls chefs de familles salariés, déclarés à la C.A.F.A.T., Caisse de compensation territoriale, (DOUMENGE, 1975 ; 191), qui joue en partie le rôle de la Sécurité Sociale. (Il existe par ailleurs une mutuelle pour les fonctionnaires et une mutuelle pour les employés de commerce et de l'industrie, mais il n'y a pas de mutuelle agricole).

Faute, cependant, de pouvoir, à partir des données de cet auteur, reconstituer une de nos «régions» au complet, nous avons seulement retenu de son étude Canala, Ponerihouen et Hienghène, situés respectivement dans les zones centre 2, Paici, Nord 2. Le tableau 21 met en parallèle les revenus «caféiers», «salariaux» et de «prestations familiales» dans ces trois agglomérations.

Tableau 21. Répartition du revenu annuel par habitant chez les Mélanésiens de Canala, Ponerihouen et Hienghène (en francs CFP).

Centre	Année	Revenu caféin		Revenu salarial		Prestations familiales		TOTAL
			%		%		%	
Canala	70	6 100	10,6	42 400	73,6	9 100	15,8	57 600
	72	6 600	11,0	44 900	74,8	8 500	14,2	60 000
Ponerihouen	70	4 500	10,4	31 300	72,4	7 400	17,2	43 200
	72	5 100	9,8	39 500	75,6	7 700	14,8	52 300
Hienghène	70	5 900	21,6	19 600	71,3	1 930	7,1	27 500
	72	4 900	11,8	31 000	74,9	5 500	13,3	41 400

1. *Trocas niloticus* L. Coquillage à nacre épaisse dont on fabrique les boutons (Burgau ?).

On voit bien, par cette comparaison, que la masse salariale est plus forte à la mesure de l'activité minière de la région, mais la part relative des salaires dans les revenus des familles est presque constante et, lorsqu'elle s'accroît en valeur absolue de façon significative, comme c'est le cas de Hienghène, le revenu caféier baisse de son côté. Ce dernier exemple illustre d'ailleurs de façon éloquente le rôle de l'apport monétaire par les salaires, amplifié par les prestations familiales afférentes. Si l'on veut acquérir des disponibilités monétaires, le plus sûr moyen est de s'embaucher quelque part (fût-ce de façon toute transitoire) : en 1972, 8 semaines de salaires de manœuvre, sans les prestations familiales, équivalent au revenu d'un an d'une caféière de 1,36 ha.

Mais si l'embauche à la mine est, à cette époque le moyen d'un gain rapide, trouve-t-on loin des régions minières la même importance du salariat dans le revenu des tribus ? L'enquête de J.P. Doumenge en 1973 dans dix villages de Lifou : Nathalo, Doking, Hunete, Hanawa, Siloam, Dueulu, Dozip, Hmelek, Mou et Tiga, apporte des éléments de réponse à cette question. La masse salariale de ces 10 communautés (salariés exerçant leur activité à Lifou ou sur la Grande Terre, principalement à Nouméa) s'élève à 117,4 millions C F P avec 38,4 millions C F P de prestations familiales afférentes, pour une population de 2 471 habitants, soit 47 530 C F P et 15 499 C F P par habitant, ce qui est légèrement supérieur au revenu salarial de Canala (même compte-tenu de l'augmentation de l'indice des prix). Par contre l'étude de J.P. Doumenge n'envisage pas les revenus de commercialisation agricole.

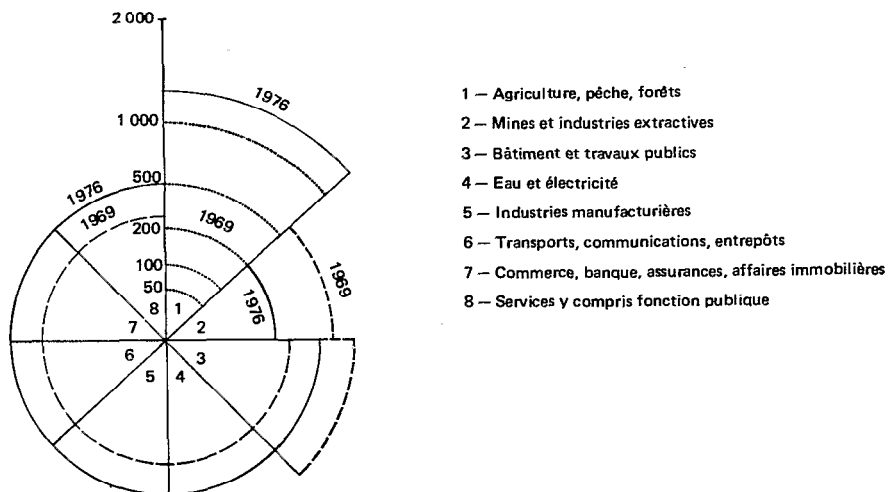
A cette époque, Lifou produit une cinquantaine de tonnes de coprah (ANTHEAUME, 1982 ; pl. 39) qu'il faudrait diviser par 2,8 (la représentation démographique des villages étudiées) pour avoir un ordre de grandeur de la part théorique revenant aux dix villages étudiés : 17,8 tonnes de coprah par an apporteront un revenu infime aux 2 471 habitants. Il convient donc de tenir le revenu salarial comme la source presque exclusive d'apport monétaire.

Il n'y a pas à notre connaissance, de publication fournissant un inventaire exhaustif des ressources d'une ou plusieurs tribus, après 1976, c'est-à-dire après le boom du nickel.

Les statistiques générales du Territoire par contre, soulignent dès 1976, un net recul de l'emploi dans les secteurs d'activité minière ainsi que dans le bâtiment et les travaux publics, c'est-à-dire dans les principales branches qui recrutaient des Mélanésiens. Parallèlement s'accroît le secteur d'agriculture, pêche et forêts, où dominant les Mélanésiens (Fig. 18 et 19) mais où les revenus salariaux sont minimes.

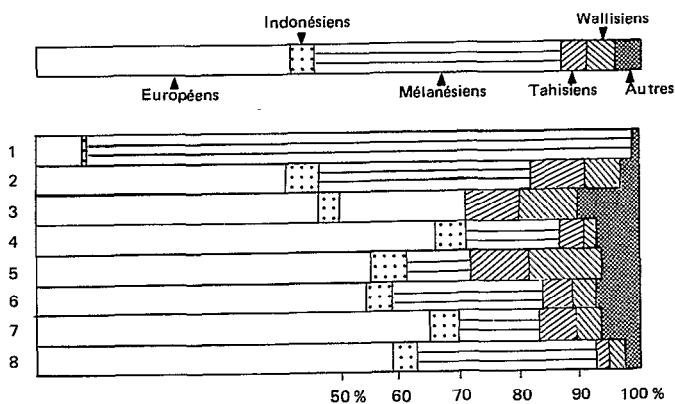
Figure 18. Évolution de l'emploi entre 1961 et 1974.

