

Stéphane Minvielle, Université de la Nouvelle-Calédonie<sup>1</sup>

## Histoire kanak et enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie : quelle inclusion de l'altérité?

### Abstract

In New Caledonia, does the inclusion of Kanak history in history teaching constitute an experience of otherness enabling pupils to better appropriate and identify with the history of their country? To understand the issues at stake in this question, we must first start from the particular relationship that the Kanak people have with their history and history in general. Its functions and uses are specific and differ on certain points from a so-called Western vision. This dimension is not present in French history curricula, adapted in New Caledonia. Nevertheless, these adaptations may enable New Caledonian students to understand the history of their country, but with a significant gap between the knowledge transmitted at school and that which they use in their narratives. The process of including otherness thus remains superficial and uncompleted.

### Keywords

History, New Caledonia, Kanak, Oral history, Teaching and learning.

MINVIELLE Stéphane, Université de la Nouvelle-Calédonie, « Histoire kanak et enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie : quelle inclusion de l'altérité? », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 1-11.

En 1853, la France impose sa souveraineté au peuple autochtone kanak dans un archipel du Pacifique Sud que les Européens nomment la Nouvelle-Calédonie depuis le passage de James Cook en 1774. Des mouvements indépendantistes apparaissent à la fin des années 1960. Leurs combats font des années 1980 une période de guerre civile avec environ 70 victimes civiles et militaires et plus de 1 200 réfugiés. À la suite du « drame d'Ouvéa », la paix revient en 1988. Depuis lors, la Nouvelle-Calédonie est engagée dans un processus de décolonisation.

Durant la colonisation, l'histoire kanak est marginalisée au profit de récits qui mettent l'accent sur des « pionniers » venus d'Europe pour construire un pays neuf. Parler d'histoire kanak revient donc à se confronter à ce qu'Epstein et Peck nomment des *difficult histories*, définies comme des récits historiques et autres formes qui incorporent des événements contestés, douloureux et/ou violents dans des récits régionaux, nationaux ou mondiaux du passé<sup>2</sup>, avec une conscience historique tiraillée entre la perte d'un âge d'or précolonial idéalisé et la perception de l'histoire comme lutte contre le fait colonial. Dans le Pacifique, un nouveau regard sur les populations autochtones a émergé dans les années 1950 avec la *island-oriented history* fondée par Davidson<sup>3</sup> qui critique la persistance d'une histoire euro-centrée refusant aux populations autochtones le rôle d'acteurs et niant leurs rapports au temps et aux savoirs. Cette approche a été jusqu'à présent peu investie par les historiens en Nouvelle-Calédonie, contrairement aux

<sup>1</sup> Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE, EA 7483).

<sup>2</sup> EPSTEIN Terrie, PECK Carla L. (eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*, New York: Routledge, 2017, 278 p.

<sup>3</sup> DAVIDSON James W., « Problems of Pacific History », *Journal of Pacific History*, 1, 1966, p. 5-21.

ethnologues et aux anthropologues. Cette situation a engendré une opposition, toujours vivace, entre les historiens, qui pensent qu'il est difficile d'étudier l'histoire kanak faute de sources écrites, et les anthropologues, souvent accusés par les premiers de complaisance à l'égard de leur objet d'étude, de connivence avec les mouvements indépendantistes et de production d'un savoir qui n'est pas assez étayé<sup>4</sup>.

L'histoire kanak pose la question du rapport à l'altérité. Elle conduit à prendre en considération une histoire singulière, oubliée ou méconnue. Dans la société calédonienne, elle questionne le rapport à l'Autre tant elle reste peu partagée, chaque communauté se repliant sur sa propre histoire pour légitimer sa présence en Nouvelle-Calédonie. Pour les Kanak eux-mêmes, cette histoire constitue une forme d'altérité, car la colonisation puis la mondialisation ont déstabilisé leur ancrage culturel et identitaire. L'enseignement de l'histoire est un moyen de trouver un nouvel équilibre entre différentes formes de récits historiques qui ne ravalent plus les Kanak au rang de passagers clandestins ou de fauteurs de troubles. Depuis le début des années 1990, les programmes scolaires nationaux sont aménagés<sup>5</sup> pour ouvrir la voie à un nouveau rapport au passé mêlant la diversité des savoirs, de leurs origines, de leurs usages et de leurs finalités, ce que confirme le premier projet éducatif calédonien voté en 2016<sup>6</sup>.

L'enseignement de l'histoire kanak soulève en outre une série de questions de nature didactique. Sa mise en œuvre répond à un principe de justice curriculaire<sup>7</sup> et de réparation des torts. Un enjeu majeur consiste à réfléchir sur le choix et la place du document en histoire<sup>8</sup> puisque la

culture kanak est fondée sur l'oralité. En dehors des traces archéologiques, il est impossible de reconstruire une histoire kanak sans se tourner vers des sources orales<sup>9</sup>, rarement utilisées dans le cadre de la recherche historique<sup>10</sup> et de l'enseignement. Sans recours aux savoirs autochtones, l'histoire kanak est condamnée à n'être étudiée qu'à partir de sources occidentales avant les premiers contacts. Dans la société calédonienne du XXI<sup>e</sup> siècle, l'histoire kanak reste aussi une question socialement vive<sup>11</sup>: entre la persistance des discours qui remettent en cause la qualité de peuple autochtone aux Kanak, les débats sur le fait colonial et le processus de décolonisation, la mémoire douloureuse de la colonisation puis de la guerre civile des années 1980. Pour les Kanak, qui ont longtemps été décrits comme des populations primitives sans histoire, enseigner l'histoire kanak invite enfin à se libérer des préjugés et des stéréotypes<sup>12</sup> qui restent présents parmi les enseignants et les élèves, y compris d'origine kanak.

