

Magali HARDOUIN

PROGRAMMES SCOLAIRES, ENSEIGNEMENT ET NOUVELLE-CALÉDONIE : UN ENJEU POLITIQUE MAJEUR POUR UN TERRITOIRE EN MARCHÉ VERS L'INDÉPENDANCE

Résumé : L'article veut porter son attention sur les programmes scolaires enseignés aujourd'hui dans un territoire d'Outre-mer particulier, celui de la Nouvelle-Calédonie où depuis plus d'un siècle des communautés cohabitent, plus ou moins bien, riches de leurs histoires respectives. L'école, l'enseignement et les programmes scolaires ont été et sont au cœur de revendications politiques, en particulier kanak¹.

Mots-clefs : École, enseignement, programmes scolaires, outre-mer, géographie, revendications politiques, accords de Matignon, accords de Nouméa, Nouvelle-Calédonie.

INTRODUCTION

On a longtemps reproché à la France d'enseigner des thématiques totalement déconnectées de la réalité des territoires de l'outre-mer. D'aucuns pensent encore aujourd'hui que l'enseignement proposé dans les territoires d'outre-mer ne prend pas assez en compte les spécificités de ces entités et qu'il prône une idéologie néo-coloniale. José Bové n'a-t-il pas indiqué dans sa profession de foi à l'élection présidentielle de 2007 qu'il était nécessaire de décoloniser les programmes scolaires ? L'article veut porter son attention sur les programmes scolaires enseignés aujourd'hui dans un territoire d'Outre-mer particulier, celui de la Nouvelle-Calédonie.

Au sein de l'outre-mer, la Nouvelle-Calédonie occupe une place particulière. La Nouvelle-Calédonie devient possession française le 24 septembre 1853 et jusqu'à la seconde guerre mondiale, cette colonie ne fait guère parler d'elle. C'est lors de la seconde guerre mondiale, avec la guerre du Pacifique que se fait le réveil politique et économique de cette colonie. Sa place géopolitique devient progressivement prépondérante. Son histoire a été longtemps marquée par les divisions. Depuis plus d'un siècle, des communautés cohabitent, riches de leurs histoires respectives. Ces communautés n'ont pas toujours réussi à trouver une voie commune pour construire l'avenir de la Nouvelle-Calédonie. Rappelons-nous les déchirements qu'elle a connus au cours des années 1980. Depuis les accords de Matignon (1988) et les accords

¹ Le terme kanak est invariable selon le préambule des accords de Nouméa.

de Nouméa (1998), les Néo-Calédoniens essaient de définir les contours d'une citoyenneté calédonienne.

Grâce aux accords de Nouméa, la Nouvelle-Calédonie est compétente pour les programmes scolaires du primaire. Pour le secondaire, le transfert de compétences est prévu pour 2009. Actuellement, les programmes du secondaire sont issus d'une adaptation des programmes nationaux.

Trois points seront analysés dans cet article. Tout d'abord, nous verrons que l'école et l'enseignement ont été et sont au cœur des revendications politiques kanak. Puis, nous aborderons les programmes du primaire avant d'analyser, dans une troisième partie, ceux du secondaire.

L'ÉCOLE ET L'ENSEIGNEMENT : AU CŒUR DES REVENDICATIONS POLITIQUES KANAK

L'enseignement et la scolarisation en Nouvelle-Calédonie ont été déterminés par la colonisation et le processus colonial. En effet, le rapport dominant/dominé impliquait un minimum de communication entre les deux groupes. Il fallait donc éduquer *ad minima* les populations autochtones pour qu'elles puissent servir, tout en les maintenant dans leur statut d'infériorité. Ainsi, à partir de 1853 et ceci pendant près d'un siècle, ce sont les missionnaires catholiques et protestants qui offrent une instruction aux autochtones, ce qui permettait également de les christianiser et de les évangéliser.

Ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale que l'école de la République s'ouvre aux mélanésiens. On peut ainsi comprendre que « Parce qu'elle est matrice de culture et que le mouvement nationaliste mélanésien trouve dans la thématique de l'« authenticité culturelle » un de ses ferments mobilisateurs les plus puissants, l'école constitue un enjeu central des luttes sociales en Nouvelle-Calédonie. » (Kholer, Wacquant, 1985). L'école est alors considérée par les kanak comme une école coloniale. Les kanak ne se reconnaissent pas dans cet enseignement et les résultats scolaires le prouvent. Ainsi, même si un effort massif en terme d'investissement est entrepris, même si des réformes sont adoptées pour rattraper les préjudices subis, force est de constater que l'échec scolaire des mélanésiens est patent : en 1971, seuls 20 % des élèves mélanésiens entraient en 6^e et 45 % en 1977.