Nombre d'actifs dans le secteur d'activité considérée



Source : Atlas de Nouvelle Calédonie (ORSTOM) planche 38

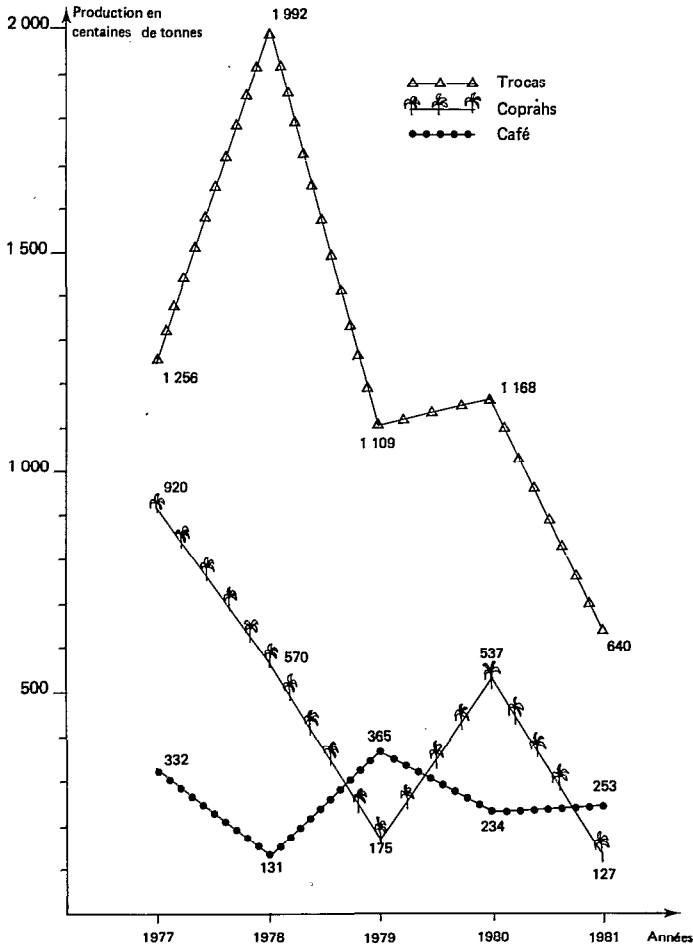
Figure 19. Répartition ethnique de 100 personnes actives dans chaque secteur d'économie.



Source : Atlas de Nouvelle Calédonie (ORSTOM) planche 38

La conjoncture économique n'a pu qu'accentuer ces faits entre 1976 et 1980. Pourtant la croissance de la production en trocas, coprah et café entre 1977 et 1981 n'augmente pas en compensation de la baisse des emplois salariés, au contraire, elle reste faible, pour ne pas dire nulle ou négative.

Figure 20. Évolution de la production de trocas, coprah et café.



La production agricole commercialisée ne suit donc pas le mouvement de l'activité agricole en général et il est probable que l'augmentation de cette dernière entre 1969 et 1976 a porté surtout sur les cultures vivrières d'auto-consommation.

Après cette incursion rapide dans le domaine des ressources monétaires des tribus, nous voyons qu'en dépit du paradoxe, c'est à l'aide des salaires (non-agricoles) que nous pouvons saisir une dimension du revenu des kanak vivant en tribu (où l'activité est à dominante rurale). Mais le revenu salarial est en même temps ambigu. Déjà en 1972, J.P. Doumenge soulignait la différence d'utilisation de l'argent selon

qu'il provenait des salaires ou des prestations familiales et de la vente du café, et il montrait que l'argent venu des salaires était très loin d'apporter un mieux-être aux intéressés.

«L'importance du revenu des ménages ou du revenu par habitant n'implique pas obligatoirement que les tribus de Canala soient très prospères... En fait, la dilapidation des gains acquis hors tribu, hypothèque grandement la promotion économique et par voie de fait l'évolution sociale des collectivités rurales mélanésiennes. Il suffit de parcourir les hameaux de tribu pour se rendre compte, à travers l'habitat, de la régression des conditions de vie des collectivités autochtones. Le travail salarial, gage en principe de mieux-être économique et de promotion sociale, aboutit dans ce cas à l'effet contraire : il détermine dans les réserves la création de bidonvilles, la recrudescence de l'alcoolisme, en un mot la *clochardisation* des Mélanésiens.» (DOUMENGE, 1975 ; 190-191).

C'est un jugement dont il convient de prendre date. D'une part parce-qu'il écrit en 1972, dans une conjoncture économique très particulière de grande facilité, et donc à une époque que l'on aurait pu croire privilégiée pour un accroissement du niveau de vie ; d'autre part, parce-qu'on ne peut manquer de s'interroger, dix ans après sur la portée de cet avertissement. Quant à nous, nous en retenons surtout ici la constatation du hiatus qui peut exister entre rentrée monétaire et niveau de vie.

Mais alors à l'aide de quels indicateurs mesurer ce dernier, si l'augmentation des revenus monétaires est trompeuse ? L'état de l'habitat est ce que vient de retenir J.P. Doumenge pour conclure à une «régression des conditions de vie». La modernisation de sa demeure, la construction d'une maison «en dur» qui n'éliminera d'ailleurs pas la case en paille, chacune étant réservée à des usages différents, voilà en effet la première démarche d'un chef de ménage qui dispose d'un peu d'avance monétaire. Mais outre le fait qu'une «maison en dur» peut être le reflet de l'époque où un homme a disposé d'un salaire (chacun vit sous le régime des «investissements épisodiques»)¹, il faudrait en préciser la superficie, la nature des matériaux, la qualité des revêtements, du mobilier, pour en faire un indice de niveau de vie. Pourtant, même sans ces nuances, ce serait déjà un critère plus fiable que l'électrification ou l'adduction d'eau qui dépendent des équipements collectifs (et même des conditions géographiques, telle l'eau aux Loyauté) ; plus fiable également que la question des W.C. dans l'habitation, significative pour l'habitat rural français, mais dépourvue de toute valeur discriminative dans une société où ce serait un signe de grossière promiscuité de ne pas avoir des édifices distincts pour les différentes fonctions du corps : repos, nourriture, toilette et hygiène...

C'est pourquoi l'enquête de 1980 du Service Territorial de Statistiques s'avère, sur ce point, trop dépendante encore des grilles d'analyse européenne. Toutefois, comme il s'agit du seul document exhaustif, par tribus, c'est une information fournie par cette enquête que nous avons retenue, malgré son caractère imparfait, comme indice de niveau de vie : il s'agit du nombre de véhicules possédés dans chaque tribu. L'achat d'une voiture en milieu kanak peut relever du «folklore» ou d'une volonté réelle d'améliorer ses conditions de vie. Ce peut être la «R 12» achetée par une jeune

1. J. GUIART, 18-04-1983.

enseignante avant même qu'elle n'ait obtenu le permis de conduire, voiture que son frère en état d'ivresse «shoote dans le fossé» à la première fête... ou bien la camionnette d'un père de famille qui l'utilise pour transporter du matériel, conduire ses enfants à l'école ou rapporter les ignames de son champ ou les trocas de sa pêche.

Malgré son ambiguïté, la voiture a cependant l'avantage d'être un bien de consommation d'une durée relativement limitée. Alors qu'on peut habiter une maison construite il y a 15 ans et que l'on serait incapable aujourd'hui de la payer, une voiture ne survit jamais très longtemps à l'époque où on a disposé de la somme nécessaire à son achat.

