

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

## Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie ?

### Abstract

Does the inclusion of Kanak history in French history curricula adapted in New Caledonia constitute an opening to alterity in a school system imported by colonization? Kanak history is addressed in curricula but textbooks do not put forward a Kanak point of view on history. Nevertheless, it could make it possible to renew teaching and learning approaches, as shown with the example of the imposition of the French sovereignty in this archipelago of the Pacific in 1853.

### Keywords

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

Une version longue de cet article est disponible sur [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

MINVIELLE Stéphane, « Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie ? », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 69-74.

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 partir de la fin des années 1960. Leurs combats font des années 1980 une période de guerre civile, avec un peu plus de 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*, récits historiques qui incorporent des événements contestés, douloureux et/ou violents<sup>2</sup>, avec une histoire tiraillée entre nostalgie d'un âge d'or précolonial idéalisé et 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.

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

<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: A Critical Sociocultural approach*, 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.

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>4</sup> pour ouvrir la voie à un nouveau rapport au passé qui mêle 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>5</sup>.

L'enseignement de l'histoire kanak soulève une série de questions de nature didactique. Sa mise en œuvre répond à un principe de justice curriculaire<sup>6</sup> et de réparation des torts. Un enjeu majeur consiste à réfléchir sur le choix et la place du document en histoire<sup>7</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 issues de la tradition orale<sup>8</sup>, rarement utilisées dans le cadre de la recherche historique<sup>9</sup> et de l'enseignement de l'histoire aux élèves. Sans recours aux savoirs autochtones, l'histoire kanak est condamnée à n'être étudiée qu'à partir de sources occidentales avant les premiers contacts. En outre, dans la société calédonienne du XXI<sup>e</sup> siècle, l'histoire kanak reste

une question socialement vive<sup>10</sup>, entre la persistance de 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 période coloniale 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>11</sup> qui restent présents parmi les enseignants et les élèves, y compris d'origine kanak.

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? Je reviendrai d'abord sur l'introduction récente de l'histoire kanak dans les programmes. Je montrerai ensuite l'évolution de son traitement par les manuels scolaires et l'intérêt de recourir à des récits oraux pour renouveler l'étude des faits historiques.

## Histoire kanak et programmes scolaires : une prise en compte récente

Selon Sand<sup>12</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

<sup>4</sup> MINVIELLE Stéphane, « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie », *La revue française d'éducation comparée*, 17, 2018, p. 179-201.

<sup>5</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>6</sup> TORRES SANTOMÉ Jurjo, *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011, 312 p.

<sup>7</sup> AUDIGIER François (dir.), *Des documents, des moyens pour quelles fins?*, 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>8</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>9</sup> BENSA Alban, GOROMIDO Atéa Antoine, *Histoire d'une chefferie kanak. Le pays de Koohné (Nouvelle-Calédonie)*, Paris: Karthala, 2005, 174 p.; BENSA Alban, GOROMOEDO Kacué Yvon, MUCKLE Adrian, *Les sanglots de l'aigle pêcheur. Nouvelle-Calédonie: la guerre kanak de 1917*, Toulouse: Anacharsis, 2015, 720 p.

<sup>10</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, recompositions, nouvelles alliances?*, Bruxelles: De Boeck supérieur, 2015, p. 139-150.

<sup>11</sup> LALAGÜE-DULAC Sylvie, « Histoire enseignée, histoire savante: comment identifier et nommer lors de l'étude de l'histoire de l'esclavage », in LALAGÜE-DULAC Sylvie, LEGRIS Patricia, MERCIER Charles (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes: PUR, 2016, p. 111-123.

<sup>12</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>13</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.

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>13</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>13</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>14</sup>, du primaire au lycée, les élèves étudient 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.).

## Manuels scolaires calédoniens et histoire kanak

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>15</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>16</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 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.