Les leaders kanak n'ont cessé de critiquer de manière virulente le système scolaire et l'enseignement est accusé de reproduire peu ou prou le système colonial : « L'enseignement reste le domaine le plus significatif de la dépendance, parce que conçu à partir de modèles extérieurs qui ne tiennent pas compte de la réalité du pays et des aspirations des hommes de ce pays. » (*L'Avenir Calédonien* 794, janvier 1981).

Le groupe politique PALIKA dénonce le contenu colonial raciste et bourgeois de l'enseignement, contenu inadapté qui tend à la négation du kanak, de sa culture et de son histoire : « En principe, l'école est chargée de diffuser des connaissances, de transmettre des expériences, de transmettre l'Histoire, la culture de certaines sociétés et de préparer les hommes de cette société à la vie. Mais si nous

examinons bien l'enseignement actuellement, nous voyons que son rôle est plutôt de permettre la reproduction des rapports de production au profit d'une classe bourgeoise dominante et par conséquent de permettre le maintien au pouvoir et la consolidation de cette classe dominante. Nous voyons ici que l'école bourgeoise vise plutôt à reproduire au sein de la société une certaine élite, constituée essentiellement de gens issus de la classe dominante de la société, qui par la suite continuera à tenir les postes clefs de l'économie et de la politique du pays en faisant perpétuer leur exploitation sur les plus pauvres et faire ensuite le maximum de profit sur la sueur des exploités. Parallèlement, l'enfant issu d'un milieu pauvre sera dès son entrée à l'école muni de beaucoup de handicaps qui freineront ensuite sa vie scolaire. Or, toutes les études confirment ce fait : plus un enfant échoue précocement, plus il risque d'échouer à nouveau en cours de scolarité. Les fossés creusés tôt ne cessent de s'élargir pendant la scolarité, sans qu'apparemment l'école puisse les réduire. Actuellement, l'enseignement n'est que l'instrument du pouvoir permettant la reproduction intégrale de toutes les structures aussi bien économiques, politiques que sociales basées sur l'exploitation de l'homme par l'homme au profit d'une minorité : la bourgeoisie. Ainsi, nous pouvons voir désormais le rôle important qu'a l'enseignement bourgeois, rôle qui consiste dès le départ, dès l'enfance d'un homme à le sélectionner, à le canaliser, pendant sa vie scolaire, dans des orientations de cycles bidons (c'est-à-dire bidons par rapport au contenu, aux méthodes d'enseignement soit par rapport aux perspectives que l'on peut en tirer de cela) » (*Kanak 52*, septembre 1981).

Ainsi, les leaders kanak considèrent que la pédagogie appliquée dans les écoles est inadaptée aux spécificités locales. Il est vrai que le système scolaire proposé aux mélanésiens heurte des repères culturels profonds. Aux notions de communauté, de clan, de tribu, l'école française oppose la notion d'individu, ses ambitions, son intelligence personnelle. A la parole des ancêtres, à la patience, l'école française oppose l'innovation et l'urgence. L'école proposée en Nouvelle-Calédonie est un territoire où s'affrontent deux logiques sociétales. Pour contrer le phénomène d'acculturation que cette école française développe, apparaissent les Écoles Populaires Kanak (EPK). Ces écoles ont l'originalité de dispenser un enseignement aux jeunes enfants en français et également dans leurs langues maternelles, mais cette expérience est un échec. Le rejet de l'école française est si prégnant que les kanak les boycottent lors des événements des années quatre-vingt.

Il faut attendre les accords de Matignon (1988) puis les accords de Nouméa (1998) pour que se modifie profondément la situation. En effet, à partir de ces accords, la Nouvelle-Calédonie est coupée en trois provinces : la Province Sud, la plus riche car la plus développée, la Province Nord et la Province des îles, ces deux dernières étant dirigées par les kanak indépendantistes. Les trois provinces ont reçu la compétence de gestion des écoles, alors que la compétence pédagogique, la compétence des programmes et la compétence des inspections sont restées du ressort de l'État français. C'est ainsi, que toute la carte scolaire, la rémunération des maîtres et l'ouverture des classes sont gérées depuis 1988 par les provinces. Tout naturellement, ces nouvelles compétences ont permis aux kanak de s'approprier l'école.