Or, les revenus salariaux des Kanak à l'exception du cas des fonctionnaires (enseignants, infirmiers) sont toujours aléatoires car il s'agit le plus souvent d'emplois sans qualification supprimés à la moindre variation économique (sans parler des décisions arbitraires des employeurs, notamment dans le cas des emplois non déclarés qui sont fréquents en Nouvelle-Calédonie). Aussi le fait de les mettre en relation avec des biens de consommation relativement transitoires, nous permet-il, en un certain sens, une comparaison plus rigoureuse là où nous voulons savoir s'il y a une relation entre salaire et niveaux de vie.

Reprenant notre tableau comparatif n^o 19, nous y avons ajouté deux colonnes : l'une comporte le nombre de salaires relevés dans les tribus de la région considérée, l'autre le nombre de véhicules possédés dans les mêmes tribus (Tableau 22).

La comparaison du pourcentage de salaires par région (Fig. 21) montre au premier coup d'œil que c'est dans les régions minières que se trouve le plus grand nombre de salaires. Toutefois, le cas des Loyauté, principalement de Lifou, doit être interprété.

Ces îles, en effet, subissent une très forte migration de travailleurs du type que J.P. Doumenge dénomme «migrants-résidents».

«Il s'agit de travailleurs dont la famille réside à Lifou, qui y reviennent fréquemment et participent activement à la vie économique de la tribu» (DOUMENGE inédit, 46).

En 1973, dans les dix villages étudiés, ces salariés sont évalués à 15 ou 28 % de la population (p. 48). Nous avons tracé en pointillé l'histogramme de Lifou majoré de 30 %, qui placerait cette région un peu après Ouvéa, mais ne modifierait pas la répartition générale selon laquelle c'est la proximité des zones minières qui rendrait le mieux compte du taux de salaires (Cf. DUPON carte de l'extraction minière en 1978 — Fig. 22) exception faite du Nord 1 pour lequel ce facteur ne semble pas jouer.

Tableau 22. Comparaison de la population, des diplômés et des véhicules par zones.

① Zones	② Population totale	③ Population de 14 ans	④ Non-diplômés	⑤ Illettrés	⑥ Diplômés	⑦ 3 - (4 5 6)	⑧ Salaires	⑨ Véhicules
Nord 1	4 771 8,58	2 758 59,70	2 256 81,79	331 12,00	12 0,25	159 5,76	230 4,82	128 2,68
(Belep seul)	624 1,8	349 52,72	310 88,82	19 5,44	3 0,85	17 13,45	22 4,19	2 0,38
Nord 2	2 132 3,83	1 273 59,70	924 72,58	255 11,96	16 0,75	78 6,12	114 5,34	57 2,67
Païci	6 151 11,06	3 836 62,36	3 055 79,64	636 16,56	31 0,80	114 2,97	639 10,38	144 2,34
Centre 1	3 002 5,39	1 885 62,79	1 524 80,84	248 13,15	38 2,01	75 3,97	355 11,82	158 5,26
Centre 2	3 879 6,97	2 301 59,31	1 679 72,96	261 11,34	51 2,21	310 13,47	528 13,45	57 1,46
Sud	2 068 9,71	1 269 61,36	1 037 81,71	50 3,94	52 0,50	130 10,24	152 7,35	93 4,49
(I. des Pins seule)	1 002 1,80	695 69,36	573 82,44	22 3,16	41 5,89	59 8,48	74 7,38	38 3,79
Lifou	6 405 11,52	3 822 59,67	2 385 62,40	1 150 30,08	58 1,51	229 5,99	304 1,76	200 3,12
Maré	3 492 6,28	2 003 57,35	1 685 84,12	239 11,93	26 1,29	53 2,64	113 3,23	119 3,40
Ouvea	2 757 4,95	1 664 60,35	1 413 84,91	52 31,12	22 1,32	177 10,63	181 6,56	68 2,45
TOTAL	34 651 62,32	20 811 60,05	15 961 76,69	3 222 15,48	306 1,47	1 325 6,36	2 610 7,53	1 024 2,95

0000 % sur la population mélanésienne de l'ensemble du Territoire (au recensement 1976 : 55 596).

0000 % sur la population totale de la zone (plus ce pourcentage est bas, plus la population est jeune).

0000 % sur la population de plus de 14 ans de la zone considérée.

Figure 21. Taux comparés du nombre des salaires.

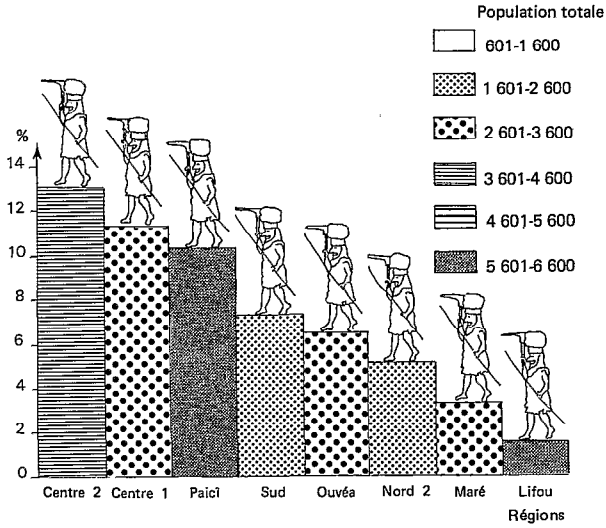


Figure 22. Carte des régions d'extraction minière.

Source : Atlas de Nouvelle Calédonie (ORSTOM) Planche 42

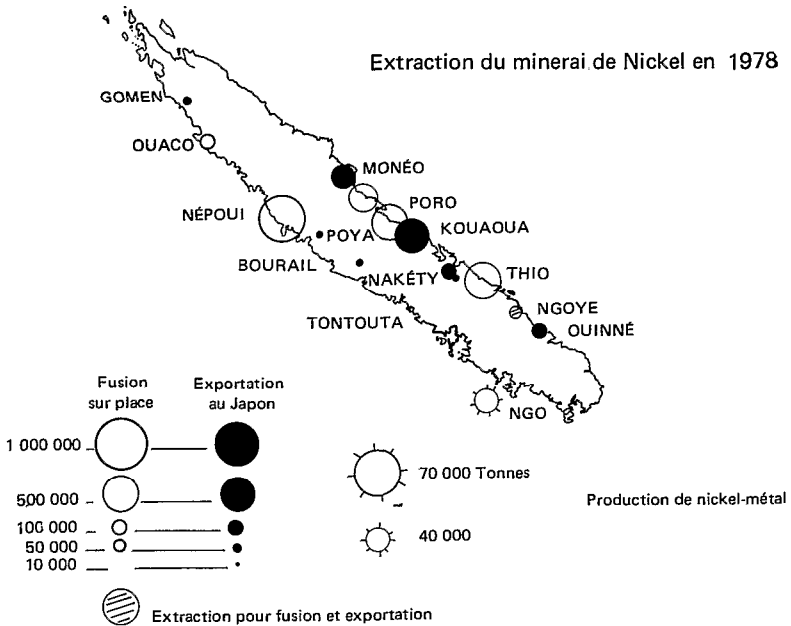
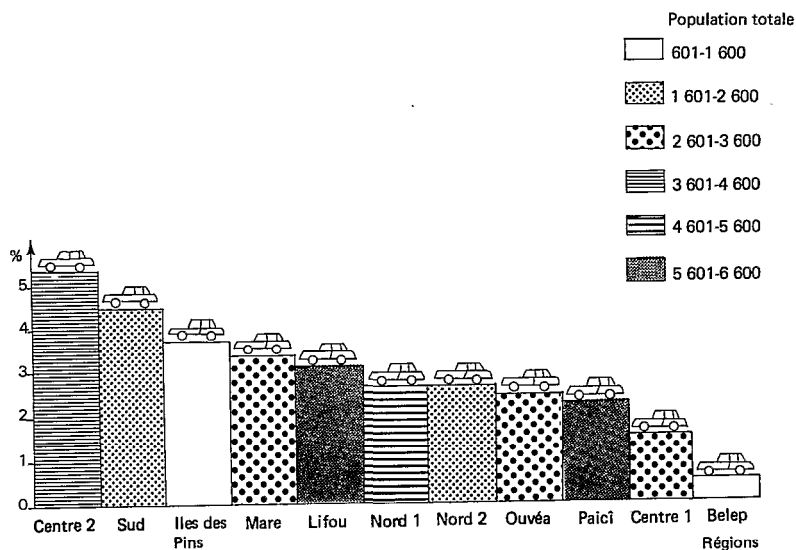