En Nouvelle-Calédonie, la capacité à inclure l'histoire kanak dans l'enseignement de l'histoire constitue-t-elle une expérience de l'altérité permettant aux élèves de mieux s'approprier et s'identifier à l'histoire de leur pays? J'analyserai d'abord les rapports complexes entre histoire et culture kanak. Je montrerai ensuite que l'enseignement de l'histoire kanak reste marginalisé, ce qui explique sans doute pourquoi son appropriation par les élèves est difficile.

<sup>4</sup> On trouve ces controverses dans ANGLEVIEL Frédéric, *Historiographie de la Nouvelle-Calédonie ou l'émergence tardive de deux écoles historiques antipodéennes*, Paris: Publibook, 2003, 362 p. et dans le compte rendu qu'en fait l'anthropologue Isabelle LEBLIC dans le numéro 2004-1 du *Journal de la Société des Océanistes* (p. 97-101).

<sup>5</sup> MINVIELLE Stéphane, «L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie», *La revue française d'éducation comparée*, 17, 2018, p. 179-201.

<sup>6</sup> MINVIELLE Stéphane, «Une école calédonienne en quête d'identité: modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation?», *Journal de la Société des Océanistes*, 147, 2018, p. 501-514.

<sup>7</sup> TORRES SANTOMÉ Jurjo, *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid: Morata, 2011, 312 p.

<sup>8</sup> AUDIGIER François (dir.), *Des documents, des moyens pour quelles*

*fin?*, Paris: INRP, 1993, 275 p.; LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, «La didactique de l'histoire», *Revue française de pédagogie*, 162, 2008, p. 95-131.

<sup>9</sup> VANSINA Jan, *Oral tradition as history*, Madison: University of Wisconsin Press, 1985, 258 p.; GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris: PUF, 1994, 323 p.

<sup>10</sup> BENSA Alban, GOROMIDO Antoine, *Histoire d'une chefferie kanak. Le pays de Koohné (Nouvelle-Calédonie)*, Paris: Karthala, 2005, 174 p.; BENSA Alban, GOROMOEDO Yvon, MUCKLE Adrian, *Les sanglots de l'aigle pêcheur. Nouvelle-Calédonie: la guerre kanak de 1917*, Toulouse: Anacharsis, 2015, 720 p.

<sup>11</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, «Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie», in AUDIGIER François, SGARD Anne, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: fragmentations, reconstitutions, nouvelles alliances?*, Bruxelles: De Boeck supérieur, 2015, p. 139-150.

<sup>12</sup> LALAGÛE-DULAC Sylvie, «Histoire enseignée, histoire savante: comment identifier et nommer lors de l'étude de l'histoire de l'esclavage», in LALAGÛE-DULAC Sylvie, LEGRIS Patricia, MERCIER Charles (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes: PUR, 2016, p. 111-123.

## Histoire kanak : un objet complexe

La culture kanak se caractérise par un rapport spécifique au temps. En se référant à Hartog<sup>13</sup>, les Kanak peuvent être rattachés au régime d'historicité ancien ou héroïque dans lequel le passé reste le référent indépassable pour envisager le présent, avec une vision cyclique du temps qu'illustre le cycle de l'igname, tubercule sacré et base de l'alimentation kanak. Chaque année, on remet en terre une partie de l'igname récoltée l'année précédente, ce qui assure le lien entre deux cycles. Le clan, composé d'individus qui se rattachent à un ancêtre commun, est pareil à l'igname et se perpétue par bouturage<sup>14</sup>. De plus, comme l'expriment les mythes fondateurs, le visible et l'invisible cohabitent dans la culture kanak : les êtres humains sont issus du monde des esprits et ils y retournent après leur mort. Toutefois, réduire les Kanak à cette vision « traditionnelle », aux relents primitivistes, est assez réducteur. Leur rapport au temps est aussi largement influencé par un régime d'historicité moderne dans lequel l'horizon d'attente est constitué par l'espoir de voir aboutir le combat pour l'indépendance. Enfin, la société kanak n'est pas exempte de formes de présentisme puisque la mémoire des souffrances subies durant la colonisation est omniprésente. Il existe donc plutôt une cohabitation de plusieurs régimes d'historicité, ce qui complexifie la définition d'une histoire kanak entre référence à un substrat culturel ancien, traumatisme colonial et aspiration à une complète émancipation.

