



## Histoire de l'éducation

128 | 2010

L'enseignement dans l'empire colonial français (XIXe-XXe siècles)

---

### Un colonialisme « glottophage » ?

L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945)

*A colonial glottophagy? The teaching of the French language in the schools for the indigenous populations in New-Caledonia (1863-1945)*

*Ein "sprachenfressender" Kolonialismus? Der Französischunterricht in den Eingeborenen Schulen Neukaledoniens (1863-1945)*

*¿Un colonialismo "de glotofagia?" La enseñanza de la lengua francesa en las escuelas indígenas en Nueva Caledonia (1863-1945)*

Marie Salaün

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2264>

DOI : 10.4000/histoire-education.2264

ISSN : 2102-5452

#### Éditeur

ENS Éditions

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 53-78

ISSN : 0221-6280

#### Référence électronique

Marie Salaün, « Un colonialisme « glottophage » ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2264> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2264

---

*Un colonialisme « glottophage » ?*

## **L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945)**

Marie SALAÛN

---

La dénonciation de l'hégémonie de la langue française dans l'enseignement et son corollaire – l'absence des langues autochtones – sont au cœur des revendications kanak<sup>1</sup> qui émergent dans les années 1970 et débouchent sur les événements des années 1980 en Nouvelle-Calédonie. Il est d'usage de faire remonter l'imposition de la langue de la métropole à la période coloniale, et l'on suivra Jean-Claude Rivierre lorsqu'il écrit : « Le français de métropole a toujours été la langue officielle, utilisée par l'administration et enseignée dans les écoles, alors qu'un français local se formait peu à peu sur place. Cet attachement à la métropole et à sa langue a longtemps servi de *credo* politique à la société blanche néo-calédonienne [...], aucune politique linguistique favorable aux Canaques n'a été élaborée avant que l'ordre colonial ne soit remis

---

1 Conformément à la règle aujourd'hui en usage en Nouvelle-Calédonie et appliquée dans les textes officiels (cf. l'Accord sur la Nouvelle-Calédonie signé à Nouméa le 5 mai 1998, *JORF* n° 121 du 27 mai 1998, p. 8039), le mot kanak (nom et adjectif) est ici invariable.

en cause, à l'époque moderne »<sup>2</sup>. La Nouvelle-Calédonie fait figure d'exception dans l'outre-mer français : son éloignement, sa vocation de terre de bagne puis de colonie de peuplement, ainsi que le fait qu'elle détient un tiers des réserves mondiales de nickel, la rendent unique. Sa particularité principale reste cependant le traitement réservé aux autochtones mélanésiens : « pacifiés » dans la violence après la prise de possession française en 1853, dépossédés de leurs terres au gré des besoins du bagne et à mesure que progresse le front pionnier, ils seront à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – traitement inédit dans l'Empire colonial français – cantonnés dans des réserves dont ils ne seront affranchis qu'en 1946. L'enfermement des indigènes nécessitera le recrutement de travailleurs sous contrat en provenance de Java, d'Indochine et des Nouvelles-Hébrides, pour les exploitations agricoles et la mine. On suivra Isabelle Merle quand elle affirme que « les Kanaks sont, de fait, le point aveugle de la politique que la France entend mettre en œuvre en Nouvelle-Calédonie »<sup>3</sup>.

L'indétermination de la place des Kanak dans la « mise en valeur » de la colonie n'est pas pour faciliter la mise en œuvre d'une politique indigène cohérente et, de fait, la Nouvelle-Calédonie semble être passée à la postérité pour avoir été en quelque sorte le mauvais élève de « l'œuvre civilisatrice » française. L'absence de véritable politique indigène n'échappait d'ailleurs pas aux contemporains, et on peut mentionner à titre d'exemple l'affirmation de Froment-Guyesse lors d'une conférence à la Société de géographie commerciale en 1910 : « [elle est] la seule colonie où l'élément indigène ne soit pas essentiel, où la politique indigène ne soit pas la principale affaire »<sup>4</sup>. La mise en réserves a probablement eu un autre effet collatéral : l'absence de l'émergence d'une langue de contact (pidgin, bichelamar<sup>5</sup> ou créole). La multiplicité des langues locales (au nombre de trente, ce qui fait, à l'instar du reste de la Mélanésie, une moyenne d'une langue pour moins de 2 000 locuteurs) et l'hétérogénéité linguistique

2 Jean-Claude Rivierre, « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », *Les Temps Modernes*, 1985, n° 464, p. 1688-1717 (p. 1691). Par « époque moderne », Rivierre entend « époque contemporaine ». L'expression « français local » désigne le parler calédonien, celui des caldoches, descendants de colons français, qui diffère du français de métropole essentiellement par l'accent et par des emprunts aux langues des autres communautés présentes sur le territoire, océaniques ou asiatiques. Voir Christine Pauleau, *Le Calédonien de poche*, Chennevière-sur-Marne, Assimil, 2000.

3 Isabelle Merle, *Expériences coloniales. Nouvelle-Calédonie (1853-1920)*, Paris, Belin, 1995, p. 68.

4 Cité par Alain Saussol, *L'héritage. Essai sur le problème foncier mélanésien en Nouvelle-Calédonie*, Paris, Société des Océanistes, Musée de l'Homme, 1979, p. 379.

5 Le bichlamar, bichelamar ou encore *bislama*, en anglais, est un pidgin parlé aux Nouvelles-Hébrides, condominium franco-britannique de 1907 à 1980 (aujourd'hui Vanuatu).

de la population allochtone importée (d'Europe et d'Asie) semblent avoir imposé la langue du colonisateur comme langue véhiculaire.

En première approximation, si l'on cherche à qualifier à grands traits la politique linguistique de la période coloniale, un parallèle semble pouvoir être fait entre, d'une part, la brutalité avec laquelle la colonisation française s'est imposée aux populations autochtones de la Nouvelle-Calédonie et, d'autre part, le sort réservé à leurs langues dans le projet colonial. C'est en tout cas ce que l'on serait tenté de croire si l'on prenait au pied de la lettre une position officielle des autorités qui a le mérite de la clarté : posée dès les premières années de la présence française (en 1863 plus précisément), l'exclusion des « idiomes néo-calédoniens » de l'enseignement et de la publication sera maintes fois réitérée par la suite, preuve de son importance dans le projet français, mais preuve également, en creux, de la difficulté à faire respecter ce qui apparaît dès lors comme un vœu pieux. Si la législation coloniale a toujours proscrit que les maîtres utilisent la langue maternelle de leurs élèves, aussi bien dans les écoles du gouvernement que dans les établissements missionnaires, le succès tout à fait relatif de cette entreprise de « francisation » atteste de la complexité de la question linguistique dans le contexte néo-calédonien. Plus de cent cinquante ans de présence française ont fait du français la langue de communication entre toutes les communautés vivant dans l'archipel, mais ni le cantonnement ni les déplacements de population, ni l'absence de politique favorable aux langues autochtones, n'ont eu pour résultat de faire disparaître les langues parlées par les Kanak au moment de la prise de possession. Le français s'est imposé à tous, autochtones et allochtones non francophones (en provenance d'Asie et du reste du Pacifique), mais on peut dire qu'il s'est surajouté aux langues parlées par les différentes communautés plus qu'il ne les a évincées. De la trentaine de langues locales parlées au moment des premiers contacts, presque toutes existent encore aujourd'hui, ce qui fait dire à J.-C. Rivierre que « face à ces bouleversements, la permanence et la vitalité des langues et dialectes apparaît surprenante »<sup>6</sup>. Aujourd'hui, l'archipel est un territoire résolument francophone où le français côtoie cependant les langues kanak (langues du groupe océanien de la famille austronésienne), auxquelles s'ajoutent les langues d'immigration plus récente (javanais, vietnamien, wallisien, futunien, tahitien, etc.). Quelque 75 000 personnes seraient locutrices d'une langue kanak, soit 32,5 % d'une population totale

6 J.-C. Rivierre, *art. cit.*

estimée officiellement à 230 789 habitants d'après le recensement de 2004. Seules onze de ces langues sont parlées par plus de mille locuteurs, quatre d'entre elles par plus de quatre mille locuteurs (*drehu, nengone, ajië, paicî*). Ce morcellement linguistique est désormais doublé d'une forte dispersion géographique, résultant des déplacements de population à l'époque coloniale et, aujourd'hui, des migrations internes liées à des facteurs économiques. Même si elles tirent leur origine d'une même protolangue et qu'elles véhiculent un fond culturel commun, les langues kanak se distinguent fortement les unes des autres, aussi bien sur le plan syntaxique que lexical.

