
Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ?

*The Caledonian school system and its identity: French model, adaptation,
contextualization, emancipation?*

Stéphane Minvielle



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/jso/9530>

DOI : 10.4000/jso.9530

ISSN : 1760-7256

Éditeur

Société des océanistes

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2018

Pagination : 501-514

ISBN : 978-2-85430-136-6

ISSN : 0300-953x

Référence électronique

Stéphane Minvielle, « Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? », *Journal de la Société des Océanistes* [En ligne], 147 | 2018, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 15 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/jso/9530> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jso.9530>



Journal de la société des océanistes est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ?

par

Stéphane MINVIELLE*

RÉSUMÉ

Fruit d'une dizaine d'années de négociations, le projet éducatif calédonien a été voté au début de l'année 2016 par le congrès de la Nouvelle-Calédonie, puis sa mise en œuvre concrète a pris la forme d'une charte d'application (plan d'action triennal) votée à la fin de l'année 2016 et entrée en vigueur lors de la rentrée scolaire de février 2017. Ce projet éducatif donne-t-il naissance à une école calédonienne émancipée et à l'identité propre ? Je rappelle d'abord les étapes qui ont permis la construction progressive et chaotique du projet éducatif. J'étudie ensuite la nouvelle place donnée aux langues et à la culture kanak dans le parcours scolaire des élèves en me demandant si l'identité kanak a réellement trouvé sa place dans l'école calédonienne. J'aborde enfin la manière dont le projet éducatif et sa charte d'application s'intéressent à la formation du citoyen de la Nouvelle-Calédonie à l'école.

MOTS-CLÉS : Nouvelle-Calédonie, éducation, Kanak, citoyenneté, décolonisation

ABSTRACT

New Caledonia began creating its first educational project in the early 2000s. After more than ten years of negotiations, this project was voted at the beginning of 2016 by the Congress of New Caledonia and its implementation was made possible thanks to a three-year plan voted at the end of 2016 and applied in February 2017. Does this educational project entail the creation of an emancipated Caledonian school system and identity? First, I recall the steps that enabled the gradual and chaotic construction of this educational project. Next, I study the new place given to Kanak languages and culture by asking if the Kanak identity has really found its place in the Caledonian school system. Finally, I discuss how the educational project and the three-year plan focus on New Caledonian citizenship.

KEYWORDS: New Caledonia, education, Kanak, citizenship, decolonization

Alors que la première consultation sur l'accès de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté est fixée au 4 novembre 2018, les mouvements politiques calédoniens élaborent des projets de société pour éclairer le choix des électeurs et l'avenir. L'Union calédonienne (UC), parti membre du Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS), a diffusé en 2017 la brochure *Après 2018 : notre vision de la Nation* dans laquelle une page est consacrée à « Une éducation adaptée au pays »¹. On peut y lire que :

« L'État procédera à une refonte du projet et du système éducatif, notamment par :

- L'introduction et/ou le renforcement des matières en lien direct avec les besoins réels des élèves du pays ;
- Refonte des programmes, afin qu'ils soient en adéquation avec les besoins concrets du pays, tant économiques et culturels, que sociétaux et géopolitiques.
- Priorité à l'histoire et à la géographie du pays ; connaissance précise des cultures kanak, calédonienne, et de l'Océanie en général.
- Développement des références locales dans les enseignements pour une meilleure appropriation des contenus par les élèves.

1. L'Union nationale pour l'indépendance (UNI), autre composante du FLNKS regroupant notamment le Parti de libération kanak et l'Union progressiste en Mélanésie, adopte un positionnement en apparence plus consensuel dans la brochure *Kanaky-Nouvelle Calédonie. Un État souverain en Océanie* diffusée début 2018. Elle affirme que « Les langues kanak sont des langues d'enseignement général à côté de la langue française » et que « L'école en tant que creuset de la pluriculturalité jouera un rôle central dans cette volonté de construire le bien commun à partir de la diversité ».

* Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (LIRE, EA 7483), Université de la Nouvelle-Calédonie, stephane.minvielle@unc.nc

- Le français et les langues kanak sont langues officielles du pays, l'anglais sera première langue vivante :

a) Dans le secondaire, les langues kanak deviennent seconde langue vivante obligatoire ; les autres langues d'enseignement sont optionnelles.

b) Dans le premier degré, les langues maternelles pertinentes accompagnent les élèves, pour la préservation des cultures et une meilleure appropriation des apprentissages. »

Une trentaine d'années après la guerre civile des années 1980 (Houdan, 2012), les partis indépendantistes, dont les élus ont pourtant voté en faveur du projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC) en janvier 2016 (Délibération 106 du 15 janvier 2016 du congrès de la Nouvelle-Calédonie relative à l'avenir de l'école calédonienne), aspirent à refonder l'école pour qu'elle réponde mieux aux besoins des élèves et de la société par des contenus ancrés dans leur environnement et un accent mis sur l'enseignement des langues kanak.

Un tel positionnement conduit à se demander si l'école calédonienne d'aujourd'hui reste inadaptée et quel chemin a été parcouru depuis les années 1980, quand les indépendantistes dénonçaient les méfaits de l'école coloniale (Small, 1994 ; Salaün, 2005). Au niveau institutionnel, les choses ont changé puisque, depuis les transferts de 2000 et 2012, la Nouvelle-Calédonie dispose de compétences étendues en matière scolaire. La mise en œuvre du PENC et de sa charte d'application (Délibération 186 du 1^{er} décembre 2016 du congrès de la Nouvelle-Calédonie relative à la charte d'application des orientations de politique éducative de la Nouvelle-Calédonie) est l'aboutissement d'un long processus qui n'a pas (encore) permis une rupture franche avec le système éducatif français. Au contraire, ces deux textes sont structurés autour des idées d'adaptation et contextualisation par rapport à un référent national. Par adaptation, on entend une école qui peut s'éloigner du modèle français tout en gardant une partie de ses caractéristiques et certaines de ses orientations. L'adaptation n'est pas un simple prolongement de logiques qui ont existé à l'époque coloniale, quand elle avait pour but de développer la scolarisation d'élèves réputés incapables de répondre aux standards de l'école de la République (Salaün, 2014, 2017). Dorénavant, il s'agit plutôt de tenir compte des aspirations des populations et de susciter leur adhésion à l'école. La contextualisation (Lahire, 1996), quant à elle, se conçoit davantage comme la volonté de s'appuyer sur l'environnement (naturel, culturel, linguistique, géographique, historique, social, etc.) de l'élève dans son parcours de formation. Si des efforts ont été faits pour construire une école à l'image du pays², il reste du chemin à parcourir pour que l'adaptation et la contextualisation aboutissent à un changement des

pratiques et des représentations. Surtout, les décisions prises depuis trente ans n'ont pas permis de trouver des solutions efficaces face aux principaux maux de l'école calédonienne : rupture toujours incomplète avec le temps de l'école coloniale, gouvernance éclatée et peu efficace du système éducatif, échec scolaire massif et inégalités importantes dans l'accès aux diplômes (Mokaddem, 1999 ; Kohler et Wacquant, 1985 ; Hadj *et al.*, 2012), faible reconnaissance et valorisation de la diversité culturelle, place marginale de l'enseignement des langues et de la culture kanak (Salaün, 2013), etc. Chaque année, le nombre d'élèves décrocheurs³ est évalué entre 600 et 800 en Nouvelle-Calédonie, ce qui représente un taux avoisinant les 15 %, contre environ 10 % en France. En 2009, 13 % des jeunes de 17-18 ans ont été repérés en situation d'illettrisme (5 % en France). En 2013, les taux de réussite étaient de 77,7 % au diplôme national du brevet (85 % en France) et de 75,3 % au baccalauréat (89,5 % en France). Enfin, en 2014, un non-Kanak de plus de 15 ans a toujours 4,3 fois plus de chance qu'un Kanak d'être titulaire d'un baccalauréat. Ce rapport de chance s'établit à 1,2 pour les baccalauréats technologiques et professionnels mais à 8,3 pour un diplôme de l'enseignement supérieur (Gorohouna et Ris, 2017).

À la veille d'une consultation électorale capitale pour l'avenir d'une Nouvelle-Calédonie dans, hors ou à côté de la France, le projet éducatif de 2016 et les textes qui l'ont suivi aspirent à développer l'identité de l'école calédonienne. En effet, les institutions – ou l'État si l'on se réfère au concept de « gouvernabilité » de Michel Foucault (1994) – produisent des discours dont l'objectif peut être de convaincre les individus qu'ils ont une identité commune. Ici, de manière plus spécifique, la Nouvelle-Calédonie souhaite faire de son école un acteur essentiel du vivre ensemble ou « destin commun ». Il s'agit également de satisfaire les revendications identitaires multiples qui pullulent depuis les années 1970, notamment pour reconnaître la place particulière des langues et de la culture kanak à l'école. Ainsi, comment le PENC cherche-t-il à affirmer l'identité d'une école calédonienne et à favoriser l'identification des Calédoniens à leur école pour permettre une « communalité » – l'école est la même pour tous –, une « connexité » – par les relations entre des élèves d'origines diverses à l'école – et une « groupabilité » – l'école doit développer un sentiment d'appartenance – (Brubaker, 2001) ?