La civilisation kanak est également fondée sur l'oralité. L'anthropologue Bensa montre que les récits oraux, qui recourent fréquemment au merveilleux, pullulent même si une part très importante s'est perdue au fil du temps. Entre 1973 et 1987, il recueille 15 histoires orales dans la région Paicî qu'il utilise pour retracer l'installation de la chefferie du district de Koohné entre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et le début de la période coloniale<sup>15</sup>. Ce travail lui permet

d'affirmer que, sauf exception<sup>16</sup>, ces récits oraux ne remontent pas au-delà du XVIII<sup>e</sup> siècle, rendant impossible toute histoire fondée sur l'oralité antérieure à cette période. En confrontant les sources orales et celles issues de l'administration coloniale, Bensa montre qu'elles se recourent, ce qui atteste le caractère historique d'une partie au moins des informations issues de l'oralité. Toutefois, il précise que les récits oraux n'ont pas pour seule fonction de conserver et de transmettre des traces du passé, mais qu'ils sont recomposés en permanence en fonction d'enjeux et de compétitions propres au temps de leur énonciation.

Pour les périodes antérieures au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'histoire kanak, inaccessible par l'oralité, est écrite par des archéologues. Selon Sand, la principale difficulté est que les résultats de la recherche archéologique ne débouchent pas sur une appropriation par la population calédonienne<sup>17</sup>. Chez les Kanak, il existe une propension à croire en une histoire figée jusqu'à la rupture que constitue l'arrivée des Européens. La référence à un « temps du rêve » (Sand) ou à un « séjour paisible »<sup>18</sup> prive ceux qui s'y réfèrent de toute possibilité d'inscrire la civilisation kanak dans un processus historique évolutif. L'accent est uniquement mis sur la capacité de résistance/résilience face à la colonisation, seul moment de rupture dans l'histoire kanak. Du côté des non-Kanak, il continue à exister une contestation du statut de premier occupant reconnu aux Kanak par les recherches archéologiques. Cette rhétorique s'appuie sur des travaux anciens et controversés qui décrivent les Kanak comme des « colonisateurs » se substituant à des populations plus anciennes arrivées avant eux, ce qui réduirait leur légitimité à revendiquer l'indépendance<sup>19</sup>.

<sup>13</sup> HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris : Seuil, 2003, 272 p. Il fait notamment référence à SAHLINS Marshall, *Des îles dans l'histoire*, Paris : Seuil, 1989, 188 p.

<sup>14</sup> LEBÈGUE Sébastien, *Coutume kanak*, Pirae : Au vent des îles, 2018, 424 p.

<sup>15</sup> BENSA Alban, GOROMIDO Antoine, *Histoire d'une chefferie kanak...*, 2005.

<sup>16</sup> Le père Dubois a reconstitué une généalogie de la chefferie de Bélep remontant au XVI<sup>e</sup> siècle (DUBOIS Jean-Marie, *Histoire résumée de Bélep*, Nouméa : Publications de la SEHNC, 1985, 72 p.).

<sup>17</sup> SAND Christophe, « L'archéologie en Océanie : quels objectifs, quelles méthodologies de terrain, quels rendus en pays calédonien ? », in MOKADDEM Hamid, ROBERTSON Scott, SYKES Ingrid (éd.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*, Paris : L'Harmattan, 2018, p. 15-29.

<sup>18</sup> LEENHARDT Maurice, *Gens de la Grande Terre*, Paris : Gallimard, 1937, 214 p.

<sup>19</sup> SAND Christophe, BOLE Jacques, OUETCHO André-John, « Évolutions du discours archéologique sur 150 ans d'histoire coloniale et postcoloniale en Nouvelle-Calédonie », *Les Nouvelles de l'archéologie*, 126, 2011, p. 37-40.

## L'histoire kanak à l'école : une histoire marginalisée ?

Selon Sand<sup>20</sup>, l'école devrait transmettre une histoire partagée, un « roman national » calédonien qui permettrait aux élèves de toutes origines de revendiquer les Kanak comme leurs ancêtres. Or, Stastny rappelle que, jusque dans les années 1980, l'histoire du peuple kanak était comme « *une nuit sans lune* » (citation du responsable indépendantiste kanak Léopold Jorédié), aussi bien dans la société qu'à l'école. Elle cite aussi l'historienne Christiane Terrier qui lui a confié que, dans les années 1990, « *parler de l'histoire kanak, c'était nécessairement être du côté des indépendantistes* » (p. 65)<sup>21</sup>. L'aménagement des programmes français pour y insuffler une dose d'histoire calédonienne et kanak a été le résultat d'un rapport de force qui a abouti à une situation qui est loin de faire consensus. Stastny affirme que cela ne décolonise pas l'imaginaire historique et que l'on assiste depuis le début des années 2010 à sa « *subtile recolonisation* ».