Cette vitalité est surprenante quand on la compare à l'état des langues autochtones à l'issue du processus colonial dans les autres colonies de peuplement du Pacifique, qu'il s'agisse du *Te Reo Maori* en Nouvelle-Zélande ou du '*Ōlelo Hawai'i* à Hawaï, langues moribondes dans les années 1980, qui n'ont dû leur survie qu'à un intense effort de revitalisation porté par les mouvements souverainistes. Il faut donc expliquer ce paradoxe néo-calédonien : comment une politique aussi peu favorable aux langues vernaculaires a-t-elle finalement, quoiqu'involontairement comme nous le verrons, contribué à leur protection ? Comment rendre compte de ce décalage entre les intentions affichées et les réalisations ? Notre contribution se veut un essai d'explication du caractère en somme velléitaire de la politique linguistique de la France dans ses écoles indigènes. Elle entend donc, en filigrane, mettre en question deux paradigmes dominants de la littérature sur l'éducation en contexte colonial dans l'Empire français : celui du colonialisme « glottophage »<sup>7</sup> – littéralement « mangeur de langues » – et celui de la simple exportation dans l'Outre-mer du schéma scolaire républicain qui se développe en métropole à la même époque. L'idée n'est pas ici de relativiser le monolinguisme d'État, mais de voir, depuis un terrain particulier, comment précisément une moindre présence de l'État peut expliquer pourquoi la francisation linguistique ne s'est pas opérée avec la même efficacité que sur le terrain métropolitain. Le modèle de l'exportation est très discutable. Certes, on remarque une concordance chronologique : le milieu des années 1880, moment du vote des lois Ferry, est aussi une période de forte activité législative dans les colonies mais, à considérer les textes adoptés çà et là, la concomitance de l'effervescence scolaire en métropole et dans l'Empire ne doit pas masquer le fait que les dispositifs réservés aux indigènes ne sont en rien une réplique de la législation de Jules Ferry, de même que la politique

---

7 Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottologie*, Paris, Payot, 1974.

linguistique aux colonies n'est pas celle de la République dans les provinces de France. Là où, en contexte métropolitain, il s'agit de réaliser la communauté linguistiquement homogène des *citoyens*, le projet en Nouvelle-Calédonie est de former des *sujets*, puisque les Kanak, à l'instar des indigènes dans une majorité des possessions françaises, sont français de nationalité, mais soumis à la souveraineté de la France sans participer à son exercice. Affirmer que le principe révolutionnaire, puis républicain, d'une unité nationale fondée sur l'usage de la seule langue française a plané sur la politique scolaire indigène locale serait au final assez problématique. Une certaine lecture de l'histoire coloniale, celle qui entend dresser un inventaire de la colonisation et raisonne en terme de « bilan »<sup>8</sup>, reproche pourtant principalement, au titre des aspects « négatifs », son inadaptation à l'enseignement tel qu'il a été développé dans les colonies. Mais là où cette vulgate se plaît à mettre en exergue un « Nos ancêtres les Gaulois » à l'instar de la brousse, il n'est pas inutile de rappeler que les modalités de la scolarisation des colonisés reflètent la nécessité du maintien d'un ordre particulier, l'ordre colonial, n'en déplaise aux théories de l'impérialisme qui voient dans l'indigène une sorte de prolétaire exotique, perception qu'Antoine Léon résume de la manière suivante :

« Les grilles de lecture qui découlent des orientations de l'historiographie et de la sociologie [à partir des années 1960] conduisent parfois à assimiler le fonctionnement de l'école coloniale à celui de l'enseignement métropolitain. Les rapports coloniaux reproduiraient, sur un mode plus dramatique ou plus conflictuel, les rapports, sociaux ou scolaires, observés dans les pays occidentaux. En termes de statut, le colonisé ne serait que le prolétaire du colonisateur [...] tandis que l'enseignement colonial, simple avatar de l'éducation populaire – conçue dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle pour un public jugé mineur – illustrerait d'une manière exemplaire les fonctions sociales et idéologiques remplies par les écoles métropolitaines »<sup>9</sup>.

Si on doit renoncer à la thèse d'une simple exportation outre-mer du modèle métropolitain, il faudra bien, dès lors, créditer l'enseignement indigène d'une certaine spécificité, spécificité qu'il reste à caractériser.

8 Pour un déploiement de ce type de paradigme, on se référera au n° 754 de la revue mensuelle *Historia*, intitulé « Colonisation. Pour en finir avec la repentance », octobre 2009, qui en constitue une illustration exemplaire.

9 Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 8. Ce glissement entre la situation des colonisés et celle des classes dominées n'a pas attendu la controverse mémorielle contemporaine autour du fait colonial : on le trouve typiquement à l'œuvre dans les écrits d'Albert Memmi, notamment son *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Éditions Corrêa, 1957.

La question de la langue d'enseignement en Nouvelle-Calédonie donne une occasion intéressante d'entrer dans la complexité de ce qui fait la spécificité de l'enseignement indigène aux colonies. Si le français s'est, en effet, surajouté aux langues mélanésiennes plus qu'il ne les a, à proprement parler, éradiquées, il est douteux qu'il faille y voir le succès de dispositifs législatifs concernant la langue d'instruction. Prendre la législation à sa valeur faciale reviendrait à succomber à « l'illusion du politique », que François Furet et Jacques Ozouf définissent comme « la conviction que tout changement dépend de la volonté et de l'action consciente des hommes et, en conséquence, que les destinées humaines sont entre les mains des pédagogues et des législateurs »<sup>10</sup>. Un postulat simple guide notre démarche : un gouffre sépare souvent le projet des autorités de sa réalisation, les intentions de leur réception par les intéressés. En ce sens, ni la statistique ni les textes officiels ne sont suffisants pour juger de la réalité de la scolarisation dans les tribus ; de plus, dans le contexte néo-calédonien, les sources d'archives proprement « scolaires » brillent par leur absence<sup>11</sup>. Nous ne chercherons donc pas à mesurer le rendement d'une institution officiellement dédiée à franciser – au plan linguistique – les indigènes. Nous souhaitons simplement montrer comment l'analyse des débats autour de la place respective des langues kanak et du français dans les écoles est une occasion privilégiée de vérifier à quel point l'équilibre instable entre les exigences de la « mission civilisatrice » et les conflits d'intérêt locaux (qui voient s'opposer colons, missionnaires et administrateurs, comme cela sera expliqué plus loin) a façonné la réalisation du projet scolaire colonial.

## **I – Quelques caractéristiques de l'école indigène en Nouvelle-Calédonie**

Les premières écoles arrivent dans l'archipel néo-calédonien vers 1840 avec les missionnaires catholiques (maristes) et protestants (insulaires du Pacifique mandatés par la *London Missionary Society*, remplacée par la Mission de Paris en 1891). Même après la prise de possession officielle en 1853, toute latitude est d'abord laissée aux deux confessions en présence pour « éduquer

---

10 François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, p. 53.

11 Pour une présentation des sources mobilisables en matière de scolarisation indigène, on se référera à Marie Salaün, *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, chap. 2 : « À la recherche d'un projet de scolarisation des indigènes ».

les naturels », selon la terminologie des premières années de la présence française. Pendant les quatre premières décennies de cette présence, l'enseignement se fait pour ainsi dire indifféremment en français sur la Grande-Terre, en anglais aux Îles Loyauté, ou dans une des langues kanak, en fonction des ressources linguistiques des missionnaires et de leurs catéchistes. L'enseignement indigène ne devient qu'assez tardivement une prérogative du gouvernement colonial : inexistantes jusqu'alors (si l'on excepte, entre 1863 et 1866, les tentatives infructueuses d'un gouverneur notoirement opposé aux missions d'établir quelques « écoles de poste » confiées aux militaires en vue de former les futurs auxiliaires de la colonisation<sup>12</sup>), les premières écoles officielles émergeant au budget de la colonie et rattachées au service des Affaires indigènes sont instaurées en 1885<sup>13</sup>. Leur développement, fortement conditionné par l'intérêt du moment pour la politique indigène – comme en témoigne l'accélération de leur mise en place dans les années qui suivent les deux grandes révoltes kanak de 1878 et 1917 –, est chaotique jusque dans l'entre-deux-guerres. En 1919, les écoles indigènes quittent la sphère de compétence des Affaires indigènes et sont rattachées au service de l'Instruction publique, dont ne dépendaient jusqu'alors que les seules écoles européennes. Progressivement, les écoles officielles empiètent sur ce qui avait été très longtemps le monopole des missions, scolarisant un tiers des enfants à la veille de la Seconde Guerre mondiale, les deux tiers restants étant scolarisés à parts pour ainsi dire égales dans les écoles protestantes et catholiques.