Pour tenter de répondre à cette question, je reviendrai d'abord sur la genèse du PENC et les premières étapes de sa mise en œuvre, puis j'examinerai la place qu'il accorde aux langues et à la culture kanak avant de terminer par la question de la formation des futurs citoyens de la Nouvelle-Calédonie à l'école.

2. La Nouvelle-Calédonie est à plusieurs reprises qualifiée de « pays » dans l'accord de Nouméa (exemple : « la notion de citoyenneté fonde les restrictions apportées au corps électoral pour les élections aux institutions du pays et pour la consultation finale »). Au niveau local, l'usage de ce terme est fréquent dans le langage oral et écrit pour qualifier la Nouvelle-Calédonie même si, du point de vue du droit, elle est une collectivité *sui generis* de la République française.

3. Selon le ministère de l'Éducation nationale, le décrochage scolaire est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme.

La longue genèse du projet éducatif calédonien

En 2016, le vote de la délibération relative à l'avenir de l'école calédonienne est l'aboutissement d'un travail commencé au début des années 2000 et relancé à partir de 2014. Ce texte était attendu, tout comme la définition d'une politique éducative propre qui faisait jusqu'alors cruellement défaut. La Nouvelle-Calédonie a alors rejoint un mouvement que l'on retrouve dans les autres collectivités françaises du Pacifique. La Polynésie française s'est dotée d'une première charte de l'éducation dès 1992 et d'un projet éducatif quadriennal en 2011. En 2017, une nouvelle charte de l'éducation a été votée par l'assemblée de la Polynésie française. À Wallis-et-Futuna, le vice-rectorat a élaboré un premier projet éducatif pour la période 2013-2017, auquel a succédé celui courant de 2018 à 2022.

Les transferts de compétences : un préalable nécessaire

À partir de 1998, la Nouvelle-Calédonie a commencé à exercer des compétences jusque-là dévolues à l'État pour accroître progressivement son autonomie. En 2000, le transfert de l'enseignement public du premier degré (Mandaoué, 2003) entraîne la création de la Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC). Douze ans plus tard, celui du premier degré privé, du second degré public et privé, de l'enseignement agricole et de la santé scolaire aboutit à la mise en place du service unique vice-rectorat/direction générale des enseignements (VR-DGENC). Dès lors, le vice-recteur est un représentant de l'État et il est aussi nommé à la tête d'une direction du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie. Ces transferts de compétences s'inscrivent dans une dynamique de refondation du lien avec la République française initiée par les accords de Matignon-Oudinot puis de Nouméa. Il s'agit de faire disparaître les déséquilibres et effets de domination hérités de la colonisation, du moins leurs manifestations les plus criantes. En effet, la France n'a pas renoncé à avoir une influence sur le destin de l'école calédonienne. Les tensions relatives à la nomination de l'actuel vice-recteur Jean-Charles Ringard-Flament l'attestent. Un article paru le 23 décembre 2015 dans *Les Nouvelles calédoniennes* mentionne l'opposition unanime des membres du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie à la nomination de cet inspecteur général de l'Éducation nationale. Ils indiquent leur préférence pour un candidat calédonien, Claude Constans, inspecteur d'académie et alors chef de cabinet d'Hélène Iékaué, en charge de l'enseignement au gouvernement. Jean-Charles Ringard-Flament prend finalement ses fonctions de vice-recteur à la rentrée 2016 mais il doit attendre plusieurs mois avant d'être nommé directeur général des enseignements, preuve que l'incident a laissé des traces. Lors de sa visite en octobre 2016, la ministre de l'Éducation nationale

Najat Vallaud-Belkacem reconnaît finalement le droit de la Nouvelle-Calédonie à participer à la sélection du prochain vice-recteur :

« Quatre années après la mise en œuvre du transfert de compétences, je crois qu'il convient de franchir une nouvelle étape. [...] Nous allons faire en sorte que la Nouvelle-Calédonie puisse participer, dans les mêmes conditions que l'État, à la procédure de sélection du candidat pour le poste de vice-recteur et directeur général des enseignements. » (Entretien avec Najat Vallaud-Belkacem, *Les Nouvelles calédoniennes*, 25 octobre 2016 : 2)

Même si le fait de nommer un vice-recteur d'origine calédonienne relève davantage du symbole et ne constitue pas forcément un élément déterminant pour émanciper le système éducatif par rapport au modèle français, cette affaire révèle le maintien d'une forte influence de l'État, qui peut s'expliquer par le fait que la France continue à financer une bonne part de l'enseignement du second degré par le biais de la mise à disposition globale et gratuite des enseignants (MADGG), qui représente environ 45 milliards XPF par an (environ 377 millions d'euros) (Chambre territoriale des comptes de Nouvelle-Calédonie, 2015)⁴.

Par ailleurs, les transferts en matière d'enseignement ne signifient pas que l'État ne joue plus aucun rôle du fait de l'exercice de compétences partagées. Son influence est assez limitée dans le premier degré (gestion et prise en charge des personnels enseignants des établissements privés sous contrat) ; mais elle reste plus importante dans le second degré (collation et délivrance des titres et diplômes, programmes d'enseignement, contrôle pédagogique, évaluation du système éducatif, formation initiale et continue des enseignants, prise en charge et gestion des personnels de l'Éducation nationale et des établissements privés sous contrat). Depuis 2000, des leviers importants en matière d'éducation et de politique éducative (Lessard et Carpentier, 2015) sont donc devenus une compétence de la Nouvelle-Calédonie, des provinces ou des communes, ce qui donne tout son sens à la rédaction d'un projet éducatif (qui rappelle les aspects essentiels du système éducatif et ses priorités) et de sa charte d'application (qui permet la mise en œuvre d'une politique éducative au travers d'actions bien identifiées). Les textes votés par le congrès en 2016 montrent que la Nouvelle-Calédonie a décidé de conserver des liens étroits avec le système éducatif français tout en affirmant la volonté de ne plus faire du copier-coller et de développer une école calédonienne à l'identité propre.

L'impossible recherche d'un consensus

Les années qui séparent les premiers transferts de compétences en matière d'enseignement et le vote du projet éducatif révèlent qu'il s'agit d'une question qui est loin de faire consensus. Avant 2012, le faible

4. Pour 2010, la Chambre territoriale des comptes de Nouvelle-Calédonie évalue la dépense publique d'éducation à près de 100 milliards XPF (environ 838 millions d'euros), soit 12 % du PIB. Les transferts de l'État représentent plus de la moitié des dépenses d'éducation, contre 6 % prises en charge par la Nouvelle-Calédonie, 26 % par les provinces et 8 % par les communes.

nombre des compétences transférées n'encourageait pas les acteurs locaux à définir une politique éducative. Seul le premier degré public dépendait directement du gouvernement calédonien alors que le second degré restait entre les mains du vice-rectorat qui, tout en favorisant la prise en compte du contexte local, déclinait les principaux axes de la politique éducative nationale. D'autres obstacles permettent également d'expliquer que la Nouvelle-Calédonie ait mis du temps à se doter d'un projet éducatif, notamment la polarisation des débats politiques sur d'autres questions comme l'avenir institutionnel ou le nickel. Capron (2017) – l'un des collaborateurs au sein du cabinet d'André-Jean Léopold⁵ – fait remonter à 2012 des premières actions concrètes qui privilégient une approche technique (programme prévisionnel d'investissement, statut des établissements publics d'enseignement). Cette situation reflète la difficile émergence d'un consensus politique mais surtout la prise en mains progressive des compétences transférées. Toujours selon Capron, en 2014, l'attribution du secteur de l'enseignement à André-Jean Léopold au sein du gouvernement permet de dépasser cette approche technique pour aller vers la définition d'une politique éducative plus globale. La rédaction du projet éducatif rentre alors dans une phase d'accélération qui passe par la prise en compte de l'avis des Calédoniens (Commission du grand débat sur l'avenir de l'école calédonienne, 2011) et de tout un ensemble de rapports, colloques et diagnostics produits depuis le début des années 2000. En outre, afin de favoriser le consensus, le gouvernement opte pour une stratégie de co-élaboration par la consultation des acteurs politiques et des membres de la communauté éducative.

