

De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs)

Résumé

Depuis 30 ans, l'interrogation sur les inégalités scolaires en Nouvelle-Calédonie a presque toujours incriminé des déterminants culturels. Enracinées dans une tradition philosophique et anthropologique qui postule une altérité radicale des Kanak, les explications contemporaines de l'échec scolaire semblent incapables de dépasser la perspective culturaliste. Cet article présente de possibles réorientations pour un renouveau de la sociologie de l'éducation dans le contexte néo-calédonien.

Mots-clés : Nouvelle-Calédonie. Kanak. Discontinuités culturelles. Échec scolaire. Sociologie de l'éducation.

Summary

Over the last thirty years the question of inequalities in New Caledonian schools has almost always been determined by cultural factors. Rooted in a philosophical and anthropological tradition that postulates a radical Kanak "otherness", contemporary analysis of failure in schools seems incapable of overcoming the "culturalist" perspective. This paper examines possible reorientations for a revival of educational sociology in the New Caledonian context.

Key words : *New Caledonia. Kanak. Cultural discontinuities. School failure. Sociology of education.*

S'interroger sur les causes des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves en Nouvelle-Calédonie revient toujours, peu ou prou, à mettre en avant des causes *psychologiques*. Le constat ne s'applique pas en tant que tel spécialement à la Nouvelle-Calédonie, en témoigne l'essor de la psychopédagogie dans la formation dispensée dans les Écoles Normales en France lors de leur réouverture après la seconde guerre mondiale. Mais ce qui fait la spécificité des discours sur l'École en Nouvelle-Calédonie peut se résumer provisoirement à deux éléments : d'une part, les causes *psychologiques* sont restées prédominantes dans les représentations (alors même que la sociologie de l'éducation devenait, si ce n'est hégémonique, du moins prépondérante en France à partir des années 1970), d'autre part ces causes ne relèvent pas de la psychologie *individuelle*, mais d'une hypothétique psychologie *collective*.

Le constat n'est pas nouveau, puisque dès 1985, Kohler et Wacquant dénonçaient la mise en exergue des déterminants psychologiques en ces termes :

En raisonnant exclusivement en termes d'attitude, de mentalité, de valeurs culturelles et d'authenticité, l'analyste peut projeter librement son rapport à l'objet dans l'objet lui-même. La société mélanésienne est alors placée en dérive des lois historiques et créditée d'une altérité sociologique qui, dans un seul et même mouvement, annule le savoir du sociologue et absolutise celui (prétendument) tenu dans la langue de l'indigène.

Kohler & Wacquant, 1985, pp. 202-203.

La thématique de *l'altérité* semble effectivement consubstantielle de la naissance de la question scolaire néo-calédonienne au tournant des années 1970. Nous voudrions dans la suite du texte expliquer tout d'abord pourquoi l'analyse étiologique en termes de *discontinuités culturelles* s'est imposée il y a trente ans ; ensuite pourquoi elle semble s'être maintenue jusqu'à aujourd'hui ; enfin évoquer quelques pistes pour un renouvellement du questionnement sur l'École en Nouvelle-Calédonie.

Une tradition néo-calédonienne : la performance scolaire comme affaire de « mentalité »

Le discours institutionnel sur les causes des difficultés scolaires, tel qu'on le voit émerger dans la deuxième partie des années 1970, se saisit immédiatement de la différence culturelle comme explication *en dernier*

ressort du « léger décalage dans le pourcentage de réussite entre élèves européens et élèves non-francophones, à l'exception des Asiatiques », pour reprendre les termes du vice-recteur Bruel et du géographe Doumenge dans l'Atlas publié par l'ORSTOM en 1981, les auteurs n'hésitant pas à pronostiquer un « comblement de cet écart » (ORSTOM, 1981, planche 48). Si « décalage » entre les uns et les autres il y a, il en va d'une question de temps, mais aussi d'une question de forme d'esprit.

Les enseignants sont les premiers à pointer du doigt la spécificité d'une « mentalité mélanésienne » comme cause de l'échec. Ainsi peut-on lire dans le document de synthèse de la *Commission de réflexion sur l'adaptation du système éducatif en Nouvelle-Calédonie* qui s'est réunie à Nouméa en juillet 1982 le constat suivant :

Certes les causes des échecs scolaires sont nombreuses et très diversifiées. Il est toutefois possible d'en cerner quelques unes. [...] Il semble utile, au préalable, de faire une observation à caractère général et qui peut donner un éclairage à l'ensemble des problèmes. Les difficultés d'adaptation, pour l'essentiel, pourraient être imputées à une inadéquation qui existerait entre la forme de culture, la forme de pensée des enfants concernés et le système éducatif qui leur est présentement appliqué. Cela expliquerait dans une certaine mesure, une non-motivation souvent interprétée comme un désintérêt, voire une désaffection à l'encontre de l'enseignement dispensé. À ceci s'ajoutent inévitablement les causes habituelles de retard telles : le barrage de la langue, les milieux socio-économiques et socioculturels défavorisés, les conditions matérielles précaires de travail à la maison (exiguïté des logements, promiscuité, manque d'éclairage...).

