

« *Tro jë jajiny* (allez-y les filles)! » L'influence des luttes indépendantistes kanakes sur la scolarité des filles de Lifou (Nouvelle-Calédonie, 1946-2007)

Hélène Nicolas
Ph.D. en anthropologie
Université de Provence

Résumé

Le présent article rend compte d'une étude qualitative en anthropologie historique sur les parcours scolaires de femmes de Lifou. Les résultats, issus principalement d'entretiens semi-directifs menés auprès de 23 femmes, scolarisées entre 1946 et 2007, montrent que les mouvements indépendantistes des années 1980 ont permis aux Kanaks d'accéder à une scolarité mixte de qualité, ainsi qu'impulsé un changement dans la manière dont les familles perçoivent la formation de leurs filles. Ces résultats éclairent l'impact d'un mouvement social, ici indépendantiste kanak, facteur rarement considéré dans les études sur la réussite scolaire des filles.

Mots-clés

École/Genre/Mouvement social/Nouvelle-Calédonie/Kanak

Introduction

En Nouvelle-Calédonie, la question de la réussite scolaire des Kanaks¹, dont celle des filles kanakes, fait débat. En effet, dans la foulée des révoltes indépendantistes kanakes des années 1980, cette île du Pacifique est engagée dans un « processus de décolonisation » progressif, entériné par les Accords de Matignon (1988) puis de Nouméa (1998). Ces deux Accords ont d'une part mis en œuvre des politiques de rééquilibrage économique entre les populations du territoire, soit entre les Kanaks (population autochtone, 40 %), les Caldoches (descendants des colons européens, 15,7 %), les Français métropolitains (13,5 %), les personnes originaires de l'Océanie (11 %), de l'ancienne Indochine (3,3 %) et ceux se définissant comme métis ou calédonien (16,5 %) (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, 2011). D'autre part, l'Accord de Nouméa prévoit l'autonomisation de la plupart des institutions locales (ex. : éducation, santé, commerce) et la tenue d'un référendum d'ici 2018 sur l'éventuelle indépendance du pays. Dans ce

¹ L'écriture du terme Kanak choisie ici est celle utilisée par Dewe Gorode, poétesse indépendantiste et féministe kanake.

contexte, la question de l'accès des Kanaks, population autochtone, à la diplomation et en conséquence à des emplois d'encadrement, est un sujet sensible.

Alors que de nombreux chercheurs ont étudié la question de « l'échec scolaire des Kanaks » (Dardelin, 1984; Kohler et Wacquant, 1985; Washetine 1991; Gauthier, 1996; Salaün, 2000, 2013), un phénomène pourtant majeur de leur scolarité est resté dans l'ombre : la croissance rapide du taux de réussite scolaire des filles kanakes, des années 1980 à nos jours. Au sein de la population kanake, ce phénomène ne passe pas inaperçu, notamment parce qu'il participe de la transformation en cours des rapports de genre (Salomon, 2000). C'est ce phénomène de la réussite scolaire des filles kanakes dans l'aire coutumière de l'île de Lifou – terrain de mes recherches anthropologiques depuis 2003 – que je propose d'examiner dans le cadre du présent article.



Carte de la Nouvelle-Calédonie²

Alors qu'entre 1962 et 1985, les filles originaires des Îles Loyautés (dont fait partie Lifou) forment 35,5 % des titulaires du baccalauréat (équivalent du Diplôme d'Études Collégiales québécois, le DEC) des Îles Loyautés (Washetine, 1991), entre 1999 et 2003, elles représentent 64,3 % des admis au baccalauréat (DEC) du lycée des Îles, soit une croissance de 29 points en un peu plus de dix ans³. Comment comprendre cette croissance fulgurante du taux de réussite des jeunes femmes kanakes des Îles Loyautés?

Questionnement

L'objectif de la recherche dont il est question ici était d'analyser comment s'est opérée la transition entre une période où les filles kanakes étaient peu présentes sur la scène scolaire

² Récupéré dans la Revue en ligne *Dernières actualités* (2009) : <http://dernieresactualites.com/>, page consultée le 23/05/2011 : <http://dernieresactualites.com/5-morts-en-nouvelle-caledonie-lies-a-la-grippe-a-h1n1/>.

³ Cette statistique a été réalisée à partir des noms et prénoms des bacheliers du lycée des Îles Loyautés de 1999 à 2003. À ma connaissance, des statistiques sur la réussite scolaire croisant le sexe et l'appartenance ethnique n'ont pas été réalisées depuis l'étude de Washetine (1991). L'interdiction de réaliser des statistiques ethniques en Nouvelle-Calédonie de 1993 à 2009 a contribué à invisibiliser la variable de l'ethnicité dans la question de la réussite scolaire sur cette période.

et celle où elles se sont mises à la dominer, en regard du système de genre local, entendu comme l'organisation sociale de la différenciation des sexes et de leurs rapports (Rubin, 1998). Dans cette optique, l'usage du terme « sexe » est privilégié, sans toutefois faire référence à un substrat biologique. Il renvoie ici aux catégories et groupes sociaux créés par le système de genre, socialement constitués, différenciés et hiérarchisés.

En pays kanak, les rapports entre hommes et femmes sont particulièrement asymétriques (Salomon, 2000). Par exemple, les femmes y sont exclues de la propriété des terres et de la gestion des chefferies. De même, au sein des familles, dès les premiers signes de la puberté, les jeunes gens sont séparés dans l'espace et les activités afin que les filles apprennent leur rôle d'épouses dociles et les garçons de représentants des clans. La majorité du travail d'entretien des champs, de la maisonnée, d'éducation des enfants et de service aux membres de la parenté revient en outre, traditionnellement, aux femmes (Salomon, 2000).

Au vu de cette situation, comment expliquer que les Loyaltiennes formaient un tiers des bacheliers des Îles Loyauté entre 1962 et 1985, pour devenir deux tiers des diplômés du baccalauréat entre 1999 et 2003, soit une dizaine d'années plus tard? Est-ce un effet de la socialisation de genre, les favorisant dès lors que l'école se démocratise en Nouvelle-Calédonie (Baudelot et Establet, 1992)? Est-ce lié à une ouverture locale du marché du travail féminin, laquelle incite les filles à envisager des métiers qualifiés (Duru-Bellat, 2004)? Ou encore, cet essor scolaire est-il le fruit d'un investissement plus important des filles et de leurs familles dans leur formation (Terrail, 1992)? Et si c'est le cas, qu'est-ce qui a motivé ce brusque retournement des choses?