Le PENC est présenté début 2016 par Hélène Lékawé, qui a succédé à André-Jean Léopold au gouvernement suite au retrait de ce dernier courant 2015. Le Congrès de la Nouvelle-Calédonie l'adopte en janvier 2016, puis sa charte d'application des orientations de politique éducative (plan triennal d'action) est votée en décembre 2016. Dans un cas comme dans l'autre, le consensus recherché n'est pas totalement au rendez-vous. Le 15 janvier 2016, quarante-cinq membres du congrès votent en faveur du PENC. Cinq élus du groupe Les Républicains s'abstiennent et les trois représentants du groupe Union pour la Calédonie dans la France (UCF)⁶ votent contre. Ils s'opposent au préambule du projet destiné à être affiché dans les établissements scolaires au prétexte qu'il romprait le principe d'égalité en distinguant les élèves kanak des autres (*Les Nouvelles calédoniennes*, 16-17 janvier 2016 : 5). Quelques mois plus tard, les mêmes oppositions se manifestent lors du vote de la charte d'application (vote contre de la part de six élus UCF et de quatre représentants du groupe Les Répu-

blicains). Cette fois-ci, les débats ont surtout porté sur la place dévolue à l'enseignement des langues kanak et sur la correction locale du baccalauréat à partir de 2017 (*Les Nouvelles calédoniennes*, 2 décembre 2016 : 5). Derrière le spectre du développement d'un « bac cocotier », ce sont en réalité les crispations liées à un possible décrochage du système calédonien par rapport à son homologue français qui sont en jeu, la question de la reconnaissance nationale (et internationale) des diplômes délivrés en Nouvelle-Calédonie étant un argument régulièrement avancé par les opposants à l'indépendance.

Malgré quelques voix discordantes, la mise en œuvre du PENC et de sa charte d'application révèle la capacité des indépendantistes et d'une grande majorité des non-indépendantistes à se retrouver sur des orientations communes. Est-ce à dire qu'il existe un large consensus sur ces questions parmi les acteurs politiques et au sein de la société calédonienne ? Certainement pas, comme l'atteste le projet de société de l'UC, dans lequel le vote du PENC n'est qu'une étape dans l'attente d'un accès à la pleine souveraineté qui permettrait d'aller bien au-delà.

Une école émancipée : réalité et faux-semblant

Le PENC et sa charte d'application affichent quatre grandes ambitions qui structurent la politique éducative de la Nouvelle-Calédonie depuis 2016 :

- prendre en compte la diversité des enfants pour favoriser la réussite de tous,
- développer l'identité de l'école calédonienne pour favoriser le vivre ensemble,
- créer un environnement de travail favorable pour un meilleur épanouissement de l'élève,
- ouvrir l'école calédonienne sur la région Océanie et le monde.

La deuxième ambition pose la question de l'identité de l'école calédonienne, ce qui sous-entend que celle-ci n'est plus réductible à un modèle national qui se contenterait d'être décliné en Nouvelle-Calédonie. Le préambule du PENC en donne une définition assez précise :

« une école conjuguant les apports et les valeurs de la tradition républicaine, de l'éducation traditionnelle kanak et de l'enseignement privé confessionnel doit être valorisée dans le processus de construction de l'école de la Nouvelle-Calédonie. »

Plus concrètement, la charte d'application décline un ensemble d'actions sur la période 2017-2019 :

- l'appropriation des valeurs de l'école calédonienne : diffusion d'un texte sur les valeurs de l'école et amélioration de la prise en compte de l'égalité des filles et des garçons,
- la structuration de l'enseignement des langues et de la culture kanak (LCK) : mise en place d'un enseignement

5. NDLR. – C'est un ancien cadre de l'enseignement privé catholique qui a dirigé la Direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) en Nouvelle-Calédonie de décembre 2003 à décembre 2012. Il a été membre du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie en charge de l'enseignement de 2014 à 2015.

6. NDLR. – L'UCF est une alliance politique formée en octobre 2013 qui regroupe plusieurs partis de la droite anti-indépendantiste de Nouvelle-Calédonie, parmi lesquels le Mouvement populaire calédonien de Gaël Yanno et le Mouvement républicain calédonien de Philippe Blaise.

obligatoire des fondamentaux de la culture kanak et d'une offre d'enseignement des langues kanak en langue vivante 2 à partir de la 5^e, création d'un fonds documentaire LCK, amélioration de la formation des enseignants LCK et mise en place d'un processus d'habilitation/certification pour leur permettre d'enseigner,

- le développement du sens civique de tous les élèves : application d'un référentiel de compétences du parcours civique et création d'un conseil de la vie collégienne dans chaque établissement.

Loin de représenter une révolution, ces projets manifestent avant tout la volonté de structurer, d'amplifier et de rendre visibles des actions déjà menées de manière plus ou moins anciennes, que le PENC reprend en les articulant dans une démarche volontariste et coordonnée. L'héritage des Écoles populaires kanak (EPK) (Gauthier, 1996) et les revendications indépendantistes des années 1970-1980 ne sont mobilisés qu'à la marge avec la référence à « l'éducation traditionnelle kanak » ou le développement de l'enseignement des LCK.

Par ailleurs, si l'intérêt de chacune des mesures annoncées est indéniable, aucune ne représente une rupture radicale par rapport au modèle national. L'égalité filles-garçons est une priorité de l'action du gouvernement français en matière de politique éducative. La volonté de mieux structurer l'enseignement des langues kanak se traduit en réalité par des formes d'alignement sur le modèle national en lien avec la place des langues régionales dans les parcours de formation ou la création d'un CAPES LCK. Enfin, bien que se distinguant du parcours citoyen mis en place en France courant 2016, le parcours civique s'en inspire sur certains points, en particulier sa place dans le cursus des élèves, son positionnement interdisciplinaire et sa prise en compte dans le processus d'évaluation.

Un autre enjeu important de l'émancipation est la capacité de la Nouvelle-Calédonie à mobiliser des financements pour des actions non inscrites au budget compensé par l'État afin d'affirmer l'identité de l'école calédonienne : formation sur le contexte spécifique d'exercice du métier d'enseignant, production de supports d'enseignement contextualisés, aménagement du temps scolaire, lutte contre l'illettrisme, le décrochage ou les violences scolaires, etc. Cela a repoussé pendant de nombreuses années la mise en place d'un projet éducatif et, en 2016, ce dernier a été lancé dans un contexte très défavorable du fait des cours très bas du nickel qui occasionnent un ralentissement de l'activité économique et des tensions dans les finances publiques calédoniennes. La solution a été d'obtenir de l'État le financement d'une partie des actions impulsées. En octobre 2016, Najat Vallaud-Belkacem a signé avec Philippe Germain, président du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, un protocole d'accord comprenant la création de 75 nouveaux emplois d'enseignants du second degré (2 milliards XPF [environ 16,7 millions d'euros] sur trois ans), 5,3 milliards XPF [environ 44,5 millions

d'euros] de crédits pour finaliser les travaux des lycées du Mont-Dore et de Pouembout, 7 900 heures d'accompagnements éducatifs pour lutter contre l'échec et le décrochage scolaires, plusieurs millions pour la formation des enseignants afin de préparer la mise en œuvre de la réforme du collège en 2018 (délibération 213 du 29 décembre 2016 relative à l'adaptation et la contextualisation de la réforme du collège en Nouvelle-Calédonie) et des moyens humains pour contribuer à la rédaction du code de l'éducation calédonien et à la mise en place d'un observatoire de la réussite éducative (*Les Nouvelles calédoniennes*, 27 octobre 2016). On aboutit donc à une situation paradoxale dans laquelle l'État finance une politique dont l'objectif est de permettre de rompre, au moins en partie, avec le modèle français. Selon le point de vue privilégié, on peut en conclure une volonté de la France d'accompagner le processus d'émancipation ou, au contraire, le maintien d'une situation de dépendance financière destinée à lutter contre le projet indépendantiste (Gay, 2014).

Quelle place pour les langues et la culture kanak dans le PENC ?

Le PENC accorde une place importante à l'enseignement des langues⁷ et de la culture kanak. L'objectif est de rompre avec une période durant laquelle il a été le parent pauvre du système éducatif calédonien bien qu'il s'agisse d'une revendication ancienne des mouvements indépendantistes prise en compte dès les accords de Matignon. Depuis le XIX^e siècle, la mise en place du français comme langue de scolarisation (Salaün, 2005) a marginalisé les langues et la culture d'une population qui, d'après le recensement de 2014, forme la première communauté au sein de la société calédonienne (39 %).

Une priorité qui a mis du temps à s'affirmer

En 1998, l'accord de Nouméa affirme que :

« les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Leur place dans l'enseignement et les médias doit donc être accrue et faire l'objet d'une réflexion approfondie. [...] Pour que ces langues trouvent la place qui doit leur revenir dans l'enseignement primaire et secondaire, un effort important sera fait sur la formation des formateurs. »

Les langues autochtones doivent être enseignées et elles sont également un moyen de construire des compétences, quel que soit le domaine d'enseignement considéré (Colombel, 2012). En outre, ce passage insiste sur la nécessaire formation de professeurs capables d'enseigner ces langues et en langues afin de les outiller pour améliorer leur efficacité professionnelle.

Entre 1988 et 2016, l'ouverture aux LCK s'est faite à pas comptés, voire à reculons. Il faut attendre

7. On dénombre vingt-huit langues kanak, onze dialectes et un créole (environ 70 000 locuteurs). L'UNESCO considère seize de ces langues en danger.