Corrélativement au barrage de la langue, facteur qui nous paraît important, l'on observe de grosses difficultés d'adaptation dans un établissement de second degré, ces difficultés d'insertion sont essentiellement d'ordre psychologique, d'où la nécessité de modifier fondamentalement la relation maître-élèves et d'adapter l'encadrement.

Sur le plan scolaire proprement dit, l'enfant de classe de 6^e se trouve confronté à une équipe de 5 ou 6 professeurs alors qu'en CM2, il n'avait qu'un seul maître. Si l'on prend l'exemple du jeune mélanésien, pour mieux illustrer ce cas de figure, celui-ci se trouvait dans une école généralement implantée dans ou proche de la tribu et

*continuait, de ce fait, à bénéficier de tout son environnement naturel avec tous les avantages s'y rapportant, éléments propres à favoriser son épanouissement. Au Collège ou en internat, il se trouve transplanté dans un univers à statut anonyme. Il ressent douloureusement cette nouvelle situation et l'on peut supposer qu'il y aurait là une explication aux blocages constatés sur le plan affectif notamment.*¹

Aux causes qualifiées ici « d'habituelles », au sens probablement où ce sont celles que retiennent généralement les sciences de l'éducation, viennent donc s'ajouter des causes *spécifiques*, liées aux inégalités de développement entre les enfants des différentes ethnies. La situation matérielle des familles n'explique pas tout : ce sont des motifs *psychologiques* qui rendent compte du fait que les enfants kanak soient « en décalage », aussi bien en matière de savoirs, que d'attitudes et de comportements.

Cette approche est relativement consensuelle à l'époque, puisqu'en marge de la réflexion menée à l'initiative des pouvoirs publics, l'enseignement privé catholique s'est doté d'un *Bureau Psycho-Pédagogique* dont les travaux attestent d'une certaine convergence de vue sur les facteurs de l'échec scolaire kanak. Dans un document d'études rédigé en 1981, le directeur de ce bureau s'interroge sur le « vécu » des élèves dans les termes suivants :

La connaissance des mécanismes psychologiques permet de tenter cette approche. [À la maternelle] pour l'enfant, c'est tout d'abord l'expérience d'une situation nouvelle, inconnue : l'étrangeté en son sens plein, et les premiers mois sont assez perturbants, et très insécurisants. Cet adulte, déjà si étranger, dans son aspect, son comportement et ses relations avec lui, surtout s'il est d'une autre ethnie, ne semble pas le comprendre, et lui-même ne le comprend pas bien, ou pas du tout. Non seulement il lui faut désormais rester enfermé dans une pièce, mais aussi se tenir autrement, parler à un adulte, se faire disputer, (dans le

1. *Commission de réflexion sur l'adaptation du système éducatif en Nouvelle-Calédonie. Vice-Rectorat, Service de l'enseignement, Nouméa, 1982. Plus connue sous le nom de « Commission Nucci ». Consultable aux Archives de Nouville sous le numéro AT, 12W59. Compte-rendu des travaux de la sous-commission n° 2 « Entrée dans le premier cycle du secondaire, pédagogie dans le premier cycle, problèmes d'orientation dans le secondaire », p.3. Souligné dans le texte. Cette sous-commission est la seule parmi les quatre organisées à n'être composée que d'Européens. C'est aussi celle qui compte le plus d'enseignants, à côté des responsables administratifs, des inspecteurs, des chefs d'établissement et des élus.*

monde mélanésien, on n'a pas l'habitude de disputer sérieusement un petit enfant ; dès qu'on l'a grondé pour lui interdire quelque chose, on le rassure), et se taire avec ses camarades (nous névoquons ici que des traits spécifiquement contraires à des habitudes éducationnelles mélanésiennes ; il s'y ajoute les difficultés que rencontre tout enfant entrant en maternelle). [...]

Comment l'enfant ressent-il l'ensemble de ces ruptures entre l'école et la maison qu'il retrouve ? Ici c'est le français, là, c'est la langue vernaculaire ; ici, on le traite avec un froid volontarisme, là on le protège affectueusement. [...] Ainsi, dès la maternelle, l'ensemble des modifications culturelles et linguistiques, telles qu'elles s'opèrent, risquent d'engendrer chez le tout petit : frustration, découragement, insécurité.

Direction de l'Enseignement Catholique, 1981, p. 8.