Terrier rappelle que la volonté d'aborder l'histoire calédonienne en contexte scolaire est apparue bien avant les événements tragiques des années 1980<sup>22</sup>, mais cela fait seulement trente ans que l'histoire kanak est enseignée de manière officielle. La logique privilégiée est d'articuler des contenus identiques à ceux des programmes français et des sujets qui abordent l'histoire de la Nouvelle-Calédonie. Selon les programmes en vigueur en 2019<sup>23</sup>, du primaire au lycée, les élèves étu-

dient toutes les périodes de l'histoire kanak depuis le début du peuplement de la Nouvelle-Calédonie. La visibilité de l'histoire kanak dans les programmes n'est en réalité qu'apparente car, dans beaucoup de classes, elle est loin d'être suffisamment et correctement enseignée. Le choix d'articuler histoire « nationale » et histoire « locale » est un premier obstacle, car les horaires dévolus aux adaptations restent limités dans le second degré. De leur côté, les responsables politiques, y compris indépendantistes, ne font pas de cette question une priorité. Sauf pour les périodes antérieures aux premiers contacts, l'histoire kanak n'est traitée que de manière indirecte au prisme des relations des Kanak avec les autres populations et avec la France. Enfin, plusieurs éléments expliquent la réticence des enseignants à accorder une place substantielle à l'histoire kanak : une thématique sur laquelle ils ne se sentent pas légitimes (peu d'enseignants sont d'origine kanak) et qui les met en insécurité professionnelle (difficulté à mobiliser des ressources pédagogiques, appréhensions face à la réaction des élèves et de leurs familles, peur de parler d'événements douloureux et de conforter la revendication indépendantiste, etc.).

Les manuels scolaires, quant à eux, montrent des changements dans la manière de traiter l'histoire kanak. Dans celui du primaire rédigé à la suite des premières adaptations officielles, on s'étonnera de lire, pour expliquer le cantonnement des Kanak dans des réserves au XIX<sup>e</sup> siècle, que celles-ci « *doivent protéger la société traditionnelle des excès de la colonisation, et éviter le choc brutal du pot-de-fer et du pot-de-terre* » (p. 51)<sup>24</sup>. La spoliation des terres, qualifiée de « *grignotage* », n'est pas abordée. Le premier manuel de 5<sup>e</sup> est, quant à lui, édifiant en ce qui concerne la difficulté à envisager l'histoire kanak à partir de sources autres qu'européennes<sup>25</sup>. Dans une page sur les relations sociales à l'époque pré-européenne (voir Illustration 1), deux documents sont rédigés par des missionnaires arrivés en Nouvelle-Calédonie au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, un a été écrit par le capitaine Laferrière dans les années 1840. Le dernier texte provient d'un

<sup>20</sup> SAND Christophe, « L'archéologie en Océanie... », p. 28.

<sup>21</sup> STASTNY Angélique, « Un imaginaire décolonisé ? Évolution des programmes d'histoire calédoniens avant et après le transfert des compétences au territoire », in MOKADDEM Hamid, ROBERTSON Scott, SYKES Ingrid (éd.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*, Paris : L'Harmattan, 2018, p. 63-77.

<sup>22</sup> TERRIER Christiane, « Principales étapes et enjeux de l'adaptation des programmes d'histoire en Nouvelle-Calédonie des années 1930 à 2000 », in MINVIELLE Stéphane (éd.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa : PUNC, 2018, p. 135-145.

<sup>23</sup> Pour une vision d'ensemble, voir MINVIELLE Stéphane, « Enseignement de l'histoire et construction d'un rapport au monde et au passé : l'exemple des programmes adaptés de la Nouvelle-Calédonie, de Wallis-et-Futuna et de la Polynésie française », in *Actes du 1<sup>er</sup> colloque du DIDACTIFEN : les disciplines enseignées, des modes de penser le monde*, Liège : université de Liège, 2018, p. 39-55.

<sup>24</sup> *La Nouvelle-Calédonie, Histoire, Cours moyen*, Nouméa : CTRDP, 1992, 96 p.

<sup>25</sup> *Hommes et espaces d'Océanie, 5<sup>e</sup>*, Nouméa : CTRDP, 1995, 72 p.

pasteur polynésien. Quant à la photographie, elle date probablement de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Outre le fait d'étudier une société à partir de documents postérieurs d'environ un siècle aux premiers contacts, un autre problème vient des anachronismes qu'ils contiennent. Le père Lambert utilise le terme de «tribu» (appellation créée en 1867) et les étoffes qu'il évoque traduisent une réalité postérieure aux premiers contacts. Les relations sociales semblent surtout abordées sous l'angle des pratiques guerrières.

L'actuel manuel du cycle 3 publié en 2007 présente des changements saisissants<sup>26</sup>. Il contient quatre doubles pages en langue kanak. Le chapitre intitulé «La civilisation kanak traditionnelle» se fonde surtout sur des sources archéologiques et celui sur «Les Kanak face à la colonisation» traite des spoliations foncières. Quant aux réserves, elles sont présentées comme une atteinte à la dignité des Kanak.

Les récits oraux kanak restent absents des ressources mises à la disposition des enseignants. Pourtant, ils permettent de changer la vision de certains événements, comme la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie le 24 septembre 1853 à Balade. Cette date est en général assez mal connue des élèves qui la confondent avec le passage de James Cook en 1774. Dans les programmes, elle est étudiée en classe de CM1 dans la thématique «La Nouvelle-Calédonie devient une colonie française» et en 4<sup>e</sup> dans «Conquêtes et sociétés coloniales : la Nouvelle-Calédonie». Au lycée, elle est évoquée en première pour contextualiser «la question du partage colonial» et le «fait colonial en Nouvelle-Calédonie». Cette discrétion s'explique par le fait que l'événement divise la société calédonienne depuis les années 1970, quand il est commémoré par les indépendantistes comme le «jour du deuil kanak». Au primaire et au collège, beaucoup d'enseignants utilisent comme support une double page du manuel de cycle 3 de 2007 contenant la transcription de l'acte de prise de possession et quatre images : la cérémonie de lever du drapeau le 24 septembre, le fortin construit à Balade par les marins français, une

vue de Port-de-France (future Nouméa) en 1860 et un timbre commémoratif édité lors du centenaire en 1953. Les Kanak n'apparaissent qu'à deux reprises : ils sont des spectateurs passifs lors du lever de drapeau et vaquent à leurs activités quotidiennes dans une vue bucolique du fortin. Ces sources reflètent la vision que les historiens donnent de cet événement, rapidement abordé comme une rupture qui symbolise le début de la colonisation<sup>27</sup>.

