



LA LETTRE D'INFORMATION > ARTICLES DE LA LETTRE OUTRE-MERS

17.10.2014

QUESTIONS SUR L'ÉCOLE ET LES DROITS EN CONTEXTE AUTOCHTONE

Par Michel Launey, université Paris 7 / IRD Guyane.

(A propos de l'ouvrage de Marie Salaün *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Presses Universitaires de Rennes, 2013).

La Nouvelle-Calédonie oblige à reconsidérer la question des droits de l'Homme à partir d'une problématique mal connue et mal comprise, voire rejetée a priori dans le cadre juridique et constitutionnel français : celle des peuples autochtones. S'il n'existe que des citoyens libres et égaux, et si les droits ne peuvent être qu'individuels et non collectifs, il existe forcément une tension entre ces principes et le fait autochtone tel qu'il est reconnu par la Déclaration de 2007 de l'ONU sur les peuples autochtones, qui énonce le droit à l'autodétermination, à la réparation, à la disposition et la mise en valeur des terres, l'appartenance à un groupe autochtone reposant sur une autodéfinition.

Tout en affichant un principe absolu d'indivisibilité du droit, la politique française présente des ambiguïtés révélatrices d'un certain embarras face à plusieurs contextes atypiques, en particulier dans les collectivités ultramarines du Pacifique. D'un côté, elle a rejeté en 1989 la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail, et en 1999, elle a signé mais non ratifié la Charte européenne des langues régionales et minoritaires. D'un autre côté, elle a appuyé en 2007 la Déclaration de l'ONU ; et elle maintient certaines spécificités traditionnelles comme les chefferies

(et même les rois) de Wallis et Futuna, ainsi que, pour les Kanak vivant dans le cadre traditionnel des tribus, le statut personnel (article 75 de la Constitution), qui régit certains aspects de leur vie par des formes juridiques spécifiques.

Cette problématique sous-tend l'ouvrage *Décoloniser l'école ?* de Marie Salaün. Ayant une connaissance approfondie de la Nouvelle-Calédonie et de la Polynésie, elle était déjà l'auteur, entre autres, d'une étude historique *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie 1885-1945* (Presses universitaires de Rennes 2005) et d'un rapport d'évaluation (2004) sur l'expérimentation de l'enseignement des langues et cultures kanak à l'école primaire, commandé par le gouvernement de Nouvelle-Calédonie. Avec ce nouveau livre, elle propose une analyse critique de la politique éducative française dans ce territoire, dont une des composantes est la mise en pratique des accords de Nouméa de 1998. Elle met en contrepoint la situation hawaïenne, qu'on ne fera ici que mentionner.

Dans un premier chapitre, « Citoyenneté, non-discrimination et droits collectifs », elle montre comment s'est construite au niveau international la notion d'*autochtonie*, avec sa spécificité à l'intérieur de celle de *minorités*, et comment elle a été reprise, depuis l'ONU, par le discours kanak. Elle met l'accent sur la contradiction fondamentale entre une loi qui ne défend que des droits individuels, alors que la discrimination dont ont été et peuvent être encore victimes les autochtones repose sur leur appartenance à un groupe. Plus encore qu'une revendication indépendantiste, pas toujours présente, c'est l'autodéfinition du groupe qui constitue le problème crucial pour l'Etat, puisqu'elle le « dépossède de sa prérogative à définir les composantes de sa population » (p. 46).

Le deuxième chapitre « Egalité des chances et traitement des différences à l'école » rappelle les spécificités de la colonisation française en Nouvelle-Calédonie : une colonie de peuplement européen, avec une relégation des autochtones dans des réserves ou des zones tribales, dans une perspective inavouée de leur extinction démographique à terme. Ce modèle est plus proche de ce qui s'est produit en Amérique du Nord, puis en Australie et Nouvelle-Zélande, que du reste de l'empire colonial français. D'ailleurs, contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres colonies françaises (Afrique du Nord, Indochine, Madagascar, Polynésie ou même Afrique Noire), le bénéfice de l'enseignement n'a pas été entrouvert à une élite indigène : dans le cadre du Code de l'indigénat, en vigueur jusqu'en 1946, l'école kanak était entièrement séparée de celle réservée aux Blancs. Même après l'unification du système éducatif, la constitution d'une élite kanak a été longue est difficile : il faut attendre 1962 pour voir un

premier bachelier kanak. De ce point de vue, Marie Salaün note que la dénonciation actuelle de « l'école coloniale », reposant sur l'absence jusque dans les années 1980 de programmes de LCK (Langues et culture kanak) est un anachronisme, puisque l'enseignement colonial se faisait selon un régime de ségrégation. *« Ce qui a changé, c'est que la relégation des autochtones est devenue illégitime »* (p. 64).

