



HAL
open science

Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la “ culture ” dans l’appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française

Marie Salaün

► **To cite this version:**

Marie Salaün. Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la “ culture ” dans l’appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française. *Agora débats/jeunesses*, 2020. hal-02932442

HAL Id: hal-02932442

<https://hal.science/hal-02932442v1>

Submitted on 7 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ni race, ni classe ?

À propos de la convocation de la « culture » dans l’appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française

Marie Salaün

À la fin du XVIII^e siècle, les différents archipels qui forment au cœur de l’océan Pacifique l’actuelle Polynésie française sont entrés dans le champ de vision des Européens. Les récits de voyage en ont alors fait le lieu emblématique du paradis sur terre. Après deux siècles de colonisation, dont trente ans d’essais nucléaires français dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la Polynésie française ne se réduit ni à la féerie de ses paysages de carte postale ni à la prétendue indolence de ses autochtones, et elle est, à bien des égards, loin d’être paradisiaque. Le taux de chômage y atteint 21 %, et un chômeur sur deux a moins de 30 ans (Institut de la statistique de la Polynésie française, 2019). Le taux de pauvreté monétaire concerne 20 % des ménages et révèle une distribution très inégalitaire des revenus, avec un indice de Gini de 0,40, comparable à celui de certains pays réputés à fortes inégalités, comme les États-Unis ou le Brésil (Herrera, Merceron, 2010). Le taux d’incarcération (204/100 000) est deux fois plus élevé que celui de la métropole (Ministère de l’intérieur, 2016).

Qualifiée de « vaste zone d’éducation prioritaire » par l’Inspection générale de l’éducation nationale lors d’une visite en 2007 (IGEN, 2007, p. 32), la Polynésie française est à la fois comparable à la métropole dans la structuration et les finalités de son système éducatif, et dissemblable quant à l’ampleur de la difficulté scolaire : la déscolarisation précoce (dès la classe de cinquième) est quatre fois plus élevée qu’en métropole, 40 % des jeunes sont identifiés comme étant en situation d’illettrisme lors des tests de la Journée défense citoyenneté (JDC), ce que masquent des taux de réussite au baccalauréat qui n’ont rien à envier à ceux d’une académie métropolitaine, ces résultats dans le secondaire étant obtenus au prix d’un « délestage » important de collégiens qui ne sont pas orientés vers le lycée. Pour nombre d’élèves polynésiens, la scolarité s’apparente en effet à une course d’obstacles, jalonnée de redoublements et d’orientations vers des formations spécifiques au territoire, les centres de jeunes adolescents (CJA) et les centres d’éducation aux technologies appropriées au développement (CETAD), créées au début des années 1980 quand il a fallu penser des « structures de dérivation », pour reprendre les termes d’un rapport de l’époque¹, afin d’« éviter

¹ Archives territoriales de la Polynésie française, Fonds 144W, Centres d’adolescents, Secrétariat général, Dossier 343.2, 1979.

les déséquilibres qui ne manqueraient pas de se créer à la suite d'une intégration massive et mal contrôlée des élèves de sixième à partir de 1980 », époque de l'extension de la loi Haby à ce territoire d'outre-mer.

Alors que depuis 1946, l'appréhension statistique de la population lors des recensements incluait l'autodéclaration de l'appartenance à une « catégorie ethnique » – Polynésiens, Européens, Asiatiques, « demis² », autres – (Rallu, 1998, p. 603), la disparition de la possibilité d'opérer des corrélations entre la communauté d'origine et la performance scolaire dans les années 1990 a renforcé un certain nombre de tendances à l'œuvre dans les analyses de la difficulté scolaire. Trois facteurs sont ainsi généralement mobilisés dans la littérature institutionnelle. On trouve d'abord la convocation d'un « déterminisme géographique » : les contraintes physiques du milieu, l'éparpillement des lieux d'habitat, etc., compliquent la scolarité des enfants éloignés de leur famille, entraînent un surcoût, et rendent difficile un alignement des conditions de scolarisation sur celles de la métropole. Vient ensuite l'invocation d'un « retard historique » de la Polynésie dont le système éducatif serait immature par rapport à l'étalon métropolitain. On incrimine enfin des « déterminants culturels », comme un ensemble de « traits de mentalité » spécifiquement polynésiens entraînant des discontinuités et compliquant l'assimilation du message scolaire.