Ici plus encore qu'ailleurs dans l'Empire, c'est avec beaucoup de circonspection que les chiffres officiels de la fréquentation scolaire doivent être appréhendés. On ne peut à cet égard que souscrire à la mise en garde de Jean Péneff : « Pas plus que l'historien des mentalités n'utiliserait des sondages d'opinion comme preuve, l'historien de l'éducation ne peut se contenter de reproduire et de commenter des statistiques officielles »<sup>14</sup>. Outre que la relative indifférence dans laquelle s'effectue la scolarisation des réserves n'incite pas à la rigueur des dénombrements, la concurrence entre les religions, puis entre l'enseignement missionnaire et l'enseignement officiel, hypothèque fortement la possibilité d'une statistique fiable, chaque missionnaire, chaque gendarme chargé

12 Joël Dauphiné, « La scolarisation des Canaques sous le Second Empire : le maigre bilan d'un gouverneur saint-simonien », *Journal de la Société des Océanistes*, Vol. 91, n° 2, 1990, p. 183-187.

13 Pour une chronologie détaillée, voir Marie Salaün, *L'école indigène*, *op. cit.*

14 Jean Péneff, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest. 1880-1950*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 260.

du contrôle de la tribu, ayant intérêt à surestimer le succès du recrutement en l'absence d'obligation scolaire. Avec toute la prudence requise, donc, on peut néanmoins avancer que la Nouvelle-Calédonie fait figure de colonie à forte scolarisation si on la compare aux autres possessions françaises. Le ratio « effectifs scolaires/population indigène totale » est en effet le suivant en 1924 : 1 pour 90 en Indochine, 1 pour 447 en AOF, 1 pour 36 à Madagascar et 1 pour 9 en Nouvelle-Calédonie<sup>15</sup>.

Que la mise en réserves et le « maillage » missionnaire serré qui en a découlé aient favorisé l'enrôlement des élèves ne fait pas de doute ; cependant, cette scolarisation massive ne préjuge en rien de la qualité de l'enseignement dispensé. L'autre caractéristique majeure du système éducatif colonial est en effet son cloisonnement étanche entre écoles pour colons et écoles pour indigènes, avec une limitation stricte des possibilités de mobilité sociale pour ces derniers. Chaque type d'école fonctionne de manière autonome, avec son public spécifique, ses maîtres, ses programmes et ses examens propres. Les écoles destinées aux Européens sont calquées sur le modèle métropolitain et restent totalement fermées aux indigènes, leur interdisant, de fait, l'espoir de se présenter aux mêmes examens. L'effort budgétaire de la colonie est à la mesure de la ségrégation scolaire : la dépense par élève européen est six fois supérieure à la dépense par élève indigène en 1910, dix fois supérieure en 1925 et dix-huit fois supérieure en 1940<sup>16</sup>.

Contrairement à la majorité des colonies, où l'élite scolaire indigène peut recevoir une formation professionnelle « supérieure » dans des écoles spécialisées et briguer les fonctions intermédiaires de l'administration coloniale, l'instruction pour les tribus se limite ici aux trois premières années de l'enseignement primaire métropolitain selon un arrêté de 1885<sup>17</sup> qui restera en vigueur jusqu'à l'accession des Kanak à la citoyenneté en 1946. Exception notable, seul le corps fort réduit des « moniteurs » – une cinquantaine d'individus – des éco-

---

15 Ces ratios sont obtenus en établissant un rapport numérique entre la population scolaire recensée et la population indigène totale tous âges confondus (d'après l'*Annuaire* de chaque colonie, édition de 1924). Par exemple, on comptabilise 27 890 élèves en AOF, pour une population indigène totale estimée à 12 500 000 individus. En Nouvelle-Calédonie, on compte 3 000 élèves pour 27 000 indigènes recensés.

16 *Annuaire de la Nouvelle-Calédonie et Dépendance*, consultables au Centre des Archives de la France d'Outre-mer (de 1871 à 1946, sauf 1945, manquant en place).

17 Emile Etienne, *Table générale Alphabétique et Analytique des actes officiels et contenus dans le bulletin de la colonie et dans le recueil des lois, décrets, arrêtés et instructions formant la législation de la Nouvelle-Calédonie. Années 1853 à 1900 incluses*, Nouméa, Imprimerie calédonienne, 1903.

les indigènes, formé à partir de 1913 dans un internat à Nouméa, pourra se prévaloir d'un niveau équivalent à celui du certificat d'études primaires, sans toutefois avoir la possibilité de passer l'examen<sup>18</sup>, et il faut attendre 1962 pour voir un Kanak réussir les épreuves du baccalauréat.

Nous sommes donc en présence d'un projet scolaire minimaliste. Quels peuvent, en effet, être les buts d'une éducation indigène ? Toutes les grandes missions assignées officiellement à l'école indigène dans la doctrine coloniale, de l'éducation des masses pour une amélioration de leurs conditions matérielles d'existence à la formation d'une élite qui ferait le lien entre les races, trouvent ici peu d'échos. De même, les fonctions latentes de l'institution, notamment son rôle en tant que substitut à la violence dans l'imposition de la domination européenne, ne justifient pas son existence tant le carcan « physique » (la réserve) et juridique (l'indigénat) dans lequel sont maintenues les tribus paraît faire la preuve de son efficacité. L'image que la puissance coloniale se fait de l'élève indigène conditionne nécessairement la nature de l'enseignement dispensé. Aux élèves « les mieux doués » selon la terminologie de l'époque (Annamites, Berbères, Merina, etc.), on pourra prodiguer des contenus qui, sans être tout à fait similaires à ceux de l'enseignement primaire métropolitain, s'en rapprochent fortement, au point que le certificat d'études indigène, un temps distinct du certificat d'études métropolitain, finit le plus souvent, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par lui être totalement assimilé. Certaines des sociétés conquises ont par ailleurs une tradition scolaire : il s'agit alors pour le colonisateur de réformer une école « traditionnelle » (école coranique, école de pagode, etc.) pour la rendre conforme aux exigences de la « modernité ». Pour les « moins évolués » (Africains et Océaniens), l'objectif d'« éducation » est préférable à celui d'instruction, dans un contexte où tout reste à faire : substituer une « langue véritable » (le français) à la multitude des « dialectes » et « jargons », faire découvrir l'écriture, créer une institution d'enseignement, etc. C'est précisément dans cette seconde configuration que nous nous trouvons en Nouvelle-Calédonie. Au plan des principes, nous sommes bien en présence de ce que Louis-Jean Calvet a nommé le colonialisme « glottophage », fondé sur deux dogmes : le premier est que « [l]es colonisés ont tout à gagner à apprendre notre langue qui les introduira à la civilisation, au monde moderne » ; le second, que « [l]es langues indigènes seraient incapa-

18 Marie Salaün, « Les moniteurs kanaks ou l'impossible élite indigène en Nouvelle-Calédonie », *Genèses*, n° 43, 2001, p. 71-88.

bles de remplir cette fonction, incapables de véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement, de culture ou de recherche »<sup>19</sup>.

## **II – L'attitude coloniale à l'égard des langues kanak : entre indifférence et rejet**

Ici comme ailleurs dans l'Empire, on retrouve la trace d'une attitude ethnocentrique qui s'exprime dans la péjoration, voire la négation des langues locales afin de mieux consolider « la domination de la langue française et, d'une façon plus générale, du système colonial français »<sup>20</sup>. La « glottophagie », définie par Calvet comme la tendance des langues dominantes à dévorer les langues dominées, tendance qui débouche inéluctablement sur la disparition de la variété linguistique infériorisée, est ici contrée par d'autres forces. Je soutiendrai donc ici que, contrairement à ce que suggère l'image d'un colonialisme « glottophage », on ne peut pas dire que les autorités coloniales aient cherché à « éradiquer » les langues kanak. On ne saurait y voir une preuve de tolérance, car c'est sans doute parce que ces langues n'ont jamais été reconnues comme des langues, précisément, que l'administration ne s'est pas attachée à les faire disparaître, tâche d'autant moins urgente que le déclin démographique de la population autochtone dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle laissait présager une extinction rapide de la population<sup>21</sup>.