Puis, comme le prévoyait la loi organique, toute la gestion de l'école primaire a été transférée en 2000 au Gouvernement calédonien : les programmes, l'inspection des maîtres et la formation des maîtres. Donc, depuis 2000, l'État français n'a plus aucune compétence en matière d'enseignement primaire public. A partir de ce transfert, les néo-calédoniens ont réfléchi à de nouveaux programmes du primaire et c'est en ce sens que ces programmes sont devenus un enjeu politique majeur. Depuis les accords, les kanak sont devenus extrêmement sensibles à la réussite scolaire car l'indépendance suppose une société bien formée pour prendre les postes de responsabilités. La société kanak a de plus en plus conscience que sans une formation et une réussite scolaire, l'émancipation politique n'a pas de sens et d'avenir.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : UN ACTE FONDATEUR

La construction d'un nouveau programme scolaire est déterminée par de multiples causes dont un nouveau contexte politique et une nouvelle demande sociale. Ainsi, suite aux transferts de compétences du primaire, se met en place une procédure de préparation des nouveaux programmes scolaires calédoniens début 2002, à la demande du gouvernement calédonien.

Des commissions disciplinaires ont rassemblé plus de 120 experts Calédoniens, choisis dans les différents corps d'enseignement : des professeurs d'université, des maîtres de conférences, des inspecteurs du 1^{er} et du 2nd degrés, des enseignants du lycée, du collège, des écoles, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles, des professeurs des instituts de formation, des associations de parents d'élèves. Une Commission a créé des difficultés, celle d'histoire, car les questions sensibles sont trop prégnantes et les mémoires opposées. Jusqu'à la fin 2005, il a été nécessaire d'arbitrer cette commission pour trouver à chaque fois un compromis face à une vision de l'histoire qui n'est pas fédératrice. L'enseignement confessionnel (les deux ordres protestants et l'ordre catholique) a également été associé, même si les écoles privées n'étaient pas concernées de prime abord puisque ces nouveaux programmes concernaient uniquement, dans un premier temps, l'enseignement primaire public. Mais dans un souci d'harmonisation, il a semblé très important d'associer tout le monde et de faire en sorte que l'État français puisse demander à ces écoles privées d'appliquer ces programmes une fois qu'ils seraient adoptés.

Le premier postulat posé par le Gouvernement calédonien aux commissions pour la construction de ces nouveaux programmes était de se baser sur les programmes français de 2002. Le deuxième postulat était de rendre plus accessible ces programmes qui semblaient trop denses à la communauté éducative. Il ne s'agissait pas de réduire les compétences mais de réduire le corpus pour être plus accessible. Enfin, la troisième demande était d'insuffler au moins 1/4 à 1/3 de thèmes relatifs à la Nouvelle-Calédonie.

Par exemple, en sciences et biologie, l'accent est mis sur la flore et la faune calédonienne, le respect de l'environnement, notamment du lagon, la lutte contre la

dengue. Les arts et rythmes océaniens sont pris en compte en éducation artistique et musicale. Ces adaptations concernent aussi l'introduction à l'enseignement des langues régionales, notamment kanak, et des exemples de numération kanak, en particulier, et océanienne, en général, en mathématiques.

Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique tiennent compte, d'une part des particularités et de l'environnement géographique de la Nouvelle-Calédonie et, d'autre part, des enjeux de la citoyenneté calédonienne prévue dans l'Accord de Nouméa. Dans le cycle 1, le repérage dans l'espace dégage quelques idées propres à l'espace calédonien. Ainsi, dans les compétences que l'élève doit avoir acquises, l'élève doit être capable de décrire et représenter son environnement proche, à savoir par exemple sa tribu, son village et les sites patrimoniaux. Il doit également décrire des espaces moins familiers comme le terrain minier, les palétuviers, les parcs à cerf, les bassins à crevettes, la savane, les creeks. Au cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux), l'élève apprend à repérer sur une carte ou un globe terrestre la Nouvelle-Calédonie, l'Océanie. Enfin, au cycle 3 (cycle des approfondissements), le programme est évidemment plus développé. Celui-ci est centré sur ce qui est appelé « l'espace néo-calédonien ». Il est organisé selon trois entrées : la Nouvelle-Calédonie, la France et le monde et selon trois thématiques : Regards sur le monde : de l'espace proche à l'espace mondial ; Organisation, vie et activités des hommes à la surface de la Terre ; Atouts et enjeux du développement économique en Nouvelle-Calédonie, en France et dans le monde.