Au regard de ces questions à l'origine de ma recherche, l'impact du mouvement indépendantiste kanak sur la scolarité des filles de Lifou, ayant transformé à la fois les formes de scolarité et le rapport des familles à la scolarisation de leurs filles, a constitué un résultat inattendu. Par conséquent, cet article éclaire un facteur peu étudié pour comprendre les transformations de la scolarité des filles : l'influence d'un mouvement social sur leur réussite. En effet, les études sur l'explosion de la fréquentation scolaire des filles examinent rarement dans le détail l'impact des mouvements sociaux, donc *collectifs* – et notamment ceux des mouvements féministes – sur ce phénomène⁴. Pourtant, ces mouvements peuvent avoir une influence considérable sur l'avènement de conditions qui facilitent leur accès à l'éducation (ex. : conquête du droit à l'enseignement, à la mixité, à la possibilité de maîtriser sa fécondité), de même que sur les représentations des destins féminins, et donc du soutien parental afférent. L'objectif du présent article est donc de montrer comment l'accès des Kanaks à la scolarité et au marché du travail ainsi que les projections familiales quant à l'avenir de leurs filles se sont conjointement transformés.

⁴ Des auteurs tels que Baudelot et Establet (1992) ou Batagliola (1987) évoquent le mouvement féministe comme facteur de changement des mentalités, mais à ma connaissance, il n'existe pas d'étude qui prend pour objet de recherche l'impact des mouvements féministes français sur l'accès des femmes à la formation.

1. Le genre, angle mort de la sociologie de l'éducation en Nouvelle-Calédonie

Des inégalités scolaires économico-raciales

La Nouvelle-Calédonie est un territoire français qui a fait l'objet de nombreuses recherches en sociologie de l'éducation, notamment en ce qui concerne la scolarité des Kanaks (Dardelin, 1984; Kohler et Wacquant, 1985; Washetine 1991; Gauthier, 1996; Salaün, 2000, 2013). Annexée en 1853, cette colonie figure parmi les plus ségrégatives de l'empire colonial français : cantonnés dans des réserves, « éduqués » dans des écoles spécifiques de basse qualité et écartés bien souvent du travail salarié, les Kanaks ont été maintenus à la marge de la vie politique et économique du pays (Merle, 1995). Dès les premières luttes indépendantistes, la question des inégalités scolaires entre les Kanaks et les autres populations du « Caillou » a fait l'objet de tensions. En 1976, le constat des inégalités, dénoncé par les indépendantistes, était flagrant :

Sur 1000 enfants en maternelle, on ne trouve que quatre bacheliers quinze ans plus tard. Les Kanaks ne représentent que 10 % des candidats au bac, alors qu'ils représentent la moitié de la génération des 15-20 ans. Les cadres kanaks se comptent sur les doigts de la main : le système n'a réussi à produire qu'un seul médecin, juge, deux professeurs... L'illusion méritocratique qui est entretenue par ce système occulte la nature véritable du rôle de cette école : la pédagogie camoufle la réalité, l'école coloniale dit : « tu seras riche, tu auras un emploi », mais ne dit pas : « tu deviendras chômeur, c'est tout ce que tu peux faire chez toi ».⁵

Cette critique du système scolaire émanait des groupes indépendantistes, dont certains ont appelé, en 1985, à boycotter l'école coloniale et à fonder des Écoles Populaires kanak. D'autres tendances indépendantistes réclamaient quant à elles une amélioration du système scolaire français en direction des Kanaks, afin de former des cadres en vue de l'indépendance.

Des sociologues se sont alors intéressés à la question épineuse des causes de « l'échec scolaire des Kanaks ». Les théories proposant une explication de ce phénomène sont multiples. Notamment, Dardelin (1984) a avancé l'hypothèse selon laquelle l'école française était inadaptée aux caractéristiques socioculturelles des Kanaks, aux schèmes culturels propres à la culture mélanésienne. Dès 1985, cette thèse a été fortement critiquée par Kohler et Wacquant (1985) qui ont plutôt montré l'importance de la classe sociale d'appartenance des élèves kanaks sur leur réussite : « Si un enfant canaque issu d'une famille de statut petit-bourgeois réussit moins bien que ses camarades européens de niveau socio-économique équivalent, il a aussi deux fois plus de chances d'entrer au collège qu'un Mélanésien de parents ouvriers » (p. 42).

Selon ces auteurs, c'est la position des Kanaks dans l'économie calédonienne, en bas de la hiérarchie des emplois, qui explique avant tout les raisons de cette arrivée tardive des Kanaks dans les études supérieures. Le faible capital économique et culturel des enfants kanaks les défavorisait donc dans l'école française. Par ailleurs, pour Salaün (2000),

⁵ Convention de l'École Populaire Kanak, 29-31 août 1985, cité par Salaün (2000, p. 125).

l'histoire de la scolarisation des Kanaks est celle d'une école inégale, n'assurant pas de la même manière la scolarisation des « Indigènes » et des « Blancs », les écoles « blanches » bénéficiant de huit fois plus de financement que les écoles indigènes et faisant passer des diplômes de qualité supérieure à leurs élèves. Malgré l'abolition de l'indigénat en 1946, faisant entrer les colonisés dans la citoyenneté française, et donc, en principe, dans une égalité de traitement, selon Salaün (2000) il a fallu attendre les révoltes des années 1970-1980 pour que les écoles rurales du pays kanak soient mises aux normes de celles de la métropole.

Il apparaît ainsi que ce sont les mouvements indépendantistes qui ont été déterminants dans l'accès des Kanaks à une scolarisation de même qualité que celle des autres citoyens français. D'ailleurs, depuis les années 1990, dans l'optique de « décoloniser l'école », des langues locales et des cours de culture kanake ont été incluses dans les enseignements, assumant des objectifs à la fois de préservation des langues, de réussite scolaire des enfants kanaks et de réparation des torts de la colonisation (Salaün, 2013)⁶.

Néanmoins, aucune des études mentionnées précédemment n'a pris en compte la question de la scolarité différenciée entre les filles et les garçons kanaks. Or, selon Washetine (1991), il apparaît que les filles des Îles Loyauté ont été ouvertement défavorisées dans la poursuite de leurs études jusque dans les années 1990, du fait que leurs parents considéraient inutile de former un membre du clan destiné à s'en aller. Pourtant, un tel angle d'étude apporte un éclairage pertinent pour comprendre le faible taux de réussite scolaire des Kanakes. Or, si une partie de la population kanake (les filles) a été défavorisée, quand dans le même temps il était admis parmi les populations européennes que les filles soient formées, cela a certainement contribué à créer un écart entre les taux de réussite des Kanaks et des Européens. Outre le peu de connaissances sur les trajectoires scolaires kanakes, la mise sous silence de la situation des filles a constitué, au sujet de l'« échec scolaire kanak », un important biais ayant porté préjudice à son analyse. L'angle méthodologique privilégié aux fins de l'étude dont il est question ici a permis d'appréhender la scolarisation des Kanakes en considérant notamment les enjeux de genre sous-jacents.

