

LES RÉCITS D'ÉLÈVES CALÉDONIENS ET VANUATAIS SUR LA PÉRIODE COLONIALE

Stéphane MINVIELLE
Maître de conférences en Histoire
Laboratoire interdisciplinaire de
recherche en éducation (LIRE, EA7483)
Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé : L'étude de plus de 3 000 récits sert de support à l'analyse de la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais. La période coloniale occupe une place importante dans les récits et révèle que celle-ci joue un rôle prépondérant dans la manière dont les élèves construisent, structurent et analysent les rapports entre passé, présent et futur. En outre, la manière de raconter la colonisation montre le poids encore très lourd d'une perception influencée par une rhétorique coloniale qui interfère dans la compréhension que les élèves peuvent avoir de cette période. Enfin, si les élèves calédoniens et vanuatais accordent une place très importante à la colonisation pour raconter l'histoire de leur pays, la manière dont celle-ci est mobilisée diffère assez sensiblement. Au Vanuatu, dans une perspective téléologique, la période coloniale sert de marche-pied à l'indépendance alors qu'en Nouvelle-Calédonie, la colonisation divise les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de savoir si elle doit entraîner le maintien ou la remise en cause des liens avec la France.

Mots-clés : Histoire, Colonisation, Conscience historique, Récit historique, Savoirs, Représentations sociales.

Abstract: *More than 3,000 narratives are analyzed to study the historical consciousness of Caledonian and Ni-Vanuatu students. The colonial period is very important in the narratives and reveals that it plays a predominant role in the way students construct, structure and analyze the relations between past, present and future. Moreover, the way colonization is described shows the persistence of a colonial point of view which interferes with the understanding students may have of this period. Finally, if Caledonian and Ni-Vanuatu students focus on the colonial period to tell their country history, they mobilize it in very different ways. In Vanuatu, in a teleological approach, the colonial period is a step towards independence while in New Caledonia, colonization divides*

students, especially when they come to question the relationship with France in an ongoing decolonization process.

Keywords: *History, Colonization, Historical consciousness, Historical narrative, Knowledge, Social representations.*

La Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu sont des archipels voisins situés en Mélanésie, dans le Pacifique Sud. La première est à partir de 1853 une colonie française, puis ce statut est remplacé en 1946 par celui de TOM. Un processus inachevé de décolonisation s'accélère après une guerre civile dans les années 1980. Elle est depuis 1998 une collectivité *sui generis* de la République française, à laquelle est reconnu un droit à l'autodétermination. De leur côté, les Nouvelles-Hébrides (nom du Vanuatu avant son indépendance) sont administrées entre 1906 et 1980 par les Britanniques et les Français sous la forme d'un condominium, avant que le pays accède à la pleine souveraineté en 1980. Les sociétés calédoniennes et vanuataises sont aujourd'hui très différentes puisque la grande diversité culturelle de la Nouvelle-Calédonie, où le peuple autochtone kanak forme la communauté la plus importante mais non majoritaire, n'a rien à voir avec le Vanuatu, où les habitants sont presque tous d'origine mélanésienne.

En Nouvelle-Calédonie, l'école a connu depuis 1946 des phases successives d'adaptation ou d'assimilation par rapport au modèle national¹. Depuis la fin des années 1980, l'adaptation s'est imposée et les programmes nationaux d'histoire sont aménagés pour intégrer le contexte local et régional sous la forme de substitutions, de contextualisations ou d'ajouts². La place de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie reste assez marginale, notamment dans le second degré. Au Vanuatu, 40 ans après l'indépendance, le système éducatif hérité de la période coloniale reste bien présent. Il existe des écoles anglophones et francophones et, malgré une réforme curriculaire en cours, les programmes d'histoire continuent à faire une large place à l'histoire occidentale, au moins dans les dernières années de la scolarité. Dans les deux archipels, l'école est concurrencée par d'autres acteurs pour transmettre l'histoire, notamment par la famille ou les structures communautaires.

La Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu partagent une même expérience historique de la colonisation, même si cette dernière s'est développée de manière très différente dans les deux cas. Le passé colonial occupe une place importante dans la conscience

¹ Plusieurs travaux montrent l'évolution chaotique de l'école en Nouvelle-Calédonie depuis 1946, entre périodes d'assimilation ou d'adaptation par rapport au modèle français : M. SALAÜN, *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : PUR, 2013 ; M. SALAÜN, & B. TREPIED, « Introduction ». *Sortir du colonial sans décoloniser ? Outre-Mers. Revue d'histoire*, n° 406-407, 2020, p. 7-23 ; E. MAURICE & M. SALAÜN, « Entrer dans la République pour sortir du colonial après 1946. Flux et reflux de l'assimilation scolaire dans l'outre-mer français (Guyane, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française) ». *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n° 406-407, p. 25-48 ; S. MINVIELLE, « Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? », *Journal de la Société des Océanistes*, n° 147, 2018, p. 501-514.

² S. MINVIELLE, « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie », *La Revue française d'éducation comparée*, n° 17, 2018, p. 179-201. Avant 1988, il a existé des expériences informelles d'adaptation des programmes d'histoire au contexte calédonien. Pour plus d'informations, voir C. TERRIER, « Principales étapes et enjeux de l'adaptation des programmes d'histoire en Nouvelle-Calédonie des années 1930 à 2000 », dans S. MINVIELLE (dir.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa : Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2018, p. 135-145.

historique de ces pays. En Nouvelle-Calédonie, il alimente une mémoire douloureuse et constitue le principal carburant de la revendication indépendantiste. Au Vanuatu, il représente un passé en apparence révolu, à l'origine d'un puissant sentiment de fierté patriotique. Dès lors, comment les jeunes calédoniens et vanuatais construisent-ils une conscience historique qui reste fondée, orientée et structurée par la période coloniale ? Après avoir présenté la méthodologie et le positionnement scientifique de cette réflexion, je montrerai que la période coloniale est au centre des récits que les élèves font de l'histoire de leur pays, selon des modalités accordant une large place à une vision qui reste très largement à décoloniser. Toutefois, malgré des consciences historiques hyperfocalisées sur le passé colonial, celles-ci reposent sur des visions très différentes à cause des itinéraires politiques et institutionnels propres à chacun de ces pays.