Une telle approche par le « vécu » de l'élève, débouche sur une théorisation en terme de profils psychologiques, ou plutôt de schèmes mentaux, kanak et européen, que tout oppose.

Enfant mélanésien

Respectueux
Un petit rien l'amuse
Très calme
Adroit et patient
Manuel
Près de la nature
Affectif-sensible à la parole
Il croit, il imite facilement
Il pense dans sa langue maternelle
Il est à l'écoute
Il a le goût du partage
N'est pas « bavard » (coutume)
Il a beaucoup de « tabous »
Accepte tout sans poser de questions
Complexe d'infériorité
Crainte de la civilisation européenne
Notion différente de temps et d'espace

Enfant européen

Le milieu a une grande influence
Peut critiquer – contester
Pose beaucoup de questions
Avantage sur le plan du français
L'argent, c'est important dans sa vie
Importance des études
Ses jeux – les acheter
Travaux de recherche plus faciles
Plus au courant de l'actualité
Plus ouvert
Trop de libertés
Besoin de sécurité, de concret
Besoin d'expérimenter
De s'exprimer
Besoin d'être écouté
Besoin de connaître, de savoir
De comprendre avant d'agir
De s'extérioriser

Source : Direction de l'Enseignement Catholique, 1982, p. 3

On le voit, les jalons de ce que Mokaddem critique sous le terme « *d'idéologie cognitive* » sont d'ores et déjà posés (Mokaddem, 1999, pp. 42-44).

Il est relativement difficile de comprendre de quoi procède cet ensemble de représentations², tant ses fondements sont hétéroclites. Au titre des plus lointains, historiquement parlant, l'ombre de Maurice Leenhardt plane sur ces discours sur l'école, « *frappés du sceau des catégories de la pensée chrétienne* » (Kohler & Wacquan, 1985, p. 33), et ce, aussi bien dans les cercles de réflexion pédagogique protestants que catholiques. Nous avons précédemment cité le Bureau Psycho-Pédagogique de la Direction de l'Enseignement Catholique, mais nous aurions pu tout aussi bien évoquer les travaux menés à l'Alliance Scolaire Évangélique ou à la Fédération de l'Enseignement Libre Protestant, tant c'est bien d'abord dans les milieux des enseignements privés confessionnels que l'idéologie cognitive a trouvé son terreau.

Quand nous évoquons l'ombre de Maurice Leenhardt, c'est moins à son ethnologie (Leenhardt, 1930) qu'il faut penser ici qu'à ses travaux plus tardifs (Leenhardt, 1947) dans lesquels il cherche plus en philosophe qu'en ethnographe, à définir une essence de la *personnalité* indigène. Fortement influencé par la pensée de Lucien Levy-Bruhl, l'analyse quasi-ontologique de Leenhardt pose en préliminaire que ce qui caractérise le Kanak est son indifférenciation d'avec la nature : de cette « participation » au monde naturel découle la spécificité de ses fonctions mentales, cognitives et affectives, spécificité qui fait du Mélanésien un être marqué par une altérité radicale. Le Kanak, cet « Autre » en quelque sorte absolu, est essentiellement défini comme un être « sans » : sans capacité de jugement³, sans conscience ni du

2. La notion de représentation est d'abord un concept du champ de la psychologie sociale. « Forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », les représentations sociales permettent de nommer, classifier, interpréter, évaluer les réalités du quotidien, de se situer par rapport à ses réalités et d'adapter nos comportements, nos attitudes : « en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres [les représentations sociales] orientent et organisent les conduites et les communications sociales ». Jodelet : 1989 : p. 53.

3. « *L'adjectif qualificatif n'a pas d'existence. Et sa carence vient confirmer ce qu'on savait déjà des primitifs, et de leur mentalité en raison de laquelle ceux-ci portent des jugements d'état ou de fait, mais ne peuvent pas porter un jugement de valeur* ». Extrait des *Langues et dialectes de l'Austro-Mélanésie* (1946) cité par Bensa : 1995 : p. 248.



temps⁴, ni de l'espace⁵, et surtout pour ce qui nous intéresse, sans *individualité*⁶.