2. Méthodologie

La recherche présentée dans le cadre de cet article s'inscrit dans une perspective d'anthropologie historique, laquelle consiste à analyser des faits sociaux en regard de l'histoire – bien souvent coloniale – des sociétés étudiées par l'anthropologie (Balandier, 1963). L'anthropologie historique propose en effet de rompre avec une vision fixiste des sociétés et d'en analyser la dynamique et les transformations, que ces dernières soient impulsées par le contact – plus ou moins violent – avec d'autres sociétés ou par les inégalités sociales internes, facteurs de déséquilibre et donc de changement. De même, sensible à la perspective postcoloniale, cette démarche s'intéresse aux discours, aux

⁶ En 1997, les Kanaks représentent 19 % des bacheliers du Territoire, alors qu'ils forment plus de la moitié des enfants scolarisés (contre 13 % en 1988). En 2008, selon l'enquête sur la jeunesse de l'INSERM, parmi les 18-25 ans, 34 % des Kanaks ont le baccalauréat, contre 79 % des métropolitains et 67 % des Caldoches (descendants des colons) (Hamelin et Salomon, 2008). On ne peut parler de réel rééquilibrage entre les populations du territoire (Hadj, Lagadec, Lavigne et Ris, 2012).

stratégies et à la subjectivité des acteurs, tentant de reconstituer une histoire vécue (Bensa, 1995), souvent invisible quand lesdits acteurs font partie de populations subalternes (Spivak, 1988). J'ai ainsi tenté de comprendre comment l'accès des Kanaks au marché du travail et à la scolarité ainsi que les projections familiales sur l'avenir de leurs filles se sont conjointement transformés.

Selon une posture classique en anthropologie, la méthode que j'ai privilégiée est celle de l'observation participante (Olivier de Sardan, 1995). Cette méthode permet d'une part de se familiariser avec les logiques d'action de la population étudiée, avec le sens que les acteurs donnent, au quotidien, à leurs actes (Malinowski, 1963). D'autre part, Naepels (2001) et Bensa (2008), anthropologues du monde kanak, soulignent qu'elle permet de se faire connaître, de tisser des relations de confiance avec les interlocuteurs et de diminuer la violence symbolique des entretiens, ce qui est fort utile dans un pays encore colonisé par la France et où la méfiance envers les Français (dont je fais partie) est souvent présente.

Ainsi, dans le cadre d'un séjour de quatre mois parmi la population lifoue, en 2003 et en 2007⁷, j'ai mené 37 entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011). Ces entretiens semi-dirigés, d'une durée de une à deux heures, ont été réalisés avec 23 femmes lifoues ayant été scolarisées entre 1946 et 2007 ainsi que huit membres du personnel de l'enseignement et six hommes lifous. Je demandais aux femmes de décrire leur parcours scolaire, les conditions de leur scolarité, l'attitude des enseignants et de leur famille vis-à-vis de leur scolarisation, ainsi que leur ressenti général quant à cette expérience. Cette forme d'entretien souple s'apparente aux récits de vie (Bertaux, 2010) ayant pour but d'inscrire l'histoire individuelle dans une histoire sociale partagée. Par ailleurs, j'invitais les membres du personnel et les hommes interviewés à m'expliquer les transformations qu'ils avaient observées dans la scolarisation des filles, exemples à l'appui, de même qu'à exprimer leur avis sur le sujet. Afin de constituer un échantillon de population comprenant des profils diversifiés, j'ai procédé par « rhizome » : après une entrevue, je demandais à mon interlocuteur s'il connaissait quelqu'un qui accepterait de répondre à mes questions, précisant que je souhaitais réaliser des entretiens avec des personnes de générations différentes, diplômées ou non, ayant fréquenté des écoles religieuses ou publiques, ayant ou non un emploi, de différents clans, rangs, confessions, ayant habité sur l'île ou à Nouméa, indépendantistes ou loyalistes⁸. Chacun appartenant à un très vaste réseau de parenté⁹, j'ai été adressée à des interlocuteurs ayant une très forte variété d'expérience et d'opinions, ce qui évitait le phénomène d'enclichage (de Sardan, 1995), soit le fait d'enquêter sur un groupe privilégié, invisibilisant de ce fait les expériences et les représentations d'une part importante de la population. La pratique de l'observation participante, le fait d'être recommandée par des amis ou des membres de la parenté et le type d'entretien choisi ont favorisé l'émergence de témoignages riches, me permettant de relier la « petite histoire » à la « grande Histoire », soit le vécu scolaire des filles de Lifou

⁷ Pour d'autres enquêtes, j'ai réalisé 13 mois d'observation participante à Lifou, en 2003 et en 2007. J'ai à chaque fois partagé le quotidien de plusieurs familles lifoues qui m'ont accueillie.

⁸ Les partis loyalistes se prononcent contre l'indépendance du pays.

⁹ Les nombreuses alliances matrimoniales font que le plus souvent, chacun est apparenté avec des personnes ayant un rang, une confession, une appartenance clanique, une orientation politique, etc., différents de la sienne.

aux transformations sociopolitiques de l'école calédonienne.

Dans cet article, les descriptions sur les conditions de la scolarité des filles sont issues des témoignages de mes interlocutrices et interlocuteurs, comparés aux études générales sur la scolarité des Kanaks. Les extraits d'entretien présentés ont été choisis pour leur aspect emblématique, donnant par là même une place à la subjectivité, aux formulations et aux interprétations personnelles, de quelques interlocuteurs.

3. Avant et après les luttes indépendantistes kanakes : résultats

Dans la partie qui suit les résultats issus des entretiens réalisés auprès de mes interlocuteurs lifous sont mises en perspective au regard des connaissances historiques et actuelles sur la scolarité des Kanakes.

3.1 Des filles lifoues triplement défavorisées (1946-1980)

La fin des écoles indigènes?

Selon Salaün (2000, 2003), sous le régime de l'indigénat (1887-1946), les garçons kanaks pouvaient obtenir des diplômes qui n'étaient pas ceux des écoles « blanches ». Les filles kanakes, quant à elles, n'étaient pas autorisées à passer de diplômes. À la puberté, les jeunes gens étaient généralement envoyés dans des internats non mixtes religieux, et ce, dès les années 1880. Salaün affirme que ces internats étaient destinés « à protéger l'enfant indigène d'un milieu naturel "corrupteur" et à le transformer le plus radicalement possible en un être "civilisé" » (Salaün, 2003, p. 160).

À l'instar de Salaün, j'ai montré en 2010 qu'un des objectifs des internats était d'inscrire dans les corps et les mentalités des identités sexuées et des normes conjugales, soit d'imposer un nouveau modèle de genre¹⁰. Les garçons y étaient formés à réaliser des travaux de construction, dans une discipline militaire, éducation ayant pour objectif de les rendre « laborieux ». Les filles quant à elles apprenaient les travaux et attitudes d'une parfaite épouse chrétienne (couture, ménage, cuisine, soin aux enfants, soin des jardins et des champs, docilité), les internats combattant leur « immoralité »... Les hommes kanaks recevaient une formation qui leur permettait d'occuper le bas de la hiérarchie des emplois locaux, le gouvernement calédonien ayant importé de la main-d'œuvre d'Indochine. La loi nataliste de 1912 a interdit aux femmes kanakes de travailler en dehors des réserves, les confinant dans leur rôle de mère et d'épouse (Nicolas, 2012). Nul besoin alors de les former à un quelconque emploi.