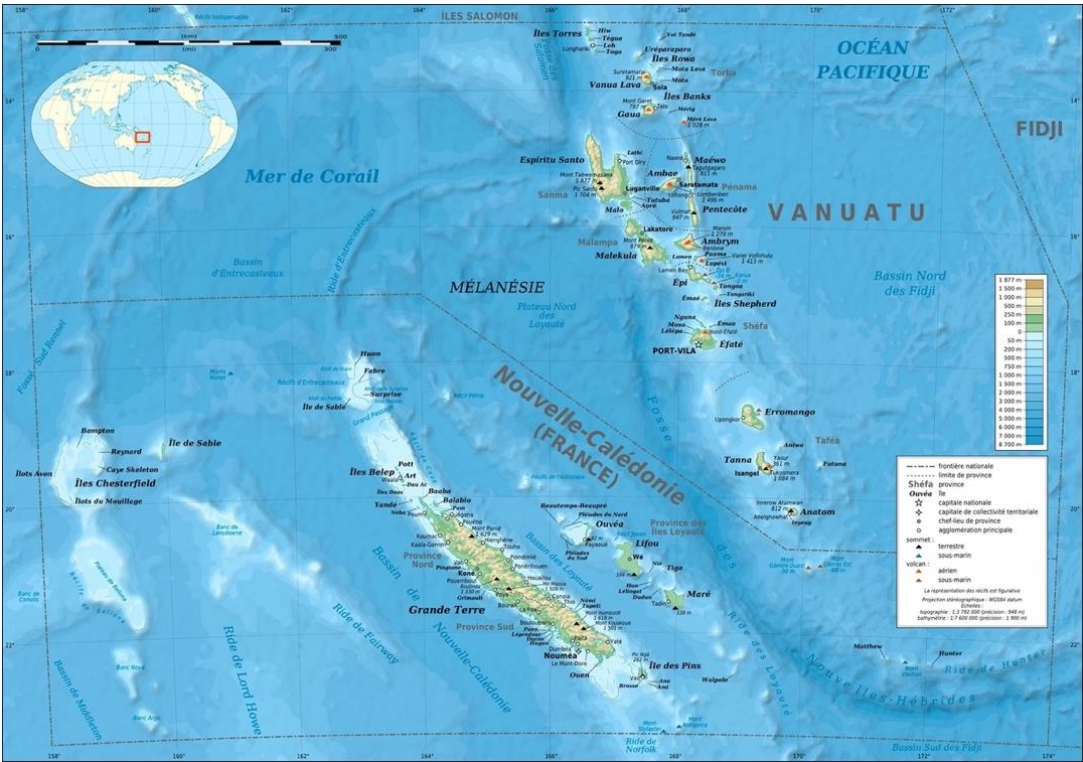


Figure 1. Source : Éric GABA,
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:New_Caledonia_and_Vanuatu_bathymetric_and_topographic_map-fr.jpg

I) MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'enquête n'a pas pour seul objectif l'étude de la place de la période coloniale dans la conscience historique des élèves. Elle porte sur leurs savoirs et représentations sur l'histoire de leur pays. Elle s'inspire des travaux de Létourneau sur les jeunes et l'histoire du Québec³ et de la méthodologie utilisée lors de l'enquête ayant débouché sur

³ J. LETOURNEAU, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : FIDES, 2014.

l'ouvrage publié sous la direction de Létourneau et Lantheaume en 2016, qui inclut un chapitre sur les élèves de La Réunion⁴. Ce type d'approche a aussi fait l'objet du dossier thématique « *Negotiating the nation : young people, national narratives and history education* » publié en 2017 par la *London Review of Education*⁵.

En Nouvelle-Calédonie, la collecte des données a eu lieu entre novembre 2018 et juin 2019, pour l'essentiel en février et mars 2019. Des enseignants d'histoire-géographie de collège et de lycée ont accepté de soumettre aux élèves un formulaire à 4 entrées. La première concernait des éléments d'identification préservant l'anonymat (lieu de scolarisation, niveau de classe, sexe, âge, affiliation communautaire). Les élèves devaient ensuite répondre à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays », avec en complément « Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire ». À la fin du formulaire, à partir d'une liste fermée à 15 entrées, les élèves classaient les 5 principales sources d'informations leur ayant permis d'écrire leur récit, avant de résumer en une phrase, une expression ou un mot l'histoire de leur pays. La passation, d'une durée d'environ 45 minutes, était réalisée en cours d'histoire-géographie en présence du professeur, qui devait insister sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation. La réponse attendue pouvait utiliser des éléments de l'histoire abordés en cours, mais pas nécessairement. Les élèves étaient libres de choisir le contenu et la forme (texte, dessin, frise, etc.) de leur réponse. La tâche demandée ne faisait pas suite à un enseignement précis assuré en amont. Le questionnaire soumis aux élèves vanuatais lors de deux missions de recherche à Port-Vila en août et octobre 2019, donc plutôt en milieu d'année scolaire, présentait quelques différences. Les noms des niveaux de classe⁶ ont été adaptés (de la 7^e à la 14^e) et l'affiliation communautaire, qui n'a pas de sens au Vanuatu, a été remplacée par une question sur l'île de naissance des élèves. Tout le reste du formulaire était identique et une traduction en anglais a été réalisée pour les Anglophones.

Au total, 2 275 récits ont été collectés en Nouvelle-Calédonie (1 692 au collège et 583 au lycée). Les réponses de 1 129 filles, 1 048 garçons et 98 individus de sexe indéterminé constituent le corpus. Cela représente environ 7,5 % des élèves inscrits de la 6^e à la Terminale en 2019. L'échantillon ne peut toutefois pas être considéré comme représentatif car, si des récits proviennent de toute la Nouvelle-Calédonie, il y a peu de réponses issues des établissements privés, des lycées professionnels ou de certaines communes de brousse situées sur la côte ouest de la Grande Terre. La province sud, qui scolarise 71 % des élèves, ne représente que 57 % dans le corpus, contrairement à la province des îles Loyauté (8 % de la population totale mais 19 % de l'échantillon). Concernant le Vanuatu, 848 récits ont été rassemblés : 468 proviennent du lycée public francophone Bougainville (de la 9^e à la 14^e), 81 d'élèves scolarisés de la 10^e à la 14^e à l'institution catholique Montmartre et 299 du Malapoa College (anglophone, élèves de 9^e et 11^e). Ces trois établissements se situent dans ou à proximité de la capitale Port-Vila, dans l'île d'Éfaté. Dans les deux établissements francophones, les conditions de

⁴ F. LANTHEAUME & J. LETOURNEAU (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016.

⁵ *London Review of Education*, n°15 (2), juillet 2017. Les contributions portent notamment sur l'Afrique du sud, l'Ouganda, le Québec, la Suède, la Nouvelle-Zélande, etc.

⁶ Les classes de la 7^e à la 10^e correspondent au collège et celles de la 11^e à la 13^e au lycée. Dans les établissements francophones, la 14^e est une classe de préparation au DAEU. Avant le lycée, on enseigne les sciences sociales et non l'histoire-géographie.

passation ont été un peu différentes par rapport à la Nouvelle-Calédonie. À Bougainville, les professeurs principaux (pas tous enseignants d'histoire-géographie) ont soumis le formulaire aux élèves et, à Montmartre, les élèves internes ont répondu à l'enquête sur le temps de l'étude du soir sous l'autorité de surveillants. Courant 2019, tous les formulaires collectés ont fait l'objet d'une saisie informatique en utilisant le logiciel *LibreOffice* en vue d'une analyse avec le logiciel IRaMuTeQ d'analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires⁷.