1992 pour que la loi Deixonne de 1951 autorisant l'enseignement des langues et cultures régionales soit étendue à la Nouvelle-Calédonie, soit plus de dix ans après la Polynésie française, ce qui permet à quatre langues kanak (drehu, nengone, paicî, ajië) d'être choisies en option au baccalauréat conformément au décret du 10 juillet 1970 sur la prise en compte des langues régionales dans l'obtention de ce diplôme. Ce n'est qu'en 2005 que sont introduits des programmes d'enseignement des LCK pour le premier degré⁸, qui s'inscrivent aujourd'hui dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Du côté de la formation des enseignants, une étape importante est franchie avec la délibération du 21 février 2006 instaurant un concours de recrutement externe spécial pour les professeurs des écoles (PE) LCK. Enfin, en 2012, suite au transfert de l'enseignement du second degré, le vice-rectorat crée un service de l'Enseignement des langues et de la culture kanak (SELCK). Pour utiles qu'elles soient, ces réformes ont été insuffisantes pour impulser un développement à grande échelle de l'enseignement des LCK même si, dans le premier degré, les compétences attribuées aux provinces en matière d'adaptation des programmes sont à prendre en compte. Selon des chiffres émanant du VR-DGENC pour l'année 2015, cet enseignement ne bénéficiait qu'à 2 877 élèves scolarisés dans le premier degré public (sur environ 17 000), à 4 166 élèves des collèges publics et privés (sur environ 19 000) et à 506 dans les lycées publics et privés (sur environ 13 000) (chiffres présentés par Danielle Guaenere, colloque « Le système éducatif calédonien à l'heure du destin commun », UNC, 5-7 novembre 2015). De nombreuses raisons expliquent cette situation peu glorieuse : offre non obligatoire en langues kanak dans tous les établissements, instauration d'un nombre minimal d'élèves inscrits pour ouvrir cet enseignement, absence de volonté de beaucoup de familles qui s'en détournent car elles associent la réussite scolaire à la maîtrise exclusive du français (Nocus *et al.*, 2014). Du côté de la formation des enseignants, le bilan est tout aussi maigre : difficulté à recruter des PE LCK (la majorité des postes ouverts au concours restent non pourvus : 8 sur 9 en 2017), recours exclusif à des maîtres auxiliaires non titulaires pour enseigner les langues kanak au collège et au lycée faute de CAPES.

Du fait d'un faible portage politique et de la relative inertie de l'institution scolaire, les LCK n'ont pas trouvé la place qui devrait être la leur à l'école. Le PENC et sa charte d'application représentent-ils sur ce point une rupture ? Dorénavant, malgré la persistance de conditions d'ouverture (huit élèves inscrits au

minimum et identification d'une personne-ressource pour assurer les cours), un enseignement optionnel des langues kanak doit être proposé dans tous les collèges et lycées. Des programmes pour l'apprentissage du drehu, du nengone, du paicî et de l'ajië au collège sont publiés en 2016 (en attendant ceux du lycée qui sont en cours d'élaboration⁹). Du côté de la formation des enseignants, une convention est signée le 24 octobre 2016 entre le VR-DGENC et l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) de l'Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC) pour la mise en place du diplôme d'université « Langues, cultures océaniques et apprentissage » afin de développer les compétences professionnelles des enseignants LCK. Le 17 janvier 2017, le conseil partenarial de l'enseignement des langues et de la culture kanak est installé sous la présidence de Hélène Lékawé ; il regroupe des représentants des collectivités locales et des professionnels de l'éducation. Sa mission est d'accompagner le développement de l'enseignement des LCK, de le pérenniser et de favoriser la production de ressources et d'outils pédagogiques. Enfin, à compter de la rentrée 2018, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du collège, les quatre langues kanak optionnelles du baccalauréat peuvent être enseignées comme langues vivantes 2 à partir de la classe de 5^e pour assurer la continuité avec le lycée ; les élèves ont la possibilité d'étudier deux langues kanak au collège.

L'enseignement des LCK est donc devenu une priorité mais les chantiers à mener à terme restent nombreux, comme celui du statut des enseignants LCK du second degré. Les démarches entreprises pour les habilitier et les certifier pourraient déboucher sur des avancées significatives. En marge de la visite du président de la République Emmanuel Macron en Nouvelle-Calédonie en mai 2018, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer a annoncé la création d'ici 2020 d'un CAPES bivalent LCK dont les modalités précises restent cependant à définir (quelles langues kanak ? quelles épreuves ? combien de postes ? quelle valence complémentaire ?). En Polynésie française, où un CAPES français-tahitien a été créé en 1997, on compte une cinquantaine d'enseignants ayant réussi ce concours depuis sa création (Peltzer, 2009) mais le nombre de postes ouverts chaque année est très limité (un en 2018, un en 2017 pour le concours externe). En Nouvelle-Calédonie, une telle réforme permettrait malgré tout de structurer et de pérenniser l'enseignement des LCK, d'améliorer le niveau de compétence des professeurs, de leur donner une reconnaissance et un statut similaire à celui de leurs collègues enseignant d'autres disciplines. L'expérience du premier degré montre cependant qu'il ne suffit pas de créer un

8. Ces programmes revus en 2012 maintiennent la place des LCK dans le premier degré.

9. Le VR-DGENC a rédigé le 12/03/2018 une note destinée aux enseignants LCK annonçant la mise à disposition, à titre expérimental, de ressources pédagogiques pour le cycle terminal du lycée, intitulées « Gestes fondateurs et monde en mouvement » et comprenant quatre domaines (mythe et héros, espaces et échanges, lieux et formes de pouvoir, idée de progrès), dans l'attente de celles pour la classe de seconde qui devraient paraître plus tard courant 2018. Après validation par le conseil partenarial des LCK et l'inspection générale pour les langues vivantes, ces ressources formeront le cadre de référence applicable à la rentrée 2019 (<https://www.ac-noumea.nc/spip.php?article3185>).

concours LCK pour que des candidats le réussissent en masse. Le faible niveau des étudiants ayant obtenu une licence « Langues et cultures océaniques » à l'UNC, notamment en français et en mathématiques, est régulièrement pointé du doigt comme un facteur d'échec au concours, tout comme la difficulté à recruter des formateurs disposant de compétences professionnelles en matière d'enseignement en plus d'être des locuteurs d'une ou plusieurs langues kanak. Un autre enjeu concerne la finalisation des programmes LCK du lycée et la production de nouvelles ressources pédagogiques. Il s'agit également d'avancer sur la question des disciplines non linguistiques, c'est-à-dire la capacité, pour un professeur titulaire et locuteur d'une langue kanak, d'enseigner sa discipline en langue. Les efforts consentis doivent en outre répondre à deux objectifs principaux dont il faudra mesurer dans le temps s'ils sont atteints : améliorer la réussite scolaire des élèves kanak et accroître le nombre d'élèves kanak ou non kanak qui apprennent une langue kanak à l'école. Enfin, mentionnons la revendication persistante de rendre l'apprentissage d'une langue kanak obligatoire pour tous les élèves, que l'on retrouve par exemple dans le projet de l'UC pour l'après-2018 et dans les prises de position de l'Union des groupements de parents d'élèves (UGPE) (Duclos et Salaün, 2017).

Un nouvel enseignement obligatoire : les éléments fondamentaux de la culture kanak

Parmi les nouvelles dispositions contenues dans le PENC, l'une des plus emblématiques, entrée en vigueur en 2017, est celle qui stipule qu'« un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève » (article 10-1). Dans un entretien publié le 13 février 2017 dans *Les Nouvelles calédoniennes*, le vice-recteur et directeur général des enseignements, Jean-Charles Ringard-Flament, affirme que :

« le choix qui a été fait, c'est d'en faire une discipline, et pas du bricolage. À partir du moment où on parle de discipline, on parle de programme, de profs formés, d'élèves évalués et de conditions d'enseignement qui, de la 6^e à la terminale, sont codifiées. »

Cette innovation est souvent présentée comme l'entrée de la culture kanak à l'école, ce qui n'est pas tout à fait vrai puisque celle-ci était déjà au cœur de certains projets et actions pédagogiques, mais sans cadre précis.

Cet enseignement n'a aucun équivalent au sein de la République française, où la solution retenue a été de privilégier l'intégration des éléments culturels et linguistiques au sein d'un même ensemble « langues et cultures régionales ». Cette démarche existe aussi en Nouvelle-Calédonie, ce qui signifie qu'un élève

peut dorénavant aborder dans deux contextes différents des enjeux culturels propres au monde kanak. À l'échelle internationale, il est également difficile de trouver des approches comparables. Une publication récente de l'OCDE (2018), à partir des situations canadienne, australienne et néo-zélandaise, examine les politiques et pratiques mises en œuvre pour améliorer l'engagement des élèves autochtones. Aucun de ces pays n'a opté pour la création d'une discipline à part entière sur les cultures autochtones pour tous les élèves. Ils ont privilégié d'autres solutions, que l'on trouve également en Nouvelle-Calédonie, comme leur visibilité au sein des établissements scolaires, l'adoption de certaines pratiques culturelles autochtones dans la vie des écoles, l'introduction des histoires et cultures autochtones dans les programmes, la prise en compte du point de vue autochtone dans les pratiques et démarches d'enseignement, l'utilisation de ressources pédagogiques mises au point par les peuples autochtones et les reflétant.