<sup>13</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>14</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>15</sup> *La Nouvelle-Calédonie, Histoire, Cours moyen*, Nouméa : CTRDP, 1992, 96 p.

<sup>16</sup> *Hommes et espaces d'Océanie, 5<sup>e</sup>*, Nouméa : CTRDP, 1995, 72 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 ?

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

L'actuel manuel du cycle 3 publié en 2007 présente des changements saisissants<sup>17</sup>. Il contient quatre doubles pages en langues 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.

## De l'utilisation des récits oraux kanak pour enseigner l'histoire

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<sup>18</sup>. 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>19</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>20</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 Marmoton 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 souveraineté accompli sans résistance, il devient un non-événement dont l'importance s'efface face aux conflits entre Kanak et Français. Le récit kanak

<sup>17</sup> *Histoire, cycle 3, Nouvelle-Calédonie*, Nouméa : CDP-NC, 2007, 178 p.

<sup>18</sup> C'est ce que révèle l'analyse de près de 2 300 récits écrits par des élèves calédoniens début 2019 pour répondre à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays » dans le cadre d'une enquête inspirée par LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : PUL, 2016, 240 p.

<sup>19</sup> La source la plus utilisée est DE SALINIS Albert, *Marins et missionnaires*, Paris : Retaux et fils, 1892, 362 p. (réédité en 2018 par les éditions Humanis).

<sup>20</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.

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.

## Conclusion

Depuis la fin du xx<sup>e</sup> siècle, le processus d'inclusion de l'histoire kanak à l'école en Nouvelle-Calédonie est indéniable. Toutefois, cela n'empêche pas la persistance de formes de marginalisation concernant les sources par exemple, qui sont presque toujours d'origine européenne. Surtout, il n'existe pas de réflexion sur les fonctions et usages comparés de l'histoire en milieu kanak et dans le monde occidental, ce qui permettrait de faire comprendre aux élèves que des sources orales et des documents écrits se caractérisent par des registres de vérité différents et qu'aucun ne peut prétendre atteindre à lui seul la réalité du passé. N'oublions pas toutefois que l'utilisation d'un matériel historique ancré dans les pratiques culturelles n'a rien d'évident ou

de facile. Les récits oraux expriment souvent, pour les Kanak, une « parole » qui est considérée comme sacrée, incontestable et détenue par des personnes bien identifiées. Au-delà de l'intérêt d'inclure une vision kanak de l'histoire, se pose alors la question de savoir si, pour les élèves kanak, l'école est un lieu approprié pour apprendre leur histoire, notamment si elle aborde l'identité des groupes humains et leur implantation dans un espace où ils sont légitimes et enracinés. Les pratiques et les contenus scolaires ne construisent donc pas vraiment un rapport à l'altérité puisqu'ils privilégient une vision occidentale et européocentrée qui, pour les jeunes Kanak en particulier, peut paraître étrange, voire étrangère, d'autant plus quand l'histoire telle qu'elle est apprise à l'école diffère, dans le fond et la forme, de celle qu'on raconte au sein de la famille, du clan ou de la tribu. Pour l'instant, il existe donc une volonté de reconnaître la place des Kanak dans l'histoire, mais non de valoriser leur rapport à l'histoire comme vecteur d'une identité singulière et outil pour un dialogue interculturel.

## 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. Ses recherches portent 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.

stephane.minvielle@unc.nc.

## Résumé

L'inclusion de l'histoire kanak au sein des programmes d'histoire français adaptés en Nouvelle-Calédonie constitue-t-elle une ouverture vers une expérience de l'altérité dans un système scolaire importé par la colonisation ? La part dévolue à l'histoire kanak dans les programmes est assez faible et les manuels scolaires peinent à mettre en avant un point de vue kanak sur l'histoire. Pourtant, celui-ci permettrait de renouveler les approches didactiques et pédagogiques, comme le montre l'exemple de l'imposition de la souveraineté française dans cet archipel du Pacifique en 1853.

## Mots-clés

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