Figure 23. Taux comparés du nombre des véhicules.



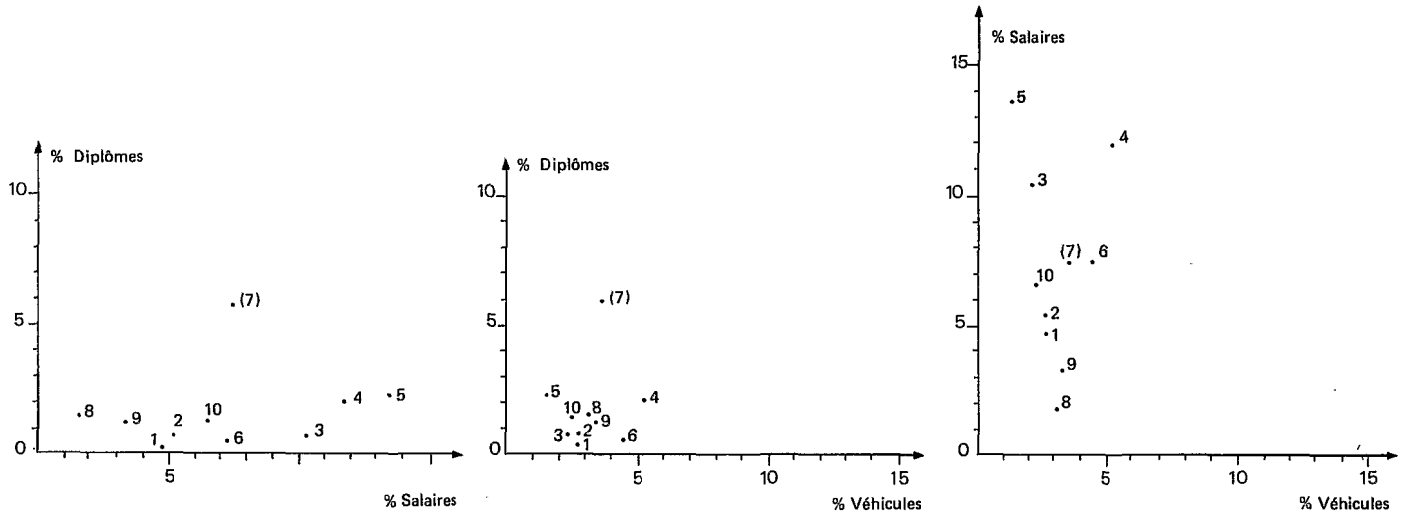
L'observation de la Fig. 23 qui présente le taux de véhicules par tribu nous conduit à une autre constatation. C'est pour ce critère qu'il y a le moins d'écart d'une région à une autre. Cette constatation rejoint nos observations empiriques selon lesquelles il n'y a pas en réalité de différence très accusée selon les régions entre les niveaux de vie matérielle des Kanak vivant en brousse. Certes, il y a des inégalités, mais elles sont plus fortes à l'intérieur de chaque région (si l'on compare, notamment, les enseignants avec les autres habitants d'une tribu) que d'une région à l'autre.

Nous pouvons maintenant en venir à la comparaison entre ces trois variables : pourcentages des diplômes, des salaires et des véhicules (Tableau 23) et c'est alors qu'une nouvelle conclusion se dégage : *il n'y a aucune corrélation entre ces variables*. La comparaison graphique de celles-ci, deux à deux, illustre le calcul : *les coefficients de contingence sont nuls* (Fig. 24).

Tableau 23. Pourcentages arrondis des diplômes, salaires et véhicules, par régions.

Régions	Diplômes %	Salaires %	Véhicules %
Nord 1	0	5	3
Nord 2	1	5	3
Paicî	3	10	2
Centre 1	2	12	5
Centre 2	2	13	1
Sud	0	7	4
(Ile des Pins)	5	7	4
Lifou	2	2	3
Mare	1	3	3
Ouvea	1	7	2
Ensemble	1	8	3

Figure 24. Comparaison deux à deux des pourcentages des diplômes, des salaires et des véhicules.



- 1 – Nord 1
- 2 – Nord 2
- 3 – Paicî
- 4 – Centre 1
- 5 – Centre 2
- 6 – Sud
- (7) – Ile des Pins seule
- 8 – Lifou
- 9 – Maré
- 10 – Ouvéa

CONCLUSION

Nous arrivons ainsi, à travers l'étude de la population mélanésienne par aires linguistiques et non plus seulement prise en bloc ou découpée artificiellement d'après les communes ou les subdivisions administratives, à une nouvelle approche du problème de l'échec scolaire des Mélanésiens.

Il est vrai que de tout le Territoire, les Mélanésiens ont le plus faible taux de scolarisation au-delà du primaire, le plus faible taux de réussite aux examens et le plus faible taux d'équipements «matériels», et cela comparé principalement à l'ethnie européenne, mais aussi, dans leur ensemble, aux autres ethnies.

Mais ces deux aspects de l'inégalité sociale qui pénalisent l'ethnie majoritaire du Territoire, à savoir l'inégalité dans la réussite scolaire et dans le confort matériel... ne sont pas pour autant liés. Alors que l'on prône la plupart du temps le développement de la scolarité comme moyen de promotion et d'insertion sociale, alors que les études en sociologie de l'éducation dans les pays européens (pour ne citer que ceux-là) font apparaître avec constance le lien entre ces deux phénomènes, il résulte de notre étude que «cela ne marche pas tout à fait» dans le monde kanak... à partir du moment où l'on observe celui-ci selon une grille d'analyse un peu plus respectueuse de son originalité.