La littérature coloniale abonde de descriptions qui témoignent de la prégnance des préjugés sur la « primitivité » des Kanak : ethnographes, administrateurs, mais aussi missionnaires, s'accordent sur une prétendue « pau-

---

19 Jean-Louis Calvet, *op. cit.*, p. 123.

20 *Ibid.*, p. 127.

21 D'après les recensements consultables au Centre des Archives de la France d'Outre-mer, la population indigène passe d'environ 43 000 individus en 1887 à 27 000 en 1901. Elle stagnera pendant une vingtaine d'années avant d'augmenter de nouveau dans l'entre-deux-guerres et de repasser la barre des 40 000 au moment de la Seconde Guerre mondiale. Jules Garnier écrit en 1866, sous le titre « Un triste problème ethnographique » : « Au milieu d'un pays aussi riche, on se demande pourquoi la population indigène y décroît tous les jours. En effet, à Poëbo la mortalité est effrayante, comme on peut en juger par les chiffres suivants : en 1856, cette tribu comptait mille cinq cents habitants ; en 1864, au moment de mon passage, il n'y en avait pas plus de sept ou huit cents ; pendant le cours de l'année qui venait de s'écouler, il y avait eu cent cinquante décès et simplement cinquante naissances. Comment expliquer ce phénomène bizarre qui fait que nous apportons la mort au sein de ces malheureuses tribus en nous y établissant ? Cela est patent et palpable : partout où nous passons, l'indigène dépérit et meurt » : Jules Garnier, *Voyage à la Nouvelle-Calédonie : 1833-1866*, Cadeilhan, Zulma, 1991, p. 98.

vreté » des langues indigènes, langues exclusivement orales qui entreront dans l'écrit par les traductions de la Bible effectuées par les missionnaires dès les années 1840. « Pauvres », elles le sont au sens où elles sont incapables, selon les contemporains, de véhiculer les notions de la civilisation incarnée par la France à travers ses missionnaires et ses administrateurs. Elles seraient, en particulier, inaptées à rendre compte des abstractions, que la « mentalité » indigène est supposée ignorer. Mais elles sont aussi reconnues comme extrêmement complexes, et c'est au nom de la difficulté pour un Européen de les maîtriser qu'elles ne méritent finalement pas qu'on s'y intéresse. On retrouve ces deux aspects dans cet extrait du *Compte rendu des Conférences ecclésiastiques du vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie* en 1908 :

« Les langues indigènes, si multipliées, si différentes, difficiles à apprendre à fond, peu riches en expressions pour rendre les idées chrétiennes, sont un obstacle à la facile et claire exposition de la Doctrine. Il convient de les considérer comme un pis-aller provisoire, nécessaire pendant longtemps encore, en attendant que les jeunes générations, formées dans les écoles à la langue française, aient remplacé les vieux ». <sup>22</sup>

Les autorités semblent, pour leur part, s'être convaincues très tôt de la pertinence du point de vue exprimé par les missionnaires catholiques : dix ans après la prise de possession, en 1863, on abandonne l'idée d'un enseignement officiel qui se serait fait dans les langues autochtones. Ce refus est justifié au nom de la « confusion » qu'entraînerait dans l'esprit des élèves la transcription de la langue maternelle, baptisée « idiome » ou « dialecte » dans les documents de l'administration :

« L'étude des idiomes calédoniens est formellement exclue [du] programme [des écoles]. L'Administration, dont la tâche principale est d'amener au plus tôt les indigènes à une assimilation si désirable pour le succès de la colonisation, ne pouvait imprudemment laisser développer par un enseignement méthodique, l'obstacle le plus sérieux à la fusion qu'elle se proposait, et dont l'effet eût été d'autant plus nuisible en Nouvelle-Calédonie qu'on y compte pas moins de quinze idiomes différents : aussi le Conseil fut-il unanime à voter cette exclusion.

[...] Les essais d'enseignement simultané du français et des idiomes calédoniens, tentés dans la colonie, présentent des inconvénients assez graves pour faire condamner le système. Notre alphabet fournissait, il est vrai, ses caractères à la représentation des sons canaques, qu'aucun signe n'avait, d'ailleurs, encore fixés : mais, il fallait, pour cela, donner à bon nombre de lettres, une valeur inu-

---

<sup>22</sup> Vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie, *Compte rendu des Conférences ecclésiastiques*, 6<sup>e</sup> fascicule, 1908, Saint-Louis, Imprimerie catholique, p. 11.

sitée dans notre prononciation et toute de convention entre l'instituteur et l'élève. Aussi, ce dernier, ramené à l'étude du français, ne pouvait-il que s'étonner de voir le même caractère, noter un son différent de celui qui avait été attribué dans une autre leçon. Il n'est pas besoin d'insister pour faire comprendre quel trouble et quelle confusion devaient en résulter dans des intelligences naturellement paresseuses et, jusqu'à présent, peu assouplies. Et puis, quel motif pourrait-on invoquer en faveur de cet enseignement méthodique de leurs idiomes, à des populations qui n'ont jamais eu de littérature, dont le passé n'a d'autre histoire que des traditions orales remontant à peine à deux ou trois générations et portant le cachet de la superstition ou de la plus niaise crédulité : à des populations, enfin, qu'il s'agit d'initier à un degré d'association qu'elles ne sauraient atteindre d'elles-mêmes, la nationalité, par leur fusion successive avec notre population coloniale ? C'est donc le français et cette langue seule, qu'il faut d'abord apprendre à leurs enfants »<sup>23</sup>.

L'imposition du français aux indigènes apparaît dès lors comme un dispositif stratégique davantage que comme un pas vers l'assimilation. On a finalement le sentiment que l'administration n'a pas les moyens de mettre en œuvre ce que suggère le discours officiel, et on ne peut pas exclure que, contrairement à ce qui était proclamé, la diffusion du français sur une large échelle n'ait pas été une véritable préoccupation. L'absence d'un véritable projet d'assimilation d'indigènes cantonnés dans leurs réserves et soumis au régime de l'indigénat rendait-elle vraiment urgente la maîtrise du français ?

Ce n'est que tardivement, par rapport aux autres colonies, que la possibilité d'accéder à la citoyenneté française est envisagée pour les Kanak, comme le rappelle Alain Saussol :

« La loi du 4 février 1919 avait étendu à l'ensemble de l'empire colonial français le droit pour tout sujet de solliciter la faveur de la citoyenneté. Mais en Nouvelle-Calédonie il faudra attendre 1932 pour voir régler l'accession des Mélanésiens à ce statut. On s'était jusque-là contenté de cas d'espèce, réservés à ceux qui se seraient rapprochés de nous par leur éducation qui auraient adopté notre civilisation ou nos mœurs, ou qui se seraient signalés par leur dévouement ou leurs services »<sup>24</sup>.

Instruction et participation politique des indigènes étaient indissociables dans l'esprit des autorités :

« Après la Grande-Guerre, la participation des Mélanésiens à la politique locale avait été timidement envisagée [...] [le gouverneur] Repiquet laissait prévoir au début de 1921 que prochainement les indigènes seraient appelés à concourir à l'administration du pays. [...] C'était encore bien vague mais il était précisé que,

23 *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances*, 4 novembre 1866 (Archives de la Nouvelle-Calédonie).

24 Alain Saussol, *L'héritage*, op. cit., p. 361.

au fur et à mesure que leur éducation serait plus complète, ils bénéficieraient de droits plus étendus »<sup>25</sup>.

Le décret néo-calédonien de 1932 définit trois conditions pour accéder à la citoyenneté. Il faut être majeur, écrire et parler le français, et se trouver dans une des situations suivantes : avoir dix ans de service militaire ou civil, avoir reçu la Légion d'honneur ou rendu des services exceptionnels, posséder un diplôme d'enseignement secondaire ou un brevet d'enseignement primaire supérieur, avoir épousé une Française et avoir eu un enfant de ce mariage, être titulaire de la carte du combattant, être sous-officier, ou avoir reçu pour fait de guerre, la médaille militaire ou la croix de guerre.