On s'aperçoit donc que les programmes du primaire mettent l'accent sur la place du territoire de la Nouvelle-Calédonie. Toutefois, alors que ces programmes sont censés ouvrir une nouvelle ère en Nouvelle-Calédonie, on peut légitimement s'étonner de l'emploi du terme de « milieu » à plusieurs reprises : « Quelles sont les spécificités des grands milieux géographiques en Nouvelle-Calédonie ? » ; « Quels sont les liens unissant les milieux culturels du Pacifique et les espaces francophones en Océanie ? », « Il s'agit d'étudier les principales caractéristiques du milieu géographique où habitent les élèves (le milieu local et la Nouvelle-Calédonie) » ; « Il s'agit de découvrir les paysages et les milieux géographiques de la Grande-Terre et des îles : Côte Ouest, Côte Est, milieu minier, milieu îlien, presque île de Nouméa. ».

Aujourd'hui, le terme de « milieu » n'est plus guère usité en géographie, pour ne pas dire abandonné, car il est très connoté. Voici la définition qui est donnée du terme de « milieu » par Jacques Lévy : « En simplifiant, on pourrait dire que là s'exprimait la tentation du « déterminisme » géographique. Ainsi se trouveraient expliqués par les conditions « géographiques », et ce, de façon globalement ethnocentrique, le caractère des peuples, leurs coutumes, leur santé. » (Lévy et Lussault 2003). Les géographes préfèrent aujourd'hui employer les termes « espace » et « territoire ». On peut donc légitimement se questionner sur le bien-fondé de l'emploi du terme de « milieu », dans les nouveaux programmes scolaires de la Nouvelle-Calédonie, programmes censés faire la coupure avec la colonisation.

Quoiqu'il en soit, ces programmes sont un véritable acte fondateur, à la base d'un destin commun. Preuve en est le nom du programme : alors que le programme national s'intitule « Lire, écrire, compter ; vivre ensemble », celui de la Nouvelle-

Calédonie a pour titre « Vivre ensemble ; Lire, écrire, compter ». La citoyenneté calédonienne est passée symboliquement au premier plan parce qu'il y avait un enjeu majeur de construction de destin commun et cet aspect semblait être un préalable aux apprentissages. En effet, le préalable à tout apprentissage est la paix civile, l'harmonie entre les communautés. Ainsi, l'école devient le vecteur numéro 1 du vivre ensemble et de la construction du destin commun.

Ces programmes ont ensuite été analysés par le Conseil économique et social, le Sénat Coutumier, le Conseil consultatif de l'enseignement, puis la Commission de l'enseignement du Congrès avant d'arriver en assemblée plénière. Ces programmes ont été adoptés le 26 novembre 2005 par le Congrès de Nouvelle-Calédonie. Suite à l'adoption de ces programmes, un courrier a été adressé aux écoles privées pour prendre comme programme applicable les nouveaux programmes, ce qui était légitime puisque les écoles privées sont composées majoritairement de kanak.

Ces programmes ont été construits dans l'idée qu'une page nouvelle s'ouvrirait pour la Nouvelle-Calédonie, comme l'écrit Mme Themereau, présidente du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, dans la préface des programmes des trois cycles : « Les programmes scolaires adoptés le 26 septembre 2005 par le Congrès marquent une étape historique de la construction de l'école de la Nouvelle-Calédonie. Nous mesurons tous les enjeux dont ils sont porteurs sur la réussite scolaire de nos enfants. Ils fondent notre engagement entièrement mis au service de l'école calédonienne. Ces programmes posent, en effet, un premier socle réglementaire propre à la Nouvelle-Calédonie. Le Gouvernement et les provinces pourront, dans le champ respectif de leurs compétences, construire un projet éducatif global qui rassemble autour des valeurs essentielles de l'école. Il est souhaitable que ces programmes soient éminemment fédérateurs et nous mobilisent tous pour servir une grande ambition : accompagner les parcours de tous les élèves sur le chemin de la connaissance et de l'apprentissage du destin commun. Notre école participera ainsi à la construction d'un projet de société ambitieux pour la Nouvelle-Calédonie. »