Quant au rôle du développement industriel comme facteur de développement du niveau de vie de la population, son caractère illusoire remet en cause, non moins radicalement, bien des préjugés. Nous avons vu avec l'étude approfondie de J.P. Doumenge que l'augmentation du revenu monétaire obtenue par l'entrée des Mélanésiens dans le monde des salariés est loin d'avoir amélioré leurs conditions de vie. Cette étude localisée au pays Canala est confirmée par la non-corrélation sur l'ensemble du Territoire entre le nombre de salaires et le nombre de véhicules pris comme indice de niveau de vie. Ceux qui sont familiers des études sur le Tiers-Monde n'en seront malheureusement pas étonnés. Combien de fois les entreprises de «développement» n'ont-elles pas conduit, en fait, à un sous-développement accru ? Notre objectif premier, dans cet ouvrage, n'est pas d'ordre économique. Toutefois, quand nous lisons d'une part certaines affirmations du caractère nécessaire d'une

«industrialisation accrue, d'un développement accéléré de l'urbanisation et d'une redéfinition des rapports ville-campagne» (KOHLENER et PILLON, 1982 ; 25),

et d'autre part, l'affirmation déterminée des Kanak, citée par les mêmes auteurs :

«le développement que nous voulons est avant tout le développement du monde rural. Que les Européens le veuillent ou non, la situation de la Nouvelle-Calédonie exige de reconstituer un paysannat kanak.» (*L'Avenir Calédonien*, n° 855),

il nous faut constater que ce dialogue de sourds renvoie à une différence radicale des points de vue. Non pas, d'un côté, celui des experts capables de prévoir et de l'autre, celui des hommes attachés sentimentalement au passé. Mais il s'agit plutôt de discours issus de deux univers culturels différents. Le premier s'exprime en termes énonciatifs et généraux, le second en termes normatifs et défensifs. Mais si le propos kanak est polémique c'est que le propos européen dit scientifique, n'a été que trop souvent réducteur.

S'agissant de l'école, le même document que nous venons de citer a pu avancer que

«les Mélanésien réussissent ou échouent à l'école dans la mesure où ils échouent dans les autres domaines de la vie sociale contemporaine, ni plus ni moins et (que) les causes d'échec sont les mêmes dans chaque cas» (KOHLE et PILLON, 1982 ; 12).

Cette affirmation est posée comme un préalable. Pourtant les faits sont là pour la démentir. Or ces faits, ce sont les Kanak qui les vivent, et, parce qu'ils les vivent, parce qu'ils construisent leurs argumentations selon d'autres parcours que les Blancs, leur «revendication culturelle» apparaît comme une «fuite dans l'imaginaire» (KOHLE et PILLON, 1982 ; 29). Pourtant, du côté des Blancs, la rapidité avec laquelle on ne retient que les faits confirmant les thèses occidentales sur l'échec scolaire, tandis que sont négligés ceux qui nous renvoient à un certain irréductible de l'autre, cette hâte ne permet pas d'éclairer les véritables dimensions du problème interculturel posé par l'école en Nouvelle-Calédonie.

Loin de soutenir que la réussite scolaire et le niveau d'insertion «sociale contemporaine»¹ vont de pair, il nous faut au contraire conclure à la fin de cette première partie :

a) que la réussite ou l'échec des Kanak à l'école actuelle ne tient pas à leur insertion économique dans le monde des Blancs,

et que par ailleurs

b) cette insertion est plus une source de désintégration de leur société qu'une source de promotion.

En conséquence :

c) il n'est pas exclu que parmi les Kanak assimilés à la culture blanche, on trouve une corrélation entre réussite économique et réussite scolaire, mais on ne peut plus parler, à ce moment-là, d'identité kanak.

1. Le mot «contemporain» devient ainsi un substitut du mot «civilisé», utilisé au début du siècle.

Inversement, et c'est la même réalité vue sous un autre angle :

- a) *pour réussir à l'école actuelle, il faut s'assimiler à la culture française,*
 b) *mais le fait de participer à la vie économique urbaine ou industrielle ne suffit pas à opérer cette assimilation.*

Nous avons parlé d'«identité kanak». Ne sommes-nous pas tombée, ce faisant, dans le piège de ces mots qui, selon l'expression de Paul Valéry, ont «plus de valeur que de sens» ? Peut-on vraiment parler d'identité culturelle chez les élèves mélanésiens ? Leur échec scolaire tient peut-être à ce qu'ils ne sont pas entrés dans la culture européenne, mais peut-on dire, pour autant, qu'ils sont *dans la culture kanak* ? Celle-ci n'a-t-elle pas perdu beaucoup de sa réalité pour de jeunes enfants qui fréquentent l'école française dès l'âge de six ans, parfois dès quatre ans lorsqu'il y a des classes maternelles, et qui grandissent sans connaître les traditions de leur milieu ?

Nous montrerons, dans notre seconde partie, comment les attitudes mentales et les processus cognitifs, qui sont à la base des apprentissages scolaires, présentent chez les enfants mélanésiens de nombreuses particularités révélatrices d'une représentation du monde, spécifiquement kanak.

Seule la prise en compte de ces particularités, et, par voie de conséquence, de la réalité mélanésienne, permettra, croyons-nous de parvenir à un authentique développement scolaire. Développement dont il faudra bien définir le sens. En vue de quelle société ? de quelle économie ? de quelles valeurs ? de quel type d'homme ? Selon quel modèle, quelles traditions ?

L'avenir des enfants kanak est-il impérativement dans le rejet du passé ? Le destin ancestral est-il une illusion ? Le mythe mélanésien un rêve ? Répondre affirmativement à ces questions, serait soutenir, par là même, qu'un peuple peut survivre sans ses racines, une communauté humaine sans son identité. C'est donc aux «fils de l'igname»¹ et à eux seuls qu'il incombe aujourd'hui de réconcilier l'avenir et le destin. Le chemin est malaisé entre les contradictions de l'intérieur et les pressions ou les agressions de l'extérieur. Pourtant, ce n'est qu'en affirmant les valeurs de leur société qu'ils rendront possible la réalisation d'une école pleinement orientée vers l'accès des enfants à leur place de *fils-ancêtres*. Cette place qui les rendra capables d'entrer en dialogue avec tout homme, car ils n'auront pas cherché à endosser des modèles de vie artificiels, archaïques ou étrangers, mais auront pu en toute liberté devenir de «vrais hommes»² dans la fraternité mélanésienne.

FIN DE LA PREMIERE PARTIE

1. Cf DARDELIN 1980.

2. Dénomination des mélanésiens de Malaita : 'Are 'Are (Cf COPPET et ZEMP 1979).

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS*

** On trouvera la bibliographie des ouvrages consultés
à la fin du second volume.*

- ANONYME (1976). «Mélanésiens d'aujourd'hui, par un groupe de Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie». NOUMÉA, S.E.H.N.C. n° 11.
- ANTHEAUME B. (1982). «Emploi et activité en 1976», *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 38, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- ANTHEAUME B. (1982). «Les productions du secteur rural», *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- L'Avenir Calédonien*, organe de l'Union Calédonienne, Directeur de la Publication : Gabriel PAITA, 10 rue Gambetta, 1^o vallée du Tir, NOUMÉA, années 1979 à 1983.
- BENSA A. (1982), GUIART J. et... «Clans autochtones : situation précoloniale», *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 18, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- BERGSON H. (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PARIS 1970, P.U.F., Éditions du Centenaire.
- BROU B. (1980). *Peuplement et population de la Nouvelle-Calédonie. La société moderne*. NOUMÉA, Société d'Études Historiques de la Nouvelle-Calédonie. N° 23.
- BRUEL R. (1982). «Enseignement», *Atlas de Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 48, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- BULLIVANT B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*, SYDNEY, George Allen and Unwin, Australia Pty Ltd.
- CHARPIN, FARRUGIA, LE GONIDEC, ZELDINE (1982), «Santé», *Atlas de Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 47, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- CLIFFORD J. (1982). *Person and Myth*, Maurice Leenhardt in the Melanesian World, BERKELEY, LOS ANGELES, LONDON University of California Press.
- COPPET D. de (1968). «Pour une étude des échanges cérémoniels en Mélanésie», *L'Homme*, vol. VIII, cahier 4.
- COPPET D. de (1970). «1, 4, 8 ; 9, 7. La monnaie : présence des morts et mesure du temps», *L'Homme*, X, 1, pp. 17-39.
- COPPET D. de (1976). «Jardins de vie, jardins de mort, en Mélanésie», *Traverses* 5/6, pp. 166-177.

