

# S'appropriier l'École ? Quelques réflexions autour de la souveraineté autochtone en éducation (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie)

Marie Salaün

MCF

Université Paris Descartes

Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux

[Marie.Salaun@ehess.fr](mailto:Marie.Salaun@ehess.fr)

Les réflexions présentées dans les pages qui suivent partent d'une interrogation : comment saisir le moment postcolonial en éducation ? Après des recherches sur l'histoire de la scolarisation des Kanak de Nouvelle-Calédonie pendant la période coloniale *stricto sensu* (Salaün, 2005), je me suis intéressée à ce qui intervient *après*, quand, sous la pression des revendications des populations longtemps qualifiées d'indigènes, la « décolonisation » devient le mot d'ordre, que les scénarios y menant sont concrètement envisagés, et que la feuille de route (si tel est le sens de l'Accord de Nouméa signé en 1998) est éditée (Salaün, 2010). Je suis donc passée d'une question qui était : « Quel rôle assume l'école dans la perpétuation de l'ordre colonial ? », à une question qui est : « Quelle contribution peut-elle apporter dans le sens de sa dissolution ? ».

La notion de « moment » postcolonial est à cet égard trompeuse, car elle suggère une sorte de temps *t* permettant d'identifier une rupture nette, marquée, franche, entre deux époques. Or l'histoire coloniale n'est pas une histoire linéaire qui s'arrête avec l'accession d'un territoire à l'indépendance ou l'accession d'individus anciennement sujets au statut de citoyens égaux en droits avec les autres nationaux. Il faut donc dépasser une chronologie « naïve » de la décolonisation, car il n'est pas possible d'isoler des séquences complètement différentes de celles qui les précédaient directement.

Cette temporalité problématique, j'ai choisi de l'aborder depuis un terrain particulier, celui de ces situations de décolonisation inachevée que constitue le cas des populations autochtones, et depuis une interrogation spécifique, celle de la prise en compte de leurs langues et de leurs cultures par l'institution scolaire aujourd'hui. J'ai également fait le choix d'une comparaison entre deux situations *a priori* incommensurables : celle des Kanak de Nouvelle-Calédonie dans la République française et celle des *Kanaka Maoli* à Hawai'i, sur le territoire des États-unis d'Amérique. Cette comparaison est d'une grande portée heuristique, notamment parce qu'elle permet de relativiser une exceptionnalité française qui expliquerait la difficulté à répondre aux revendications scolaires autochtones en mobilisant un républicanisme jacobin « à la française » sourd aux expressions de la diversité culturelle.

## I. La notion de « souveraineté » en éducation

Analyser le contemporain impose un retour sur le « colonial ». Il s'agit de se débarrasser d'une illusion d'optique, celle qui fait voir de la continuité (entre le colonial et le contemporain), là où il faudrait voir au contraire de la rupture. Il va falloir trouver un séquençage *ad hoc*, qui permet de réintroduire de la complexité dans une équation *a priori* simple puisque, littéralement, *dé-coloniser* (aujourd'hui) reviendrait à *dé-faire* le système scolaire que la colonisation a mis en place (autrefois). Or l'école mise en procès par les revendications souverainistes (« nationaliste » en Nouvelle-Calédonie, plus proche des mobilisations « autochtones » au sens des Nations Unies à Hawai'i) à partir des années 1970, qualifiée d'école « coloniale », est moins l'héritière de la période coloniale *stricto sensu* – qui

s'arrête officiellement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale - que de celle qui lui succède à partir des années 1950, et ce, de manière relativement concomitante sur les terrains.

La dissolution de cette illusion de perspective est rendue d'autant plus importante qu'elle néglige un aspect essentiel de l'école coloniale, qui est la ségrégation scolaire, au profit de ce qui devient du coup la quintessence des écoles réservées aux populations indigènes : le bannissement de leurs langues et de leur culture. Elle laisse donc penser qu'il faut, et qu'il suffit, d'introduire ces langues et cette culture, pour « décoloniser » l'école, ce qui a été effectivement le chemin pris par les pouvoirs publics depuis une vingtaine d'années, mais ne constitue, en toute hypothèse qu'une partie seulement du problème. Car prendre en compte la culture ne constitue qu'une dimension ce que qui est fondamentalement revendiqué : l'exercice d'une souveraineté dans les affaires scolaires<sup>1</sup>.

Les contours de ce qu'être souverain en éducation pourrait signifier me semblent bien rendus par l'article de la Déclaration sur les Droits des Peuples Autochtones adoptée le 13 septembre 2007 par l'Assemblée générale des Nations Unies.