PROGRAMMES ET ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE : UNE PASSION RAVIVÉE

Les programmes adaptés du collège s'inspirent largement des nouveaux programmes métropolitains tels qu'ils sont définis par l'arrêté du 22 novembre 1995. Ils ont cependant été réaménagés lorsque les réalités locales ou régionales l'exigeaient.

Portons notre attention sur le programme de première. Des différences importantes apparaissent entre le programme métropolitain et le programme adapté comme le montre le tableau suivant.

PROGRAMMES SCOLAIRES, ENSEIGNEMENT ET NOUVELLE-CALÉDONIE

Programme de géographie de première	
L'Europe, la France et le Pacifique, la Nouvelle-Calédonie	
PROGRAMME MÉTROPOLITAIN	PROGRAMME ADAPTÉ - NC
Introduction : qu'est-ce que l'Europe ? (3 h)	
I - L'Europe des États (12 h) 1- Le morcellement en États et les grands ensembles géopolitiques	I – L'Europe des États (8 h) 1- <i>Les grands ensembles géopolitiques</i>
2- Une communauté d'États en débat : l'Union européenne	
3- Deux États dans l'Union européenne au choix : - l'Allemagne ou le Royaume-Uni - l'Espagne ou l'Italie	3- <i>Un État dans l'Union européenne au choix : l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Espagne ou l'Italie.</i>
II – Réseaux et flux en Europe et en France (10 h) 1- La métropolisation et les réseaux urbains	
2- Les réseaux de communications et les flux de transports	
3- La mobilité des hommes	
III – La France et son territoire – Métropole et DOM-TOM (17 h)	III- La France et son territoire métropolitain (17 h)
1- Peuplement et répartition de la population	
2- Des milieux entre nature et société	
3- L'espace économique	
4- Disparités spatiales et aménagement des territoires	
IV – Les régions en France et en Europe (8 h)	IV – Les régions en France, en Europe ; <i>l'outre-mer français, la Nouvelle-Calédonie et son insertion dans l'espace régional Pacifique (15 h)</i>
1- Le fait régional : une région d'Europe, de préférence celle du lycée	1- Les disparités régionales en France et en Europe
2- Disparités régionales en France et en Europe	2- <i>Les collectivités de l'outre-mer français</i> 3- <i>La Nouvelle-Calédonie : aspects institutionnels, humains, économiques</i> 4- <i>L'insertion de la Nouvelle-Calédonie dans son espace régional</i>

Le programme appliqué en Nouvelle-Calédonie montre l'originalité tant institutionnelle (large autonomie attribuée par l'Accord de Nouméa) qu'humaine (diversité ethnique, comportements démographiques différents, répartition dans l'espace...) et économique (une ressource minière dominante...) du caillou. Les élèves

étudient ensuite les enjeux de la provincialisation, ses aspects et les limites du ré-équilibre, les disparités régionales, le rééquilibrage et ses réalités géographiques. Une étude de cas est proposée : celle de la province Nord ou celle de la province des Îles. Les programmes font ressortir les disparités entre les provinces sous l'angle de leurs pouvoirs politiques, de leur poids relatif et de leur développement économique. Sont ensuite présentées les politiques de rééquilibrage conduites par les autorités calédoniennes. Une étude de cas portant sur la province Nord ou sur la province des Îles permet de réfléchir à la notion de région, en même temps qu'elle permet d'identifier la multiplicité des acteurs (acteurs institutionnels, entreprises, associations) et de décrire les politiques mises en oeuvre. Enfin, les programmes terminent sur l'insertion de la Nouvelle-Calédonie dans son espace régional. Cet espace régional néo-calédonien est envisagé en relation avec les autres territoires français du Pacifique, avec la Mélanésie et avec les puissances régionales. Dans une région à l'écart des grands flux mondiaux, la Nouvelle-Calédonie fonctionne à la fois comme un centre (relations avec le Vanuatu, Wallis...), parfois concurrentiel (Polynésie française) et comme une périphérie (par rapport à l'Australie, à la Nouvelle-Zélande, au Japon...).