En Nouvelle-Calédonie, l'introduction des éléments fondamentaux de la culture kanak s'explique par la faible portée des mesures prises jusqu'alors. Elles ont buté sur les résistances des acteurs, parmi lesquels les Kanak représentent une faible part des enseignants titulaires du premier comme du second degré¹⁰. Par ailleurs, l'adaptation des programmes, pendant longtemps limitée à l'histoire-géographie et aux sciences de la vie et de la terre dans le second degré, n'a pas vraiment favorisé une ouverture culturelle. Le faible nombre de ressources pédagogiques et le peu de légitimité que beaucoup d'enseignants accordaient à ces approches ont représenté un autre frein. Le choix a donc été fait de créer un nouvel enseignement pour en faire un emblème du développement de l'identité de l'école calédonienne. C'est un signal fort adressé au peuple kanak, qui a subi l'exclusion de ses langues et de sa culture de l'école, pour reconnaître son identité singulière. Un tel choix confirme la place importante d'une approche culturelle, que Marie Salaün (2017 : 36-37) qualifie « d'hypostase¹¹ de la culture ».

La mise en place de cet enseignement a eu lieu dans une certaine improvisation du fait du vote tardif, en décembre 2016, de la charte d'application du PENC. À peine installé, le conseil partenarial des langues et de la culture kanak a planché début 2017 sur l'élaboration d'un programme. Six points d'ancrage, déclinés de manière spiralaire (Bruner, 1960) tout au long de la scolarité, ont été retenus : la case, le clan, l'igname, la langue et la parole, la personne et la terre, l'espace. Un autre point de difficulté a été l'identification des professeurs chargés de cet enseignement. Dans la pratique, des solutions très différentes ont été privilégiées et ce ne sont pas toujours des enseignants LCK qui ont été choisis. Le VR-DGENC a également mis du temps à organiser une formation des personnels ; la première

10. Il n'existe pas de statistiques officielles sur l'origine ethnique/culturelle des enseignants. Pour la période 2015-2017, il apparaît que vingt-cinq enseignants ayant réussi les concours nationaux de recrutement du second degré (public et privé) ont un patronyme d'origine kanak, soit 8,5 %. En 2016-2017, avec la même méthode, on obtient un peu moins de 20 % de lauréats kanak au concours externe de professeur des écoles.

11. NDLR. – L'hypostase peut être définie comme le soubassement d'un concept.

s'est tenue le 23 août 2017 pour les professeurs de collège du Grand Nouméa, soit six mois après la rentrée. En outre, pour gagner en souplesse, il a été décidé que l'introduction de cet enseignement serait progressive. Pour le premier degré, son inscription dans le temps scolaire bute encore sur le retard pris au sujet du vote de nouveaux programmes, annoncé pour 2017 et toujours pas réalisé en août 2018. En attendant, une consigne générale fixe le temps à y consacrer de la maternelle à la terminale (environ 30 minutes par semaine, soit 18 heures par an). Au collège, les classes de 6^e ont essuyé les plâtres en 2017, avant une entrée en vigueur au cycle 4 (5^e, 4^e et 3^e) en 2018. Dans ce dernier cas, les éléments fondamentaux de la culture kanak ne sont plus réellement considérés comme une discipline à part entière puisqu'ils constituent l'un des trois enseignements pratiques interdisciplinaires obligatoires que doivent suivre les élèves. Au lycée, toutes sections confondues, la seconde a ouvert le bal en 2017 avant d'être rejointe par la première en 2018 et la terminale en 2019. La première année de CAP a enfin été concernée en 2017, puis la seconde en 2018.

Pour mettre en œuvre le programme, un guide pédagogique, qui fait la part belle aux approches anthropologiques, a été diffusé courant 2017 (disponible sur le site du VR-DGENC, cf. <https://www.ac-noumea.nc/spip.php?article3577>, version du 28 février 2018). Pour chaque point d'ancrage, il contient un exposé de connaissances et de notions, puis une proposition de progression pédagogique de la maternelle au lycée (centrée sur les réalités au primaire, discours et pratiques au collège et concepts et valeurs au lycée) et, enfin, des références et ressources mobilisables en classe ou pour préparer des cours. Ce guide pédagogique débute par un texte d'orientations et d'instructions pédagogiques dont le but est de positionner cet enseignement et de démontrer son rôle dans la formation des élèves. Il précise que :

« l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak est constitué de notions à dimension socioculturelle, celles à faire comprendre et à acquérir au même titre que l'éducation morale et civique. »

À ce titre, il favorise le vivre ensemble par :

« un apprentissage de l'altérité, celui qui consiste à s'appuyer sur la culture de l'Autre pour mieux interroger et revisiter la sienne. C'est dire les enjeux d'un enseignement qui, loin de singulariser ou d'isoler la culture kanak, contribue à rapprocher les communautés ; en mettant en relief les élaborations originales et le dynamisme des cultures kanak, il offre les passerelles d'une compréhension interculturelle et fait de l'école un des vecteurs essentiels du vivre ensemble et du destin commun. »

On observe un positionnement ambigu entre le fait de considérer la culture kanak comme un ensemble monolithique et une réelle prise en compte de sa diversité. Par ailleurs, la distinction entre les croyances, pratiques et savoirs hérités de temps plus ou moins anciens et des dynamiques plus contemporaines qui entraînent des recompositions multiples n'est pas toujours clairement explicitée, tout comme

les articulations possibles entre cet enseignement et d'autres disciplines scolaires comme l'histoire-géographie qui traite aussi de l'évolution des sociétés et de leurs représentations. Enfin, il est sous-entendu que les fondamentaux de la culture kanak doivent mettre les élèves en contact avec les valeurs kanak, ce qui pose la question de leur positionnement et des liens à établir avec les valeurs calédoniennes en construction et avec les valeurs de la République que l'école calédonienne continue à porter, notamment en enseignement moral et civique (EMC).

Il est encore trop tôt pour analyser la portée réelle de l'introduction d'un enseignement qui a suscité dès son annonce des critiques. Certaines ont été exposées lors du séminaire « Cultures régionales et réussite scolaire » organisé par le VR-DGENC à l'UNC les 26 et 27 octobre 2017. L'UGPE a rappelé sa lecture très critique de cette réforme, pointant du doigt le faible volume horaire alloué chaque année (Duclos et Salaün, 2017), une approche de la culture centrée sur des contenus théoriques et non sur des mises en situation permettant aux élèves de faire l'expérience concrète de la culture kanak, un risque de folklorisation, l'absence de légitimité de professeurs non kanak à dispenser cet enseignement, etc. D'autres remarques ont porté sur le risque d'une fossilisation de la culture en minimisant sa diversité et les dynamiques propres qui l'animent, mais aussi sur la faible place accordée au développement de nouvelles manières de vivre et d'appréhender la culture kanak dans un contexte urbain et non plus exclusivement tribal.

Une école pour former les citoyens de la Nouvelle-Calédonie

La citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie a été instaurée par l'accord de Nouméa en 1998 :

« il est aujourd'hui nécessaire de poser les bases d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine affirmant son destin commun. »

Comme les LCK, cette citoyenneté a mis du temps à intégrer l'espace scolaire et à devenir un objet d'enseignement. Dans le premier degré, les programmes de 2005 puis 2012 lui ont accordé une place de choix en mettant en avant la notion de « destin commun », contrairement à ceux du collège et du lycée où elle continue à occuper une place marginale, notamment en EMC où le modèle français reste prépondérant.

L'école, « creuset du destin commun »

Le projet éducatif de 2016 affirme que l'école :

« encourage la pratique de la citoyenneté [...] Elle se propose en conséquence de former tous les jeunes pour les aider à devenir des citoyens responsables et épanouis. »

Son préambule précise en outre que :

« Lieu d'accueil et de formation de tous les enfants, l'école calédonienne contribue aux défis du rééquilibrage. En tant qu'instrument d'émancipation individuelle et collective, elle joue un rôle fondamental dans le développement du "vivre ensemble", en devenant le creuset du destin commun. »

Ce dernier reste un concept difficile à définir car l'accord de Nouméa peut donner lieu à de multiples interprétations. Le destin commun y apparaît comme le résultat d'une « nouvelle souveraineté, partagée dans le destin commun » (un aboutissement), comme « une communauté humaine affirmant son destin commun » (un processus) et « le temps de l'identité, dans un destin commun » (un horizon d'attente). Quoi qu'il en soit, pour Jean-Yves Faberon (2013 : 15), la « formule consacrée du destin commun [...] trouve bien son sens [...] dans la citoyenneté ». Toute la difficulté est alors de transformer cette dernière en un objet d'enseignement car, dans le contexte de l'accord de Nouméa, ses contours et son contenu sont loin d'être stabilisés, aussi bien dans les droits et devoirs qui y sont attachés que dans les conditions à remplir pour y accéder. Il s'agit d'une construction récente difficilement compatible avec une approche scolaire qui se fonde habituellement sur des savoirs institutionnalisés par la recherche et l'existence d'un consensus sur les contenus (Chervel, 1988 ; Lantheaume, 2013). Par ailleurs, enseigner la citoyenneté calédonienne revient autant à s'interroger sur ce qu'elle est que sur ce qu'elle pourrait devenir après 2018, ce qui en fait une question socialement vive (Tutiaux-Guillon, 2015) que beaucoup d'enseignants rechignent à aborder. En cas d'accès à la pleine souveraineté, la citoyenneté se transformerait en nationalité et, dans le cas contraire, elle devrait être redéfinie puisque son existence est liée à la période transitoire de l'accord de Nouméa. Les articulations complexes entre citoyenneté européenne, française et calédonienne sont un autre enjeu.