Cet article s'intéressera à ce dernier type d'explication et interrogera la prégnance du culturalisme, qui, parce qu'elle attribue la difficulté scolaire à des « schèmes mentaux » altérés, occulte ce qui se joue vraiment à l'école en masquant le poids des variables socio-économiques et en éludant la question de possibles discriminations ethnoraciales. Il le fera en mobilisant les résultats de recherches empiriques menées depuis 2010 dans le cadre de différents programmes de recherche : le premier sur l'adaptation des *curricula* locaux et le renforcement de l'enseignement des langues et de la culture polynésienne³ ; le second sur le legs colonial et les transformations des rapports sociaux⁴. L'analyse des corpus constitués à l'occasion de ces enquêtes cherche à rendre intelligible le décalage entre une vision officiellement *color-blind*⁵ et l'omniprésence des relations raciales sur le terrain polynésien, en croisant l'analyse des dispositifs institutionnels (vue d'en haut) et l'expérience des administrés (vue d'en bas).

² Ce terme représente la traduction du terme tahitien « *âfa* », lui-même dérivé du terme « *half-caste* » importé par les missionnaires anglais. Il désigne localement la catégorie des métis europolynésiens.

³ Programme ANR-École plurilingue outre-mer (ECOLPOM), 2008-2011.

⁴ Programme ANR-Legs colonial et outre-mer autochtones (AUTOCHTOM), 2014-2018.

⁵ Le terme, qui désigne originellement le daltonisme dans les sciences médicales, a été investi par les sciences sociales pour désigner une attitude ou une analyse niant la question raciale en l'invisibilisant.

L'article s'articulera selon trois temps : après un rappel des éléments de contexte permettant d'appréhender l'état des rapports sociaux de classe et de race aujourd'hui, il présentera la vision institutionnelle des causes de l'échec scolaire, pour lui opposer ensuite la vision qu'en ont pour leur part des parents de collégiens en grande difficulté.

Les rapports sociaux de race en Polynésie française : éléments de contexte

Les termes dans lesquels la racialisation⁶ de la société polynésienne contemporaine se trouve posée s'inscrivent dans un contexte postcolonial spécifique qu'il convient de rappeler en premier lieu.

Les Établissements français de l'Océanie (EFO), dénomination jusqu'en 1957 de l'actuelle Polynésie française, sont un cas empiriquement intéressant car on y trouve, pendant la période coloniale (1842-1945 *stricto sensu*), des citoyens d'un côté et des sujets de l'autre, que la « race » ne distingue pas. Il s'agit donc, comme le souligne Anne-Christine Trémon, d'un régime colonial très particulier puisque « la différenciation entre citoyens et sujets ne s'y est pas effectuée selon une logique raciale » (Trémon, 2013, p. 29). L'utilisation de critères raciaux était pourtant dans les autres territoires de l'empire colonial le principal opérateur de la distinction entre les « citoyens » français dotés de droits civiques et les « indigènes » soumis à la souveraineté française sans pouvoir participer à son exercice. Dans notre cas, le roi Pomare a obtenu que ses sujets bénéficient du statut de citoyen lors du rattachement de son royaume à la France en 1880. Mais après cette date, les habitants des différents archipels conquis par les Français, et qui finiront par former la colonie en 1903, seront considérés comme des sujets au moment de l'annexion de leur île, et le resteront jusqu'à l'accession généralisée à la citoyenneté française en 1945. Il ne faut cependant pas exagérer la portée de cette dualité : en pratique, les catégories statutaires « sujets » et « citoyens » sont très peu déterminantes en ce qui concerne l'exercice effectif des droits politiques aux EFO. Comme le souligne Anne-Christine Trémon : « [c'est] une autre forme de catégorisation qui a structuré la trajectoire coloniale dans les EFO, en l'occurrence la catégorisation raciale » (Trémon, 2013, p. 31). Ainsi, en matière de scolarisation, le clivage ne se situe pas entre les « citoyens » et les « sujets » : il se situe principalement entre les familles urbaines blanches et « demies » et les familles « purement polynésiennes » des districts et des îles éloignés. Les premières sont soumises à l'obligation

⁶ Nous suivons Didier Fassin dans sa définition de la racialisation comme l'ensemble des processus par lesquels les individus imposent une « catégorie explicitement ou implicitement raciale sur des individus et des groupes, généralement pour les dominer ou les exploiter, pour les exclure ou les combattre » (Fassin, 2010, p. 159).

scolaire et leurs enfants fréquentent des écoles primaires dont les programmes sont calqués sur ceux en vigueur en métropole ; les secondes ne sont pas soumises à cette obligation et voient leurs enfants scolarisés très majoritairement dans la langue locale⁷ dans des écoles dont le programme ne dépasse pas celui des trois premières années de l'école primaire (Salaün, 2016), à l'instar des écoles dites « indigènes » dans les autres parties de l'empire (Salaün, 2005).