Cependant, ce programme ne parle pas ouvertement de la division de la population, entre les partisans du maintien dans la République et les partisans de l'indépendance, majoritairement issus de la population mélanésienne. Ce programme de géographie n'évoque pas non plus la question du corps électoral, question extrêmement sensible, qui met en exergue l'équilibre politique entre les communautés (pouvant être modifié du fait de l'arrivée régulière de nouveaux habitants en provenance d'autres parties du territoire national). Il est enfin évident que ce programme ne montre pas l'instabilité qui règne dans la zone du Pacifique sud : conflits non résolus, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, aux îles Salomon, à Tonga et à Fidji.

Les programmes du secondaire sont voués à évoluer puisqu'il est prévu également un transfert de compétences sur ce dossier en 2009. Dans cette optique, l'État a mis en place depuis février 2008 une mission d'appui aux groupes de travail calédonien sur les transferts de compétences, notamment en ce qui concerne l'enseignement du second degré public et privé. Ce transfert de compétences est un dossier gigantesque puisqu'il concerne des milliers d'enseignants et des dizaines de milliers d'enfants.

Si le transfert de compétences et la construction de nouveaux programmes de primaire se sont relativement bien passés (la période était propice, le référendum sur l'autodétermination étant loin (2014) ; c'était, en outre, le début d'une mandature des provinciales, une période propice à l'émergence d'idées nouvelles), la situation risque d'être beaucoup plus difficile et les débats passionnés pour le secondaire. Plus on se rapproche du vote sur l'autodétermination, moins les gens sont enclins à être progressistes. De plus, 2009 est une année d'élection provinciale, nouvelle échéance politique majeure. La question sur l'indépendance ou la non indépendance se pose de nouveau. Enfin, ce transfert ouvre des répercussions sur le plan statutaire, sur le plan des primes, sur le plan des heures supplémentaires, sur le plan du droit

social. D'autres vieilles peurs viennent se greffer à savoir la reconnaissance des diplômes, le fameux bac « cocotier ».

Ce transfert de compétences relatif à l'enseignement du secondaire est éminemment politique. Ainsi, le Palika et des professeurs de droit comme Mathias Chauchat et Jean-Yves Faberon, ont pris position sur ce sujet. Le Club Dialogue et Initiative, dont le président est Marc Pelofoy a pour vocation de rassembler et de faire réfléchir ensemble les personnes qui souhaitent une mise en oeuvre de l'accord de Nouméa qui permette à la Nouvelle-Calédonie de gagner en autonomie mais dans l'espace français, un club de loyalistes modérés donc. Ce club a organisé un débat public et ont été conviés à ce débat des associations de parents d'élèves, des organismes d'enseignants, et le professeur Faberon qui a fait un exposé sur les implications juridico-politiques des dispositions de l'accord de Nouméa. « Notre postulat de départ est que l'on ne remet pas en cause l'accord de Nouméa. C'est un cadre de travail et d'évolution qui doit être respecté. Pour autant, nous refusons de regarder cet accord comme une mécanique rigide enclenchée vers l'indépendance. On doit travailler dans l'accord, mais il revient aux citoyens de faire savoir de quelle manière ils souhaitent le voir mis en oeuvre. Cet accord est une partition. Reste à la mettre en musique. »², dicit Marc Pelofoy. On constate donc que le débat concernant l'enseignement secondaire porte davantage sur le problème juridique d'automaticité des transferts de 2009 (les transferts de compétences sont-ils obligatoires et automatiques ou facultatifs soumis au vote d'une majorité qualifiée ?) que sur d'éventuels programmes scolaires propres à la Nouvelle-Calédonie.

CONCLUSION

L'école, l'enseignement et les programmes scolaires ont été et sont au cœur de revendications politiques, en particulier kanak. Conséquences des accords de Matignon et de Nouméa, les programmes scolaires du primaire sont aujourd'hui une compétence de Nouvelle-Calédonie. Ces programmes ont bien pour ambitieux de forger une citoyenneté commune, un destin commun.

Les programmes du secondaire sont, quant à eux, adaptés aux particularités locales et du Pacifique et dans l'ensemble, les problématiques du Caillou sont posées. Le transfert de compétences de l'enseignement du second degré est prévu par l'accord de Nouméa en 2009, mais l'échéance proche ravive les passions.