- COPPET D. de (1981). «The Life-giving Death», S.C. HUMPHREY and Hellen KING : *Mortality and immortality*. The antropology and archaeology of death. Academic Press.
- COPPET D. de (1983). «People don't own Land : Land own the People», *Contexts and Levels*, OXFORD, Institute of Social Anthropology, march 1983 (à paraître).
- COPPET D. de, et ZEMP H. (1979). 'Are 'Are, un peuple mélanésien et sa musique, PARIS, Le Seuil.
- COULTER J.W. (1967). *The Drama of Fiji. A Contemporary History*, RUTLAND, VERMONT and TOKYO, Charles E. Tuttle Co.
- DARDELIN M.-J. (1968). «Considérations sur le pouvoir», *Études*, décembre 1968.
- DARDELIN M.-J. (1980). «École enracinée ? École sans racine ? Pour les fils de l'igname...» *Recherches, Pédagogie et Culture*, n° 40.
- DOUMENGE K.-P. (1975). *Paysans mélanésiens en pays Canala*, BORDEAUX, C.E.G.E.T.
- DOUMENGE J.-P. (à paraître). *Du terroir à la ville. Les Mélanésiens et leurs espaces*. BORDEAUX-TALENCE, S.E.P.A.
- DOUMENGE J.-P. (inédit). *La vie rurale à Lifou*, 56 pages dactylographiées.
- DOUSSET-LEENHARDT R. (1978). *Colonialisme et contradictions*, PARIS, L'Harmattan.
- DOUSSET-LEENHARDT R. (1976). *Terre natale, terre d'exil*, PARIS, G.P. Maisonneuve et Larose.
- DUPON J.-P. (1982). «Domaine minier. Mines et métallurgie. Situation contemporaine». *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 42, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- EÔT LAWI (1979). «Pauvre n'est pas un mot canaque», *Journal des missions évangéliques*, PARIS, n° 7-8-9.
- FIJI TEACHERS' UNION (1976). *Fiji Teachers' Journal*, SUVA, Vol. 3.
- FORQUIN J.-C. (1982). «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire», *Revue française de pédagogie*, n° 59/60, juillet-août-septembre 1982, INRP.
- GARNIER J. (1871). *La Nouvelle-Calédonie (côte orientale)*, PARIS, Typographie de Henri Plon.
- GUIART J. (1982). «La terre dans la société mélanésienne», *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 32, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.

- GUIART J. et BENZA A. (1982). «Clans autochtones : situation pré-coloniale» *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 18, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- GUIART J. et TERCENIER G. (1956). *Inventaire des ressources de trois réserves autochtones en Nouvelle-Calédonie*, NOUMEA, O.R.S.T.O.M. Institut français d'Océanie.
- GUIGNON-BACK N. *La situation démographique en 1975 et 1976*, PARIS, I.N.S.E.E.
- HAUDRICOURT A. (1971). «Linguistics in Oceania», *Current trends in Linguistics*, 8. THE HAGUE, Mouton.
- HOWE K.R. (1978). *Les îles Loyauté*, Histoire des contacts culturels de 1840 à 1900. S.E.H.N.C., n° 19, 1978. Traduit de l'anglais : *The Loyalty islands*, 1977, CANBERRA, Australian University Press.
- I.N.S.E.E. (1975 à 1982). *Annuaire statistique de la Nouvelle-Calédonie : 1975-1976-1977-1978-1979-1980-1981-1982*.
- I.N.S.E.E. et F.I.D.E.S. (1976). *Résultats de recensement de la population de Nouvelle-Calédonie, avec Annexes*.
- JOINT WORKING PARTY OF THE COMMUNITY RELATIONS COMMISSION and A.T.C.D.E. (1974). *Teacher Education for a Multicultural Society*, LONDON, The Community Relations Commissions and the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education.
- KOHLER J.-M. et PILLON P. (1982). *Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésien*, NOUMEA, O.R.S.T.O.M., Section de Sociologie, Document de travail (Photocopié).
- LEENHARDT Maurice (1922). «Note sur la traduction du Nouveau Testament en langue primitive», *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, Faculté de théologie protestante de l'Université de Strasbourg, 2^e Année, n° 3, mai-juin 1922.
- LEENHARDT Maurice (1930). *Notes d'ethnologie néo-calédonienne*, PARIS, Institut d'ethnologie Université de Paris, Travaux et mémoires VIII.
- LEENHARDT Maurice (1937). *Gens de la Grande-Terre*, PARIS, Gallimard.
- LEENHARDT Maurice (1946). *Langues et dialectes de l'Austro-Mélanésie*, PARIS, Institut d'Ethnologie.
- LEENHARDT Maurice (1947). *Do Kamo, la personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Gallimard (réédition 1971).

- MAC FARLANE Samuel (1873). *The story of the Lifu mission*, LONDON.
- MALINOWSKI B. (1922). *Les Argonautes du Pacifique*, Traduction française, PARIS, Gallimard, 1963.
- MAUSS M. (1923). «Essai sur le don», *Année sociologique*, Seconde série, 1923-1924, tome I.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION : S.E.I.S. (1976). «L'échantillon dit «panel d'élèves»». Principaux résultats d'enquête 1974-1975, *Études et Documents*, 36.
- O.R.S.T.O.M. (1982). *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et dépendances*, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.
- PICHOT P. (1956). Avant-propos, *La mesure de l'intelligence de l'adulte*, PARIS, P.U.F., 4^e édition 1973.
- PILLON P., KOHLER J.M. et ... (1982). *Adapter l'école ou réorienter le projet social. Le problème d'un enseignement spécifique pour les Mélanésiens*. O.R.S.T.O.M., NOUMEA, Section Sociologie. Document de travail (Polycopié).
- ROBERT P. (1978). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, PARIS S.N.L.
- ROCHETEAU G. (1968). *Le Nord de la Nouvelle-Calédonie, région économique*, PARIS, Mémoire O.R.S.T.O.M.
- SALMON E. (1935). *Remarques sur le régime des terres indigènes en Nouvelle-Calédonie* (Recueil Dareste).
- SAUSSOL A. (1979). *L'Héritage*, Essai sur le problème foncier en milieu mélanésien en Nouvelle-Calédonie. Société des Océanistes, n^o 40, PARIS, Musée de l'Homme.
- SERMET G. ET L. (1980). *La représentation de la troisième dimension chez les enfants mélanésiens de Nouvelle-Calédonie*, Université de Genève, Mémoire de Licence de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation (Dactylographié).
- SOUTH SEA JOURNALS (1840-1866). LONDON, Archives de la London Missionary Society.
- TJIBAOU J.M. (1981). «Être mélanésien aujourd'hui», *Esprit*, n^o 57, septembre 1981.
- VICE-RECTORAT DE NOUMEA, *Statistiques des examens*, années 1977, 1978, 1979, 1980, 1981 (Polycopié).