Le code de l'indigénat est aboli en 1946. Les hommes et les femmes kanaks sont alors devenus des citoyens, ayant accès, en principe, aux mêmes droits et à la même scolarité que l'ensemble des Français. Qu'est devenu le système scolaire réservé aux indigènes? Salaün (2000) remarque la permanence du régime scolaire de l'indigénat jusque dans les années 1970, où sont intervenues les premières réformes. À Lifou, dans les entretiens

¹⁰ Cette autre enquête était basée sur les archives missionnaires, catholiques et protestantes, lifoues (Nicolas, 2012).

réalisés, hommes et femmes témoignent de la précarité du système scolaire des années 1950 et 1960 : ils disent avoir consacré une part importante de leur temps scolaire à construire les bâtiments et à faire le champ de l'instituteur, qui était le plus souvent un membre du clergé. Dès les premiers signes de la puberté, ils étaient envoyés dans des internats non mixtes qui ont laissé de cuisants souvenirs aux élèves. Déjà, en 1993, Paini constatait que les punitions corporelles y étaient monnaie courante. Pour les hommes et les femmes qui ont effectué leur scolarité entre 1946 et 1974, date de fermeture des internats non mixtes lifous, la socialisation sexuée familiale et celle scolaire étaient redondantes : dans le clan comme à l'école, filles et garçons étaient strictement séparés et apprenaient des rôles différenciés et hiérarchisés.

Pour les parents de ceux que nous appelons aujourd'hui les grands-pères et grand-mères, une fille était destinée à être mariée dans un autre clan; sa valeur dépendait alors de sa fécondité, de sa capacité de travail au service de son mari et de sa docilité. Un garçon était destiné à travailler pour son clan (patrilinéaire et patrilocal), selon sa position hiérarchique, alternant des emplois principalement en dehors de l'île et le travail des champs. S'il se révélait bon en classe, il était envisageable de l'envoyer poursuivre sa scolarité sur la Grande Terre de la Nouvelle-Calédonie et de se sacrifier pour financer ses – courtes – études. Financer les études des filles semblait alors inconcevable :

Avant, on poussait pas les filles, parce que, elles, c'est pour se marier. On va donner les filles, alors les parents, ils disent, ça sert à rien, c'est jeter l'argent. Et puis, les filles, c'est fait pour être à la maison, c'est les garçons qui sortent travailler (interlocutrice lifoue, 64 ans, sans diplôme).

Lors de cette période, les filles recevaient à la maison comme à l'école une socialisation à la docilité et au respect des règles. Cela ne constituait alors pas un « avantage », selon l'expression de Baudelot et Estabiet (1992), car d'une part, l'institution scolaire séparait la plupart du temps les sexes, ne donnant pas aux femmes les mêmes chances ni les mêmes contenus d'enseignement qu'aux hommes, et d'autre part, les familles ne projetaient pas de travail salarié pour leurs filles.

De 1946 aux années 1980, la scolarité des filles lifoues est triplement pénalisée. En tant qu'enfant de parents kanaks de classe sociale basse, dont la culture était doublement éloignée de la culture scolaire valorisée, l'accès aux diplômes relevait du parcours du combattant (Dardelin, 1984; Kohler et Wacquant, 1985). En tant que Kanakes de zone rurale, elles n'avaient pas accès à une scolarisation de même qualité que celle prodiguée aux Européens, les internats non mixtes les excluant quasi systématiquement de la diplomation (Salaün, 2000). Et en tant que femmes, elles n'étaient pas encouragées par leurs familles.

Des pionnières

Parmi la génération des « grand-mères », quelques-unes ont tout de même passé des diplômes et occupé des emplois par la suite. Les entretiens réalisés avec ces premières femmes diplômées présentent un certain nombre d'éléments similaires.

En premier lieu, leurs parents (le père ou la mère ou les deux) avaient un minimum de formation, notamment comme membres du clergé protestant. Étant donné qu'il n'existait pas d'établissement offrant des formations diplômantes à Lifou, soit ces filles habitaient la ville de Nouméa avec leurs parents, soit elles étaient envoyées dans des instituts de formation tenus par des religieux. Dans ce second cas, repérées et épaulées par des membres du clergé, les filles – et leur chasteté – n'étaient pas mises en cause par ce déplacement loin de la surveillance de leur famille. Autre caractéristique : ces premières diplômées ont la plupart du temps effectué des tâches domestiques dans ces établissements, finançant, seules, leur parcours.

Enfin, les métiers qu'elles ont exercés sont ceux qu'occupaient les femmes missionnaires, monitrices ou infirmières, prolongeant dans le salariat leur rôle de soin et d'éducation.

Les premiers collèges mixtes

Sous l'effet des premières critiques de la précarité du système scolaire des zones rurales kanakes, le gouvernement français a entrepris de mettre aux normes les écoles primaires, collèges et lycées de Nouvelle-Calédonie (Salaün, 2000). Selon mon enquête, à Lifou, entre 1974 et 1979, les internats non mixtes ont été fermés et des collèges mixtes ouverts. Filles et garçons sont alors entrés côte à côte dans les collèges (quatre classes, concernant les élèves ayant entre environ onze et quinze ans). Dans la perspective typiquement mélanésienne – et chrétienne – de la nécessaire séparation et hiérarchisation des sexes dès la puberté, ces collèges constituaient une transgression de « la coutume ». Un interlocuteur de 82 ans, ancien chef de clan, exprime cela en ces termes :

Avant, les filles ont leur école, les garçons ont leur école. Mais aujourd'hui on mélange, c'est un scandale pour la coutume!! Les carangues¹¹ mangent ensemble, les morues mangent ensemble. Avec le mélange, ils font des bébés, il y a des viols : c'est la pagaille!

Si certains anciens perçoivent la mixité comme une abomination, selon les récits des élèves ayant fréquenté ces premiers collèges mixtes, les filles et les garçons ne s'y mélangeaient pas pour autant et la vie familiale restait fortement ségréguée selon le sexe. Les filles n'étaient pour la plupart pas encouragées à poursuivre des études. C'est ce dont une interlocutrice, titulaire d'un diplôme en couture, âgée de 39 ans, témoigne : « En 3^e j'ai arrêté. Tu sais, c'est la mentalité d'avant, les filles, il ne faut pas qu'elles travaillent. Il faut laisser les garçons continuer, les frères... »

Malgré la mixité scolaire, les filles restaient ainsi pensées comme destinées à être données en mariage à un autre clan. Elles ne bénéficiaient pas du soutien, psychologique et financier, de leur famille. Elles étaient fréquemment retirées des écoles pour s'occuper des enfants ou des personnes malades de leur parenté. Alors que l'institution scolaire n'était plus ségréguée selon le sexe et que la socialisation familiale des filles les poussait à la docilité, elles ne montraient alors pas un taux de réussite scolaire égal ou supérieur aux garçons. Il manquait deux éléments nécessaires à la réussite scolaire : le soutien familial,

¹¹ Les carangues sont une espèce de poissons.

ce qui renvoie aux thèses de Terrail (1992), et le fait d'être perçue – et de se percevoir – comme un futur sujet économiquement autonome, comme le montre Duru-Bellat (2004).