Pourtant, on peut aussi l'analyser comme une étape dans un processus d'imposition de la souveraineté française qui s'étale au moins sur une vingtaine d'années. Dans les programmes et les manuels, la prise de possession est présentée comme un acte fondateur dans l'histoire de la Nouvelle-Calédonie accompli sans réelle résistance, ce que contredit une source orale kanak<sup>28</sup>. Le récit a été recueilli fin 2018 auprès de deux frères de la tribu de Balade, Boniface et Josué Divou, qui le tiennent de leur mère. Cinq générations les séparent de l'événement dont ils livrent la «parole». Leur récit est centré sur la personne du chef Bwéon. D'événement fondateur, la prise de possession devient une péripétie dans la vie de ce personnage. Elle apparaît uniquement pour rappeler qu'il n'a jamais signé de document qui reconnaît la souveraineté française. Le récit se focalise sur deux autres événements. La prise de possession est perçue comme une conséquence de l'assassinat par des Kanak du frère mariste Blaise Marmonton à Balade en 1847. Elle n'est donc plus un acte réalisé dans un contexte de concurrence avec les Anglais et de volonté de la France de fonder une colonie pénale, mais pour assouvir une vengeance. En outre, le récit insiste sur le caractère héroïque de la résistance de Bwéon après 1853 : sa fuite face à la répression, les lieux où il se réfugie, le recours à la magie pour échapper aux Français et son exécution. Ce résumé montre le décalage entre deux visions du même événement. D'acte de

<sup>26</sup> *Histoire, cycle 3, Nouvelle-Calédonie*, Nouméa : CDP-NC, 2007, 178 p.

<sup>27</sup> La source la plus utilisée : DE SALINIS Albert, *Marins et missionnaires*, Paris : Retaux et fils, 1892, 362 p. (réédité en 2018 par les éditions Humanis).

<sup>28</sup> THEIMBOUEONE Donald, *Enseigner la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie : regards croisés européens et kanak*, mémoire de master MEEF dactylographié, Nouméa : ESPE de l'UNC, 2019, 59 p.



## Les relations sociales

Quand un personnage important visite la tribu, le chef ou l'orateur qui le remplace se présente avec une nombreuse suite, tenant des deux mains l'étoffe qu'il offre solennellement au nouveau venu avec quelques bonnes paroles. Omettre cette courtoise cérémonie serait méconnaître un devoir et faire injure au visiteur et à la tribu entière.

Le Père Lambert.

9

**Les relations entre tribus sont fréquentes**

- Comment se déroule la prise de contact entre deux communautés ?
- Quel est le symbole de ce contact ?



11

**La guerre est pratique courante**

- Observe et classe les armes ci-dessus en deux catégories selon leur mode d'utilisation.
- Décris- les (matériaux, forme...).

Si l'ennemi fuit, les vainqueurs brûlent les maisons et ravagent toutes les propriétés. Ils vont même jusqu'à abattre les cocotiers. On tue tout ce qui tombe sous la main ; vieillards, femmes, enfants, personne n'est épargné ; (...) on a grand soin de les enlever, de les faire rôtir et de les manger ; ensuite, les ossements sont suspendus en signe de triomphe aux portes des maisons.

Père Rougeyron.

12

**Le sort du vaincu**

- Quelles conséquences à la guerre pour les vaincus ?
- À quelles pratiques donnent-elles lieu ?

Lorsque la pluie eut cessé, on vint nous avertir que tout était prêt pour la cérémonie. On avait allumé un grand feu, sous les cocotiers qui sont en avant des cases ; on nous fit prendre place d'un côté du feu, et les naturels qui devaient figurer comme acteurs se mirent en rang de l'autre côté en face de nous. Pakili-Pouma<sup>1</sup>, un peu en avant du milieu de leur ligne, adressa d'abord un petit discours à l'assemblée pour nous faire son compliment, nous dit-on, et annoncer les différentes parties de la représentation ; puis il entama un chant que les naturels répétèrent en chœur en y mêlant des sifflets et des battements de mains et en piétinant tous ensemble, en mesure.

Commandant Laferrière.

<sup>1</sup> - Chef de la région de Balade.

10

**La grande danse : le pilou**

- Comment s'appelle la grande danse de cérémonie ?
- Comment s'organisent les danseurs ?
- Comment se déroule la danse ?

On ne tient pas compte du nombre des morts, ignoré jusqu'à ce que l'un des camps soit complètement en déroute. En réalité, c'est le chef adverse qui est visé ; il est la véritable cible. Mais quand leur propre chef est tué, leur exaltation prend fin, car leur camp est défait. Si le chef d'un camp est pris par l'autre, la guerre est finie pour un temps. Les vaincus deviennent des serfs, ils ne peuvent se nommer un autre chef.