Il n'en reste pas moins que le choix d'établir un lien fort entre l'école et la formation du citoyen, en insistant notamment sur la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, présente de nombreuses analogies avec le modèle français depuis la III^e République. En effet, l'affirmation de l'école républicaine est passée par le développement d'un lien consubstantiel entre la formation de la personne et du citoyen (Mougniotte, 1991 ; Bozec, 2016), dans le sens où le système scolaire doit contribuer à préparer l'élève à s'insérer dans la société, à en devenir un acteur et à développer un attachement à son pays. Au niveau national, dans un contexte de crise de la nation, ce lien a été réaffirmé par la loi de refondation de l'école de la République en 2013. Le passage de l'éducation civique à l'EMC en septembre 2015 illustre cette ambition de redonner une place centrale à l'école dans la formation du citoyen. Ce même processus existe en Nouvelle-Calédonie, sauf qu'il accorde une place croissante aux enjeux propres à l'affirmation de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie. En outre, comme en France à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire permet le développement d'une mémoire commune

(De Cock, 2018) favorisant l'existence d'un sentiment d'appartenance, qui est une des facettes du destin commun. Cela est très visible dans les programmes d'histoire du premier degré appliqués depuis le milieu des années 2000. Celui de 2012 rappelle que :

« L'histoire de la Nouvelle-Calédonie, de la France et de leurs relations occupe une place prépondérante dans le programme. On tiendra simultanément compte de la dimension régionale, européenne et mondiale. »

Le fil conducteur consiste à inscrire la Nouvelle-Calédonie et la France dans des trajectoires historiques qui leur sont propres, mais aussi de montrer que ces dernières débouchent sur des contacts puis l'établissement de relations dans un cadre colonial jusqu'à un aboutissement qui laisse en suspens la question du lien entre ces deux pays dans le futur. Les échelles régionale, européenne ou mondiale ne sont mobilisées que pour fournir des éléments de contexte dans le processus de construction de la Nouvelle-Calédonie, de la France et de leurs relations.

Le PENC s'écarte cependant sur certains points de la manière dont le système éducatif français a conçu depuis ses origines sa contribution à la formation du citoyen. Par exemple, il n'a pas pour vocation de combattre l'hétérogénéité culturelle comme cela a été le cas sous la III^e République, quand les Bretons ont pu avoir le sentiment que l'école était l'agent d'une colonisation intérieure (Bancel *et al.*, 2003). Le PENC favorise au contraire le développement d'une citoyenneté reposant sur une cohabitation apaisée et respectueuse de la diversité des communautés et de leurs pratiques culturelles (Mokaddem, 2012). Ceci étant dit, on peut à nouveau établir sur ces sujets un lien avec les évolutions récentes observées en France, où la prise en compte de la diversité culturelle devient un nouvel horizon pour la nation et son école depuis les années 1980 (Meunier, 2013).

Les valeurs à l'école calédonienne

Partageant avec la famille ou l'environnement familial un rôle important dans le processus de socialisation des enfants, l'école est un lieu de transmission de valeurs partagées au service du vivre ensemble. En Nouvelle-Calédonie, elle reste un acteur essentiel pour la transmission des valeurs de la République même si, depuis le début des années 2010, on observe une évolution rapide des débats autour de l'existence de valeurs calédoniennes. Le terme « valeur » n'est jamais employé dans l'accord de Nouméa, ce qui atteste qu'il s'agit d'une préoccupation nouvelle apparue dans le contexte de discours sur la construction d'une identité calédonienne, d'un peuple calédonien et dans un processus d'émancipation progressif vis-à-vis de la France. En effet, comment construire une communauté de destin sans un socle de valeurs partagées ?

Le projet éducatif de 2016 ne répond pas à cette question mais son préambule contient une présentation des valeurs de l'école calédonienne :

« L'école calédonienne porte les valeurs de la République, "Liberté, Égalité, Fraternité", ainsi que les valeurs universelles rassemblant les communautés de la Nouvelle-Calédonie autour de la devise du pays "terre de parole, terre de partage", dans un esprit de reconnaissance, de respect mutuel, de partage et de persévérance porté par le Préambule de l'accord de Nouméa. L'école calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect. [...] Le principe de laïcité fonde la reconnaissance de la liberté de l'enseignement. »

L'ancrage républicain n'est pas remis en cause, mais on note une ouverture vers d'autres systèmes de valeurs qui irriguent la société calédonienne. La Charte du peuple kanak, diffusée en 2014 par le sénat coutumier de la Nouvelle-Calédonie, n'est pas citée, ce qui s'explique peut-être par les débats qu'elle a suscités, y compris parmi les Kanak. En revanche, la référence aux valeurs kanak semble pleinement assumée (terre, parole, partage, respect), tout comme la mention des valeurs universelles conçues comme un dénominateur commun pour l'ensemble de la société calédonienne.

Trois principaux ensembles de valeurs (républicaines, kanak/océaniques et universelles) sont donc clairement identifiés comme le socle des valeurs de l'école. Or, il est difficile d'imaginer un système éducatif qui reposerait sur des valeurs sans se préoccuper de leur appropriation par les élèves. L'objectif n'est pas de juxtaposer des systèmes de valeurs, mais bien de permettre à l'école de rendre désirables des valeurs partagées, parfois qualifiées de valeurs calédoniennes (Kurtovitch, 2013). Cela suppose un travail de réflexion et un changement de point de vue pour établir des passerelles entre les valeurs républicaines et kanak qui, depuis les années 1970, ont eu plutôt tendance à s'opposer et à être mises en concurrence. En outre, à ce jour, les enseignants, aussi bien en instruction civique et morale dans le premier degré qu'en EMC dans le second degré, sont particulièrement démunis pour traiter de la question des valeurs dans la mesure où l'ambition de l'école de porter des valeurs partagées ne trouve sa traduction dans aucun document officiel qui permettrait d'en dresser une liste exhaustive. Il s'agit là d'un enjeu majeur à la veille de la première consultation sur l'accès de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté, parfois présenté comme une condition essentielle pour dépasser les oppositions sur l'avenir du pays. Le rapport de la mission d'écoute et de conseil sur l'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie¹² diffusé en octobre 2016 contient à ce sujet des développements

intéressants puisqu'il synthétise un ensemble de discussions sur la question des valeurs et propose une charte des valeurs calédoniennes. On peut y lire que :

« Il existe des valeurs spécifiques à cette terre, que l'on appellera dans la suite du rapport les valeurs calédoniennes. La mission a constaté qu'aucun des interlocuteurs n'a contesté l'existence même de telles valeurs, c'est-à-dire de principes communs partagés entre tous les Calédoniens et qui fondent la possibilité d'un contrat social les réunissant. Elles sont singulières et spécifiques dans leur manière d'être perçues et d'être vécues. »

Trois sources de valeurs sont plus particulièrement identifiées : la source des droits de l'Homme, issue des grandes déclarations des droits ; la source chrétienne, issue des Évangiles ; la source kanak, qui vient de la tradition du fond des âges et qui s'insère dans un mode de pensée plus large, spécifiquement océanien. Selon les rapporteurs :

« ces trois sources ne sont pas en opposition. Elles se réunissent pour former un seul fleuve, auquel puisent les Calédoniens. »

Le comité des signataires du 27 mars 2018, qui a abouti à la formulation de la question soumise aux électeurs le 4 novembre, a examiné une proposition de charte des valeurs calédoniennes rédigée par le groupe de dialogue « sur le chemin de l'avenir »¹³. À l'issue des discussions, *Les Nouvelles calédoniennes* du 30 mars mentionnent que :

« le texte est à présent très abouti mais il rencontre quelques fortes hostilités. Il n'a été ni adopté ni acté au comité des signataires et ne le sera pas sans un consensus général du groupe de dialogue, et sans doute pas sans une consultation plus large. »

Cette consultation a été menée en mai-juin 2018 par le Haut-Commissariat de la République en Nouvelle-Calédonie, qui a diffusé un texte contenant les « propositions de valeurs calédoniennes partagées » afin de recueillir les avis et propositions des Calédoniens. La Charte des valeurs calédoniennes a finalement été signée par le groupe « sur le chemin de l'avenir » le 27 juillet 2018, non sans oppositions¹⁴. Ce long document de sept pages, qui va bien au-delà d'une simple liste de valeurs, est donc loin de faire l'unanimité à la veille du référendum de novembre. Par ailleurs, son absence de caractère officiel, en dehors de la légitimité et de l'autorité que l'on veut bien accorder à un groupe de dialogue tronqué, est loin d'autoriser son utilisation dans le cadre scolaire. Question socialement vive dans le contexte particulier de la sortie de l'accord de Nouméa, l'existence

12. Mission mise en place lors du XII^e comité des signataires de l'accord de Nouméa en octobre 2014, composée d'experts désignés par le Premier ministre Manuel Valls et chargée de travailler sur les convergences et les divergences sur l'avenir du pays.