La thématique de l'enseignement revêt toujours un caractère politique en Nouvelle-Calédonie comme le prouve l'anecdote des nouveaux manuels d'histoire-géographie distribués dans les écoles primaires en mars 2007. Ces manuels ont particulièrement déplu au député Pierre Froger, non pour leur contenu mais pour leur préface. En effet, cette préface est signée par la présidente du Gouvernement, Marie-Thémereau, et par le membre du gouvernement chargé de l'enseignement, Charles Washetine. Pierre Froger a écrit au haut-commissaire de Nouvelle-Calédonie, avec une copie à Nicolas Sarkozy, Gilles de Robien et François Baroin (ministre de

² *Les Nouvelles Calédoniennes*, 11/12/2007.

M. HARDOUIN

l'outre-mer à l'époque) pour lui demander d'user de son autorité arguant du fait qu'il s'agit là d'une atteinte au principe constitutionnel de laïcité.

Il faut toujours garder à l'esprit qu'à travers la thématique de l'enseignement, de l'école et des programmes, c'est l'indépendance de la Nouvelle-Calédonie qui se profile.

Magali HARDOUIN

Université européenne de Bretagne
RESO-UMR ESO 6590/CREAD-Rennes 2

Abstract : The article wants to pay its attention on the school programs taught today in a particular overseas territory, that of New Caledonia where for more than a century, communities live, more or less indeed, rich in their respective stories. The school, the education and the school programs were and are in the heart of political demands, in particular Kanak.

Keywords : School, education, school programs, overseas, geography, demands politics, agreements of Matignon, agreements of Nouméa, New Caledonia.

Bibliographie

- Bélorgey G. & Bertrand G. (1994) *Les DOM-TOM*. Paris : La Découverte.
- Benjamin D. & Godart H. (1999) *Les Outre-mers français : des espaces en mutation*. Paris : Ophrys.
- Dardelin M-J. (1984) *L'avenir et le destin : regards sur l'école occidentale dans la société kanak, Nouvelle-Calédonie*. Paris : ORSTOM.
- Doumenge J. P. (2000) *L'Outre-mer français*. Paris : Colin.
- Galloudec L. & Maurette F. (1923) *Géographie de la France. Classe de première*. Paris : Hachette.
- Gauthier J. (1996) *Les écoles populaires kanak : une révolution pédagogique ?* Paris : L'Harmattan.
- Gay J. Ch. (2003) « Le point sur l'Outre-mer français en mouvement » — *La Documentation Photographique* 8031.
- Gay J. Ch. (2003) *L'Outre-mer français : un espace singulier*. Paris : Belin.
- Godart H. (coord.) (1998) *Les Outre-mers*. Montpellier-Paris : Reclus, La Documentation Française.
- Institut culturel mélanésien (1982). *Adapter l'école ou réorienter le projet social ?* Nouméa : Institut culturel mélanésien.
- Kohler J-M. (1985) *L'école inégale : éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa, ORSTOM : Institut culturel mélanésien.
- Lagadec G. (2000) *Enjeux économiques pour la Nouvelle-Calédonie : théorie et illustrations : éducation et croissance économique, marché du travail et relations salariales, commerce extérieur et développement*. Nouméa : CDP Nouvelle-Calédonie.

PROGRAMMES SCOLAIRES, ENSEIGNEMENT ET NOUVELLE-CALÉDONIE

- Lévy J. & Lussault M. (2003) *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des Sociétés*. Paris : Belin.
- Lise C. & Tamaya M. (1999) *Les départements d'Outre-mer aujourd'hui : la voie de la responsabilité*. Paris : La Documentation Française.
- Mandaoue C. (dir.) (2003) *Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie : actes du colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie, 15-16 novembre 2002 au centre culturel Jean-Marie Tjibaou*. Nouméa : Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.
- Mathieu J. L. (1994) *L'Outre-mer français*. Paris : PUF.
- Pimont Y. (1994) *Les territoires d'Outre-mer*. Paris : PUF (QSJ).
- Pineau-Salaün M. (2005) *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Silve Y. (2001) *Les tribulations de la technique dans le Pacifique : transmission et transfert de savoirs à travers une expérience d'enseignement professionnel*. Paris : L'Harmattan.