Ta'unga. Mémoire au Pasteur Pitman. Maré, 1846.

13

**Le combat**

- Quelle est la cible privilégiée ? A-t-elle une influence sur l'issue de la bataille ?
- Quel sort attend les captifs ?

Illustration 1 : Extrait du manuel de 5<sup>e</sup>, *Hommes et espaces d'Océanie*, Nouméa : CTRDP, 1995, p. 15.

souveraineté accompli sans résistance, il devient un non-événement dont l'importance s'efface face aux conflits entre Kanak et Français. Le récit kanak procède enfin à une inversion de l'importance des acteurs : le chef et ses guerriers apparaissent comme le moteur d'une histoire faite de résistance à la pénétration française.

## Élèves calédoniens et histoire kanak : une appropriation inégale

Une enquête menée dans des classes en 2018-2019 montre une appropriation difficile de l'histoire kanak par les élèves. L'objectif est de mesurer leur capacité à produire un récit historique commun dans une société marquée par un passé colonial douloureux, la mémoire pesante des violences des années 1980, une importante diversité culturelle et une forte polarisation politique entre indépendantistes et non-indépendantistes. Cette enquête s'appuie sur une méthodologie développée par Jocelyn Létourneau au Québec<sup>29</sup>, reprise à l'échelle internationale par une équipe dirigée par Françoise Lantheaume<sup>30</sup>. Il s'agit de se demander comment le récit permet de donner un sens à l'histoire<sup>31</sup> alors que se confrontent deux formes de « roman national »<sup>32</sup> : celui hérité du modèle français et celui en émergence qui fait des adaptations des programmes le nouveau « roman » d'un pays en construction.

Une équipe d'enseignants volontaires a accepté de soumettre à des élèves de la 6<sup>e</sup> à la terminale un formulaire de deux pages à compléter en 45 minutes. Il contient des éléments d'identification qui garantissent l'anonymat (nom de l'établissement, niveau de classe, sexe, tranche d'âge, choix d'une ou plusieurs communautés auxquelles l'élève s'identifie), puis une consigne

simple : « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays ». 2 275 formulaires ont été collectés. Leur contenu est en cours de traitement et les résultats qui suivent sont issus de 1 188 réponses qui ont déjà été saisies à l'aide de la suite bureautique *LibreOffice* en vue d'un traitement par le logiciel de lexicométrie IRaMuTeQ<sup>33</sup> développé par Pierre Ratinaud. Seuls 25 élèves (2 %) ont rendu « copie blanche ». Sur les 1 188 récits, 65 % ont été produits par des collégiens et 35 % par des lycéens. 46 % proviennent d'établissements situés dans l'agglomération du Grand Nouméa, 30 % dans la province Nord et 24 % dans la province des îles Loyauté. Par rapport à l'ensemble des élèves calédoniens, cet échantillon n'est pas représentatif à cause d'une sous-représentation des zones rurales de la province Sud, de l'enseignement privé et des lycées professionnels publics et privés, d'une surreprésentation des provinces Nord et des îles Loyauté.

La consigne est volontairement floue en ce qui concerne le pays concerné par le récit attendu : la Nouvelle-Calédonie, la France ou tout autre pays réel ou imaginaire. Ce choix a pour objectif de mesurer l'adhésion à une entité considérée comme « nationale », ce qui ne va pas de soi en Nouvelle-Calédonie. Toutefois, le fait de choisir un pays ne signifie pas que l'élève rejette d'autres appartenances (treize élèves ont fait le choix d'aborder l'histoire de deux pays dans leurs récits). C'est lors du traitement des données qu'un classement a été opéré puisque les élèves ne devaient pas déclarer explicitement le pays dont ils racontaient l'histoire. Les résultats (voir Tableau 1) montrent une forte domination de la Nouvelle-Calédonie (78,87 %), soit une proportion proche de celle obtenue à La Réunion<sup>34</sup>. Or, la Nouvelle-Calédonie n'est pas à proprement parler un pays même si l'accord de Nouméa utilise plusieurs fois ce terme pour la désigner et qu'il est d'usage fréquent dans le langage courant.

<sup>29</sup> LÉTOURNEAU Jocelyn, *Je me souviens : le passé au Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal : Fides, 2014, 256 p.

<sup>30</sup> LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (éd.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : PUL, 2016, 237 p.

<sup>31</sup> CARDIN Jean-François, « La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire », *À l'école de Cléo*, 2015, disponible sur <https://ecoleclio.hypotheses.org/275>, consulté le 03.01.2020.

<sup>32</sup> CITRON Suzanne, *Le mythe national*, Paris : Éditions ouvrières, 1987, 320 p.

<sup>33</sup> Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires : <http://iramuteq.org>, consulté le 03.01.2020. Le corpus a été lemmatisé et les formes actives suivantes ont été retenues : adjectifs, adjectifs numériques, adjectifs possessifs, adverbes, chiffres, formes non reconnues, noms communs, verbes.

<sup>34</sup> LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (éd.), *Le récit du commun...*, p. 147.