13. Espace de discussion composé de dix responsables politiques calédoniens (Philippe Michel, Philippe Gomès, Thierry Santa, Pierre Frogier, Gaël Yanno et Sonia Backès pour les non-indépendantistes, Paul Néaoutyne, Victor Tutugoro, Roch Wamytan et Daniel Goa du côté indépendantiste) réunis sous la présidence du Haut-commissaire de la République en Nouvelle-Calédonie Thierry Lataste. Il a été créé suite à la visite du Premier ministre Édouard Philippe en Nouvelle-Calédonie fin 2017. En mars 2018, afin de tenter d'apaiser des tensions apparues au sujet du projet de délibération sur la date de la consultation référendaire, François Seners a été ajouté comme représentant personnel du Premier ministre.

14. À cette date, Thierry Santa, Pierre Frogier et Sonia Backès avaient quitté le groupe de dialogue car, selon eux, celui-ci outrepassait sa mission et empiétait sur le terrain de la négociation politique. Quelques jours plus tard, Roch Wamytan a quant à lui affirmé sur Radio Djiido qu'en réalité, il n'avait pas signé cette charte mais uniquement un compte rendu de la journée de travail du groupe.

d'un socle de valeurs calédoniennes alimente le débat et met l'école dans la situation délicate d'être le creuset d'un destin commun qui peine encore à définir ce qui peut réunir les Calédoniens pour leur permettre de faire société indépendamment de leur vision sur l'avenir du pays.

La mise en place du parcours civique

Afin de tenter de donner corps au rôle important que l'école doit jouer dans la formation du citoyen de la Nouvelle-Calédonie, le préambule du PENC annonce « la mise en œuvre d'un parcours civique qui s'appuie sur les ressources offertes par l'école » et l'article 10-2 précise que :

« La Nouvelle-Calédonie institue un parcours civique tout au long de l'instruction obligatoire, fondé sur le socle commun qui structure les programmes d'enseignement. À ce titre, l'école calédonienne participe à la création d'un service civique calédonien ouvert à tous. »

Bien que cette disposition affirme l'identité de l'école calédonienne, elle peut être mise en relation avec des évolutions récentes du système français. En effet, le 22 janvier 2015, suite à l'attentat contre *Charlie hebdo*, Najat Vallaud-Belkacem lance la grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République et annonce la création d'un parcours citoyen de l'école élémentaire à la terminale articulé autour de l'EMC, de l'éducation aux médias et à l'information, de la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de la préparation de la journée défense et citoyenneté¹⁵.

Bien que le système calédonien ait souvent été accusé de faire du copier-coller par rapport au modèle français, la mise en place du parcours civique à compter de la rentrée 2017 obéit à une logique un peu différente puisqu'il s'agit de former le citoyen de la Nouvelle-Calédonie. L'objectif est de favoriser l'engagement des élèves au bénéfice de la cohésion de la communauté éducative et du vivre ensemble. Concrètement, le parcours est conçu comme un ensemble d'actions réalisées par l'élève dans ou hors de l'établissement et du cadre scolaires, qui attestent le développement de ses compétences civiques par le biais de la tenue d'un portfolio numérique ou d'un cahier qui, dans l'idéal, doit l'accompagner tout au long de sa scolarité. L'ancrage local est assuré par son intégration dans un cadre plus large, celui d'un service civique calédonien composé de trois parcours :

- le parcours civique obligatoire de la maternelle au lycée,
- le parcours d'engagement et d'accompagnement pour les mineurs de 16 à 18 ans décrocheurs (environ 600 par an) afin de développer leurs compétences professionnelles et/ou sociales,
- et le service civique citoyen obligatoire pour tous les jeunes de 17 à 25 ans pour favoriser l'engagement, la cohésion et la mixité sociales.

Le parcours civique manifeste donc une politique ambitieuse faisant de l'école un acteur central de la formation du citoyen. Toutefois, son application bute sur un certain nombre d'écueils. Les enseignants et les établissements scolaires peinent à se l'approprier et, comme pour les éléments fondamentaux de la culture kanak, la situation semble se caractériser depuis 2017 par des tâtonnements. En outre, le parcours civique n'est pas une discipline nouvelle mais un parcours éducatif déployé dans le cadre de la réforme du collège en février 2018. Au rayon des nouveautés auxquelles les enseignants doivent faire face, parmi lesquelles la mise en œuvre de nouveaux programmes, le parcours civique n'est certainement pas une priorité. Enfin, la DENC et le VR-DGENC ont travaillé en 2017 à l'élaboration d'un référentiel de compétences permettant d'encadrer et d'évaluer le parcours civique. Faute d'accord, leur incapacité à produire un cadre de référence unique pose la question de la continuité des apprentissages entre le premier et le second degrés et, plus largement, celle de la capacité à fédérer la communauté éducative pour faire du parcours civique une réussite. Cela est d'autant plus dommageable que, au collège et au lycée, les programmes nationaux d'EMC entrés en vigueur en février 2016 n'ayant bénéficié d'aucun aménagement officiel pour prendre en compte le contexte local, un référentiel commun pour le parcours civique aurait permis d'encourager les enseignants à mettre en valeur les spécificités de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie et des enjeux civiques et moraux propres à la société calédonienne.

Conclusion

Le fait de présenter le projet éducatif de 2016 comme l'acte de naissance d'une école calédonienne dotée d'une identité propre tient davantage du slogan politique que de la réalité et ne résiste pas à une lecture critique des principales mesures annoncées et de leur mise en œuvre. Des obstacles externes et internes freinent indéniablement le processus. Des liens forts perdurent avec le système français, notamment du fait d'un partage des compétences qui impose un certain nombre de contraintes au moment de faire des réformes. Il existe en outre des problèmes de gouvernance interne (Chambre territoriale des comptes de Nouvelle-Calédonie, 2015), par exemple à cause de la difficulté à faire travailler ensemble les deux directions du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie en charge de l'enseignement. Parmi les acteurs politiques, l'absence de consensus sur un certain nombre de sujets, comme la place des LCK ou la résorption des inégalités scolaires, pèse également. Ainsi, le PENC ne constitue qu'une étape, en réalité assez timide, dans un processus d'émancipation. Les ambitions qu'il porte en termes d'enseignement des LCK et d'éducation à une citoyenneté calédonienne

15. Une circulaire du 20 juin 2016 précise les modalités d'application du parcours citoyen.

en construction sont toutefois à souligner, tout comme sa volonté de renforcer sa contribution au rééquilibrage en démocratisant la réussite scolaire.

Plus largement, le projet éducatif ambitionne de contribuer à une transformation de la société calédonienne pour créer du commun au sein d'une population jusque là caractérisée par une juxtaposition de communautés multiples, parmi lesquelles le peuple autochtone kanak dispose d'une légitimité particulière reconnue par l'accord de Nouméa. Le résultat attendu serait une construction hybride mêlant tout à la fois pluralisme culturel (Vibert, 2005) et formes de créolisation (Glissant, 1990 ; Ménil, 2009). Le développement de l'enseignement des langues et de la culture kanak, qui pourrait à l'avenir déboucher sur une place accordée à d'autres cultures à l'école, contribue à renforcer le pluralisme culturel tout en irriguant l'ensemble de la société de l'identité kanak. L'accent mis sur la formation à la citoyenneté révèle au contraire une construction appelée à s'identifier à un ensemble composite de valeurs calédoniennes.


Les évolutions des trente dernières années n'ont donc pas donné naissance à un modèle d'école propre à la Nouvelle-Calédonie, notamment du fait du maintien, dans les contenus aussi bien que dans les démarches, d'une approche occidentale de l'enseignement. Dans ce domaine, l'accès à la pleine souveraineté ne représenterait d'ailleurs pas forcément une rupture brutale puisque la République de Vanuatu en est encore, plus de trente ans après l'indépendance, à définir les contours d'un système éducatif qui dépasse les anciens héritages respectifs de la colonisation française et britannique. En Nouvelle-Calédonie, pour l'instant, les maîtres mots restent l'adaptation et la contextualisation par rapport à un modèle français qui, bien qu'en perte de vitesse au niveau international selon les enquêtes PISA, reste la référence. Enfin, le projet d'émancipation que pourrait porter le projet éducatif calédonien n'a d'utilité que dans la mesure où il serait capable d'améliorer le faible niveau de performance du système scolaire, ou plutôt les écarts entre une partie des élèves qui réussit très bien et une autre qui est laissée sur le bord du chemin. Il est encore trop tôt pour dresser un bilan de la mise en œuvre du PENC et de sa charte d'application. En 2019, l'arrivée à terme du premier plan triennal d'actions permettra un état des lieux, dont on a du mal à imaginer qu'il mettra en évidence des améliorations significatives en si peu de temps.

BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL Nicolas, Pascal BLANCHARD et Françoise VERGÈS, 2003. *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel.
- BOZEC Géraldine, 2016. *Éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*, Paris, CNESCO.
- BRUBAKER Rogers et Frédéric JUNQUA (trad.), 2001. Au delà de l'« identité », *Actes de la recherche en sciences sociales* 139, pp. 66-85.
- BRUNER Jerome, 1960. *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CAPRON Romain, 2017. Quelques exemples de politiques publiques décidées par la Nouvelle-Calédonie depuis le transfert : d'une vision technique des transferts à la construction d'un projet éducatif, in S. Minvielle (éd.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa, Presses universitaires de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, pp. 55-61.
- CHAMBRE TERRITORIALE DES COMPTES DE NOUVELLE-CALÉDONIE, 2015. *Rapport d'observations définitives relatif à la gestion de la politique de l'éducation de la Nouvelle-Calédonie*, Nouméa.
- CHERVEL André, 1988. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* 38, pp. 59-119.
- COLOMBEL Claire, 2012. Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?, thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.
- COMMISSION DU GRAND DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE CALÉDONIENNE, 2011. *Le miroir du débat. L'expression des Calédoniens sur leur école*, Nouméa, Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.
- DE COCK Laurence, 2018. *Sur l'enseignement de l'histoire*, Marseille, Libertalia.
- DUCLOS Rémi et Marie SALAÜN, 2017. L'école à l'heure du « Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie » : une école décolonisée ?, *Mouvements, numéro spécial Kanaky-Nouvelle-Calédonie : situations décoloniales* 91, pp. 99-106.
- FABERON Jean-Yves (éds), 2013. *Citoyenneté et destin commun en Nouvelle-Calédonie*, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- FOUCAULT Michel, 1994. *Dits et écrits, vol. 3 : 1976-1979*, Paris, Gallimard.
- GAUTHIER Jacques, 1996. *Les écoles populaires kanak. Une révolution pédagogique ?*, Paris, L'Harmattan.
- GAY Jean-Christophe, 2014. *La Nouvelle-Calédonie, un destin peu commun*, Marseille, IRD.
- GLISSANT Edouard, 1990. *Poétique de la relation*, Paris, Gallimard.
- GROHOUNA Samuel et Catherine RIS, 2017. Évolution de l'accès aux diplômes en Nouvelle-Calédonie depuis 1989 : « massification » ou « démocratisation » ?, in S. Minvielle (éd.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa, PUNC, pp. 229-243.


- HADJ Laure, Gaël LAGADEC, Gérard LAVIGNE et Catherine RIS, 2012. Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques, *Formation emploi* 120, pp. 101-125.
- HOUDAN Olivier, 2012. La Nouvelle-Calédonie contemporaine (1946-1998), in *Atlas de la Nouvelle-Calédonie*, Marseille, IRD éditions, pp. 111-114.
- KOHLER Jean-Marie et Loïc WACQUANT, 1985. *L'école inégale : éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, Institut culturel mélanésien.
- KURTOVITCH Nicolas, 2013. Les valeurs de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, in J.-Y. Faberon (éd.), *Citoyenneté et destin commun en Nouvelle-Calédonie*, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille, pp. 67-72.
- LAHIRE Bernard, 1996. La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques, *Annales. Histoire, sciences sociales* 51 (2), pp. 381-407.
- LANTHEAUME Françoise, 2013. Curriculum et travail enseignant : incertitudes, épreuves et reconfigurations. Essai de sociologie pragmatique et réticulaire, mémoire de HDR, Lyon 2.
- LESSARD Claude et Anylène CARPENTIER, 2015. *Politiques éducatives. La mise en œuvre*, Paris, Presses universitaires de France.
- MANDAOUÉ Chantal (éd.), 2003. *Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie : actes du colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie, 15 et 16 novembre 2002 au centre culturel Tjibaou*, Nouméa, Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.
- MÉNIL Alain, 2009. La créolisation, un nouveau paradigme pour penser l'identité ?, *Rue Descartes* 66, pp. 8-19.
- MEUNIER Olivier, 2013. Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 63, pp. 89-98.
- MOKADDEM Hamid, 1999. *L'échec scolaire calédonien. Essai sur la reproduction du même dans l'autre : la reproduction sociale de l'échec scolaire est-elle une fatalité ?*, Paris, L'Harmattan.
- , 2012. *Le respect. Recherche pour une éducation civique en Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, publications de l'IFM-NC.
- MOUGNIOTTE Alain, 1991. *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- NOCUS Isabelle, Jacques VERNAUDON et Mirose PAÏA (éds), 2014. *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- OCDE, 2018. *La réussite scolaire des élèves autochtones. Pratiques prometteuses*, Paris, éditions OCDE.
- PELTZER Louise, 2009. Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française, *Tréma* 31, pp. 97-106.
- SALAÛN Marie, 2005. *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie (1885-1945)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- , 2013. *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- , 2014. Adapter l'école... ou en finir avec l'Outre-Mer, *Diversité* 178, pp. 147-152.
- , 2017. L'école en Nouvelle-Calédonie à l'heure des compétences transférées : quel legs colonial ?, in S. Minvielle (éd.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa, Presses universitaires de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, pp. 29-41.
- SMALL David, 1994. The Politics of Colonial Education in New Caledonia, thèse de doctorat en philosophie, Christchurch, University of Canterbury.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole, 2015. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances, in F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (éds), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Bruxelles, De Boeck supérieur, pp. 139-150.
- VIBERT Stéphane, 2005. Le pluralisme culturel comme réponse politique au fait de la diversité culturelle ?, *Mouvements* 37, pp. 15-21.

Le retour d'Ataï



un film de Mehdi Lallaoui

avec en bonus
Koindé, jadis fut la rivière



Cinéma des Océanistes 3

Le retour d'Ataï (Cinéma des Océanistes n°3)

Un film de Mehdi Lallaoui,
avec la collaboration scientifique
d'Isabelle Leblic

Image de René Mole et Mehdi Lallaoui
Son de Pierre Trojani
Montage de Fabien Laubry

En 1878 éclate, en Nouvelle-Calédonie, la grande insurrection kanak dont l'un des principaux instigateurs était le grand chef Ataï. Ce dernier fut tué en septembre 1878 et sa tête envoyée en France dans un bocal de formol avec celle de son « sorcier ».

Étudiée et exhibée un premier temps (en 1879) par le célèbre professeur Broca, la tête fut dite disparue des inventaires des musées français pendant quelques décennies. Pendant ce temps, les descendants d'Ataï et les nationalistes kanak n'ont cessé de réclamer le retour de la tête de leur ancêtre, longtemps en vain.

En juillet 2011, le crâne d'Ataï est « retrouvé » au Muséum national d'histoire naturelle au Jardin des Plantes, dans les réserves entreposées là pendant les travaux de restauration du musée de l'Homme, réserves qu'il n'avait en fait jamais quittées. Ainsi, en ce début du XXI^e siècle, la mémoire jamais éteinte du grand chef Ataï rejaillit du passé. Ce film retrace l'histoire tant d'Ataï que du périples de son crâne jusqu'à sa restitution en Nouvelle-Calédonie le 29 août 2014.

Disponible sur <http://www.oceanistes.org/oceanie/boutique/le-retour-datai/>
au prix de 15 €.

Ancêtres kanak à Paris. Musée du quai Branly, oct. 2013 (Cinéma des Océanistes 1)

Un film de Mehdi Lallaoui, avec la collaboration d'Isabelle Leblic

À l'occasion de l'exposition *Kanak. L'art est une parole* (musée du quai Branly, Paris), une importante délégation des aires coutumières de Nouvelle-Calédonie s'est déplacée pour ouvrir l'exposition par une cérémonie coutumière. Celle-ci a été adressée en premier lieu aux ancêtres présents à travers les objets, puis aux concepteurs de l'exposition.

Le lendemain, Déwé Görödé, écrivaine kanak et ministre de la Culture (FLNKS) du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, nous a guidés à travers cette exposition exceptionnelle, à la découverte de la culture et de l'histoire kanak.

Disponible sur <http://www.oceanistes.org/oceanie/boutique/ancetres-kanak-a-paris/>
au prix de 15 €.

Cinéma des Océanistes 1

Ancêtres kanak à Paris

**musée du quai Branly,
octobre 2013**



**un film de
Mehdi Lallaoui**
avec la collaboration
d'Isabelle Leblic



© Société des Océanistes/
Mémoires vives productions/
Au nom de la Mémoire, Paris, 2013