Mais une lecture fine des documents de cette époque révèle également d'autres influences, profanes celles-là. Sans s'y référer explicitement, de telles analyses de l'échec scolaire s'inscrivent notamment dans la continuité des travaux de Bernstein (Bernstein, 1975)⁷. On en veut pour preuve l'utilisation par le Bureau Psycho-Pédagogique de la notion de « *code linguistique* » :

L'élève dispose d'un code naturel, sa langue vernaculaire qui lui permet d'exprimer assez adéquatement mais du moins spontanément des expériences vécues. [...] Imposer ainsi à des enfants un code étranger n'est pas motivant, et contre nature. En effet, normalement, on choisit son code, spontanément, en fonction de ses dispositions [et] de l'interlocuteur à comprendre. [...] Il suffira que l'enfant ait fait l'objet de reproche, de sanctions, parce qu'il a mal employé le français ou parce qu'il a employé sa langue pour que sa sensibilité soit bloquée

Direction de l'Enseignement Catholique, 1982, p. 10.⁸

Il y a donc transposition d'un modèle opposant chez Bernstein les enfants de la classe ouvrière, disposant d'un code linguistique « restreint », et ceux des classes supérieures au code linguistique « élaboré » adapté aux exigences scolaires : les enfants kanak disposent d'un code ici qualifié de « naturel », leur langue vernaculaire, qui est éloigné du code « culturel » nécessaire à une bonne intégration dans une école qui ne reconnaît que le français, langue étrangère pour eux. Au final, sans que cela soit explicitement affirmé par les responsables de l'enseignement catholique, les enfants

4. « Il n'a pas d'idée d'écoulé ou de futur, parce que tout cet ensemble reste embrassé dans un seul regard ; ce qui le dépasse n'est pas retenu, et demeure hors de l'espace et du temps. On pourrait dire que le sujet ignore la distinction présent et passé », (ibid.)

5. « Il n'y a pas de distance entre les gens et les choses ; l'objet adhère au sujet ; des participations imprévues se manifestent dans un monde que l'œil, encore inaccoutumé à saisir la profondeur, ne regarde que sous l'aspect de deux dimensions ». (Leenhardt : 1944 : p. 5).

6. « Cette façon constante de voir les choses en leur ensemble, en leur symétrie, s'explique par l'absence générale d'individuation de la personne dans ces sociétés. L'individu n'existe pas ; ou si d'aventure il apparaît, il est une anomalie... », Extrait des *Langues et dialectes de l'Austro-Mélanésie* (1946) cité par Bensa, 1995, p. 248.

7. Voir aussi pour une présentation et une discussion de ces travaux : Cherkaoui : 1974.

8. C'est moi qui souligne.

mélanésien semblent victimes de ce « handicap culturel » énoncé par Bernstein : il leur *manque*, parce qu'ils sont d'une autre culture, les caractères que doit présenter l'élève dans le système éducatif de type occidental. À côté des traits positifs du *caractère* kanak tels qu'ils apparaissent dans le portrait ci-dessus, il est évident que l'enfant kanak idéal-typique, dans cette vision, souffre d'une absence de propriétés supposément *blanches par essence* : la « motivation », le « goût d'entreprendre », l'amour de ce qui est « abstrait », la « confiance en soi », etc., dont on remarquera qu'elles sont au principe des représentations communes d'un *individualisme* occidental auquel on oppose le *grégarisme* mélanésien.

Enfin, et là encore sans qu'une mention explicite n'en soit faite, la manière dont le problème est posé n'est pas sans évoquer les apports de la sociologie dite « critique », notamment le paradigme des *cultural discontinuities* tel qu'il a dominé la recherche sur la scolarisation des minorités aux USA à partir des années 1960 (Anderson-Lewitt & Van Zanten, 1992). Mais alors qu'aux USA ce paradigme a donné lieu à des recherches effectives sur les différentiels de « *structures de la participation* » (Philips, 1983) qui expliquent pourquoi l'interaction scolaire échoue à déboucher sur des apprentissages efficaces, on ne possède pas l'équivalent de ce type de recherche pédagogique en Nouvelle-Calédonie⁹.

En conclusion de cette première partie, il faut s'arrêter sur les usages sociaux et politiques du glissement qui s'est opéré de l'identification d'une culture kanak spécifique (telle que la dessine la revendication nationaliste des années 1970) à l'affirmation d'une organisation cognitive et affective par essence réfractaire à l'École « à la française ». Ce qui a fait le succès de cette dérive cognitiviste, c'est, paradoxalement, qu'elle a été extrêmement consensuelle. Paradoxalement, au sens où le consensus a donné lieu à des interprétations différentes dès lors qu'on a cherché à en tirer des conclusions pour l'avenir. Pour les uns, ces traits psychologiques spécifiques justifiaient que soit remis en cause le fonctionnement du système scolaire, aussi bien dans ses objectifs, ses contenus, que ses méthodes : il était temps de mettre un terme à une école « coloniale » faite par les Blancs, pour les Blancs. Pour

9. Indépendamment de considérations politiques *strico sensu*, on ne peut à cet égard que regretter la disparition de la variable « communautaire » lors des opérations de recensement de la population, en l'absence à ce jour d'un dispositif d'enquête socio-économique susceptible de fournir ce type d'informations.