WALKER D.A. (1976). *The IEA Six-Subject Survey : An Empirical Study of Education in twenty-one Countries*, STOCKHOLM, Almqvist and Wiksel, NEW-YORK, John Wiley and sons.

ZELDINE, CHARPIN et ... (1982). «Santé», *Atlas de Nouvelle-Calédonie et dépendances*, pl. 47, PARIS, Éditions de l'O.R.S.T.O.M.

ZEMP H., COPPET D. de et ... (1979). 'Are 'Are, un peuple mélanésien et sa musique, PARIS, Le Seuil.

INDEX

INDEX DES NOMS CITÉS

- Adje*, 102
AGOURERE, 11
Ajïe, 99, 110
Allemagne, 63, 119
Alliance Scolaire Évangélique, 31
ALOSIO, 11
Angleterre, 119
ANONYME, 83
ANTHEAUME, 120, 122
Antillais, 63
Arha, 98
Arhò, 98
Art, 19
Atéou, 98
ATTI, 11, 91
ATTITI, 11
L'Avenir Calédonien, 69, 88, 101, 135
AWAERTE, 11
AYAWA, 11
- Balade, 115
Basse-Poya, 98, 102
Bay, 88
Béléma, 82
Bélep, 19, 82, 110, 114
Belgique, 63
BELOUMA, 11
BERGSON, 91
BERNARD, 113
Bondé, 82
BOUARATE, 11, 17
Bouelas, 83
Bourail, 19, 99, 115
BOUVET, 23
Brésil, 63
BROU, 92
- BRUEL, 43, 53
BULLIVANT, 66
- C.A.F.A.T., 121
Calédonie, 87, 88
Calédoniens, 110
Canada, 63
Canala, 121, 122, 125
CARLES, 12
CAZE, 11
Cèmuhi, 88, 102
CLAIRET, 81
CLIFFORD, 22
COPPET de, 12, 83, 91, 137
Couli, 87
COULTER, 68
- DARDELIN, 114, 137
dehu, 20, 69, 91
DE ROCHAS, 114
DIEMENE, 11, 91
Direction de l'Enseignement Catho-
lique, 31
Doking, 122
Do Néva, 73
DOUMENGE, 20, 83, 102, 114, 121,
122, 124, 125, 126, 135
DOUSSET-LEENHARDT, 83
Dozip, 122
Dubéa, 101
Dueulu, 67, 114, 122
Dumbéa, 102
DUPON, 126
Dwi, 88
- EOT, 22, 92

- Européens, 18, 19, 27, 28, 31, 33, 35, 37, 41, 52, 59, 63, 74
- Fédération de l'Enseignement Libre Protestant, 31
- Ferry (Jules), 23
- Fiji, 66, 67
- FIJI TEACHERS' UNION, 68
- FORQUIN, 63
- France, 28, 31, 33, 47, 53, 58, 82, 88, 107, 119
- Gaïtcha, 113
- GARNIER, 17
- Gohapin, 95, 102
- Goro, 68
- GOROMIDO, 12
- Grande-Bretagne, 63, 66
- Grande-Terre, 19, 20, 88, 113, 114, 120, 122
- GUIART, 67, 83, 88, 95, 114, 120, 125
- GUIGNON-BACK, 107
- HAMELINE, 12
- Hanawa, 122
- HAUDRICOURT, 77, 96
- Hienghène, 83, 121, 122
- Hmelek, 122
- Hoot ma Waap, 102
- Houaïlou, 120
- HOWE, 67, 68, 69, 113, 114
- Hunete, 122
- I.E.A., 63, 66
- Ile des Pins, 19, 110, 114
- Indonésiens, 28, 63
- INSEE, 27, 33, 35, 37, 47, 73, 84, 89
- INSEE-FIDES, 30, 66, 76
- Italiens, 63
- ITEANU, 12
- JOINT WORKING PARTY OF THE COMMISSION, 66
- JOREDIE, 11
- Kaala-Gomen, 83
- Kanak, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 31, 52, 68, 69, 73, 77, 82, 88, 103, 126, 129, 135, 136
- Kanaques, 113
- Kaponé, 101
- KOHLER, 76, 135, 136
- Koné, 97
- Koniambo, 97
- Koumac, 120
- Kourou, 83
- KUANENE, 11
- Kunié, 19, 82, 101, 114
- Kunié*, 113
- La Foa, 76
- LEENHARDT, 67, 73, 88, 91, 101, 115
- LE PEU, 11
- Lifou, 19, 20, 21, 76, 82, 101, 110, 113, 114, 122, 126
- Lössi, 113
- Loyauté, 21, 69, 101, 102, 113, 125, 126
- MAC FARLANE, 67, 114
- MALINOWSKI, 91, 92
- Maré, 21, 31, 76, 101, 110, 113
- MAUSS, 91
- Medawea, 120
- Mélanésiens, 19, 20, 21, 27, 28, 35, 41, 43, 47, 52, 63, 66, 67, 68, 69, 74, 81, 110, 119, 120, 122, 125, 135, 136
- MERATEU, 11
- METAIS, 87
- Ministère de l'Éducation, 33, 47, 59
- Moindou, 99
- Moméa, 99
- MONNIN, 12
- Mont-Dore, 102, 103
- Mou, 122
- NAOUTCHOUÉ, 11, 88
- Nathalo, 82
- NECHERO, 11
- NEKIRIAI, 11
- Nékliaï, 98
- nengone*, 101
- Nerheughakwea, 120
- Ni-Vanatu, 63
- Nouméa, 19, 31, 33, 76, 102, 103, 110, 119, 122

- Nouvelle-Calédonie, 18, 27, 28, 31, 33,
 35, 36, 41, 43, 47, 53, 59, 66, 67,
 68, 76, 81, 82, 87, 110, 126, 135,
 136
Numèè, 101
 O.R.S.T.O.M., 76, 81, 95
 Ouayaguette, 83
 Ouegoa, 83
 Ouheolle, 83
 Ouemou, 83
 Ouenia, 83
 Ouingo, 120
 Ounia, 101
 Ouvéa, 101, 110, 113
 Paama, 11, 82
 Païci, 23, 88, 97, 102, 121
 Paimboas, 83
 Païta, 33, 102, 103
 PICHOT, 75
 PIDJOT, 11
 PILLON, 76, 135, 136
 PIONNIER, 113
 Ponerihouen, 88, 91, 121
 POPPE, 12
 Portugal, 63
 Pouebo, 88
 Pouembaou, 83
 POUROUDEU, 11
 Poya, 99
 ROBERT, 114
 ROCHETEAU, 120
 Roussettes, Col des, 120
 Saint-Louis, 102
 SALMON, 68
 SAUSSOL, 68, 83
 SENES, 69
 SERMET, 28
 Service Territorial des Statistiques, 81,
 95, 99, 113, 114, 125
 Service Topographique, 95
 Siloam, 122
 SNYDERS, 12
 Suède, 63
 Sydney, 17
 Tahitiens, 28, 63
 TCHOEOAOUA, 11
 TEAMBOUEONNE, 11
 Téméline, 83
 TEOURI, 11
 TERCENIER, 120
 Thio, 102
 Tiga, 101, 122
 TJIBAOU, 11, 22, 83, 90, 103
 TROMPAS, 12
 Trou Bleu, 120
 Union Calédonienne, 88, 101
 U.S.A., 63
 VAKIE, 11
 VAKOUME, 11
 Vao, 82
 Vice-Rectorat de Nouméa, 28, 57
 Vietnamiens, 28, 63
 WALKER, 63
 Wallisiens, 28, 63
 Wé, 113
 Wet, 113
 Wetta, 11, 12
Xârâcùù, 113
 ZELDINE, 63
 ZEMP, 137
 ZONGO, 12