Le principal objectif de l'enquête est d'analyser la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais. Elle se fonde d'abord sur le concept de « culture historique », défini par Karlsson⁸ comme ce qu'une société juge important de préserver, enseigner, transmettre ou oublier. Elle est un construit social en évolution permanente et faisant l'objet de négociations entre les acteurs. La culture historique désigne l'histoire telle qu'elle circule dans la société, ici dans un groupe social constitué de jeunes scolarisés dans le second degré. Elle joue un rôle important dans la construction d'une mémoire collective, que Wertsch⁹ considère comme un cadre partagé reliant le passé au présent pour rendre le passé utile. Selon lui, l'histoire scolaire peut jouer un rôle important dans l'affirmation d'une mémoire collective à la condition qu'elle fasse l'objet d'un consensus. Dans le cas contraire, l'enseignement de l'histoire rencontre des résistances et peut sembler inapproprié aux élèves. En effet, Wertsch¹⁰ affirme que les élèves ne sont pas des contenants vides remplis par les savoirs transmis à l'école. Il faut plutôt se poser la question de la manière dont les élèves donnent du sens à ce qu'ils apprennent dans et hors de l'école dans un « *learning eco-system* » qui, pour Létourneau¹¹, a aussi pour sources des représentations et « mythistoires ». En France, la transmission du « mythe » ou « roman » national¹² à l'école reste bien présente. Pour Rüsen¹³, Seixas¹⁴ et Ahonen¹⁵, la mémoire historique et la conscience historique sont des éléments constitutifs de l'identité dans une perspective temporelle. La conscience historique peut être définie comme la manière dont un individu, en l'occurrence un élève dans le cadre de cette enquête, se positionne à l'égard du temps et face au passé et au futur dans une logique de continuité. Selon Héry¹⁶, elle repose sur « la conscience des transformations des sociétés et la capacité à penser historiquement, c'est-à-dire contre les lieux communs. (...) La conscience historique est aussi une conscience critique » par rapport à l'actualité, à la demande sociale, aux questions mémorielles, etc. Elle permet de donner du sens au passé. Les individus interprètent le présent et envisagent le futur en

⁷ P. RATINAUD, *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [logiciel], 2014. Disponible à <http://www.iramuteq.org>

⁸ K.-G. KARLSSON, « Historical consciousness: The fundament of historical thinking and history teaching », dans K. NORDGREN, P. ELIASSON & C. RÖNNQVIST (dir.), *The Processes of History Teaching*. Karlstad : Karlstad University Press, 2011.

⁹ J.-V. WERTSCH, *Voices of Collective Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

¹⁰ J.-V. WERTSCH, « Foreword - Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education ». *London Review of Education*, n°15 (2), 2017, p. 152-153.

¹¹ J. LÉTOURNEAU, « Mythistory », dans G. HALLOWELL (dir.), *The Oxford Companion to Canadian History*. Toronto : Oxford University Press, 2004.

¹² S. CITRON, *Le mythe national. L'histoire de France en question*. Paris : Éditions ouvrières, 1987.

¹³ J. RÜSEN (dir.), *Western Historical Thinking*. New York: Berghahn Books, 2002.

¹⁴ P. SEIXAS, « Introduction », dans P. SEIXAS (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto : University of Toronto Press, 2004, p. 3-20.

¹⁵ S. AHONEN, « Historical consciousness: A viable paradigm for history education ». *Journal of Curriculum Studies*, n°37 (6), 2005, p. 697-707.

¹⁶ E. HÉRY, « Le temps dans l'enseignement de l'histoire », dans L. DE COCK & E. PICARD, *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone, 2009, p. 53-67.

fonction de leur expérience¹⁷, qui peut avoir plusieurs origines, modalités, formes et expressions. Toutefois, si le savoir historique fait partie de la conscience historique, il ne la détermine pas car d'autres facteurs doivent être pris en compte, notamment les représentations sociales, champ de la psychologie cognitive développé dans le sillage des travaux de Moscovici¹⁸ à partir des années 1960. Définies par Jodelet¹⁹ comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », les représentations sociales s'apparentent à ce que Cariou²⁰ nomme la « pensée sociale » qui, dans son rapport au savoir, peut donner naissance à une polyphasie cognitive.

Dans leurs récits, les élèves mobilisent des savoirs et représentations qui posent la question de leur identification à un « mythe national ». Dans ce domaine, les résultats sont très contrastés, ce qui trouve en partie son origine dans la situation différente de ces deux pays : le Vanuatu est indépendant, contrairement à la Nouvelle-Calédonie engagée dans un processus d'émancipation/décolonisation par rapport à la République française. Environ 75 % des élèves calédoniens (1 718 récits) ont choisi de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie²¹ alors que ce pourcentage atteint près de 95 % au Vanuatu (801 récits, dont 502 sur 549 rédigés en français²² et tous les textes en anglais). L'analyse sur la place de la période coloniale dans la conscience historique des élèves porte exclusivement sur les récits au sujet de l'histoire des deux pays étudiés. Du point de vue chronologique, la période coloniale est définie de manière large comme l'ensemble des événements ayant eu lieu entre l'arrivée des premiers Européens (1774) et la fin de la guerre civile (1988) en Nouvelle-Calédonie, entre le passage de Quiros à Espiritu Santo (1606) et l'indépendance (1980) au Vanuatu. J'y intègre donc la période dite des premiers contacts, durant laquelle les relations entre Européens et autochtones se développent sans la mise en place de rapports de sujétion institutionnalisés.

II) LA PÉRIODE COLONIALE AU CENTRE DES RÉCITS

La mesure de la place de la période coloniale dans les récits des élèves est réalisée en utilisant la méthode de classification hiérarchique descendante (CHD)²³, l'une des

¹⁷ Voir notamment à ce sujet les réflexions de R. ARON, *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon, 1961 ; R. ARON, *Introduction à la philosophie de l'histoire*. Paris : Gallimard, 1938. Dans ce dernier ouvrage, Aron écrit que « l'existence de l'individu dans le temps implique les trois dialectiques du passé et de l'avenir, du savoir et du vouloir, du moi et des autres. (...) Je découvre la situation dans laquelle je vis, mais je ne la reconnais pour mienne qu'en l'acceptant ou la refusant, c'est-à-dire en déterminant celle où je veux vivre » (p. 335). Pour sa part, Koselleck insiste sur le rapport entre l'expérience passée (ou champ d'expérience) et les espoirs placés dans le futur (ou horizon d'attente) comme moteur pour penser l'action. Voir R. KOSELLECK, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS, 1990.

¹⁸ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961.

¹⁹ D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 2003.