### **Article 13**

*1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.*

*2. Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.*

### **Article 14**

*1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.*

*2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.*

*3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.*

### **Article 15**

*1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations.*

*2. Les États prennent des mesures efficaces, en consultation et en coopération avec les peuples autochtones concernés, pour combattre les préjugés et éliminer la discrimination et pour promouvoir la tolérance, la compréhension et de bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société.*

---

<sup>1</sup> Sur la notion de « souveraineté » et ses avatars dans le Pacifique, voir Gagné et Salaün (2010).

## II. La structure d'opportunités de l'émergence de revendications scolaires

En Nouvelle-Calédonie et à Hawaï'i, force est de constater que l'émergence d'une revendication scolaire est récente – elle a quarante ans tout au plus – et relativement soudaine. Il faut donc interroger la « structure d'opportunités » (McAdam *et al.*, 1996) qui, à un moment historique précis et dans un lieu particulier, autorise d'un côté l'émergence de revendications scolaires autochtones et de l'autre l'acceptation par l'État du principe d'une adaptation de son système d'enseignement pour satisfaire ces revendications. La structure d'opportunités qui rend possible cette prise de conscience implique deux événements : premièrement la production des premières statistiques scolaires attestant la relégation des enfants d'origine autochtone et deuxièmement l'expression publique de revendications politiques communautaires. Il est important de souligner qu'il n'existe pas de relation de cause à effet « simple » entre ces deux événements : les statistiques confortent les mouvements souverainistes et leur donnent du grain à moudre, mais en retour, on peut raisonnablement affirmer que la production d'une statistique scolaire « ethnique » a été largement suscitée par la montée en puissance des protestations autochtones<sup>2</sup>. Il apparaît clairement, dans la première moitié des années 1970, que la standardisation des conditions de scolarisation, au service d'un projet d'unification et d'homogénéisation culturelles, est loin de garantir l'égalité des chances. Si l'école transforme les différences culturelles (qui ne sont jamais strictement « culturelles » en l'occurrence, mais toujours aussi adossées à des différences socio-économiques) en inégalités de réussite scolaire, compromettant de fait la réalisation d'une pleine intégration des citoyens autochtones à la communauté nationale, il est devenu impossible de rester sourd aux demandes d'une prise en compte, à l'école, de la spécificité culturelle.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de manière détaillée des politiques scolaires qui ont touché les peuples hawaïen et kanak depuis plus de cent cinquante ans<sup>3</sup>. Réduites à leur plus petit dénominateur commun, ce que ces deux expériences particulières ont en commun est d'avoir connu trois phases successives : la ségrégation jusqu'aux années 1950, l'assimilation jusqu'aux années 1980, l'adaptation depuis les années 1980. Ces trois termes, ségrégation, assimilation, adaptation, renvoient à la fois à la structure du système éducatif global et à ses objectifs, ce qu'on peut subsumer sous l'idée « d'orientation » dans la mesure où l'organisation, l'architecture du système, sont *a priori* au service des missions qui lui sont assignées et qu'elles reflètent en retour. La ségrégation correspond à un système où les autochtones sont scolarisés dans des écoles qui leur sont réservées, où la maîtrise de la culture dominante n'est pas l'objectif principal, faute d'une place réservée aux autochtones dans le projet colonial. L'idéal-type de cette orientation est l'école missionnaire, qui vise moins à former de bons auxiliaires de la colonisation, encore moins de bons « citoyens », mais simplement à former de bons chrétiens. A Hawaï'i, cette ségrégation prend forme dès 1840, avec l'instauration de *Common Schools* gratuites opposées à des *Select Schools* payantes, dualité qui institutionnalise un système à deux voies : une pour les *commoners* (gens du peuple) et une pour l'aristocratie hawaïenne (*ali'i*) et les enfants de missionnaires.

---

<sup>2</sup> A titre d'illustration, on retiendra les chiffres suivants : entre 1974 et 1981, pour une cohorte de 1000 Kanak entrant en Cours Préparatoire, 12 seront présentés au baccalauréat général et 4 l'obtiendront. A Hawaï'i au même moment (1980), 77 % des élèves d'origine hawaïenne se situent en deçà des performances nationales médianes en lecture au *Stanford Achievement Test* (l'équivalent des « évaluations nationales » françaises périodiques, administré aux USA de la maternelle à la fin du lycée) en deuxième année d'école primaire.

<sup>3</sup> Pour une présentation exhaustive de l'histoire des systèmes éducatifs néo-calédonien et hawaïen, on se référera pour la Nouvelle-Calédonie à Salaün (2000 et 2005), et pour Hawaï'i à Benham et Heck (1994 et 1998).

