Salaün Marie. *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013, 304 p.

Raoul Lucas

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4324>

DOI : 10.4000/rfp.4324

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 173-174

ISBN : 978-2-84788-523-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Raoul Lucas, « Salaün Marie. *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4324> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4324>

SALAÛN Marie. *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013, 304 p.

Dès les premières lignes de son ouvrage, Marie Salaün affiche clairement son projet : comment penser une éducation postcoloniale ? Quand on connaît les difficultés qu'ont les études postcoloniales, trente ans après leur émergence et leur développement dans les universités américaines, à acquérir une légitimité académique en France, même s'il est vrai que depuis cette dernière décennie une certaine évolution est repérable, voilà un projet qui ne manque pas d'ambition¹.

C'est à partir de la Nouvelle-Calédonie et d'Hawaï'i comme terrains d'étude, où des réformes ont été mises en place pour répondre aux demandes kanak et hawaïennes de décolonisation de l'école, qui ont émergé dans les années 1970, que l'auteure conduit son projet. Que faut-il entendre par décolonisation de l'école ? Comment les politiques publiques répondent-elles à cette revendication ? Quels dispositifs pédagogiques choisissent-elles de mettre en œuvre ? C'est à ces questions que M. Salaün s'efforce de répondre en prenant comme angle privilégié l'enseignement des langues et cultures autochtones dans ces territoires et en se fixant l'ambition de rendre intelligibles les tensions autour de l'introduction de cet enseignement.

Consciente cependant de la légitimité fragile de son champ d'étude en France, l'auteure entame dès l'introduction – et ce n'est pas le moindre mérite de son ouvrage – un important travail de clarification sur les catégories mobilisées, les choix effectués, les méthodologies mises en œuvre et les postures adoptées. C'est ainsi que M. Salaün commence par replacer l'enjeu postcolonial ultramarin en France dans une perspective large. Pour l'auteure, cette perspective ne doit pas être réduite aux quatre seules « vieilles colonies » que sont la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et La Réunion, pour prendre en compte également « les nouvelles colonies », celles du XIX^e siècle².

Elle ne doit pas non plus être limitée aux seules problématiques du legs de l'esclavage et de la question créole pour aborder celles résultant de la situation particulière de ces anciens indigènes colonisés au XIX^e siècle et restés sous souveraineté française à l'issue de la vague des indépendances de la décennie 1960³. Actuellement, la République compte en son sein plusieurs groupes relevant de cette catégorie, dont les Kanak en Nouvelle-Calédonie⁴. Si ces groupes occupent une place marginale dans le débat postcolonial français, notamment en raison de leur faible présence démographique, qui contribue à leur invisibilité sociale et médiatique, l'auteure montre bien combien les questions soulevées par leur situation sont néan-

moins centrales, qu'il s'agisse de la question de l'autochtonie dont l'auteure établit combien elle est « extrêmement difficile à penser en contexte français » pour des raisons « au moins autant politiques que strictement épistémologiques » ou qu'il s'agisse de la décolonisation, avec le recouvrement de la souveraineté qui est moins recherchée par l'indépendance statutaire et l'État-nation que par la revendication de droits collectifs à l'intérieur des cadres nationaux existants, ce qui rend pour l'auteure pertinent le recours à cette notion.

C'est ce qu'illustre l'Accord de Matignon (1988) qui organise la décolonisation progressive de la Nouvelle-Calédonie, reconnaissant aux Kanak, dans un texte sans précédent dans la tradition française, des droits collectifs et spécifiques dans divers domaines, dont celui d'un enseignement adapté, à leur langue et à leur culture. C'est une construction conceptuelle hardie et stimulante que développe M. Salaün. « À défaut d'un champ des "Études autochtones" proprement constitué en France », l'auteure explique être « allée chercher ailleurs là où ce champ académique existe et dans une littérature anglophone (et marginalement francophone au Québec), largement méconnue en France, des éléments [lui] permettant de mettre en perspective [son] terrain initial, la Nouvelle-Calédonie »⁵.

M. Salaün s'attache ensuite à justifier sa construction en montrant qu'il ne s'agit « nullement d'importer un cadre théorique » mais de faire tenir ensemble et dialoguer différents paradigmes même si cela n'est pas sans risque épistémologique et méthodologique.

Sur le plan épistémologique, l'auteure expose avec clarté ses choix, désireuse de se prémunir contre toute critique de relativisme absolu – critique souvent adressée aux chercheurs s'intéressant aux questions de la diversité culturelle à l'école –, en opérant « un net départ entre deux choses qui sont souvent confondues : d'une part l'existence de discours et de pratiques qu'il faut décrire, d'autre part la nécessité de réfléchir aux critères épistémologiques de validité des propositions d'adaptation de l'école aux réalités culturelles autochtones ».

Méthodologiquement, c'est en prenant appui sur une vaste littérature scientifique, institutionnelle, pédagogique et militante, tout en mobilisant un très grand nombre d'auteurs, que M. Salaün conduit son projet. À partir de ses deux terrains d'enquête, élargis à d'autres espaces (Canada, Australie, Polynésie française...), l'auteure recueille un ensemble de données traitant des enjeux scolaires et des questions autochtones en situation coloniale et postcoloniale. Ces données sont interrogées à partir de plusieurs angles en dédoublant les points de vue et les compétences disciplinaires, historiennes, politistes, anthropologiques... et en multipliant les échelles d'observation. L'auteure s'appuie également sur un matériau

pédagogique – programmes, curriculum, exercices... – très riche, qu'elle analyse avec finesse.