les autres, la question de l'échec scolaire n'était pas liée au fonctionnement du système lui-même : les raisons de cet échec étant à chercher dans une « mentalité kanak » inadaptée. Il n'y avait aucun motif à reconsidérer l'institution elle-même. Il fallait au contraire étendre et intensifier la scolarisation pour mieux réduire l'écart entre les deux cultures en présence, l'une étant inéluctablement appelée à s'effacer devant l'autre. À la faveur de la radicalisation de ces enjeux pendant les « Événements », les uns se sont engagés dans une logique de rupture (si c'est bien le sens du mot d'ordre de boycott scolaire lancé par le FLNKS à la rentrée de mars 1985) quand les autres entendaient persévérer dans leur être (si c'est bien le sens de l'aménagement du système néo-calédonien qu'a constitué l'importation de la Métropole des structures et des agents de l'enseignement dit « spécial », de la multiplication des postes de psychologue scolaire ou plus récemment, du développement des réseaux d'aide aux enfants en difficultés).

Quand rien ne change : les avatars contemporains de l'interprétation culturaliste

Soit l'état de la question scolaire en 2002, ou plutôt soient les discours tenus sur cette question : quelles réorientations la nouvelle donne post-Matignon (1988) a-t-elle engendrées ?

On dispose d'un bon instantané avec les actes du colloque « Pour une école de la réussite » qui s'est tenu au Centre Culturel Jean-Marie Tjibaou les 15 et 16 novembre 2002. Voici quelques éléments de l'état des lieux dressé par les participants à l'atelier « *Prise en compte de l'identité calédonienne* » :

Les résultats des examens à différents niveaux (3^e et Terminale) présentent un taux d'échec important qui frappe les Océaniens et plus particulièrement les kanak [sic] au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur cursus scolaire.

Les démarches pédagogiques ne prennent pas suffisamment en compte les systèmes de pensée océaniens.

Les familles océaniennes ont du mal à trouver dans l'école un itinéraire de promotion, et donc à motiver leurs enfants, car le système exige toujours des qualifications supérieures. Chaque génération océanienne et en particulier kanak reste décalée et donc démotivée

Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, 2003, p. 89.



De quoi procède ce « taux d'échec important » ? D'une part d'une inadéquation entre les « démarches pédagogiques » et les « systèmes de pensée océaniens » ; d'autre part d'un « décalage » et d'une « démotivation ». On retrouve bien ici les ingrédients de la formule des années 1980 : il s'agit bien d'une question de mentalité collective qui ne serait pas adaptée à la culture (normes et valeurs) scolaire.

La thématique de l'altérité est d'ailleurs explicitement déclinée dans le compte-rendu des travaux :

Les différentes cultures de la Nouvelle-Calédonie véhiculées par les langues sont porteuses des choix sociétaux issus des micro-sociétés qui constituent les pays d'origine de chacun en Calédonie. [...]

Ces éléments-là sont véhiculés au travers de concepts dont les terminologies peuvent être en contradiction ou complémentaires avec ceux véhiculés par l'École. Cela peut s'observer dans différents domaines tels le rapport au monde, le rapport à l'espace, le rapport au temps, le rapport au travail, etc.

La hiérarchie des valeurs véhiculées à l'École est souvent en conflit avec les systèmes de valeurs véhiculés par les autres cultures (ibid., p. 90)

Plus loin encore dans la fidélité à la longue tradition dont on peut poser Maurice Leenhardt en ancêtre-fondateur, cet étonnant paragraphe sur « l'existence de repères multiples » :

Jusqu'à l'arrivée des religions judéo-chrétiennes, puis de la colonisation, dans la trajectoire de l'histoire de certaines cultures existant en Nouvelle-Calédonie dans des lieux divers du territoire, les choses étaient différentes. Les populations océaniennes sont des sociétés, ou des civilisations, où l'on croit à l'omniprésence de l'invisible dans les relations humaines. [...]

Les populations océaniennes viennent d'une civilisation où l'on croit à la communauté, où l'on pense qu'un être n'a de sens qu'intégré dans une communauté, dans son clan, dans sa tribu, dans son district, dans son île, dans son aire linguistique et culturelle. Pour les Océaniens la communauté est une valeur fondamentale, et voici qu'arrive une civilisation qui met l'accent sur l'individu, sur sa force, ses ambitions et son génie personnel.



Ces populations océaniques viennent d'une civilisation qui croyait en la parole des ancêtres, en la manière dont les ancêtres organisaient les choses, qui croyait en l'héritage d'une longue histoire qui fait vivre et voilà qu'arrive une civilisation qui croit plus à l'innovation qu'à l'héritage d'une parole fondatrice.

Ces populations océaniques viennent d'une civilisation qui croit à la bonté du temps. Ce sont des civilisations de la patience où l'on croyait que le bien finit toujours par l'emporter sur le mal. Arrive dans leur trajectoire de vie une culture qui croit en l'urgence, qui compte sur la gestion rapide des choses et qui érige le temps comme source de gain.