Ces premiers pas dans les collèges qui dispensaient la même éducation aux filles et aux garçons, mais aussi aux Européens et aux Kanaks ont tout de même permis une socialisation remettant quelque peu en cause les hiérarchies de genre et de « race »¹² : « Depuis l'école, on a des diplômes qui valent les autres, les autres ethnies aussi. Ça implique des nouvelles façons d'être et de voir, on ne peut plus cantonner les femmes dans les tâches ménagères » (interlocutrice lifoue, 54 ans, titulaire d'un diplôme de cadre infirmière). Cette interlocutrice témoigne en outre du fait qu'aller à l'école aux côtés des garçons et des Européens a induit chez elle une idée d'égalité étant donné qu'elle pouvait obtenir de meilleurs résultats scolaires que ses camarades masculins et européens.

Ainsi, les premières dénonciations des inégalités scolaires entre Kanaks et « Blancs » ont mené filles et garçons à entrer, ensemble, sur les bancs des collèges, au moins jusque l'âge de quatorze ans. Et les premières femmes kanakes diplômées ont généralement fait l'objet d'admiration : d'une part, il était rare pour des Kanaks d'être diplômés, d'autre part, elles ne contrevenaient pas à leur identité des femmes chrétiennes. Et enfin, du fait de leur salaire, elles offraient une aide financière appréciable non seulement à leur clan de mariage, mais aussi à leur clan d'origine.

3.2 Former le peuple kanak (1980-2007)

Les revendications indépendantistes d'accès à la formation

Le mouvement indépendantiste, de par son ampleur et la gravité des troubles politiques qu'il a occasionnés, faisant craindre à la France une nouvelle guerre de décolonisation, a vulgarisé et diffusé au sein des Kanaks l'analyse des inégalités néo-calédoniennes (Salaün, 2000). L'école était alors désignée comme un outil à la fois de négation de la culture kanake et de reproduction des inégalités socio-économiques entre colons et colonisés. Dans l'optique des Accords de Matignon (1988), la direction prise en matière de scolarité s'est orientée vers une politique de discrimination positive envers les Kanaks, notamment avec le programme « 400 Cadres », dont l'objectif était de fournir des cadres kanaks au pays avant 1998.

Du côté des gens de Lifou, la logique de scolarisation des enfants était majoritairement celle prônée par l'Union calédonienne, parti kanak indépendantiste :

La compétition internationale, voire mondiale, exige que l'on soit défendu par des représentants sérieux et surtout compétents, et qui dit compétents dit diplômés, et les diplômes français sont des garanties sûres à ces niveaux

¹² La « race » est ici pensée comme un rapport social menant à la différenciation de groupes sur des critères de catégories de couleur, de religion, de nationalité, d'origine, etc. (Dorlin, 2009). Dans mon acception, les rapports de « race » ou « racialisés » sont une des formes que peuvent prendre les rapports interethniques, impliquant l'exploitation, l'oppression et la domination d'un groupe « racialisé » par un autre (Kergoat, 2012). Je garde les guillemets au terme « race » afin de rappeler que, dans mon acception, cette catégorie est entièrement construite socialement.

internationaux. L'apprentissage du français, outre sa vertu de nous ouvrir des horizons nouveaux, de nous faire accéder à une connaissance supérieure, à une certaine notion de la liberté, à l'appréhension du monde, est aussi un atout non négligeable, sinon le principal, une sécurité pour réussir une bonne indépendance¹³.

De l'avis de l'ensemble de mes interlocuteurs, un changement s'est opéré au cours des années 1980 : les parents se sont mis à considérer de plus en plus qu'il fallait former les enfants *des deux sexes*, dans l'objectif de construire l'avenir du pays. Ceux *et celles* qui avaient réussi à obtenir des diplômes étaient présentés comme des modèles à suivre. À Lifou, région kanake qui a connu une scolarisation précoce (dès l'arrivée des premiers missionnaires, en 1842), massive (c'est la région kanake qui a compté le plus tôt le plus d'écoles) et relativement adaptée (nombre d'enseignants y parlaient la langue drehu), encourager les jeunes gens à continuer des études est devenu la norme :

À Lifou, dans les « conversations de salon », on dit : « très bien, que les Kanaks de la Grande Terre se battent pour l'indépendance, nous on va se former ». Mais ceci dit, pour nous, il faut battre les Occidentaux sur leur propre terrain. C'est pour ça qu'on pousse beaucoup les jeunes ici. On forme des intellectuels. Il y a beaucoup de fonctionnaires lifous. On dit qu'on se prépare pour l'indépendance. (interlocutrice lifoue, 30 ans, institutrice).

Ainsi, en pays kanak, et de manière accentuée à Lifou, les parents ont fait preuve d'un fort investissement symbolique à l'égard de la scolarité de leurs enfants, les encourageant à se « battre pour leur peuple » sur la scène scolaire. De plus, dans les sociétés segmentaires kanakes, marquées par une forte compétition entre les clans (Bensa, 1995), avoir des diplômés parmi les membres du lignage contribue au prestige de ce dernier et constitue souvent un apport financier appréciable dans les dons et contre-dons qui jalonnent les stratégies claniques.

Des filles encouragées par leur famille

Outre les enjeux de l'indépendance, d'autres facteurs expliquent aussi le changement d'attitude des parents vis-à-vis de la scolarité de leur fille. De plus en plus de gens de Lifou se sont installés à Nouméa, ville de la Nouvelle-Calédonie, où il est devenu facile pour les filles de continuer leurs études, du fait de la proximité des structures scolaires. Les besoins matériels augmentant dans cette vie urbaine, mes interlocuteurs soulignent que le salariat des femmes a de plus en plus été considéré comme nécessaire. Par ailleurs, le montant des dons et contre-dons a fortement augmenté : le salaire des filles est devenu une précieuse aide pour financer les échanges cérémoniels de leur famille d'origine et de leur famille de mariage. Les filles diplômées sont quant à elles de plus en plus perçues comme de « bons partis ». Enfin, au sein du mouvement indépendantiste est né un mouvement à caractère féministe : des délégations aux droits des femmes ont été créées et de nombreuses associations de femmes kanakes rurales sont nées, revendiquant de meilleures conditions

¹³ Extrait de « Le problème de l'enseignement dans la région des Îles Loyauté », rédigé en 1986 par des militants de l'Union Calédonienne cité par Salaün (2000, p. 141).

de vie pour les femmes et une plus grande participation féminine à la vie politique (Nicolas, 2003).