L'anglais est la langue enseignée dans les *Select Schools*, alors que la langue hawaïenne (précocement publiée par les missionnaires dès 1822) est la langue de l'école « du peuple ». Le déclin démographique autochtone et le renversement de la monarchie hawaïenne (1893) changent la donne linguistique avec la promulgation en 1896 d'une loi stipulant que seules seront reconnues comme « écoles » celles qui enseigneraient en anglais. Les années 1920 consacrent une nouvelle forme d'apartheid scolaire, avec la création en 1924 d'écoles réservées aux seuls enfants des migrants blancs : les *English Standard Schools*. En Nouvelle-Calédonie, la mise en réserves des Kanak et les règles du régime de l'indigénat (1887) conduisent à un système également dual, avec la création d'écoles dites « indigènes », officielles ou missionnaires, qui ne scolarisent que les enfants kanak et fonctionnent en vase clos par rapport aux écoles réservées aux enfants de colons ou de travailleurs sous contrat.

L'assimilation correspond à un système où les autochtones sont scolarisés strictement dans les mêmes conditions que leurs homologues non-autochtones, au nom de l'égalité des chances et du principe de non-discrimination. Le remplacement de la culture d'origine par la culture majoritaire est l'objectif visé : l'enseignement est monolingue et se fait dans la langue de la majorité. C'est ce que signe à Hawaï'i la fin officielle des *English Standard schools* en 1949. C'est également le sens de l'homogénéisation des conditions de scolarisation des Kanak (devenus citoyens français au lendemain de la Seconde Guerre mondiale) et des autres Calédoniens, dans des écoles pensées comme similaires en tous points à celles de la Métropole (mêmes programmes, mêmes diplômes, mêmes enseignants...).

L'adaptation correspond à une situation postcoloniale « pluraliste » dans laquelle il faut combiner la nécessité d'une intégration dans la société dominante (*via* une intégration économique notamment) et le respect de la culture autochtone. Les systèmes scolaires font une place à la culture autochtone tout en s'assignant l'objectif de lutter contre les discriminations structurelles dont sont victimes les autochtones. Les modalités de cette adaptation sont en pratique diverses. A Hawaï'i, on a vu la création d'écoles d'immersion en 1983, les *Kula Kaiapuni* sur le modèle des *Kohanga Reo* maori, avec une introduction de l'anglais en cinquième année seulement (Salaün, 2009). Plus récemment, en 2000, un réseau de *Hawaiian Focused Charter Schools*<sup>4</sup> dont l'objectif est moins strictement exprimé en termes de revitalisation de la langue hawaïenne qu'en termes de conscientisation des enfants des classes populaires d'origine hawaïenne et de résorption de l'échec scolaire<sup>5</sup>. En Nouvelle-Calédonie, c'est également le sens de la reconnaissance des langues kanak comme « langues d'enseignement » à côté du français, par l'Accord de Nouméa en 1998, qui s'est traduite en 2005 par la possibilité offerte aux parents des enfants de maternelle et de CP d'inscrire leurs enfants dans une classe où leur sont proposées 7 heures (puis 5 heures en primaire) d'une langue kanak par semaine et, à l'autre bout de la chaîne, d'une licence LCK, avec, entre les deux, la possibilité de suivre des options au collège et de présenter quatre langues kanak au bac (depuis 1992) (Salaün et Vernaudon, 2011).

---

<sup>4</sup> Les *Charter Schools* sont des écoles publiques créées à l'initiative d'enseignants ou de parents d'élèves, à qui l'État donne la possibilité d'être gérées de manière semi-autonome, notamment en ce qui concerne les aspects budgétaire et curriculaire, tout en restant engagées vis-à-vis des autorités scolaires locales par un « contrat » précisant les procédures d'admission des élèves, le programme suivi, le matériel pédagogique utilisé, les affectations budgétaires, la convention collective des enseignants, les modalités de validation des résultats, etc. Ces écoles, dont la première a été créée en 1992 dans le Minnesota, et qui sont aujourd'hui au nombre de 4600, dans 40 États, scolarisant 1,4 millions d'élèves, sont analysées, à côté du principe des « chèques-éducation » remis directement aux familles pour leur permettre de choisir leur école et d'échapper à la carte scolaire, comme un vecteur central de la privatisation de l'éducation aux États-unis

<sup>5</sup> Sur les relations conflictuelles entre les écoles d'immersion et les *Charter Schools*, voir Salaün (2012).

### III. Conclusion : le dilemme de l'institutionnalisation

Aujourd'hui, les « bonnes raisons » d'adapter l'enseignement aux réalités autochtones relèvent de trois registres : patrimonial d'abord (sauvegarde de langues autrement menacées), politique ensuite (réparer les torts de la colonisation), pédagogique enfin (favoriser la réussite scolaire des enfants autochtones). Ces bonnes raisons sont consensuelles... ce qui ne préjuge pourtant pas du degré d'engagement des pouvoirs publics dans la mise en place d'un enseignement adapté ou encore de l'état d'une demande sociale qui n'est pas toujours prête à faire le deuil de l'école « à l'occidental ».