L'accession de tous les anciens « sujets » à la citoyenneté française après la Seconde Guerre mondiale ne fait pas disparaître le principe d'une appréhension administrative de la population par l'origine ethnique, comme en témoigne la persistance, jusqu'en 1988, d'une question sur l'auto-identification à l'une des communautés ethniques du territoire lors des recensements (Rallu, 1998). En revanche, l'assimilation, notamment dans sa dimension linguistique et culturelle, devient un objectif affiché par les pouvoirs publics.

Cette assimilation linguistique et culturelle est effectivement partiellement réalisée moins grâce au volontarisme politique qu'aux effets collatéraux de l'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP) et au développement de l'industrie du tourisme dans les années 1960, qui engendrent des migrations internes vers l'île de Tahiti et une insertion massive dans l'économie du nucléaire. Il n'est pas exagéré de dire que les îles de la Polynésie française n'avaient jamais été solidement arrimées à la République avant les années 1970.

La conception républicaine des principes de continuité territoriale et d'égalité entre les citoyens a fait considérablement évoluer la physionomie du système éducatif local : d'un système dual pendant la période coloniale, où sont clairement distinguées une « instruction » réservée aux enfants d'origine européenne et « demie » vivant au chef-lieu de la colonie et une « éducation » dispensée aux enfants polynésiens non métissés hors de Papeete, on passe à une organisation qui ne reconnaît qu'une seule catégorie d'élèves, tous, en théorie, égaux devant l'école.

La mise en conformité de l'offre scolaire locale avec les standards métropolitains s'accompagne donc d'un changement dans l'attitude des pouvoirs publics, qui devient « indifférente aux différences » (Salaün, 2014), et ce, en complet décalage avec les rapports sociaux ordinaires marqués, eux, par une grande continuité dans la prégnance de l'origine ethnique réelle ou supposée comme marqueur des identités (voir Saura, 2004). Au quotidien, on est avant tout identifié comme *popa'ā* (« étranger de race blanche » en tahitien), *tinito* (« chinois » en tahitien), « demi », ou pur polynésien. Et pourtant la population est le fruit de multiples vagues

⁷ Sept langues polynésiennes sont recensées sur le territoire : tahitien, austral, ra'ivavae, rapa, mangarevien, pa'umotu, marquisien.

d'immigration depuis la fin du XVIII^e siècle. Des missionnaires anglais aux colons français, en passant par les commerçants européens et les travailleurs chinois, la Polynésie française est un exemple des « paradoxes du métissage » (Bonniol, 2001) : « Bien que considérée comme harmonieusement “métissée”, [elle] demeure profondément marquée par des étiquettes ethniques [...] qui s'inscrivent dans des rapports de pouvoir. » (Schuft, 2014, p. 67.) Être « demi », ce n'est pas simplement être métissé biologiquement, c'est aussi bénéficier d'un statut socio-économique favorisé et revendiquer un mode de vie occidental. *A contrario*, être « polynésien » (*mā'ohi* en tahitien), c'est être « moins doté », aussi bien en capital économique qu'en capital scolaire, ce qui n'échappe pas au sens commun, à défaut d'être désormais objectivé par la statistique et d'une auto-identification à une catégorie ethnique dans le recensement depuis trois décennies.

La conclusion à laquelle ont abouti Javier Herrera et Sébastien Merceron (2010) à l'issue d'une enquête sur la pauvreté en Polynésie française est à cet égard remarquable : les inégalités scolaires y sont le facteur le plus discriminant face à la pauvreté, mais elles sont ignorées comme telles par ceux qui en sont les principales victimes, à savoir les plus pauvres, qui sont aussi les moins dotés en capital scolaire.

Mais il est tout aussi important de noter que les inégalités scolaires ne scandalisent personne : localement, ni l'opinion publique ni les professionnels de l'éducation ne semblent s'en émouvoir. Cette méconnaissance, voire ce refoulement, autorisent deux façons d'appréhender la difficulté scolaire : d'une part l'externalisation (ce n'est pas l'école qui est en cause, ce sont les familles), d'autre part la naturalisation (les difficultés sont attribuables à des spécificités du « milieu »). Dans les deux cas, c'est bien l'incrimination d'une « différence culturelle » polynésienne qui domine.

Vu d'en haut : une question scolaire officiellement sans race ni classe

Il y a une trentaine d'années, une controverse a opposé l'économiste Bernard Poirine au psychologue Bertrand Troadec.