L'ouvrage comprend cinq chapitres qui développent une construction très élaborée, avec de nombreuses références et des passages souvent très techniques. Chacun de ces chapitres est organisé autour d'une tension majeure : principe d'égalité et reconnaissance des droits collectifs respectifs ; égalité de traitement des élèves et reconnaissance du fait autochtone ; prise en compte des langues et cultures autochtones et fonctions de l'école ; pratiques d'éducation adaptée aux autochtones et culture commune ; et enfin savoirs autochtones et savoirs scolaires.

L'ouvrage permet bien de comprendre combien les questions de citoyenneté, de décolonisation et d'autochtonie travaillent et transforment les dynamiques politiques, culturelles, éducatives. L'ouvrage est également particulièrement éclairant sur la complexité des héritages coloniaux et les enjeux postcoloniaux à partir de cas qui, pour être limites, interrogent l'ensemble des sociétés contemporaines et à ce titre particulièrement l'École dans ses missions fondamentales de transmission de valeurs et de savoir universels⁶.

C'est sans doute là l'apport le plus convaincant de l'ouvrage qui nous incite à penser les rapports entre décolonisation et école comme des phénomènes avant tout sociaux et historiques. À divers titres, champ d'étude concerné, approche épistémologique déployée, démarche méthodologique élaborée, interactions entre le chercheur et son objet, la lecture de ce livre est indispensable à nombre de chercheurs et praticiens.

Raoul Lucas
Université de La Réunion, laboratoire Oracle

NOTES

- 1 Pour une synthèse, voir : Amselle J.-L., *L'Occident décroché, enquête sur le postcolonialisme*. Paris : Stock, 2008 ; Bayart J.-F., *Les études postcoloniales, un carnaval académique*. Paris : Karthala, 2010 ; Bessière J., Moulin J. & Symington M. (dir.), *Actualité, inactualité de la notion de « postcolonial »*. Paris : Champion, 2012 ; Bhabha H., *Les lieux de culture, une théorie postcoloniale*. Paris : Payot, 2007 ; Lazarus N., *Penser le postcolonial. Une introduction critique*. Paris : Éd. Amsterdam, 2006 ; Smouts M.-C. (dir.), *La situation postcoloniale, les « postcolonial studies » dans le débat français*. Paris : FNSP, 2007. On consultera également des dossiers consacrés au « postcolonial » par de nombreuses revues. Mentionnons notamment : *Hérodote*, n°120 (2006) ; *Multitudes*, n°26 (2006) ; *Mouvements*, n°51 (2007)...
- 2 L'accès à la citoyenneté pleine et entière a été octroyé aux populations des quatre vieilles colonies en 1848. Concernant les colonies du XIX^e siècle, restées sous souveraineté française, leurs populations ont acquis la citoyenneté pleine et entière entre les années 1940 et 1960, au terme de trajectoires fortement différenciées. Les Kanak, par exemple, relevaient du statut de « sujet indigène non citoyen » jusqu'en 1946.

- 3 Sur ces questions, voir notamment : le séminaire « Aimé Césaire », coordonné par E. Fassin et L.-G. Tin, organisé à l'ENS en 2012 ; Bayart J.-F. & Bertrand R., « De quel "legs colonial" parle-t-on ? », *Esprit*, décembre 2006, p. 134-160 ; Coquery-Vidrovitch C., *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*. Marseille : Agone, 2009.
- 4 Il s'agit des Amérindiens de Guyane, des Kanaks de Nouvelle-Calédonie, des insulaires de Wallis-et-Futuna et de ceux de la Polynésie française.
- 5 M. Salaün a déjà consacré un précédent ouvrage à la question scolaire en Nouvelle-Calédonie coloniale : *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005.
- 6 Pour une synthèse sur les études coloniales, voir notamment : Cooper F., *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*. Paris : Payot, 2010. Sur la question de la culture à l'école, voir notamment : Barthoux G., *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : PUF, 2008.

SCELLES Régine (dir.), *Famille, culture et handicap*. Toulouse : Érès, 2013, 230 p.

Ce livre collectif est issu d'un des colloques annuels du Séminaire inter-universitaire international sur la clinique du handicap (SIICLHA), piloté par plusieurs spécialistes reconnus dans la clinique du handicap. Ce séminaire se donne pour objectif général de rassembler des professionnels, des chercheurs et des étudiants intéressés par le champ du handicap et, plus précisément, par une approche clinique, le plus souvent d'orientation psychanalytique, mais en lien avec les autres disciplines des sciences humaines. La productivité de ce réseau est tout à fait remarquable, à tel point qu'il a permis la publication de sept ouvrages, celui-ci étant le dernier né, élaboré à partir des interventions à un colloque qui s'est tenu à l'université de Rouen en 2012, sur le thème qui fait le titre même du livre.

La notion de culture est au centre des réflexions. Pourtant, on en sait la polysémie, les ambiguïtés, voire les pièges, si l'on ne prend garde à baliser la notion, à en cerner les dimensions, ce que font les auteurs, tout en ne renonçant pas à la décliner en fonction de leur propre ancrage théorique et de leurs investigations de terrain. Car c'est aussi ce qui frappe à la lecture de l'ensemble : le souci de mettre en rapport étroit l'élaboration conceptuelle et la restitution de données cliniques, des observations, des interviews, des témoignages, dans la perspective d'approfondir la réflexion sur les pratiques.

Dès la présentation générale de l'ouvrage, les grandes balises sont bien plantées : avec Lévi-Strauss, la culture dans sa dimension ethnographique (comme « écart significatif » par rapport à un autre ensemble ethnographique), avec Freud, le risque permanent des barbaries (les agressivités dirigées préférentiellement vers l'autre groupe). Mais ce qui retient l'atten-