La connaissance du français figure donc explicitement en préalable à l'accession à cette citoyenneté « au mérite », comme dans les autres colonies<sup>26</sup>. Ce qui fait sans doute la particularité de la Nouvelle-Calédonie est que le ralliement à l'idée d'une politique d'assimilation juridique est moins évident qu'ailleurs, puisqu'en pratique aucun indigène ne bénéficiera des dispositions du décret de 1932, quand on estime qu'il y a eu entre 3 000 à 6 000 accessions à la citoyenneté en Algérie, par exemple, pendant l'ensemble de la période coloniale<sup>27</sup>. C'est en 1957 seulement que le bénéfice du suffrage universel sera étendu aux Kanak.

Comme le souligne Jean-Claude Rivierre, la « négation des langues locales » n'est que le premier aspect de la politique linguistique de l'administration : l'autre est l'affirmation de la « prééminence du français ». Posée de manière catégorique en 1863, l'obligation de n'enseigner qu'en français sera rappelée tout au long de la période : « Les interdictions et obligations contenues dans le décret de 1863, déjà réitérées en 1883, le furent à nouveau en 1923, preuve que le non-usage des langues était bien difficile à faire respecter

25 *Id.*, p. 360.

26 Les premières mesures concrètes visant à réformer l'indigénat interviendront à partir de 1928 sous la forme d'un allègement des prestations et avec l'exemption de certaines obligations pour quelques catégories de Mélanésiens, dont les moniteurs des écoles. Ces mesures plus libérales seront renforcées en mars 1937, avec le renvoi des infractions inscrites au code de l'indigénat devant un tribunal de simple police.

27 Chiffres algériens cités par Laure Blévis, *Sociologie d'un droit colonial. Citoyenneté et nationalité en Algérie (1865-1947) : une exception républicaine ?*, thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Aix-en-Provence, 2004, p. 412. Sur cette question de la nationalité et de la citoyenneté en situation coloniale, on se référera aux travaux d'Emmanuelle Saada, en particulier à son article « Une nationalité par degrés : civilité et citoyenneté en situation coloniale », in Patrick Weil et Stéphane Dufoix (dir.), *L'Esclavage, la colonisation et après... France, États-Unis, Grande-Bretagne*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, p. 193-226.

dans la pratique quotidienne des écoles »<sup>28</sup>. De fait, si l'anglais disparaît des écoles dans les Îles Loyauté avec le remplacement de la Mission de Londres par la Mission de Paris en 1891, certains moniteurs indigènes des écoles officielles et certains missionnaires locuteurs de la langue de leurs ouailles vont continuer, de manière relativement clandestine, à enseigner en langues kanak, et ce, jusque dans l'entre-deux-guerres. Il est impossible de formuler une règle générale : la langue enseignée semble dépendre entièrement de la personnalité de celui qui enseigne (« moniteur » kanak d'une école officielle, mais qui n'est pas forcément locuteur de la langue parlée là où il a été affecté, missionnaire, frère ou sœur, etc.).

À prendre la législation de 1863 au pied de la lettre, on ne peut en effet qu'être surpris de l'insistance avec laquelle l'obligation de n'enseigner qu'en français est réaffirmée : il n'est pas un texte officiel sur le fonctionnement des écoles indigènes, pas une intervention de l'administration devant le Conseil général, pas un rapport, qui ne la mentionne.

Pourtant, jusque dans l'entre-deux-guerres, cette même administration est accusée d'un laisser-aller notoire dans ce domaine. L'usage des langues kanak dans les écoles, aux Îles surtout, mais aussi sur la Grande-Terre, est régulièrement dénoncé par les représentants des colons, en des termes similaires à ceux de cette intervention au Conseil général :

« Un élu : Qui fait l'inspection [des écoles indigènes] ? Tous ceux qui ont voyagé dans l'intérieur ont été surpris de constater que partout ces écoles sont délaissées : dans plusieurs non seulement les élèves ne comprennent pas le français mais j'ai même vu des moniteurs qui parlaient à peine notre langue »<sup>29</sup>.

Régulièrement, le chef du service des Affaires indigènes, qui sera responsable des écoles jusqu'en 1919, est donc sommé de s'expliquer :

« Le président du Conseil : Ce qui nous a frappé, c'est la difficulté [que les élèves moniteurs de Montravail] éprouvent à s'exprimer en français. Certains d'entre eux, notamment un venant de Maré, sont arrivés sans rien savoir, même pas notre langue. Un fait a été constaté, c'est que dans plusieurs de nos écoles de tribus, l'enseignement se fait dans la langue indigène et non en français. C'est déplorable. Ce reproche ne s'adresse pas seulement aux moniteurs des écoles officielles, mais aussi aux ministres confessionnels qui enseignent dans les écoles privées. Or, ce que nous voulons, c'est que les indigènes sachent au moins le français et apprennent à aimer la France »<sup>30</sup>.

---

28 Jean-Claude Rivierre, « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », *op. cit.*, p. 1693.

29 Conseil général, 16 décembre 1914 (Archives du Congrès du Territoire, à Nouméa).

30 CG, 16 décembre 1915.

C'est même, paradoxalement, au nom de cette incurie des autorités que les conseillers refusent de voter les crédits aux écoles indigènes. La position des représentants des colons, qui sera détaillée à la section suivante, peut se résumer ainsi : tant que l'administration n'est pas en mesure de faire respecter l'obligation de parler français, il vaut mieux ne pas gaspiller l'argent du contribuable dans des écoles qui ne servent à rien.

Le débat suivant, qui a lieu en 1916 au moment du vote des crédits aux écoles indigènes entre le secrétaire général de l'administration et le président du Conseil général, qui représente les colons, donne le ton de ces discussions, alors que la majorité des élus vient de se prononcer pour la suppression des crédits à l'enseignement indigène :

« Le secrétaire général : Les écoles indigènes n'ont pas toujours donné satisfaction ; la chose est possible ; mais il y a eu des améliorations sérieuses depuis deux ans, et avec le temps, nous finirons par obtenir un fonctionnement très satisfaisant. [...]

Le président : Je demande à l'Administration de tenir la main à ce que les écoles indigènes ne continuent pas à être une véritable plaisanterie, et à veiller, notamment, à ce que l'enseignement y soit donné en français. [...]

Le secrétaire général : Les résultats déjà obtenus ne sont pas si mauvais qu'on le prétend et nombreux sont les indigènes qui savent lire, écrire et compter.

Le président : Le malheur est qu'ils apprennent à lire et à écrire en Lifou ou en Maré, mais non en français. Je ne saurais trop m'élever contre un système qui aboutit à ce que 9/10 des lettres expédiées par les tirailleurs indigènes sont écrites en dialecte canaque au lieu de l'être en français.

Le secrétaire général : Je vous assure que dans nos écoles on n'enseigne que le français et non les différents dialectes des tribus »<sup>31</sup>.

Ni la création d'un corps de moniteurs formés (à partir de 1913), ni l'augmentation du nombre des écoles (à partir de 1919) ne modifieront en fait les termes de ce débat entre les colons et l'État, et la lecture des procès-verbaux des séances du Conseil général nous prouve que l'on trouve encore ce type d'accusations dans les années 1930. L'argument est donc bien essentiellement rhétorique, à défaut d'être pragmatique.

Incapable de faire respecter la législation dans ses propres écoles, l'administration est par ailleurs régulièrement accusée de n'avoir aucun contrôle sur les agissements des missionnaires :

---

31 CG, 14 novembre 1916.

« [Un élu] demande que les écoles privées soient surveillées et rappelle qu'à un moment donné dans une école de la côte est, on enseignait un langage qui n'avait rien de commun avec le français, qu'il était intervenu au Conseil général pour demander que le français soit enseigné d'abord dans les écoles situées sur le territoire français. Il croit qu'aux Loyalty un langage étranger était enseigné dans les écoles. Il n'admet pas que dans des écoles même privées situées en territoire français l'enseignement du français ne passe pas en premier »<sup>32</sup>.