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

Figure 1.	Comparaison des taux respectifs d'Européens et de Mélanésiens, dans la population d'ensemble du Territoire et dans la population scolaire	p. 27
Figure 2.	Effectifs comparés de l'enseignement primaire	p. 29
Tableau 1.	Comparaison des effectifs de l'enseignement primaire et des effectifs des tranches d'âge de 6 à 16 ans, chez les Mélanésiens et les Européens	p. 30
Figure 3.	Effectifs comparés de l'enseignement secondaire	p. 32
Tableau 2.	Comparaison des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire, en métropole et en Nouvelle-Calédonie	p. 33
Figure 4.	Effectifs comparés de l'enseignement technique	p. 34
Tableau 3.	Comparaison des effectifs scolaires, dans le premier degré et au-delà, pour la métropole et la Nouvelle-Calédonie . . .	p. 35
Tableau 4.	Comparaison, par ethnies, en Nouvelle-Calédonie et en métropole, du rapport enseignement du premier et du second degré (secondaire et technique) entre 1974 et 1979	p. 36
Tableau 5.	Comparaison de l'accroissement (Δ) des effectifs du premier et du second degré selon les ethnies. 1970 à 1980 . .	p. 37
Figure 5.	Evolution des effectifs scolaires de 1974 à 1980	p. 42
Tableau 6.	Comparaison des résultats à l'issue de l'enseignement primaire	pp. 48-49
Figure 6.	Evolution des taux de réussite à l'issue de l'enseignement primaire de 1974 à 1981	pp. 50-51

Tableau 7.	Comparaison des résultats aux examens du secondaire de 1974 à 1981	pp. 54-55
Figure 7.	Évolution du taux de réussite aux examens du secondaire entre 1974 et 1981	pp. 56-57
Tableau 8.	Évolution des effectifs à l'intérieur de l'enseignement secondaire	p. 58
Tableau 9.	Nombre de diplômés selon les ethnies, CEP exclus	p. 59
Figure 8.	Évolution de l'échantillon suivi d'élèves (Panel des élèves). Métropole	p. 60
Figure 9.	Comparaison des taux moyens de réussite aux examens entre 1974 et 1978	p. 64
Figure 10.	Équipement en appareils ménagers et en véhicules, selon l'ethnie du chef de ménage	p. 65
Tableau 10.	Diplômes possédés selon les ethnies	p. 73
Tableau 11.	Diplômes possédés dans la population européenne et mélanésienne	p. 74
Figure 11.	Comparaison des niveaux d'instruction entre les Métropolitains, Calédoniens et Mélanésiens	p. 75
Figure 12.	Schéma du mariage traditionnel et de l'adoption de l'enfant-de-sœur	p. 90
Tableau 12.	Zone 1. NORD 1	p. 96
Tableau 13.	Zone 2. NORD 2	p. 97
Tableau 14.	Zone 3. PAICÎ	p. 98
Tableau 15.	Zone 4. CENTRE 1	p. 99
Tableau 16.	Zone 5. CENTRE 2	p. 100
Tableau 17.	Zone 6. SUD	p. 101
Tableau 18.	Régions politiques et zones	p. 102
Figure 13.	Cartes de la répartition en neuf zones de la population kanak vivant en brousse	p. 103
Tableau 19.	Comparaison population et diplômés par zones	p. 108

Tableau 20. Comparaison des niveaux d'instruction des Mélanésiens vivant en brousse et des Mélanésiens de l'ensemble du Territoire	p. 109
Figure 14. Taux comparés des moins de 14 ans	p. 111
Figure 15. Taux comparés des illettrés	p. 112
Figure 16. Taux comparés des diplômés	p. 112
Figure 17. Taux comparés des scolarisés (?) au-delà de 14 ans	p. 115
Tableau 21. Répartition du revenu annuel par habitant chez les Mélanésiens de Canala, Ponerihouen et Hienghène (en francs CFP)	p. 121
Figure 18. Évolution de l'emploi entre 1961 et 1976	p. 123
Figure 19. Répartition ethnique de 100 personnes actives dans chaque secteur d'économie	p. 123
Figure 20. Évolution de la production de Trocas, Coprah et Café	p. 124
Tableau 22. Comparaison de la population, des diplômés et des véhicules, par zones	p. 127
Figure 21. Taux comparé du nombre des salaires	p. 128
Figure 22. Carte des régions d'extraction minière	p. 128
Figure 23. Taux comparés du nombre de véhicules	p. 129
Tableau 23. Pourcentages arrondis des diplômés, salaires et véhicules, par régions	p. 130
Figure 24. Comparaison deux à deux des pourcentages des diplômés, des salaires et des véhicules	p. 131

TABLE DES MATIERES

Remerciements	p. 9
Sommaire	p. 13
Introduction	p. 15
CHAPITRE I	
Les enfants Kanak et l'accès aux études	p. 25
CHAPITRE II	
Une première conclusion : L'inégalité dans l'accès aux études	p. 39
CHAPITRE III	
Les enfants Kanak et la réussite aux études	p. 45
CHAPITRE IV	
Les Kanak sont-ils une classe défavorisée ?	p. 61
CHAPITRE V	
Les niveaux d'instruction dans la population adulte	p. 71
CHAPITRE VI	
Les impasses d'une sociologie « européenne »	p. 79
CHAPITRE VII	
Trois exemples : Ethnie, habitat, adoption	p. 85
CHAPITRE VIII	
Regroupement des données selon des régions « Kanak »	p. 93
CHAPITRE IX	
L'impact de l'école en milieu mélanésien	p. 105
CHAPITRE X	
Réussite à l'école et niveaux de vie	p. 117
CONCLUSION	p. 133
BIBLIOGRAPHIE	p. 139
INDEX DES NOMS CITÉS	p. 149
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	p. 153
TABLE DES MATIERES	p. 157

O.R.S.T.O.M.

Direction générale :

24, rue Bayard - 75008 PARIS

Services Scientifiques Centraux :

Services Central de Documentation :

70-74, route d'Aulnay - 93140 BONDY

Imprimerie COPEDITH - Paris 19^e
© O.R.S.T.O.M. 1984

Dépôt légal : mars 1984
I.S.B.N. 2-7099-0716-X