²⁰ D. CARIOU, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n°147, 2004, p. 57-67.

²¹ Les autres récits se répartissent comme suit : autres collectivités françaises du Pacifique (4,48%), France (5,32%), autres pays du monde (1,8%), récit, conte ou mythe océanien (4,09%), hors sujet (5,93%), pas de réponse (2,86%).

²² Les autres récits en français se répartissent comme suit : récit, conte ou mythe océanien (7,3%), hors-sujet (0,9%) pas de réponse (0,4%).

²³ Voir A. REINERT, « Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte ». *Les cahiers de l'analyse de données*, n°8 (2), 1983, p. 187-198. Cette méthode de classification a été privilégiée parmi d'autres disponibles. Elle permet d'obtenir des données lisibles et faciles à interpréter, bien que présentant certaines limites : elle gomme les variations pouvant exister d'un récit à l'autre puisque l'analyse porte sur l'ensemble du corpus, elle écarte des segments non classés (7,3% pour les récits sur l'histoire

fonctions d’IRaMuTeq. Les récits sont découpés en segments puis, en comparant les formes (ou mots) lemmatisées qui les composent, le logiciel procède par subdivisions successives pour aboutir à un nombre de classes. Le résultat obtenu est un arbre de classification, ou dendrogramme, avec, pour chaque classe, le pourcentage des segments qui la composent et les formes les plus significatives rattachées. L’analyse de ces dernières permet de déterminer la thématique principale de chaque classe. Pour la Nouvelle-Calédonie, 1 718 textes sont étudiés. Ils ont été découpés en 4 849 segments (dont 92,7 % classés) d’une taille moyenne de 33,88 formes. Le dendrogramme obtenu est composé de 9 classes (voir Tab.1).

Tableau 1 : Classes obtenues suite à une CHD à partir des 1 718 textes sur l’histoire de la Nouvelle-Calédonie

Numéro de classe et nom proposé	des segments classés
6- Le passage de James Cook en Nouvelle-Calédonie	677 segments (15,1 %)
3- Vivre en Nouvelle-Calédonie aujourd’hui	656 segments (14,6 %)
5- La Nouvelle-Calédonie, colonie de peuplement	624 segments (13,9 %)
1- Les événements des années 1980 puis le retour à la paix	608 segments (13,5 %)
9- Vivre dans la société kanak d’aujourd’hui	592 segments (13,2 %)
7- Famille et transmission familiale de l’histoire	429 segments (9,55 %)
4- Le référendum de 2018	414 segments (9,2 %)
2- Le drame d’Ouvéa en 1988	250 segments (5,6 %)
8- La Nouvelle-Calédonie et les Guerres mondiales	243 segments (5,4 %)

Les récits des élèves sont très centrés sur la période contemporaine, et notamment sur la situation de la Nouvelle-Calédonie d’aujourd’hui du point de vue politique, économique, social et culturel (environ 46 % des segments). L’histoire semble commencer par le passage de James Cook en 1774. Tout ce qui précède, à partir du premier peuplement par les Austronésiens il y a environ 3 000 ans, est quasiment invisible, ce qui surprend dans la mesure où la période pré-européenne est un objet d’enseignement en CE2-CM1, en 6^e et en 2^{nde}. 53,5 % des segments sont quant à eux classés dans des catégories pouvant être rattachées à l’histoire coloniale. Dans le détail, cette période d’environ deux siècles est loin d’être abordée de manière équilibrée ou continue. Celle qui va de James Cook à la prise de possession en 1853 est peu mobilisée, si ce n’est pour parler de l’arrivée des missionnaires et du début de l’évangélisation de l’archipel. De même, l’entre-deux-guerres et les trois décennies qui suivent la fin de la Seconde Guerre mondiale ne donnent lieu à aucun développement. Bref, les élèves mettent en valeur 4 éléments en particulier, qui jalonnent l’histoire coloniale de la Nouvelle-Calédonie : le passage de James Cook, le développement de la colonisation

de la Nouvelle-Calédonie, 15,1% pour ceux sur l’histoire du Vanuatu). Le risque est donc de passer à côté d’une ou plusieurs classes composées de segments écartés de l’analyse. Enfin, les titres donnés aux différentes classes font intervenir la subjectivité du chercheur.

française (surtout le bain et le sort des Kanak à la fin du XIX^e siècle), la participation de la colonie aux guerres mondiales et la guerre civile des années 1980. Pour les élèves, ces moments discontinus forment un continuum historique qui semble jouer un rôle prééminent dans leur compréhension de la Nouvelle-Calédonie d'aujourd'hui et des enjeux qui la traversent. L'affiliation communautaire déclarée ne permet pas d'observer des positionnements différents face à ce qui paraît important à retenir et à mettre en avant dans les récits.

Consigne :

Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays.

Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire.

James Cook découvre la Nouvelle-Calédonie en 1774 lorsqu'il était navigateur. Jules Garnier découvre la richesse de la Nouvelle-Calédonie, le nickel, en 1861. Beaucoup d'événements se sont passés, telle que la révolte Kanak. Il y a eu la prise de possession de la NC par la France qui a créé les événements. Lors des événements Jean-Marie Tjibaou, un personnage très important dans notre pays. Suite aux événements deux accords ont été mis en place, accord de Matignon et accord de Nouméa, en 1988 et 1998. Un lieu en la mémoire de Tjibaou a été créé.

Figure 2 : Récit écrit par une élève de Seconde du lycée Dick-Ukeiwé (Dumbéa), s'identifiant Tahitienne, Calédonienne et Chinoise.

Dans le cas du Vanuatu, la CHD est d'abord réalisée à partir de 502 textes rédigés par des élèves francophones : 84,9 % des 2 368 segments sont répartis en 10 classes (voir Tab. 2). Le récit de la période coloniale occupe ici 55,4 % du discours. Comme en Nouvelle-Calédonie, la narration commence par l'arrivée des Européens, rejetant dans les ténèbres plus de 2 500 ans d'histoire. Les premiers contacts occupent une place plus importante (15,9 %) qu'en Nouvelle-Calédonie, surtout en lien avec l'évangélisation, mais les élèves se focalisent principalement sur le temps du condominium franco-britannique et sur le processus qui a permis au pays de se libérer du joug colonial. La figure de Walter Lini, considéré comme le père de la nation, est centrale, contrairement à la Nouvelle-Calédonie où Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur arrivent très loin derrière James Cook. Pour les élèves anglophones, dont 84,9 % des 1 180 segments sont répartis en 6 classes (voir Tab. 3), cette situation est exacerbée puisque près de 90 % se concentrent sur la période comprise entre le passage des premiers navigateurs européens au début du XVI^e siècle et l'accès à l'indépendance.