Dès les années 1980, les parents n'ont plus retiré systématiquement les filles du collège, et certains, au contraire, les ont poussées à persévérer dans leurs études. Parmi les femmes que j'ai interrogées, celles qui ont été encouragées à continuer leurs études sont en général des filles dont l'un des parents au moins a un minimum de formation. Si une fille était repérée par ses professeurs, elle bénéficiait souvent du soutien de sa famille. Les filles issues de familles de haut rang ainsi que les filles aînées m'ont aussi raconté avoir été encouragées dans leurs études.

À partir des années 1990, il est admis que former tant les femmes que les hommes est nécessaire. Cependant, à l'instar de ce que note Salomon (2000) et comme cela s'est confirmé dans mes recherches, les filles restent défavorisées dans le système scolaire. Selon les constats issus de mes recherches, elles arrêtent en général plus tôt leurs études pour trois raisons. D'une part, les filles kanakes sont fréquemment réquisitionnées pour aider des membres de leur famille. D'autre part, plusieurs d'entre elles ont des grossesses avant le mariage, ce qui entraîne parfois l'arrêt des études. Enfin, les conjoints sont souvent un frein à l'exercice d'une profession considérée plus « prestigieuse » que la leur.

À ce niveau de l'analyse, il apparaît que les mouvements indépendantistes et les transformations afférentes des conditions de vie des Lifous ont changé la manière dont les parents et les filles perçoivent les destins sociaux féminins. Comme le démonte Duru-Bellat (2004), la scolarité des filles est intimement liée à la manière dont les acteurs appréhendent la place qu'auront les filles sur le marché du travail et dans la famille. À Lifou, les filles se sont imposées sur la scène scolaire quand obtenir un emploi qualifié a revêtu pour elles un objectif tangible, d'autant plus que les Accords de Matignon ont entériné une politique de discrimination positive en termes d'embauche des Kanaks.

Allons plus loin. En 2002, les Calédoniennes forment 58,7 % des diplômés du baccalauréat (DEC) du pays¹⁴, alors que les filles des Îles Loyautés forment 65,5 % des bachelières des Îles. Autrement dit, il existe une plus forte disparité entre les résultats des filles et des garçons chez les Kanaks des Îles qu'en population générale, et ce au profit des filles. Ce phénomène est proche de ce qui s'observe pour les classes ouvrières et intermédiaires en France métropolitaine (Terrail, 1992). Terrail montre que cet écart s'explique par un soutien familial et un investissement personnel vis-à-vis de la scolarité plus marqué chez les filles des classes populaires que chez les garçons des classes populaires et les autres élèves, particulièrement lorsque la mère est active et/ou diplômée. À Lifou, certaines filles disent en effet avoir été fortement soutenues par leur famille, notamment par leurs mères et grand-mères. Cela s'explique certainement par un effet de la classe sociale d'origine, les Kanaks appartenant dans leur majorité aux classes populaires.

Cependant, si les parents, et surtout les mères, encouragent davantage les filles lifoues que les garçons, cela procède de deux logiques conjointes. Tout d'abord, les garçons étant les propriétaires terriens, sans diplômes, ils pourront rester dans l'île, à gérer les terres des

¹⁴ Vice-Rectorat de Nouvelle-Calédonie, 2002.

clans, alternant si besoin de l'agriculture avec des métiers manuels. La situation d'une fille sans diplôme paraît moins enviable, du fait qu'elles n'ont aucun droit sur les terres et doivent se soumettre à leur époux. Une institutrice lifoue, âgée de 30 ans, explique le soutien que lui ont prodigué ses parents de la manière suivante :

Je pense que mes parents m'ont encouragée parce qu'ils m'aimaient beaucoup. Ils se disaient qu'avec un diplôme, je ne partirai pas sans rien dans la famille de mon mari. Si il y a un problème, tu vois, c'est pas grave, si j'ai un travail. Je crois que c'est la raison pour laquelle les mamans elles poussent leurs filles : elles se disent « mariées là-bas, si le mari boit, et bien, si elle travaille, c'est une garantie pour bien vivre quand même ». Et puis si il y a des problèmes avec le mari, qu'il est violent, ou qu'ils ne s'entendent plus, si il y a un divorce, et bien la fille, elle n'est pas sans rien. [...] Tu vois, c'est comme ça : les grand-mères devant, pendant les cérémonies coutumières, elles disent « tu vas mourir chez ton mari, obéis-lui... », mais derrière, dans l'ombre, c'est : « travaille, travaille, comme ça, tu ne pars pas sans rien ».

Si les mères et grand-mères soutiennent la scolarité des filles, c'est que les unes comme les autres souhaitent que les jeunes générations aient « une vie meilleure ». Toutes les mères et grand-mères interrogées estiment que les conditions de vie de leurs filles sont plus enviables que celles qu'elles avaient au même âge, particulièrement lorsque ces filles ont eu accès à un travail qualifié. L'investissement scolaire des filles lifoues fait écho à la thèse de Batagliola (1987) : aspirant à une autre vie professionnelle et familiale que celle de leurs mères, les femmes de Lifou envisagent le diplôme comme la clé qui permettra de réaliser, peu ou prou, ce changement; et ce, avec le soutien maternel.

Une réussite scolaire paradoxale

Si au sein des familles et des religions chrétiennes lifoues, les sexes sont séparés et explicitement hiérarchisés, filles et garçons vont actuellement ensemble dans des écoles françaises dont l'idéologie est égalitaire. Cependant, l'école française est loin de réaliser, dans les faits, l'égalité entre les garçons et les filles. En France métropolitaine, Duru-Bellat et Jarlegan (2001) montrent le caractère sexiste des interactions avec les enseignants, des manuels scolaires et de l'orientation des filles et des garçons. Le principe qui régit ces orientations différenciées s'observe à un niveau international :

Tout se passe comme si, devant la montée des filles, les garçons développaient des stratégies de qualité, en s'orientant plus massivement vers les filières techniques et scientifiques et en abandonnant aux filles les filières les moins prometteuses en richesse, en prestige ou en pouvoir (Baudelot et Establet, 2001, p. 117).

Selon le rapport sur « La condition économique et sociale des femmes de Nouvelle-Calédonie », le système scolaire néo-calédonien, comme celui français, n'assure pas aussi bien la promotion des filles que celle des garçons (Comité économique et social, 2000). Ce rapport fait remarquer qu'en Nouvelle-Calédonie, les formations comme les métiers occupés par les deux sexes répondent à des modèles du masculin et du féminin très stéréotypés et

que les disparités salariales sont encore bien plus fortes qu'en métropole entre hommes et femmes : elles atteignent 30 % à diplôme égal, contre 22 % en France. De même, les jeunes calédoniennes sortant des écoles présentent un niveau de diplôme supérieur à celui des hommes, mais sont bien plus confrontées au chômage qu'eux. Ainsi, si les jeunes filles réussissent mieux leurs études, leur orientation professionnelle les pousse vers des métiers réputés féminins et elles restent défavorisées sur le marché de l'emploi (Comité économique et social, 2000).