La récurrence des débats et le fait même que l'administration se soit sentie obligée de réitérer l'obligation du français en disent long sur la difficulté à faire respecter la législation. Comment expliquer alors ce décalage entre la fermeté des principes et l'échec relatif de leur application ?

Une première façon de répondre est de considérer la marge de manœuvre de l'administration. Elle est à vrai dire fort réduite dans les écoles officielles, faute de moyens, financiers et humains (il faut attendre 1924 et l'intervention de Paris pour que les dépenses de l'instruction indigène soient inscrites au titre des dépenses obligatoires de la colonie... et elles ne représenteront jamais plus de 0,8 % du budget, quoique toujours l'objet d'âpres discussions entre élus du Conseil général jusqu'au début des années 1930. Formés très minimalement et en l'absence d'inspection pédagogique de leur travail, les moniteurs kanak pouvaient difficilement respecter à la lettre les programmes rédigés à Nouméa par le service de l'Instruction publique. Comme en ont témoigné les anciens moniteurs rencontrés lors de la préparation de ma thèse, il y aurait par ailleurs eu quelque chose de bien artificiel dans l'attitude de ces maîtres indigènes s'ils avaient parlé aux enfants de la tribu en français dans l'enceinte de l'école alors qu'ils leur parlaient dans la langue vernaculaire hors des heures de classe<sup>33</sup>. La marge de manœuvre est de même extrêmement réduite dans les écoles missionnaires, soumises en principe à autorisation préalable de l'administration depuis 1863, la principale condition pour que cette autorisation

32 CG, 18 décembre 1929. On remarque le ton très allusif de cette intervention. Cette « école de la côte est » est celle du pasteur Leenhardt. Ce « langage qui n'a rien de commun avec le français » est la langue de Houaïlou. Quant au « langage étranger » parlé aux Loyalty, il s'agit de l'anglais.

33 Les Affaires indigènes et l'Instruction publique avaient un moment souhaité doter les tribus de moniteurs provenant d'une autre aire linguistique : « Pour éviter que les moniteurs ne donnent l'enseignement en langue du pays, laquelle change d'une région à l'autre, il y aurait lieu d'affecter ces moniteurs dans des circonscriptions assez éloignées de celle de leur origine ; ainsi moniteurs et élèves ne pourraient se comprendre qu'en français », archives territoriales de la Nouvelle-Calédonie, 97W6, *Rapport sur le fonctionnement du Service des Affaires Indigènes pendant l'année 1946*. La difficulté à recruter des élèves pour l'école des moniteurs indigènes, et le manque de constance des moniteurs une fois en poste, ont rapidement interdit un tel projet. Une des conditions pour que le moniteur soit un minimum assidu à sa tâche s'avérait justement être qu'on le mute dans une tribu avec laquelle il avait quelque affinité.

leur soit donnée étant que l'enseignement s'y donne justement en français<sup>34</sup>. Le respect de cette obligation fait d'ailleurs partie de la vérification dont sont chargés les gendarmes en brousse. Ainsi le *Vade Mecum* de 1937, « à l'usage des Militaires du détachement de Gendarmerie de la Nouvelle-Calédonie », propose les questions-réponses suivantes :

« D. Que faites-vous quand vous savez que dans une école privée on n'enseigne pas le français ?

R. Je le signale au Gouverneur.

D. L'inspection peut-elle porter sur l'enseignement ?

R. Non, on s'assure seulement que l'enseignement n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois et que le français est enseigné »<sup>35</sup>.

En pratique, hors ces « signalements » qu'il leur est recommandé de faire, les gendarmes n'ont aucun pouvoir sur l'enseignement dans les missions. Exception faite des tensions liées à la séparation des Églises et de l'État au début du XX<sup>e</sup> siècle, qui voient la fermeture de plusieurs écoles tenues par des religieux et religieuses catholiques, les relations entre les autorités et les deux missions s'établissent sur la base d'une non-ingérence dans la conduite de leurs écoles. La correspondance des missionnaires, pourtant prolixe sur les conflits avec les colons ou les gendarmes, n'atteste pas d'un harcèlement concernant cette obligation du français dans les écoles.

### **III – Le refus inavouable de l'instruction indigène**

Les discussions du Conseil général révèlent rétrospectivement le peu d'empressement à généraliser l'usage du français dans les tribus. Nous touchons là au cœur du problème : au-delà des conflits d'intérêts locaux et des impératifs de la « mission civilisatrice », un consensus se fait, en pratique, pour limiter l'accès des Kanak à l'instruction scolaire. Pour certains représentants des colons, opposés à toute forme d'assimilation « en l'état de la condition indigène », il est vain de s'obstiner à enseigner le français : l'hostilité présumée des Kanak ne révèle pas autre chose que le caractère prématuré

---

34 Un arrêté du 27 septembre 1923 (*Journal Officiel de la Nouvelle-Calédonie*, Archives de la Nouvelle-Calédonie, 17W) précise une nouvelle fois les « conditions de création, de fonctionnement, et d'organisation des écoles privées indigènes », sans changer la lettre du texte de 1863 concernant l'obligation du français.

35 Cité par Dewé Gorodé, « De l'usage du français et des langues kanakes », *Mwa Vée*, n° 9, 1995, p. 23-24.

des tentatives d'assimilation. Ainsi, en 1913, un conseiller général s'oppose au projet du gouverneur de créer des tribunaux indigènes placés sous la responsabilité des chefs :

« Un élu : Nous ne sommes pas en Afrique occidentale. [...] Notre indigène n'a pas encore assez évolué, les chefs surtout sont restés trop cantonnés dans leurs traditions puérides, incohérentes ou même barbares pour qu'ils puissent rendre la justice. Je dis la vraie justice, celle qui est loyale, équitable, consciente et soucieuse de la dignité et des droits de l'individu.

*Ignorants de notre langue, que le vrai chef canaque met un point d'honneur à ignorer, ce qui le met à la merci d'interprètes indigènes sans scrupules, ces hommes au dernier degré de la race humaine, que nous n'avons jamais vus qu'accroupis au feu de la hutte, misérables et pouilleux, les voyez-vous, ces chefs rendant la justice, signant leurs jugements consignés sur un registre coté et parafé et tenu sans rature ni surcharge ? Leur reconnaissez-vous la haute mentalité nécessaire à l'Administration d'une justice qu'il ne pourra que comprendre avec les traditions grossières et barbares de sa tribu ? »<sup>36</sup>.*

D'autres, plus subtilement, dissocient la maîtrise du français et l'assimilation. Ce n'est pas parce qu'il s'exprime dans la langue des Blancs que le Kanak peut être considéré comme assimilé. Le président du Conseil général en veut pour preuve en 1917 la participation de Kanak « instruits » à une rébellion de tribus du nord :

« Le président : Il faut songer à la question indigène dans l'avenir. Les Tirailleurs partis en France reviendront dans quelques mois avec des idées nouvelles, un état d'esprit modifié, une mentalité tout autre. Et alors, je demande à l'Administration si elle a l'intention de continuer cette politique indigène un peu à la papa.

[...] Il faut se préparer à voir chez les indigènes qui vont revenir d'Europe un esprit nouveau. Il faudra surtout être prudent.

Personne ici ne méconnaît la nécessité d'instruire les indigènes, mais, Messieurs, au cours de la rébellion de Koné nous n'avons pas eu affaire qu'à des brutes, il y avait aussi contre nous des hommes parlant et écrivant couramment le français. Il est bon de remarquer ainsi que donner de l'instruction aux indigènes, ce n'est pas suffisant, il faut autre chose »<sup>37</sup>.

Si parler et écrire le français ne saurait être une condition suffisante pour être assimilé, certains vont plus loin, jugeant même inutile, voire dange-

---

36 CG, 4 décembre 1913. C'est moi qui souligne. Par « vrai chef », l'élu entend « chef coutumier », par opposition au « petit chef » désigné par l'administration.

37 CG, 22 décembre 1917.

reux, de doter les indigènes des moyens de l'assimilation, comme en témoigne cette intervention d'un conseiller à la fin des années 1920 :

« Un élu : Quelques-uns de mes collègues sont d'avis que les écoles indigènes sont inutiles. [J'] estime qu'il faut leur faire des écoles, qu'ils doivent apprendre le français principalement. On doit se rappeler qu'on est dans un pays qui appartenait autrefois aux noirs et il est du devoir des Français de donner leur civilisation aux indigènes. Ce serait manquer à ce devoir que de les priver d'écoles. Avec les indigènes qui savent lire, écrire et compter, on peut faire des affaires d'une façon parfaite. Les autres ont toujours la défiance du blanc qui dans un temps assez lointain les exploitait »<sup>38</sup>.