Ces résultats montrent une hyperfocalisation des élèves sur des enjeux historiques relatifs à la colonisation, qui a une place importante dans la mémoire collective des deux pays. Sans surprise, les récits portent d'abord sur les périodes les plus proches du présent,

probablement les plus utiles pour comprendre les sociétés d’aujourd’hui aux yeux des élèves. Au Vanuatu, les cours suivis à l’école, la transmission familiale et les fêtes patriotiques organisées chaque 30 juillet pour célébrer l’indépendance jouent aussi un rôle important. En Nouvelle-Calédonie, l’absence de règlement définitif de ce que les indépendantistes nomment le « contentieux colonial » et l’incertitude sur l’avenir institutionnel font que la décolonisation reste inachevée et que celle-ci reste un objet de clivages au sein de la société. D’autres facteurs sont également à prendre en compte, comme le fait que la période pré-européenne est difficile à incarner faute de sources écrites, d’acteurs individuels remarquables (à l’exception du chef Roymata au Vanuatu, mais qui est peu cité). Le seul recours aux traces archéologiques pour étudier l’avant Cook (en Nouvelle-Calédonie) ou l’avant Quiros (au Vanuatu) n’est pas suffisant pour alimenter la conscience historique des élèves.

Tableau 2 : classes obtenues suite à une CHD à partir des 502 textes en français sur l’histoire du Vanuatu

Numéro de classe et nom proposé	% des segments classés
2- Les premiers contacts et l’évangélisation	319 segments sur 2 011 (15,9 %)
1- L’époque coloniale	302 segments sur 2 011 (15,0 %)
6- Économie et société au Vanuatu aujourd’hui	296 segments sur 2 011 (14,7 %)
7- Diversité culturelle et linguistique	235 segments sur 2 011 (11,7 %)
3- 1980, des Nouvelles-Hébrides au Vanuatu	211 segments sur 2 011 (10,5 %)
4- Walter Lini, père de la nation	158 segments sur 2 011 (7,9%)
9- Les provinces du Vanuatu	130 segments sur 2 011 (6,5 %)
8- Le temps des explorateurs	123 segments sur 2 011 (6,1 %)
5- Tous les 30 juillet, célébrer l’indépendance	121 segments sur 2 011 (6,0 %)
10- Le drapeau du Vanuatu	116 segments sur 2 011 (5,8 %)

Tableau 3 : classes obtenues suite à une CHD à partir des 299 textes en anglais sur l’histoire du Vanuatu

Numéro de classe et nom proposé	% des segments classés
1- Walter Lini et l’indépendance	202 segments sur 1 002 (20,2 %)
3- La période coloniale	190 segments sur 1 002 (19,0 %)
5- Le temps des explorateurs	178 segments sur 1 002 (17,8 %)
2- Premiers contacts et évangélisation au Vanuatu	176 segments sur 1 002 (17,6 %)
6- La préparation de l’indépendance	150 segments sur 1 002 (15,0 %)
4- Les bienfaits de l’indépendance	106 segments sur 1 002 (10,6 %)

III) DES DISCOURS SUR LA COLONISATION QUI RESTENT À DÉCOLONISER

Loin d'une analyse exhaustive des récits rédigés par les élèves, il s'agit de mettre l'accent sur quelques traits de leur perception de la colonisation à partir de trois exemples montrant le poids persistant d'une « pensée coloniale²⁴ » sur les savoirs et représentations mobilisés. Le premier correspond à la manière d'aborder la situation du peuple autochtone avant l'arrivée des Européens. Certains élèves versent dans une utopie idéalisée, que l'archéologue calédonien Sand qualifie de « temps du rêve »²⁵ et qui rappelle le « mythe du bon sauvage » vivant dans un Éden terrestre. Cette image correspond assez bien à celle mise en avant aujourd'hui dans une partie des populations autochtones des deux pays, notamment dans la mouvance indépendantiste en Nouvelle-Calédonie. Une histoire immobile tend à figer le monde mélanésien pré-européen dans une situation excluant tout processus historique évolutif. La société kanak se caractériserait par un « séjour paisible »²⁶ brutalement altéré par l'irruption des Européens. Une élève kanak scolarisée en 6^e écrit que, « il y a très longtemps, il n'y avait que des Mélanésiens en Nouvelle-Calédonie. Ils vivent tranquilles, peignards jusqu'au jour où les Français arrivèrent pour conquérir ». D'autres élèves penchent au contraire dans le sens d'une description de populations éloignées de toute forme de civilisation et marquées par l'horreur de l'anthropophagie, ce qui révèle la persistance d'un point de vue maintes fois utilisé à l'époque coloniale pour justifier la prétendue « mission civilisatrice ». Un élève kanak de 1^{ère} des îles Loyauté affirme que, avant l'arrivée des Européens, « les hommes étaient comme des sauvages, des cannibales et même pas encore développés et même pas évolués ». Ce point de vue négatif sur la période pré-européenne est presque unanime chez les jeunes Vanuatais et sert en général à mettre en exergue le rôle bénéfique joué par les missionnaires à partir des années 1840. Un élève de 14^e du lycée Bougainville considère que, « avant l'arrivée des missionnaires sur mon pays, les vieux n'étaient pas encore civilisés avec des tenues vestimentaires et leur mode de vie (pas d'hygiène). Ils mangeaient les hommes (cannibales) de leurs tribus ». Une élève de 9^e du Malapoa College insiste sur le fait que « *in the past, Vanuatu was a country where people usually lived like animals, nomads... The main thing they do is eating each other, killing other people. (...) Then, a few years later, missionaries started to come to Vanuatu. They came and preached the good news (gospel) to the people of Vanuatu to change their lives and bring their lives to come close to God* ». Ces visions idéalisées ou au contraire très négatives montrent la difficulté à inscrire les civilisations mélanésiennes pré-européennes dans une dynamique historique, à les considérer comme des formes d'organisation politique, sociale et culturelle à part entière en s'émancipant de préjugés et discours datés sur leurs traits caractéristiques et essentialisés. Par ailleurs, si la colonisation a été rejetée par les populations autochtones des deux pays à partir des années 1970, le point de vue sur l'évangélisation est souvent positif. Celle-ci est rarement perçue comme un agent de la colonisation entraînant la perte de repères culturels, mais plutôt comme un facteur de progrès.

²⁴ Voir le numéro spécial de la revue *Mil neuf cent*, 2009/1, 27, intitulé *Pensée coloniale 1900*.

²⁵ C. SAND, « L'archéologie en Océanie : quels objectifs, quelles méthodologies de terrain, quels rendus en pays calédonien ? », dans H. MOKADDEM, S. ROBERTSON & I. SYKES (dir.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*. Paris : L'Harmattan, 2018, p. 15-29.

²⁶ Selon M. LEENHARDT, *Gens de la Grande Terre*. Paris : Gallimard, 1937.