[...]

L'École est le lieu où s'affrontent ces 2 logiques sociétales. C'est dans l'École que s'opère ce télescope. Nous sommes donc en présence d'une École à repères multiples (ibid., p. 94)

Notre propos n'étant pas d'opérer la critique en règle de cette pensée, nous ne retiendrons que ce qui dénote une remarquable continuité avec la période précédente à savoir que « *pour les Océaniques, la communauté est une valeur fondamentale, et voici qu'arrive une civilisation qui met l'accent sur l'individu, sur sa force, ses ambitions et son génie personnel* ».

Le souci d'identifier un rapport à la réussite scolaire spécifiquement kanak conduit certains participants à produire des énoncés pour le moins surprenants :

« La conception de la réussite n'est pas comprise de la même façon par tous. Des « chômeurs en tribus » vivent exactement comme ceux qui sont salariés » (ibid., p. 122). « Par ailleurs, il y a peu de pression familiale et sociale pour réussir. Dans le milieu kanak, ceux qui ont « échoué » ne sont pas rejetés. Ils font toujours partie de la communauté indépendamment de leur cursus, de leurs diplômes » (Ibid., p. 126).

Ce type d'énoncés est l'aboutissement logique de cette tendance de long terme d'une part à absolutiser la différence sur une base « culturelle », d'autre part à ignorer les lignes de fracture internes au « milieu kanak ». De tels jugements laissent accroire que les Kanak, *tous les Kanak, parce que kanak*, sont indifférents au devenir scolaire de leurs enfants, d'autre part qu'ils se soucient comme d'une guigne de l'accès

aux ressources monétaires que constitue le fait de disposer d'un emploi salarié, ce que toutes les enquêtes empiriques démentent. Ils constituent en ce sens une bonne base pour voir de quoi pourrait procéder un dépassement de la perspective culturaliste qui domine les interrogations sur les difficultés scolaires.

Pour une lecture post-culturaliste : quelques réorientations possibles

On assiste depuis trois décennies, avec la ré-appropriation locale de la théorie des discontinuités culturelles, à un tour de passe-passe conceptuel, puisque l'on glisse sans autre forme de procès à la mise en exergue d'un ethos de classe à un ethos ethnicisé. Mais, contexte post-colonial aidant, cela ne peut se faire qu'à condition de considérer les théories de la domination comme du « prêt-à-porter », alors qu'il faudrait du « sur-mesure ». Pour coller au plus près de la réalité sociale et scolaire contemporaine, il faudra probablement en passer par un certain nombre de ruptures.

Il paraît à cet égard urgent de montrer la complexité d'un monde kanak qui ne peut plus être pensé comme « un ». La suggestion n'est pas nouvelle, Kohler et Wacquant suggérant en leur temps que « *l'appartenance ethnique ne peut plus être considérée comme un indicateur synthétique des carrières scolaires* » (Kohler & Wacquant, 1985, p. 41). Les Kanak ne sont pas tous égaux devant les diplômes, devant les opportunités du marché du travail local, ou celles de la redistribution foncière. Ils n'ont pas tous également profité du « rééquilibrage ». Le propos n'est évidemment pas ici de dénoncer l'accaparement par certains des retombées de Matignon : il vise simplement à plaider pour la constitution d'outils sociologiques qui permettraient de se faire une idée de l'état de la stratification sociale en Nouvelle-Calédonie, pour procéder dans un deuxième temps aux classiques analyses de corrélation telles que la sociologie de l'éducation s'est rodée à les produire depuis la fin des années 1950.¹⁰

10 . ??????????