Cependant, malgré ces permanences et ces recompositions de l'ordre sexué, la vie des jeunes femmes de Lifou est, en moyenne, fort différente de celle de leurs mères et *a fortiori* de celle de leurs grand-mères. Et le système de genre local s'en trouve modifié : les femmes déposent plus fréquemment des plaintes pour viol et violences conjugales, divorcent davantage, participent en leur nom, de manière plus prononcée, aux échanges cérémoniels et revendiquent la propriété des biens qu'elles ont achetés. Elles s'engagent aussi davantage en politique, briguent des postes de pouvoir, notamment dans les administrations où elles sont nombreuses et s'investissent dans des emplois « traditionnellement » masculins. Par exemple, au sein du projet indépendantiste de la mine de Nickel du Nord de la Calédonie, elles forment 45 % des employées, ce qui fait de ce site minier l'un des plus féminisés au monde (Testenoire, 2012; Salomon, 2014). Même si les violences à l'égard des femmes en pays kanak continuent à montrer des taux fort inquiétants (Hamelin et Salomon, 2010) et même si les femmes de Lifou réalisent toujours la quasi-totalité des tâches domestiques, la plupart des filles rencontrées dans le cadre de ma recherche ont affirmé qu'elles ne troqueraient pour rien au monde leur vie contre celle qu'avaient leurs mères.

Conclusion

À l'abolition du code de l'indigénat, les filles de Lifou présentaient un triple handicap dans le monde scolaire calédonien, en tant que femme, en tant qu'enfant de parents peu qualifiés et en tant que Kanakes. Les entretiens qualitatifs menés dans le cadre de notre recherche montrent que l'essor scolaire des filles a commencé avec les luttes indépendantistes, lesquelles ont doublement autorisé le développement de la scolarité des filles. Dans un premier temps, ce sont ces luttes qui ont motivé les autorités scolaires à mettre aux normes métropolitaines les écoles des zones rurales kanakes, abolissant de ce fait les internats religieux fortement ségrégués selon le sexe. Et dans un second temps, ce mouvement social a eu un impact considérable sur la manière dont les parents lifous envisageaient la scolarité et l'avenir professionnel de leurs enfants, encourageant dès lors les jeunes des deux sexes. Les filles lifoues, plus démunies que leurs frères quant aux terres claniques, dans la relation conjugale comme sur le marché du travail calédonien, ont alors investi fortement le champ scolaire, soutenues par leurs mères, dans le but de ne plus être, selon leurs propres mots, « *des esclaves* » des « *Blancs* » et de leur époux. L'aspiration à plus d'égalité avec leur conjoint – et donc à plus d'autonomie – n'est pas, elle aussi, sans lien avec le mouvement indépendantiste : en son sein se sont développés des groupes féministes locaux, sensibles à la valeur d'égalité, prônée entre les peuples. L'examen de l'histoire oblige à prendre de la distance avec une interprétation ethnocentrique, qui verrait dans l'essor des scolarités des filles kanakes, un simple effet de la « bienfaisante » influence occidentale sur le

système de genre des (ex-) colonisés¹⁵. Ce n'est qu'avec la remise en question des hiérarchies économico-raciales que les filles de Lifou ont pu investir le champ scolaire : « l'école coloniale » (Salaün, 2000) n'a pas contribué à favoriser l'émancipation des femmes colonisées.

Cette recherche mériterait d'être complétée et enrichie par une enquête quantitative croisant les rapports de sexe, de « race » et de classe au sein de la scolarité des jeunes calédoniens, sur l'ensemble du territoire. Par exemple, il serait intéressant de comparer la proportion de filles et de garçons admis au baccalauréat selon le groupe « racialisé » d'appartenance et le statut socio-économique des parents. D'autre part, il serait utile de mener à nouveau une enquête qualitative afin de voir les effets de l'inclusion de la « culture kanake » au sein des cursus (Salaün, 2013), de l'accès croissant des jeunes femmes à des postes d'encadrement et du développement des politiques de formation de femmes calédoniennes à des métiers dits « masculins » (Salomon, 2014).

En définitive, quel est l'apport de cette recherche à l'étude du phénomène de la réussite scolaire des filles? Dans le prolongement des théories de Terrail (1992) et de Batagliola (1987), il est apparu que l'engagement des actrices lifoues a un poids de premier rang dans la surscolarisation des filles. Plus qu'une simple adaptation stratégique de ces dernières à l'univers social dans lequel elles sont socialisées (Duru-Bellat, 2004) ou un effet de leur socialisation de genre à la docilité (Baudelot et Establet, 1992), j'ai montré que ces femmes se sont saisies des revendications du mouvement indépendantiste, pour gagner en autonomie au sein des rapports de genre intracommunautaires. Ainsi, le titre de cet article, « *Tro jë jajiny*, Allez-y les filles! » fait référence à la mobilisation des mères et filles lifoues et du peuple kanak, facteur central de la réussite scolaire des filles lifoues¹⁶. En considérant la perspective de Terrail (1992), on peut dire que l'étude dont il est question ici montre que :

Loin d'imputer ce succès à l'intériorisation de stéréotypes de sexe façonnés dans le long terme de la domination masculine, à des effets donc de tradition et de soumission, nos données nous conduisent à référer l'« explosion » des scolarités féminines [...] à l'efficace de mobilisations *ad hoc*, objectivement irrespectueuses de l'ordre établi des rapports de sexe (p. 69).

Cet extrait appelle un commentaire, et c'est sur cette considération que je terminerai cet article. Ici, Terrail fait davantage référence à des mobilisations *individuelles* qu'à des mobilisations *collectives*, passant sous silence l'effet, par exemple, des mobilisations féministes françaises de la première et seconde vague, et c'est sur ce point que mon analyse diffère de la sienne. L'étude présentée ici montre à quel point un mouvement social, collectif, réclamant non seulement l'indépendance du pays, mais aussi l'égalité entre les peuples du territoire, a eu un impact décisif sur la scolarité des filles kanakes, ouvrant

¹⁵ Un examen de l'histoire néo-calédonienne montre, au contraire, que les politiques françaises ont continuellement contribué à renforcer les inégalités entre les sexes en pays kanak, en particulier avant 1946 (Nicolas, 2012).

¹⁶ Et non à une injonction de l'auteure, comme dans le célèbre « Allez les filles! » de Baudelot et Establet, qui serait destinée aux filles kanakes!

objectivement de nouveaux possibles (en ce qui concerne l'accès aux écoles et à l'emploi local) et permettant aux jeunes gens comme à leurs parents d'envisager un nouvel avenir, en particulier pour les filles.