Un autre exemple montrant une histoire qui reste à décoloniser concerne la perception par les élèves de l'arrivée des Européens en Nouvelle-Calédonie et au Vanuatu. Ici, le point de vue le plus répandu est celui de la « découverte ». En Nouvelle-Calédonie, les élèves ne voient aucune contradiction à écrire que Cook a découvert un pays qui était déjà peuplé. Certains vont même jusqu'à affirmer que les navigateurs européens étaient les premiers habitants et que les Kanak ou Néo-Hébridais sont arrivés par la suite. Une élève de 4^e scolarisée à Nouméa écrit que « La Nouvelle-Calédonie a été découverte par James Cook. Il l'a découverte avec un peuple autochtone, les Kanak ». Une élève de 13^e du lycée Bougainville retient quant à elle qu'un « navigateur portugais appelé Monsieur Quiros avait traversé l'océan et avait découvert certaines îles du Vanuatu ». Toutefois, en Nouvelle-Calédonie, quelques formulations alternatives existent mais restent minoritaires, comme celle de cet élève de 5^e : « James Cook est arrivé en Nouvelle-Calédonie ». Elles semblent circonscrites à quelques classes et établissements scolaires, ce qui laisse à penser à l'effet d'un apprentissage scolaire qui aurait eu à cœur d'aller à contre-courant de la vision généralement admise dans la société sur la « découverte ». Un tel point de vue reste très influencé par un discours colonial faisant de la terre où arrivaient les Européens une *Terra Nullius*, soit une rhétorique surexploitée dans le cadre des spoliations foncières subies par les Aborigènes en Australie²⁷.

Consigne :

Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays.

Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire.

Pour commencer, la Nouvelle-Calédonie a été découverte en 1774 par James Cook, un anglais, puis sera repri par la France en 1853. Depuis le début de la colonisation il y a toujours eu des tensions entre Kanaks (autochtone) et européens, mais un des événements les plus importants fut sans aucun doute la prise d'étages de gendarmes qui a eu lieu à Ouvéa. Afin de remédier à ces tensions des accords auront lieu, ce de Matignon (1988) et de Nouméa (1998) afin d'apaiser les conflits. Récemment, un référendum a eu lieu pour savoir si, oui ou non, la Calédonie allait devenir indépendante. Un des hommes les plus connus dans l'histoire de la N-C fut Jean-Marie Tjibaou, un indépendantiste Kanak ayant participé aux accords (Nouméa-Matignon), ce qui lui attirera des représailles de certains indépendantistes. Il sera assassiné à Ouvéa avec son bras droit (jeune, jeune) à une cérémonie en l'honneur des gendarmes qui furent tués.

Figure 3 : Récit écrit par un élève de Première du lycée Lapérouse (Nouméa), s'identifiant Kanak

²⁷ R.-J. MILLER, J. RURU, L. BEHRENDT & T. LINDBERG (dir.), *Discovering Indigenous Lands: The Doctrine of Discovery in the English Colonies*. Oxford : Oxford University Press, 2010.

Un dernier exemple de la perception par les élèves de la « situation coloniale »²⁸ aborde leur description souvent très manichéenne de cette période. Selon eux, celle-ci repose avant tout sur une opposition franche entre les colonisateurs (colons et administrateurs coloniaux) et les colonisés (Kanak ou Néo-Hébridais). D'après les récits, la société coloniale serait traversée par une ligne de fracture qui ne laisserait aucune place à des formes de rencontre, médiation, coopération, assistance ou métissage/hybridation entre les populations autochtones et celles arrivées dans le cadre colonial. La forme la plus exacerbée de ce type d'approche est certainement l'assimilation des populations autochtones à des esclaves. Une élève nouméenne de 4^e d'origine européenne affirme ainsi que « Les Kanak, que l'on appelait aussi indigènes, furent réduits en esclavage ». Un autre écrit que les Européens « les traitèrent comme des sauvages et comme des esclaves » quand un élève kanak de 3^e de Pouébo choisit de mettre en exergue qu'avec la colonisation, « l'indépendance de notre pays n'existait plus. Nous n'étions que des esclaves ». Au Vanuatu, un jeune scolarisé en 13^e insiste sur le fait qu'à l'époque coloniale, « nos ancêtres sont des esclaves des deux pays », et une autre écrit que « notre pays est colonisé par deux pays différents qui sont la France et l'Angleterre, et nous les Mélanésien nous sommes des esclaves. On travaille pour les blancs ». Chez les Vanuatais anglophones, on trouve le même type de discours, par exemple dans le récit d'une élève de 9^e : « *On that time, the people of Vanuatu were treated as slaves. They weren't free to move about or do what they wish* ». Ces extraits révèlent deux formulations distinctes : les autochtones sont réduits en esclavage ou sont traités comme des esclaves, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Dans les deux cas, les élèves procèdent sans doute par analogie²⁹ par rapport à une situation historique distincte mais qui leur semble plus ou moins proche de celle de leur pays durant la colonisation. En Nouvelle-Calédonie, un tel point de vue est un contresens historique car, malgré leur statut d'indigène, la spoliation de leurs terres et l'imposition de l'indigénat en 1887, les Kanak n'étaient pas des esclaves. Le Vanuatu, quant à lui, a connu au XIX^e siècle des recrutements forcés de main-d'œuvre (*blackbirding*) pour aller travailler dans les plantations d'Australie, mais là encore sans réduction *stricto sensu* en esclavage. Ces confusions sont symptomatiques de représentations caricaturales et parfois erronées sur la période coloniale, qui conduisent à exagérer les inégalités et injustices subies par les autochtones ou au contraire les privilèges accordés aux colons. Elles révèlent une différence majeure entre les renouvellements historiographiques sur les sociétés coloniales, qui accordent une importance croissante aux transactions, interactions et dynamiques entre groupes sociaux aux statuts distincts³⁰, et ce que les élèves comprennent et retiennent du temps colonial.

²⁸ G. BALANDIER, « La situation coloniale. Approche théorique ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n°11, 1951, p. 44-79.

²⁹ D. CARIU, « Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves », dans M.-J. PERRIN-GLORIAN & Y. REUTER (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006. doi :10.4000/books.septentrion.14898

³⁰ J. BAYART, & R. BERTRAND, « De quel "legs colonial" parle-t-on ? », *Esprit*, n°12, 2006, p. 134-160.

IV) COLONISATION ET CONSCIENCE HISTORIQUE : DES RÉALITÉS DIFFÉRENTES

La période coloniale est enfin à l'origine d'une conscience historique³¹ différenciée. Les évolutions qu'ont connues la Nouvelle-Calédonie et le Vanuatu au sortir de la période coloniale entraînent des articulations propres entre passé, présent et futur. Elles orientent la manière dont les élèves considèrent la situation de leurs pays au regard des trajectoires distinctes qui les caractérisent. Le seul point commun est le recours à la période coloniale comme grille d'analyse et de lecture du passé dans une perspective politique (voire politisée) qui explique la situation actuelle comme la conséquence d'un processus de colonisation/décolonisation.