Cette position, selon laquelle la maîtrise du français tendrait à améliorer les relations, les « affaires », entre Blancs et Kanak ne deviendra majoritaire qu'assez tardivement dans l'entre-deux-guerres. Auparavant, c'est au contraire la crainte de voir les Kanak instruits s'émanciper des contraintes du cadre colonial qui domine, et les procès d'intention faits aux colons de brousse, plus ou moins explicites, reviennent régulièrement à la surface :

« Un élu : Je regrette que tous les représentants de l'intérieur<sup>39</sup> ne soient pas présents pour protester contre les paroles de M. D. qui prétend que l'on redoute l'instruction chez les canaques, parce qu'ils apprennent à se faire payer.

Un autre élu : J'ignore pourquoi M.L. a pris ces paroles pour lui. Mais il est certain qu'il se trouve des colons qui sont gênés par cette perspective de ne plus pouvoir exploiter le canaque autant qu'ils le voudraient si on les instruit »<sup>40</sup>.

En résumé, il y a donc, sous couvert d'un discours officiel et de polémiques entre l'administration et des colons qui se défendent haut et fort de rejeter l'enseignement du français aux indigènes, une sorte de consensus qui freine, objectivement, les progrès de la langue française dans les tribus. L'objectif des autorités, dans ce débat, est moins de faire progresser l'enseignement du français que de stigmatiser les opposants à la doctrine coloniale officielle, qu'il s'agisse du parti missionnaire ou de celui des colons. L'imposition du français doit dès lors se comprendre comme un enjeu des multiples rivalités qui divisent la communauté blanche d'alors. On vient de le voir, elle est d'abord un objet de lutte entre les autorités et les colons, les premières étant accusées de n'avoir aucun véritable pouvoir en la matière, les autres de ne pas vouloir instruire les Kanak

---

38 CG, 24 avril 1929.

39 L'expression désigne les colons de brousse. Un des clivages les plus importants au sein de la représentation des blancs de la colonie est l'opposition latente entre les intérêts des colons (agriculteurs) de brousse et ceux (commerçants, professions libérales) de Nouméa.

40 CG, 22 novembre 1901.

pour mieux les exploiter. Mais la question de la langue s'avère aussi, et surtout, un moyen de stigmatiser ce contre-pouvoir que constituent les missions et, cette fois-ci, administrateurs et colons s'entendent pour dénoncer l'influence qu'elles exercent auprès des indigènes.

Il faut généralement distinguer deux phases pour comprendre l'ambiguïté des relations entre les Églises et les autorités coloniales. Dans la plupart des colonies, comme en Nouvelle-Calédonie, l'implantation missionnaire s'appuie dans les premiers temps sur ces autorités, et particulièrement sur la force militaire. La réciproque est également vraie, comme en témoigne ce rappel à l'ordre du ministre de la Marine et des Colonies à un gouverneur local hostile aux missionnaires catholiques, en 1865 :

« Je tiens essentiellement à ce qu'une œuvre dont le but principal est d'amener sans mesures violentes la soumission et la civilisation des populations indigènes puisse se développer librement et soit certaine de trouver à l'avenir auprès de l'Administration locale les facilités et les encouragements qui lui ont manqué depuis notre arrivée dans la colonie »<sup>41</sup>.

Puis, les années passant, la conversion se généralisant et la « pacification » militaire achevée, il devient souhaitable aux yeux des missionnaires que les populations indigènes n'assimilent pas le message évangélique et la colonisation, la christianisation et l'imposition d'une « mise en valeur » économique qui les spolie et les contraint aux travaux forcés. On peut même dire que le souci de ne pas être confondus avec les colons et assimilés à la représentation qu'en ont les indigènes devient une préoccupation majeure des religieux. Toutes confessions confondues, le « progrès » doit se faire dans le cadre d'institutions indigènes qu'on aura soin de protéger d'une européanisation qui entraverait la christianisation. Les langues locales ont dès lors une place de choix dans ce dispositif, et l'enseignement du français dans les écoles indigènes confessionnelles en devient moins prioritaire car de « bons chrétiens » peuvent tout à fait l'être dans leur langue. Il convient cependant d'apporter quelques nuances. En Nouvelle-Calédonie, les catholiques ne sont pas au cœur de la polémique « linguistique » : ils sont plutôt accusés de défendre, à leur seul profit, les Kanak contre les colons, en leur interdisant notamment d'aller s'employer sur les stations d'élevage. La très large place faite néanmoins à la langue française dans leurs écoles, et les prises de position officielles des autorités ecclésiastiques sur ce sujet, les mettent cependant à l'abri des suspicions d'agis-

---

41 CAOM, Série Géographique Nouvelle-Calédonie, Carton 25, Instructions aux gouverneurs.

sements « anti-français ». L'administration et les colons leur reprochent bien davantage d'exploiter les enfants en les faisant travailler au lieu de les instruire que de favoriser les langues locales.

Il n'en est pas de même des protestants, qui seront toujours beaucoup plus directement attaqués sur ce sujet. L'annexion des Îles Loyauté, qui fait suite à un débarquement de la force militaire à Lifou le 2 mai 1864, prend précisément pour prétexte l'enseignement donné dans les écoles du pasteur Mac Farlane, de la *London Missionary Society*, qui ne respecte pas les termes de l'arrêté du 15 octobre 1863 imposant le français. Si, après ce coup de force, le droit de résidence et de propriété sont accordés aux missionnaires étrangers, ainsi que la réouverture de leurs écoles dans la mesure où elles dispensent un enseignement en français, les protestants sont en fait plus « tolérés » que véritablement admis. On continuera de se méfier de « l'influence anglaise » après le remplacement de la Mission de Londres par la Mission de Paris en 1891.

Par ailleurs, tout, dans la stratégie d'évangélisation comme dans les méthodes d'enseignement des protestants, est considéré comme « séditieux » : le principe « d'évangélisation des autochtones par les autochtones » ne présentait à l'évidence pas toutes les garanties quant à l'influence « française » que les missions devaient théoriquement conforter. L'ouverture de la Grande-Terre aux évangélistes des Loyauté par le gouverneur Feillet dans la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle est l'occasion du déchaînement d'une vague de protestation de la part des colons, qui redoutent l'influence de ces *teachers*. Derrière la question de la langue, viennent rapidement se greffer des inquiétudes beaucoup plus larges quant aux troubles qu'entraîne leur présence :

« Un élu : Chaque fois que l'on parle de main-d'œuvre, l'Administration répond qu'elle s'occupera d'introduire des Loyaltiens et on ne songe jamais à utiliser les canaques calédoniens [...]

Le secrétaire général : Je peux dire que l'Administration agit de tout son pouvoir sur les chefs indigènes pour obtenir des engagements dans les tribus, mais il est bien difficile de les obliger à travailler s'ils veulent rester dans les forêts. Je prends néanmoins note de l'observation de M. R. L'Administration n'a pas pu s'occuper autant qu'elle aurait voulu de l'éducation des indigènes, faute de crédits suffisants, mais c'est une question trop intéressante pour qu'elle n'y apporte pas tous ses soins. [...]

Un élu : La première chose à faire est de renvoyer les *teachers* qui parcourent les tribus en enseignant aux canaques qu'ils exploitent au lieu de les instruire, la langue anglaise et le bichelamare [*sic*]<sup>42</sup>.

Un élu : La première chose à faire est de rétablir l'ordre qui est loin de régner dans les tribus.

Le secrétaire général : Une enquête judiciaire a été ouverte contre certains *teachers* qui se trouvent dans la région de Houaïlou et qui font du prosélytisme auprès des canaques. L'Administration a d'ailleurs l'intention de renvoyer ces *teachers* dans leurs tribus à quelque culte qu'ils appartiennent »<sup>43</sup>.