Historiquement, dans le cadre des mobilisations politiques autochtones, le mot d'ordre d'adaptation a reposé sur une critique du modèle éducatif « européocentrique » et sur la possibilité de lui opposer une résistance. Ce mot d'ordre était porteur d'une double revendication : celle de l'altérité d'un côté et celle de la commensurabilité de l'autre. On arrive ici au cœur d'une contradiction majeure que j'appellerai le *dilemme de l'institutionnalisation* : la mise en place d'un curriculum adapté culturellement suppose à la fois de proposer un modèle alternatif (quitte à radicaliser la différence) tout en se faisant concéder une légitimité comparable au modèle occidental (ne serait-ce que pour obtenir des financements ou obtenir la confiance des parents). Il faut être à la fois différent (par nature) MAIS semblable (en termes de dignité). Dans l'esprit des militants de la première heure, dans les années 1970, parce qu'il était avant tout défensif, le projet d'un enseignement spécifique pour les enfants autochtones ne pouvait se construire qu'en contrepoint de l'enseignement tel qu'il leur avait été finalement imposé depuis les années 1950 au nom de l'égalité citoyenne. Mais l'expérience douloureuse des Écoles Populaires Kanak, nées à la rentrée 1985 d'un mot d'ordre de boycott des écoles françaises par les militants du Front de Libération kanak et Socialiste, et dont une très grande majorité n'aura d'existence que quelques mois, en raison des mesures de rétorsion de l'État (suppression des allocations familiales aux parents) et en raison également d'un manque de préparation au plan pédagogique, rappelle un principe de réalité qui veut qu'il est très difficile d'assumer la rupture totale avec les institutions existantes (Gauthier, 1996).

Ce dilemme de l'institutionnalisation qui, du point de vue autochtone, consiste à vouloir (ou devoir) se faire reconnaître une légitimité au sein d'une institution dont on dénonce, par ailleurs, la légitimité, a vu le déploiement d'un éventail de stratégies qui se situent chacune à un pôle des « possibles » en termes d'aménagement curriculaire, de l'immersion totale au saupoudrage de quelques heures de « culture » sur un contenu qui n'est qu'un copier-coller du référent métropolitain (pour la Nouvelle-Calédonie) ou continental (pour Hawaï'i). Le poids des contextes est prépondérant. En Nouvelle-Calédonie, la situation est celle d'une forte autonomie culturelle mais d'une faible autonomie (voire d'une dépendance) économique. A Hawaï'i, le schéma est inversé : l'autonomie culturelle d'avec la société dominante est moins marquée, ou plutôt, il faut en permanence travailler à la construire, ce dont témoigne par exemple la résurrection de la langue hawaïenne par les écoles d'immersion, alors que les opportunités d'insertion économique, qui sont moins indexées à l'obtention des titres scolaires d'une part, et sont grandement facilitées par l'existence de programmes de discriminations positives (en matière d'accès à l'université comme en matière d'accès à l'emploi) sont objectivement plus grandes que pour les Kanak de Nouvelle-Calédonie et rendent la communauté hawaïenne beaucoup plus libre *in fine* de ses choix éducatifs. Ces différences engagent profondément les conditions d'exercice des droits éducatifs inscrits dans la Déclaration de 2007.

## Références bibliographiques

- BENHAM, M. et HECK, R. H. (1994), « Political Culture and Policy in a State-Controlled Educational System : The Case of Educational Politics in Hawai'i », *Educational Administration Quarterly*, 30(4), pp. 419-450.
- BENHAM, M. et HECK, R. H. (1998), *Culture and educational policy in Hawai'I : The silencing of native voices*, Mahwah (N.J), London, L. Erlbaum.
- GAGNE, N. et SALAÛN, M. (2010), *Visages de la souveraineté en Océanie*, Paris, L'Harmattan.
- GAUTHIER, J. (1996), *Les écoles populaires kanak. Une révolution pédagogique ?*, Paris, L'Harmattan.
- SALAÛN, M. (2005), *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SALAÛN, M. (2009), *Papahana Kaiapuni Hawai'i. Les écoles d'immersion à Hawaï*, Documents de recherche Yawenda, 2, Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches Autochtones, Québec, Université Laval.
- SALAÛN, M. (2012), « L'adaptation de l'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles autochtones vue du Pacifique Sud. Une comparaison Nouvelle-Calédonie/Hawai'i... et un essai de typologie », in Mountassir, A. et Dorais, L.-J. (dir.), *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socioéconomiques*, Paris, L'Harmattan.
- SALAÛN, M. et VERNAUDON, J. (2011), « Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. » Et après ? », in Clairis, C. Costauvec, D., Coyos, J.-B., Jeannot-Fourcaud, B. (dir.), *Langues régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politiques, médias*, Paris, L'Harmattan, pp. 125-146.