Au Vanuatu, de manière quasi unanime, les récits révèlent une histoire civique et aboutie à la suite de l'émergence d'un État indépendant doté de tous les attributs de la souveraineté, dont les élèves rappellent les symboles et caractéristiques. La proclamation de l'indépendance le 30 juillet 1980 marque en quelque sorte une « fin » de l'histoire, un point d'aboutissement qui laisse toutefois en suspens le devenir de ce nouvel État au regard d'enjeux relatifs à son développement économique et social. Chez les élèves francophones, l'accès à l'indépendance est présenté de manière téléologique. Cet événement semble la conséquence inéluctable et naturelle de tous ceux qui précèdent, donc de la période coloniale. Un élève scolarisé en 12^e au Lycée Bougainville termine son récit en écrivant que « Walter Lini (...) a combattu pour notre indépendance, jusqu'à ce que les Nouvelles-Hébrides obtiennent leur indépendance le 30 juillet 1980. Et on baptise les Nouvelles-Hébrides en donnant le nouveau nom du pays, c'est le Vanuatu ». Une autre, en 14^e, affirme que « des navigateurs et explorateurs étrangers abordent l'archipel, ce qui par la suite entraîne l'arrivée de deux grandes puissances européennes, d'où la France et la Grande-Bretagne. Après des années de conflits entre ces dernières pour décider qui sera responsable de l'archipel, toutes deux ont échoué. Et c'est le 30 juillet 1980 que le pays a pris son indépendance ».

Outre le fait de mettre en exergue une histoire aboutie grâce à la décolonisation, les élèves francophones accordent une large place à ce que l'on peut qualifier d'histoire civique, qui insiste sur les symboles qui font du Vanuatu un État indépendant. Deux raisons peuvent être à l'origine de cette attention portée aux signes tangibles qui affirment une unité nationale. En effet, les élèves insistent sur la rébellion menée à la fin des années 1970 par une partie des Francophones pour envisager une autre forme d'indépendance suite aux combats menés par Jimmy Stevens dans l'île de Santo, qui faillit faire sécession³². En outre, le Vanuatu reste aujourd'hui un pays composite qui, même s'il est peuplé de Mélanésien, se caractérise par une grande diversité culturelle et linguistique. Beaucoup d'élèves font référence au drapeau, à l'hymne national, à la devise et aux 6 régions qui constituent le Vanuatu actuel. Ces éléments sont mobilisés pour exprimer un attachement patriotique mais aussi comme symboles visibles d'une unité pourtant toujours en construction. Comme beaucoup d'autres, une élève de 14^e du lycée Bougainville rédige une longue description/explication du drapeau de la République de Vanuatu : « Notre drapeau représente des couleurs et des symboles

³¹ N. TUTIAUX-GUILLON & D. NOURRISSON (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : PUSE, 2003.

³² S. LIGHTNER & A. NAUPA, *Histri Blong Yumi Long Vanuatu*. Port-Vila : Centre National Culturel du Vanuatu, 2011.

importants, et démontre quelles personnes nous sommes. Voici notre drapeau : [dessin du drapeau]. La couleur rouge représente le sang. La couleur noire représente la Mélanésie, race. La couleur jaune représente le christianisme. La couleur verte représente la nature. La forme « Y » représente l'archipel ». L'hymne national est mobilisé pour rappeler son auteur (François Yassav), son nom (*Yumi, Yumi, Yumi*) et son rôle tel que défini par une élève de 11^e du lycée Bougainville : « l'hymne national représente la souveraineté d'une nation ». La devise, quant à elle, est aussi fréquemment mobilisée, comme le montre cet extrait du récit d'une élève de 14^e : « La devise de notre pays, dès le jour où nous avons notre indépendance, est "*Long God Yumi Stanap*", ce qui veut dire que c'est en Dieu que nous nous levons ». Enfin, beaucoup d'élèves mentionnent les 6 provinces comme les parties distinctes d'une nation par ailleurs unie, comme l'indique cet élève de 13^e : « le Vanuatu est un archipel qui rassemble 83 îles et îlots. Puis il se divise en 6 provinces en commençant du nord : Torba, Sanma, Penama. Au centre Malampa et Shefa. Puis Tafea au sud de l'archipel ».

Chez les Anglophones, la place de l'accès à l'indépendance comme point nodal de compréhension de l'histoire nationale atteint un tel niveau que, comme chez certains Francophones, il n'est pas rare que les élèves commencent leurs récits en se référant à cet événement, avant ensuite de remonter le temps pour identifier les principaux éléments qui, durant la période coloniale, le justifient. Un élève de 9^e commence l'histoire de son pays en écrivant que « *The independence day of Vanuatu is 1980, July 30th. It has once been a colonial government by British and French government* » alors qu'un autre, en 11^e, écrit que « *Vanuatu first gained its independence in 1980, July 30th after being ruled or colonized by the British and French countries. The person that helped Vanuatu gaining its independence is known as father Walter Lini* ». Toutefois, par rapport aux Francophones, deux principales différences sautent aux yeux. Les Anglophones font beaucoup moins référence aux éléments rattachés à une histoire civique, notamment les symboles de la République de Vanuatu. Il ne leur semble sans doute pas nécessaire de les mobiliser pour justifier la souveraineté et l'unité de leur pays. De plus, le jour de l'accès à l'indépendance, s'il est omniprésent, est néanmoins concurrencé par un autre événement ayant eu lieu en 1979 et qui, pour les élèves anglophones, occupe aussi une place importante dans le processus de décolonisation. La signature de la constitution est ainsi racontée par un élève de 9^e du Malapoa College : « *The ceremony for the signing of the constitution was held in Port-Vila on 1979, october 5th. On this day, a large crowd gathered in front of the Condominium building to watch the official signing of the constitution by the chief ministers of New Hebrides government, by other ministers and by British and French resident commissioners* ».