Tableau 1: Pays dont les élèves scolarisés en Nouvelle-Calédonie racontent l'histoire dans leurs récits.

Nom du pays	Nombre d'élèves	%
Nouvelle-Calédonie	937	78,87 %
France et D.O.M	76	6,40 %
Wallis et/ou Futuna	24	2,02 %
Polynésie française	14	1,77 %
« Mythe, ou récit, kanak ou océanien »	37	3,11 %
Autres pays	21	1,77 %
Pays non identifiable (texte hors sujet)	54	4,55 %
Aucune réponse	25	2,10 %
Total	1 188	100 %

En lien avec l'histoire kanak, on note la présence de 37 textes qui contiennent le récit d'un mythe kanak ou océanien (3,11%). Ils sont surtout produits par des élèves de collège (32), scolarisés en contexte rural, voire tribal (22), et par des Kanak ou Océanien (32). Or, dans les sociétés océaniques, le mythe (qui est une forme de récit oral) contient une vérité considérée comme historique qui permet de garder la trace de faits héroïques, des origines des groupes humains et de leur place dans la société. Ici, l'irruption du mythe comme récit « national » heurte la manière dont l'histoire est enseignée en Nouvelle-Calédonie et montre comment des savoirs autochtones peuvent servir de refuge culturel.

Les 937 textes classés dans la catégorie « Nouvelle-Calédonie » servent de support à l'analyse pour répondre à deux questions : quelle est la place de l'histoire kanak dans le récit des élèves ? Existe-t-il une différence dans la manière de raconter l'histoire kanak en fonction de la communauté à laquelle les élèves s'identifient ? Les réponses à ces questions sont élaborées en se focalisant sur deux périodes historiques : l'époque pré-européenne (vers -1000, 1774) puis celle de la guerre civile et des accords (des années 1980 à aujourd'hui).

Les différentes parties de l'histoire kanak ne font pas l'objet d'un traitement similaire. Il est rare que les élèves fassent remonter l'histoire au-delà de 1774, date du passage de James Cook (mentionné 518 fois). Beaucoup de textes commencent

par une phrase-type comme celle de cet élève de 3<sup>e</sup> du collège d'Auteuil : « *La Nouvelle-Calédonie fut découverte en 1774 par un navigateur anglais, James Cook* ». Cette entrée en matière est complétée par l'idée selon laquelle la Nouvelle-Calédonie n'était alors pas vide d'hommes. Le même élève ajoute : « *Cette île était déjà peuplée par des Kanak* ». Toute référence plus ancienne (austronésienne puis kanak pré-européenne) reste exceptionnelle. Le terme « austronésien<sup>35</sup> » n'apparaît que 36 fois. Pourtant, dans les programmes, les élèves doivent étudier en détail la période antérieure à 1774, aussi bien au premier qu'au second degré. Ils ont sans doute du mal à considérer l'avant-James Cook comme de l'histoire, car il est impossible de s'y repérer avec des acteurs individuels identifiables et des événements précis. Pour les Kanak, il existe peut-être une difficulté à évoquer un passé lointain dans lequel ils ne se reconnaissent pas, la conscience d'être Kanak étant un produit de la colonisation. Enfin, les élèves considèrent probablement ces périodes comme moins importantes par rapport aux enjeux de la société calédonienne d'aujourd'hui. Quand ils évoquent ce temps d'avant l'arrivée des Européens, les élèves ne sont pas toujours d'accord sur ce qu'il faut en retenir, notamment ceux d'origine kanak. Certains privilégient la vision d'un « séjour paisible » perturbé par l'arrivée des Européens, alors que d'autres décrivent des Kanak éloignés de toute forme de civilisation. Une élève kanak de 4<sup>e</sup> du collège de Tadine affirme ainsi que :

*« Il y a très très longtemps notre communauté qui s'appelle les Kanak vivait paisiblement. Ils vivaient de la chasse, de l'agriculture, de la cueillette et ils faisaient aussi des échanges de poteries avec les autres tribus. Jusqu'au jour où en 1774, des hommes blancs venaient de s'accoster sur la baie avec leurs gros bateaux. »*

Une autre élève kanak de 1<sup>re</sup>, originaire de Lifou, décrit de manière très différente la période pré-européenne :

*« Cette île était habitée par nos ancêtres et au temps des ancêtres les religions n'existaient pas. »*

<sup>35</sup> Les Austronésiens sont les ancêtres des Kanak.





En outre, le contraste est saisissant si l'on distingue des textes écrits par des élèves qui s'identifient à la communauté kanak (441) ou européenne (63)<sup>37</sup>. Une classification descendante hiérarchique révèle que la part dévolue à la période des événements et des accords occupe une place plus importante chez les élèves kanak (283 segments de textes sur 833, soit 34 %) que chez ceux d'origine européenne (35 segments de texte sur 184, soit 19 %). Une différence existe aussi dans la nature des discours. Si beaucoup de textes adoptent un ton neutre et objectif, des élèves d'origine européenne ne cachent pas leur soulagement quand ils parlent du processus de paix initié en 1988, à l'image de cette élève de terminale du lycée Lapérouse :