Mais la mise en relation du statut-socioéconomique et des performances scolaires n'est qu'un premier aspect de cette nécessaire complexification du problème. Il est en effet également urgent d'accepter l'idée que le rapport des Kanak à leur culture ne peut plus être pensé comme « un ». Là encore, nous manquons considérablement de données d'enquêtes. Mais ce n'est ni plaider la thèse d'une inexorable acculturation, ni minimiser l'attachement des Kanak à leurs racines que de postuler que tous ne sont pas égaux dans leur relation à la culture. Pour n'en prendre qu'un exemple, une enquête sociolinguistique d'envergure révélerait probablement que les compétences dans la langue, et, en toute hypothèse, l'implication des Kanak dans les affaires coutumières, sont désormais très inégalement distribuées, selon les régions d'origine et les stratégies migratoires d'une part, et selon les générations et le sexe, d'autre part. La détermination des positions possibles dans le champ culturel ne constituerait cependant qu'une étape liminaire, tant un lien mécanique avec des dispositions scolaires paraît hasardeux. Les premiers résultats d'une recherche menée en 2004 (Pineau-Salaün, 2004) auprès de familles impliquées dans une expérimentation d'enseignement des langues kanak à l'école maternelle m'amènent à postuler une dissociation entre les « compétences » dans la langue et l'« attachement » à la culture d'origine : ce sont les parents les « moins compétents » objectivement (notamment ceux qui ont vécu à Nouméa) qui témoignent des plus grandes attentes pour que leurs enfants, *via* le système scolaire, ne perdent pas la langue des ancêtres. On pourrait presque parler d'un sur-investissement parental dans une stratégie de bilinguisme acquis à l'École. De même ai-je pu observer, sur un échantillon certes restreint, puisqu'il ne comportait qu'une trentaine de familles, que ce ne sont pas les enfants à qui on continue de parler dans la langue à la maison qui « réussissent » le moins bien à l'École, y compris pour ce qui concerne la maîtrise de la langue française. Les pratiques langagières domestiques, quand elles résultent d'un choix des parents, et ne sont pas seulement l'acceptation passive de la diglossie, paraissent être un facteur de réussite des enfants, et ce, dès l'école maternelle. Mais toutes les familles ne sont pas en position de « choisir »... de même qu'éviter de parler le français à la maison n'est en rien la garantie que l'enfant surmontera les épreuves d'une scolarisation précoce en français... Quel que soit le flou dans

lequel nous sommes encore, faute de données empiriques, il n'en reste pas moins qu'eu égard à l'état actuel du débat, l'influence de l'appartenance « culturelle » sur les représentations de l'École ou sur les performances scolaires des enfants mérite, elle aussi, d'être considérablement enrichie par la prise en compte des situations individuelles intra-communautaires. La culture kanak n'est en elle-même ni un frein, ni un moteur, de la réussite à l'École.

Enfin, et pour terminer, il semble également urgent d'interroger le rapport au « collectif ». Le Kanak, parce que kanak, est-il cet être englué dans le groupe au point de ne jamais trouver les ressources individuelles de la réussite à l'École ? On peut sérieusement en douter. Cela pourra passer pour une révolution culturelle, mais n'est-il pas temps d'interroger non plus les modalités du lien de l'individu au groupe, mais bien les stratégies d'individuation, qui elles, semblent également bien réelles ? Qui connaît un tant soit peu la vie en tribu en aura fait l'expérience : les « gosses » constituent bien un groupe qui vit, pour partie, relativement en marge des préoccupations et des activités des adultes. Mais il n'en reste pas moins que chaque enfant est considéré dans sa singularité, et que l'adulte qui le connaît peut être intarissable sur ses qualités, ses défauts, ce qui fait qu'il rappelle tel ou tel aïeul, tel incident au moment de sa naissance, telle spécificité qui le distingue du reste de la fratrie et fait de lui un individu singulier, etc. Les Kanak ne sont pas indifférents à la différence : ils semblent au contraire extrêmement sensibles à ce qui fait la particularité de chacun.

Pour étayer cette invitation à reconsidérer une certaine vision séculaire du grégarisme kanak, nous ne prendrons qu'un exemple, celui de la transmission de la langue. Dans le discours des parents, tel que j'ai pu le recueillir, l'enfant n'est en rien le récipiendaire passif de la langue. Mes observations confirment ce que l'enquête sociolinguistique de Sophie Barnèche sur les pratiques linguistiques à Rivière Salée : « *Ce qui peut paraître tout de même étonnant ici, c'est l'effacement total du rôle des parents dans cette transmission des langues. Les enfants sont ici donnés pour être les uniques acteurs de l'acquisition de la langue* » (Barnèche, 2004, p. 143). Nous n'irons cependant pas aussi loin qu'elle lorsqu'elle affirme que « *la notion de transmission est même inexistante : on grandit à tel endroit, on parle telle langue* » (*ibid.*). Mais nous partageons l'hypothèse qu'elle émet d'une représentation de la langue comme s'acquérant naturellement par



l'enfant, voire comme d'un savoir déjà présent en lui avant la naissance : « La langue est ainsi souvent présentée comme un savoir inné, une donnée intrinsèque à la personne transmise par le sang » (*ibid.*). Il est vrai que nous avons rencontré des parents qui justifient l'absence de politique linguistique familiale en en rejetant pour ainsi dire la responsabilité sur l'enfant lui-même qui « préférerait » le français, s'engageant de fait dans ce que Barnèche désigne par l'expression de « cercle vicieux du non-apprentissage de la langue », ensemble de représentations parentales dont l'expression peut être résumée par : « les enfants ne savent pas parler leur langue, alors on ne peut pas leur parler dans cette langue, on leur parle en français » (*ibid.*, p. 144). Quelles que soient les auto-justifications des pratiques parentales, il faut noter qu'elles laissent une large place à l'enfant lui-même, en tant qu'individu qui disposerait d'un patrimoine linguistique inné mais également d'une grande marge d'autonomie dans l'acquisition de la langue maternelle. Les parents discriminent spontanément au sein de la fratrie ceux de leurs enfants qui « ont envie de parler la langue » et ceux « qui ont choisi le français ». De même qu'ils se font très tôt, dès les deux premières années de la maternelle, une idée des capacités de réception du message scolaire de chacun. Certains aimeront l'école, d'autres non. L'enfant est tout sauf la composante anonyme d'un groupe : il est au contraire clairement identifié en tant qu'individu aux dispositions caractéristiques et différenciatrices. Outre les représentations de cette individualité, reste à explorer plus en avant l'ensemble des stratégies d'individuation dont il est le destinataire de la part de son entourage.