L'influence des mouvements sociaux – au sein desquels s'imbriquent fréquemment des revendications concernant les rapports de domination de classe, de « race » et de genre – semble être une piste encore trop peu explorée, et pour le moins, heuristique, en ce qui concerne la compréhension des transformations historiques des scolarités, selon la variable du genre.

Références

- Balandier, G. (1963). Sociologie dynamique et histoire à partir de faits africains. *Cahiers internationaux de sociologie*, 34, 3-11.
- Batagliola, F. (1987). Le temps des insertions. *Annales de Vaucluse*, 26, 279-291.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris, France: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 103-123). Paris, France: Presses Universitaires Françaises.
- Bensa, A. (1995). *Chroniques kanak. L'ethnologie en marche*. Paris, France: Éditions de l'EHESS.
- Bensa, A. (2008). Le père de Pwadéé. Dans A. Bensa et E. Fassin (dir.), *Politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques* (p. 19-39). Paris, France: La Découverte.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris, France: Armand Colin.
- Comité Économique et Social, avec l'aide de la Délégation aux Droits des Femmes de Nouvelle-Calédonie (2000). *La condition économique et sociale des femmes de Nouvelle-Calédonie*. Nouméa, France: multigraphié.
- Dardelin, M. J. (1984). *L'avenir et le destin: regards sur l'école occidentale dans la société kanak, Nouvelle-Calédonie*. Paris, France: ORSTOM.
- Dorlin, E. (2009). *Sexe, « race », classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris, France: Actuel Marx et Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* (2^e éd.). Paris, France: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et Jarlegan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 73-83). Paris, France: Presses Universitaires Françaises.
- Gauthier, J. (1996). *Éducation et développement: les écoles populaires kanak*. Paris, France: L'Harmattan.
- Hadj, L., Lagadec, G., Lavigne, G. et Ris, C. (2012). Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie: Démocratisation de l'école, mais persistance des inégalités ethniques. *Formation emploi*, 4(120), 101-125.
- Hamelin, C. et Salomon, C. (2007). Les femmes kanak sont fatiguées de la violence des hommes. *Journal de la Société des Océanistes*, 1(124), 101-112.

- Hamelin, C. et Salomon, C. (2008). *Situation sociale et comportements de santé des jeunes en Nouvelle-Calédonie – Premiers résultats*. Paris, France: INSERM.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2011). Le Recensement de la population en Nouvelle-Calédonie en 2009. *Insee Première*, 1338,1-5.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris, France: Armand Colin.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...* Paris, France: Éditions La Dispute.
- Kholer, J. M. et Wacquant, L. J. D. (1985). *L'école inégale: éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Paris, France: ORSTOM.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris, France: Éditions Gallimard.
- Merle, I. (1995). *Expériences coloniales. La Nouvelle-Calédonie (1853-1920)*. Paris, France: Belin.
- Naepels, M. (2001). Logique de la responsabilité. Baisser la tête, parler Haut en Nouvelle-Calédonie. Dans R. Dulong (dir.), *L'aveu* (p. 117-134). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Nicolas, H. (2003). *Sortir de l'ombre. Étude anthropologique des associations de femmes à Lifou (Nouvelle-Calédonie)* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Provence, France. Repéré à: <http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/spip.php?article105>
- Nicolas, H. (2010). Emporter un diplôme dans son sac. Les transformations de la socialisation sexuée à Lifou, Nouvelle-Calédonie (1946-2004). Dans I. Merle (dir.), *La Nouvelle-Calédonie, vers un destin commun?* (p. 225-244). Paris, France: Karthala.
- Nicolas H. (2012). *La Fabrique des époux. Approche anthropologique et historique du mariage, de la conjugalité et du genre (Lifou, Nouvelle-Calédonie). Tome 1 et Tome 2* (thèse de doctorat inédite). Université de Provence, France. Repéré à: <http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/spip.php?rubrique46>
- Olivier de Sardan, J. P. (1995). La Politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109.
- Paini, A. (1993). *Boundaries of difference* (thèse de doctorat inédite). Australian National University, Australie.
- Rubin, G. (1998). L'Économie politique du sexe: transaction sur les femmes et systèmes de sexe/genre. *Les Cahiers du CEDREF*, 7, 1-88.
- Salaün, M. (2000). *Les Kanak et l'école: sociohistoire de la scolarisation des Mélanésien de Nouvelle-Calédonie (1853-1998)* (thèse de doctorat inédite). École des Hautes Études en Sciences Sociales, France.
- Salaün, M. (2003). Histoire blanche, histoire noire: la perception de l'école indigène en Nouvelle-Calédonie. Dans I. Merle et M. Naepels (dir.), *Les Rivages du temps. Histoire et anthropologie du Pacifique* (p. 135-163). Paris, France: L'Harmattan.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie, expériences contemporaines*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Salomon, C. (2000). Hommes et femmes. Harmonie d'ensemble ou antagonisme sourd? Dans A. Bensa et I. Leblic (dir.), *En pays Kanak* (p. 311-338). Paris, France: Mission du patrimoine ethnologique.

- Salomon, C. (2014). *Métiers d'homme, métiers de femme: l'emploi des femmes kanak à Vavouto*. Document de travail inédit.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? Dans P. Williams et L. Chrisman (dir.), *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader* (p. 66-112). Londres, Angleterre: Harvester Wheatsheaf.
- Tabet, P. (1998). *De la construction de l'inégalité des sexes*. Paris, France: L'Harmattan.
- Terrail, J. P. (1992). Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11(11-12), 53-89.
- Testenoire, A. (2012). Quand les femmes ne cèdent plus... L'accès des femmes kanak à la formation continue. *Cahiers du genre*, 53, 19-36.
- Vice Rectorat de Nouvelle-Calédonie (2002). *Statistiques des examens du Vice-Rectorat de Nouvelle-Calédonie, 2002*. Récupéré du site du Vice-Rectorat: http://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/stats_examens2002.pdf.
- Washetine, C. (1991). *Les Kanaks dans l'espace scolaire calédonien. L'itinéraire d'une minorité: le cas des bacheliers* (mémoire inédit). Université de Bordeaux, France.

Notice biographique

Hélène Nicolas a réalisé des recherches en anthropologie sur les transformations du système de genre kanak de Lifou (Nouvelle-Calédonie), de 2003 à 2012. Étudiant d'abord les associations de femmes kanakes, elle s'est ensuite intéressée aux transformations de la socialisation sexuée au sein de l'école et de la famille, de 1946 à nos jours. Elle a réalisé son doctorat (2012) (Université de Provence, France) sur l'impact de la colonisation et du processus de décolonisation progressive sur le mariage, la conjugalité et le genre à Lifou. Elle est maintenant maître de Conférences en anthropologie à l'Université Paris-VIII (France) et membre du LEGS (UMR 8238). Contact : helene.nicolas35@gmail.com