Le chapitre 3, « Pourquoi les langues et cultures autochtones à l'école » s'interroge sur les raisons pour lesquelles les revendications actuelles se focalisent sur la présence des langues et cultures, rejoignant ainsi celles d'autres Ultramarins, voire de régionalistes métropolitains. Elle distingue trois justifications : patrimoniale (au sens de l'Unesco : l'humanité a intérêt à maintenir sa diversité linguistique, comme d'autres formes de diversité) ; politique (la valorisation des langues et cultures comme compensation aux injustices coloniales, et élément du processus de réconciliation mis en œuvre par les Accords de Nouméa) ; pédagogique (une présence raisonnée de la langue maternelle à l'école permet la construction d'un bilinguisme équilibré et est un facteur d'égalité des chances). Chacune de ces justifications peut faire l'objet d'un argumentaire convaincant, mais « elles ne font pas système » (p. 107), et la réalité de terrain montre des degrés de transmission très variables des langues, et donc des maîtrises de ces langues très variables selon les élèves.

Dans le chapitre 4 « Modèle national et adaptation de l'école », Marie Salaün examine quatre « modèles de prise en compte de la réalité autochtone », deux à Hawai'i et deux en Nouvelle-Calédonie – en l'occurrence, l'expérimentation LCK à l'école primaire entre 2002 et 2005, et le dispositif d'enseignement des langues kanak en Province Nord. Elle montre les difficultés rencontrées par la mise en place de ces dispositifs : choix du programme et de la progression les plus adaptés, formation et qualification des enseignants, variabilité des niveaux en langue des élèves, formes et critères d'évaluation. Elle renvoie à ses propres évaluations, ainsi qu'à celle dirigée par Isabelle Nocus en 2005 (l'ouvrage est paru trop tôt pour prendre en compte les résultats de l'enquête Ecolpom, dont on peut trouver des éléments sur Internet : [HTTP://WWW.ECOLPOM.UNIV-NANTES.FR](http://www.ecolpom.univ-nantes.fr)).

Le chapitre 5 « Des savoirs autochtones aux savoirs scolaires » met l'accent sur un aspect essentiel de la question, repris de J.C. Forquin : *« Ce qui caractérise la culture scolaire, ce sont moins des contenus typiques et spécifiques qu'une mise en forme scolaire de ces contenus »*. Cette question se double d'ailleurs de celle de « l'authenticité », puisque comme le dit Marie Salaün, « les

cultures autochtones contemporaines sont au moins autant le produit de la rencontre coloniale (et des transferts culturels afférents) que d'une hypothétique altérité précoloniale » (p.226). Il y a donc un problème de « *commensurabilité* » (p. 247) entre culture vécue et culture enseignée. Des exemples sont pris dans le statut scolaire et extra-scolaire des contes traditionnels, de la généalogie, ou encore de l'usage de la langue, pour lequel les parents semblent attendre de l'école l'inculcation d'une norme de « bon usage » plus qu'une reproduction de la pratique quotidienne. On peut ainsi voir dans la décontextualisation une sorte de « *compromis entre culture autochtone et forme scolaire* » (p. 256).

En conclusion, Marie Salaün nous invite à reconnaître avec elle que « *le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit des citoyens, la nécessité d'engager un processus de réparation des torts de la colonisation et la reconnaissance de la diversité culturelle en contexte scolaire* ». On peut ajouter, comme thème de discussion, la question qu'elle formule p. 55 : « *les droits collectifs autochtones représentent-ils une avancée pour les droits de l'Homme ou une menace pour la démocratie ?* »