La virulence des attaques contre la mission protestante atteindra son apogée au tournant du siècle : en ce sens, le calme relatif des premières années du XX<sup>e</sup> siècle témoigne du rôle modérateur de Maurice Leenhardt<sup>44</sup> sur la Grande-Terre après 1903. Pris en main par un pasteur français, les *natas* (pasteurs) kanak sont dès lors moins suspects de contribuer aux désordres constatés dans les tribus, troubles qui vont du refus de s'engager chez les colons à celui de réaliser les prestations obligatoires pour l'administration. Il n'en reste pas moins que la réalité scolaire, elle, change peu avec l'arrivée de ce pasteur : les protestants continuent d'enseigner dans les langues kanak des endroits où ils sont implantés, et l'administration ne cesse de rester impuissante à leur imposer véritablement le français. Voici ce qui se dit encore en 1921 :

« Un élu : J'ai entendu dire qu'aux Loyalty, les indigènes, les femmes principalement, ne parlent pas le français. À Maré, on ignore le français, on ne parle que maré ou anglais.

Je demande à l'Administration de faire le nécessaire pour exiger l'enseignement et l'usage de la langue française dans les îles.

[...] Un élu : Notre colonie a besoin de peuplement ; elle n'a pas la possibilité de faire un choix, et elle se trouve ainsi amenée à essayer de s'assimiler les différents éléments de la population qui l'habitent quelle qu'en soit la couleur. C'est par l'école surtout que cette assimilation se fera.

On nous a dit tout à l'heure qu'aux Loyalty, les indigènes parlaient anglais. La chose est inadmissible et il est du devoir de l'Administration de s'y opposer

---

42 Pidgin des Nouvelles-Hébrides (voir note 5).

43 CG, 24 décembre 1907. L'expression « canaques calédoniens » désigne les indigènes de la Grande-Terre, par opposition à ceux des îles.

44 Maurice Leenhardt a vécu en Nouvelle-Calédonie de 1902 à 1927, où il a fondé l'école de Do Néva, en pays Houaïlou, sur la côte est de la Grande-Terre. Successeur de Lucien Lévy-Bruhl à l'École pratique des hautes études, il est connu pour ses travaux ethnographiques, le plus célèbre d'entre eux étant *Do Kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Paris, Gallimard, 1947.

par tous les moyens et de prendre des mesures en conséquence. Dans une colonie française, le français doit être la seule langue employée.

Le secrétaire général : Dans les écoles officielles des îles, l'enseignement est donné uniquement en français. J'ignore s'il en est autrement dans certaines écoles privées.

Le chef du service de l'Enseignement : À Tadine, sur 77 élèves fréquentant l'école, 62 parlent Maré ou anglais, 15 seulement se servent du français. La raison vous la connaissez tous, nous devons la rechercher dans l'influence des missions presbytériennes, si préjudiciable à la cause française.

Un élu : Du moment que l'Administration constate que dans certaines écoles privées on n'apprend pas le français aux indigènes, pourquoi ne ferme-t-elle pas ces écoles ?

Le chef du service de l'Enseignement : Les écoles privées indigènes ont jusqu'ici échappé à notre contrôle. Nous étudions la possibilité de les soumettre aux mêmes formalités que les écoles privées ouvertes aux blancs. Actuellement, nous sommes quelque peu désarmés, mais nous entendons user de notre droit et imposer à l'avenir notre contrôle à toutes les écoles, quelles qu'elles soient. À la prochaine session, nous vous ferons part des mesures prises et des résultats obtenus »<sup>45</sup>.

« Préjudiciable à la cause française », l'influence de la mission protestante l'est aussi dans la mesure où elle s'accompagne d'une défense des intérêts des indigènes peu compatible avec ceux des colons : la place accordée aux langues locales dans l'enseignement et l'effort pionnier fait par Leenhardt pour apprendre et transcrire la langue de Houaïlou, là où il a créé son école, resteront toujours suspects à leurs yeux. Pour autant, la polémique linguistique perdra de son actualité dans les années 1920, suite aux gages de loyauté donnés par Leenhardt au moment de la guerre, notamment son rôle central dans le recrutement des tirailleurs kanak qui partent au front en 1917<sup>46</sup>.

Le bannissement des langues kanak de la sphère publique a été posé en tant que principe par les autorités françaises dès les premières années de la colonisation. Il semble pourtant qu'il ne faut pas surestimer le succès de cette entreprise de « francisation » linguistique, puisqu'il faut en fait attendre l'entre-deux-

---

45 CG, 6 juin 1921.

46 Pour des détails sur le patriotisme ambigu de Leenhardt, voir Marie Salaün, « Maurice Leenhardt et l'école : pédagogie missionnaire, pédagogie coloniale (Do Néva, 1903-1926) », in Michel Naepels, Christine Salomon (dir.), *Terrains et destins de Maurice Leenhardt*, Paris, Éditions de l'EHESS, *Cahiers de L'Homme*, n° 39, 2007, p. 117-137.

guerres pour que les langues kanak cessent effectivement d'être des langues d'instruction là où elles avaient continué à être enseignées, tant dans les écoles officielles que missionnaires. L'obligation du français revêt donc pendant la période coloniale un caractère quasi incantatoire : objet de controverses dans la société blanche, les moyens mis à la disposition du service de l'enseignement interdisent dans les faits de la faire véritablement respecter.

On peut, pour s'en convaincre, rappeler à quel point la méconnaissance du français dans certaines tribus reste une réalité pour la génération ancienne<sup>47</sup>. On ne peut imputer cette méconnaissance du français à une absence de scolarisation, puisque moins de 10 % des individus nés avant 1930 n'ont pas fréquenté l'école, chiffres de la statistique officielle<sup>48</sup> qui ont été confirmés par mon enquête orale auprès d'anciens élèves des écoles indigènes. Mais encore faudrait-il s'entendre sur la signification de la « scolarisation » dans le contexte de la brousse coloniale, car un monde sépare l'expérience scolaire d'un enfant indigène de celle de son homologue métropolitain à la même époque.

La faiblesse du rendement de l'institution scolaire en Nouvelle-Calédonie trouve son origine dans un faisceau de causes. On pense d'abord au manque de qualification des moniteurs kanak des écoles de l'administration, qui sortent eux-mêmes de leur école professionnelle avec un niveau correspondant à peine au certificat d'études. On pense aussi à l'absence de volonté de la part de certains missionnaires qui, redoutant que le message évangélique ne soit assimilé par les autochtones aux exactions des colons, vont privilégier la langue de leurs ouailles au détriment du français. On pense enfin à la brièveté du temps consacré à l'instruction proprement dite, puisqu'une part non négligeable de la journée, particulièrement dans les écoles missionnaires, est de fait passée aux champs ou à l'entretien des bâtiments de la station missionnaire<sup>49</sup>.

---

47 En 1996, près du quart des Mélanésiens de plus de 70 ans déclaraient n'avoir aucune connaissance du français lors du recensement. Ces chiffres ont été largement corroborés par l'enquête de terrain.

48 D'après les rapports annuels du service des Affaires indigènes avant 1919, puis ensuite du service de l'Enseignement (Archives de la Nouvelle-Calédonie, 46W et 97W).

49 Pour des précisions sur les conditions de scolarisation et la mémoire collective de l'école indigène, on se référera à Marie Salaün, *L'école indigène, op. cit.*

L'entreprise de francisation linguistique se réalise dans le contexte d'une définition de la condition indigène particulièrement restrictive<sup>50</sup> et de la conviction plus ou moins avouée, jusque dans l'entre-deux-guerres que la question indigène se résoudra d'elle-même à mesure de l'effacement démographique. La fin du régime de l'indigénat (1946) et l'homogénéisation des conditions de scolarisation sur tout le territoire dans les années 1950 changent à cet égard radicalement la donne : vœu pieu de la période coloniale *stricto sensu*, l'imposition de la langue française, dans le cadre d'une vaste politique d'assimilation culturelle, devient efficace.

Marie SALAÛN

Université Paris-Descartes

IRIS – Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux

(EHESS, CNRS, INSERM, université Paris-Nord-Paris 13)

marie.salaun@parisdescartes.fr

---

50 Isabelle Merle, « Le régime de l'indigénat et l'impôt de capitation en Nouvelle-Calédonie. De la force et du droit. La genèse d'une législation d'exception ou les principes d'un ordre colonial » in Alain Saussol et Joseph Ztomersky (dir.), *Colonies, territoires, sociétés. L'enjeu français*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 232-233.