Par rapport au Vanuatu, la conscience historique des élèves calédoniens est très différente et met plutôt en valeur l'idée d'une histoire inaboutie, inachevée. La principale explication est très probablement liée aux statuts transitoires accordés à la Nouvelle-Calédonie depuis la fin de la guerre civile suite à la signature des accords de Matignon puis de Nouméa. S'ajoute à cela le droit à l'autodétermination reconnu par la constitution française, dont la mise en œuvre est en cours dans le cadre de consultations référendaires qui, depuis 2018, rythment la vie politique et institutionnelle du pays. Les élèves s'interrogent donc légitimement sur un avenir qui peut leur paraître incertain et expriment des points de vue divergents entre ceux qui souhaitent (ils sont surtout non Kanak) que leur pays reste au sein de la République française et ceux qui aspirent (ils sont très majoritairement Kanak) à une liberté synonyme d'indépendance. Parmi les élèves dont l'aboutissement de l'histoire doit être l'affirmation d'une Kanaky souveraine

pour tourner définitivement la page de la période coloniale, il existe deux principaux courants de pensée. Le premier fait référence à une conquête de l'indépendance pacifique et fondée sur une inéluctable évolution du pays, comme le montre cet extrait du récit d'une élève kanak de 2^{nde} de Nouméa : « Et maintenant, en 2018, il y a eu un référendum pour demander aux Calédoniens s'ils étaient prêts pour avoir leur indépendance. Le "non" l'a emporté. (...) Mais les Calédoniens, ils ne lâcheront pas. (...) Ils sont déterminés comme jamais. Et voilà comment se finit cette histoire. Les Calédoniens vont évoluer, leurs mentalités changeront. Et avec tous les diplômes que les Calédoniens vont réussir, quels que soient les domaines, ils feront avancer le pays et la Nouvelle-Calédonie obtiendra son indépendance ». D'autres s'inscrivent au contraire dans la continuité de la lutte entreprise il y a plusieurs décennies par les indépendantistes et peuvent utiliser un vocabulaire martial pour exprimer leur désir d'indépendance, tel cet élève kanak de 6^e scolarisé dans l'agglomération du Grand Nouméa : « L'histoire de mon pays c'est la révolte kanak par rapport à l'indépendance. Jean-Marie Tjibaou et Eloi 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 ».

L'horizon d'attente de beaucoup d'élèves kanak, parfois exprimé par le slogan en langue vernaculaire xârâcùù³³ « Kanaky dawani » (Kanakys tous les jours), paraît totalement incompatible avec la vision de ceux qui n'imaginent pas d'autre issue que le maintien dans la France et aspirent à la préservation de la paix et du vivre ensemble. Une élève de Terminale du lycée Lapérouse (Nouméa), qui se déclare européenne et calédonienne, écrit : « Je suis née dans une famille européenne, calédonienne. Du côté de mon père, cela fait 5 générations que notre famille est sur le territoire et du côté de ma mère, elle vient de France. Je suis née en Nouvelle-Calédonie et j'y ai toujours vécu. 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, (...) 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. (...) Après le référendum [de 2018], ce jour tant attendu où les loyalistes ont gagné, on assiste forcément à une ribambelle de voitures brûlées, de routes barrées et d'un climat d'insécurité permanent. (...) Je tiens à dire qu'il ne faut pas faire de généralité, mais je suis triste de l'évolution de mon Caillou et j'espère que dans l'avenir on saura trouver une entente comme on l'a trouvée il y a 20 ans. Vive la Nouvelle-Calédonie, vive la France. #non [à l'indépendance] ».

CONCLUSION

Cette réflexion sur la conscience historique des élèves calédoniens et vanuatais à partir des récits qu'ils font de l'histoire de leur pays montre que la période coloniale est la principale clé de lecture et d'interprétation des articulations entre passé, présent et futur. Elle permet d'opposer un imaginaire historique partagé au Vanuatu mais qui au contraire reste un facteur de clivage en Nouvelle-Calédonie. L'hyperfocalisation des récits sur un temps colonial compris entre l'arrivée des Européens et la décolonisation

³³ Une des 28 langues kanak parlée dans la région de Canala, Thio, Boulouparis (Grande Terre).

montre que le passé proche reste, pour les jeunes, le meilleur moyen de comprendre le présent et d'envisager le futur. En revanche, tout ce qui précède est invisible, ou presque. Les élèves ne semblent pas considérer la période pré-européenne comme un élément digne d'intérêt, à tel point qu'on peut même s'interroger sur le fait de savoir s'ils considèrent cela comme de l'histoire. En outre, les parties de récit abordant la période coloniale révèlent combien il reste difficile de décoloniser les imaginaires collectifs, encore très influencés par le regard porté pendant plusieurs siècles par les Européens sur les sociétés autochtones. De plus, malgré des caractères communs, la conscience historique des élèves vanuatais et calédoniens est orientée par la situation actuelle de leur pays. Au Vanuatu, on a une vision de l'histoire homogène et entièrement tournée vers l'idée que la décolonisation fait de la période coloniale un temps révolu. En revanche, en Nouvelle-Calédonie, celle-ci constitue le point de départ d'une histoire clivée, qui divise sur la perception que l'on en a et sur l'évolution du pays dans un futur proche.

De telles conclusions interpellent forcément le didacticien et le pédagogue. Elles révèlent d'abord l'écart considérable entre un apprentissage de l'histoire qui, à l'école, s'organise dans une continuité chronologique, des « origines » à nos jours, et la réalité de ce que les élèves retiennent et jugent importants pour raconter et expliquer l'histoire de leur pays. Y compris quand ils abordent la période coloniale, les jeunes se concentrent sur un nombre limité de faits saillants qu'ils articulent entre eux pour donner du sens et une cohérence à des phénomènes historiques complexes. En outre, les récits invitent à se poser la question du rôle des enseignants³⁴ dans la perpétuation de stéréotypes imprégnés d'idéologie coloniale et de leur difficulté à aller à contre-courant de la manière dont les savoirs historiques circulent et sont transmis hors de la sphère scolaire. Enfin, notamment dans le cas de la Nouvelle-Calédonie, les clivages au sujet de l'avenir du pays interpellent sur la capacité à enseigner sereinement l'histoire en classe. Question vive³⁵ s'il en est, la transmission du passé à l'école se heurte aux savoirs et représentations que les élèves ont construits préalablement dans un cadre communautaire et familial. Si les enseignements sont rarement rejetés ou contestés en classe, les savoirs scolaires doivent être négociés. Souvent, ils sont en apparence acceptés par les élèves, mais sans que cela remette en cause les récits alternatifs et parfois très différents véhiculés par ailleurs. L'une des raisons est que les enseignants tiennent souvent à distance les savoirs et représentations préalables, qu'ils considèrent comme des interférences, voire des obstacles ou des dangers potentiels face à une histoire « refroidie³⁶ » dont ils s'attachent à assurer la transmission. Sur ce point, les récits des élèves montrent que le refroidissement des questions vives en classe influence peu la manière dont se construit, y compris hors de l'école, la conscience historique des jeunes.

³⁴ Ils sont très majoritairement non Kanak en Nouvelle-Calédonie (notamment parmi les enseignants titulaires) alors que, au Vanuatu, les professeurs d'histoire sont des Mélanésien, répartis entre ceux qui n'ont reçu aucune formation professionnelle préalable et ceux qui ont été formés localement ou à l'ESPE de Nouvelle-Calédonie.

³⁵ N. TUTIAUX-GUILLON, « Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie », dans F. AUDIGIER, A. SGARD & N. TUTIAUX-GUILLON (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Louvain : De Boeck, 2015, p. 139-150.

³⁶ L. De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Libertalia, 2018.