Minimiser la place des déterminants culturels dans les difficultés scolaires rencontrées par certains enfants en Nouvelle-Calédonie ne revient pas à les nier, notamment au nom de l'égalitarisme formel de l'école républicaine française. Mais les remettre à leur place, en tant qu'une des dimensions, et une seule, du problème, paraît d'autant plus d'actualité que la vision consensuelle des contours de la future « citoyenneté » néo-calédonienne semble aujourd'hui créer un appel d'air pour les pédagogies dites « interculturelles ». Sans réflexion sérieuse sur ces déterminants, il est fort à parier que l'invocation de ces pédagogies n'entretiennent les illusions de tous ceux qui attendent des seules innovations pédagogiques l'avènement de la démocratie scolaire. Et, pour reprendre l'image de Kohler & Wacquant, « c'est [se] condamner à ne

trouver que de fausses clefs, à l'image de ce noctambule qui cherche la sienne sous le premier lampadaire venu sous prétexte que c'est là qu'il dispose du meilleur éclairage. » (Kolher & Wacquant, 1985, p. 184). Encore faut-il remarquer qu'en guise d'éclairage, c'est d'une bien obscure clarté dont on dispose à ce jour, pour appréhender les effets scolaires de ce rapport au monde supposément spécifique qui définirait la « culture » kanak.

Références

- ANDERSON-LEWITT (K.), VAN ZANTEN (A.), « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthode, théories et applications d'une discipline en évolution », dans *Revue Française de Pédagogie*, 101, 1992, pp. 79-104.
- BARNÈCHE (S.), *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière Salée)*, Thèse de doctorat nouveau régime en sociolinguistique, dirigée par Claude Caitucoli et Véronique Filloï, Université de Rouen, 2004.
- BENSA (A.), *Chroniques kanak. L'ethnologie en marche*, Paris, Ethnies-Documents, 1995, pp. 18-19.
- BERNSTEIN (B.), *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- CHERKAOUI (M.), « Structure de classes, performances linguistiques et types de socialisation : Bernstein et son école », dans *Revue française de Sociologie*, XV, 1974, pp. 585-599.
- CLANCHÉ (P.), SARRAZY (B.), « Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un CP kanak », dans *Recherches en didactique des Mathématiques*, 22, 1, 2002, pp. 7-30.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Les langues vernaculaires*, document d'étude du Bureau Psycho-Pédagogique, octobre-novembre, 1981.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Quelle pédagogie dans quel système éducatif pour demain, ici ?*, Compte-rendu des journées pédagogiques de Bourail, février, 1982.
- GOUVERNEMENT DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE, *Pour une école de la réussite*, Actes du colloque de novembre 2002, Nouméa, Centre Culturel Jean-Marie Tjibaou, 2003.
- JODELET (D.) dir, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, 1989.
- KOHLER (J.-M.), WACQUANT (L.), *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, Institut culturel mélanésien-ORSTOM, coll. Sillon d'Igname, 1985.
- LEENHARDT (M.), *Notes d'ethnologie néo-calédonienne*, Paris, Institut d'Ethnologie, (Travaux et Mémoires, VIII-IX), 1930.
- LEENHARDT (M.), « Totem et identification », dans *Revue de l'Histoire des Religions*, Paris, PUF, 1944, pp. 5-17.
- LEENHARDT (M.), *Do Kamo*, Paris, Gallimard, 1947.
- MOKADDEM (H.), *L'échec scolaire calédonien. Essai sur la répétition du même dans l'autre : la reproduction sociale de l'échec scolaire est-elle une fatalité ?*, Paris, l'Harmattan, 1999.

ORSTOM, *Atlas de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances*, Paris, Éditions de l'Orstom, 1981.

PHILIPS (S.), *The Invisible Culture : Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman, 1983.

PINEAU-SALAÜN (M.), *L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie*, Rapport de recherche établi à la demande du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, Institut de Formation des Maîtres, 2004, 78 p. + annexes.