*« Pour moi, l'histoire de la Nouvelle-Calédonie commence au moment des événements (1984-1988). Cette partie de l'histoire qui fut désastreuse, pillage, violence, meurtre, viol, toutes sortes d'affrosités [sic] qu'on a pu résoudre grâce à l'accord de Nouméa en 1998. Une poignée de main symbolique entre un indépendantiste et un loyaliste, quoi de mieux ? Je suis fière qu'on ait pu trouver une voie pour s'entendre avec des projets et des rêves communs. »*

En revanche, du côté des Kanak, le discours se fait parfois plus revendicatif, à l'image de celui de cet élève de 3<sup>e</sup> du collège de Plum :

*« L'histoire de mon pays c'est la révolte kanak par rapport à l'indépendance. Jean-Marie Tjibaou et Éloi Machoro les leaders kanak et les 19 qui sont morts à Ouvéa [...]. C'est pour cela que l'histoire continue tout le monde se bat pour le pays et Ataï qui s'est battu pour le peuple kanak. Nous notre famille se bat pour le pays parce qu'ici c'est Kanaky le pays de nos ancêtres. Tous sont au combat parce qu'ils se battent pour notre pays. »*

<sup>37</sup> Seuls les élèves qui se déclarent Kanak, ou Kanak et Calédoniens d'un côté, ceux qui se déclarent Européens, ou Européens et Calédoniens de l'autre, sont retenus.

## Conclusion

L'inclusion de l'histoire kanak à l'école en Nouvelle-Calédonie la valorise et permet à tous les élèves d'y avoir accès, quelles que soient leurs origines. Les Kanak, marginalisés pendant la période coloniale et bien au-delà, y trouvent une reconnaissance de leur place au sein de la société calédonienne. Cela constitue-t-il pour autant une expérience de l'altérité ? La difficulté à prendre en compte les sources orales et le rapport particulier à l'histoire des Kanak est un frein notable. Du côté kanak, cela conduit à juxtaposer (et parfois mettre en concurrence) deux visions différentes : celle travaillée à l'école, foncièrement eurocentrée et qui tient à distance les enjeux mémoriels coloniaux et post-coloniaux, et celle transmise par le cercle familial, clanique et tribal, qui est dotée de fonctions et d'usages spécifiques (définition de l'identité, de la légitimité et du rôle social dévolu à chaque groupe de manière plus ou moins ancienne). En outre, l'histoire kanak, à l'école comme au dehors, reste une source de division et non de partage à l'échelle de la société calédonienne. Pour les Kanak, l'histoire est un fondement de la lutte pour contrer le fait colonial et elle soutient des revendications identitaires, culturelles et politiques. Pour les non-Kanak au contraire, l'histoire kanak peut apparaître comme une menace et une remise en cause de leur propre légitimité à vivre en Nouvelle-Calédonie. De ce point de vue, les mentalités ne semblent pas avoir beaucoup évolué depuis les années 1980. Il est difficile de parler d'expérience de l'altérité lorsque les élèves abordent l'histoire kanak en classe. Pour l'instant, il existe plutôt une volonté de reconnaître la place des Kanak dans l'histoire de leur pays, mais pas de valoriser leur rapport à l'histoire comme partie intégrante d'une identité singulière et comme un outil de développement d'un dialogue interculturel. En Nouvelle-Calédonie, l'enseignement de l'histoire se trouve ainsi au milieu du gué, entre une ouverture indéniable mais avec une incapacité à aller vers des savoirs et une vision kanak. Cela a des conséquences sur les connaissances et les représentations que les élèves ont de l'histoire, avec un écart entre les connaissances transmises dans les classes et celles qu'ils mobilisent pour raconter l'histoire de leur pays. En Nouvelle-Calédonie comme ailleurs, l'école est donc loin d'être le seul lieu d'apprentissage et de transmission de l'histoire.

## L'auteur

**Stéphane Minvielle** est maître de conférences en Histoire et directeur-adjoint de l'École supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Il est membre du Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE, EA 7483). Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et les systèmes éducatifs en Nouvelle-Calédonie et en contexte océanien francophone. En 2018, il a dirigé *L'école calédonienne du destin commun* paru aux Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

steminv@canl.nc

## Résumé

En Nouvelle-Calédonie, l'inclusion de l'histoire kanak dans l'enseignement de l'histoire constitue-t-elle une expérience de l'altérité permettant aux élèves de mieux s'approprier et de s'identifier à l'histoire de leur pays? Pour comprendre les enjeux de cette question, il faut partir du rapport particulier que les Kanak ont avec leur histoire et l'histoire en général. Ses fonctions et ses usages sont spécifiques et diffèrent sur certains points d'une vision dite occidentale. On ne retrouve pas cette dimension dans les programmes scolaires d'histoire français adaptés en Nouvelle-Calédonie. Pour autant, ces adaptations peuvent permettre aux élèves calédoniens d'appréhender l'histoire de leur pays, mais avec toutefois un décalage sensible entre les savoirs transmis à l'école et ceux qu'ils mobilisent dans leurs récits. Le processus d'inclusion de l'altérité reste donc superficiel et inabouti, laissant apparaître des clivages toujours présents dans la manière de raconter l'histoire en fonction des appartenances culturelles revendiquées par les élèves.

## Mots-clés

Histoire, Nouvelle-Calédonie, Kanak, Histoire orale, Didactique et pédagogie.