Poirine, en s'appuyant sur les données du recensement de 1988 notait que « dès la fin de la scolarité obligatoire (de 14 à 18 ans), près de la moitié des “Polynésiens sans métissage” ont abandonné leur scolarité, alors que ce n'est le cas que de 30 % des Demis, et 10 % des Européens et Asiatiques » (Poirine, 1991, p. 70). Alors qu'au « niveau de la Cinquième, seuls 23 % des “Polynésiens purs” n'avaient jamais redoublé à ce stade, contre 37,5 % des Demis,

71 % des Européens, 78 % des Chinois » (*op. cit.*, p. 79). Ces constats établis, Poirine défend l'hypothèse selon laquelle la variable ethnique masque en fait l'appartenance de classe, puisqu'une caractéristique principale de ceux qui s'autodéclarent « Polynésiens » au recensement est soit de vivre de l'agriculture vivrière, soit d'occuper les emplois les moins gratifiants.

Cette hypothèse a fait réagir à l'époque Bertrand Troadec, qui a reproché à Poirine, et plus généralement aux auteurs des analyses statistiques sur l'échec scolaire en Polynésie, leurs « déterminismes ethniques à tendance raciste » (Troadec, 1996, p. 45). Il leur oppose l'hypothèse d'une « cognition polynésienne » spécifique, qui ne serait ni reconnue ni valorisée à l'école : « L'ethnocentrisme occidental universaliste caractérisé par une comparaison systématique à la "norme" métropolitaine est fréquent chez les professionnels de l'enfance, à défaut de disposer d'une formalisation du développement de l'enfant polynésien. [...] L'infériorité chronique de l'enfant tahitien par rapport à la norme occidentale tend à permettre d'affirmer que des conceptions spécifiques de la culture polynésienne résistent au phénomène d'acculturation et qu'il est possible d'envisager une "cognition polynésienne", expression singulière du potentiel cognitif universel. » (*op. cit.*, 1996, p. 60.)

Cette controverse a cependant eu très peu d'échos chez les professionnels de l'éducation, et c'est un relatif silence qui pèsera ensuite sur la réalité des inégalités scolaires, facilité par la disparition des statistiques ethniques à compter du recensement de 1996⁸.

Ce silence est concomitant de l'apparition de préoccupations métropolitaines sur la faiblesse du rendement d'un système éducatif local financé à 92 % par l'État français, mais dont la performance globale est très en-deçà des attentes. En 2007, un rapport de l'Inspection générale relevait « un différentiel très important » avec la métropole, y compris avec les seuls résultats des zones d'éducation prioritaire (ZEP) [IGEN, 2007, p. 23]. En 2005, les scores moyens en Polynésie française en français et en mathématiques étaient inférieurs respectivement de 15 et de 15,5 points par rapport au score national (73,5 % et 69,5 %), et restaient en-dessous des taux de réussite des ZEP, accusant un retard respectivement de 6,2 et de 5,6 points. Ces constats établis, on note que seule la prévalence de « disparités entre les archipels » est désormais incriminée, l'origine familiale (sociale/ethnique) des élèves n'étant désormais plus mobilisée pour expliquer les écarts. L'analyse officielle est *color-blind* et *class-blind*, alors même qu'il

⁸ Comme nous l'exprimait un fonctionnaire local sur le ton de la confiance : « C'est un sujet qui est tabou, sous peine de sanctions... une espèce de dictature démocratique... parler d'échec scolaire, ce n'est pas admis par les autorités. »

est de notoriété publique que les habitants des archipels les moins performants sont à la fois très majoritairement, voire exclusivement, polynésiens et qu'ils ne bénéficient que très peu des retombées de l'activité économique et administrative centralisée sur l'île de Tahiti.

L'Inspection générale préfère incriminer ce qu'elle appelle des « déterminants culturels » : « La conscience encore faible des enjeux d'un parcours d'élève réussi [explique une] forme de désinvolture à l'égard de l'obligation scolaire. [...] Le rapport à l'école dans la société polynésienne est resté marqué jusqu'à une date récente par des valeurs d'utilité immédiate en liaison avec les besoins de l'environnement. Il explique encore aujourd'hui l'importance des "trajets courts" à visée professionnelle, aisément exploitables dès la fin de la scolarité obligatoire, et le manque souvent signalé d'ambition scolaire. [...] pourquoi faire des efforts puisque la ressource naturelle maritime est généreuse et qu'il est nul besoin de prolonger ses études au-delà d'un viatique élémentaire ? » (IGEN, 2007., p. 15-16 et p. 38.)

Un manque de motivation, une incapacité à se projeter dans l'avenir, un manque d'habileté dans la gestion du temps, une faible estime de soi et l'absence de modèles de réussite académique sont donc perçus comme des obstacles à une scolarité jugée normale. Ce registre « déficitaire » n'est pas fondamentalement différent de celui mis en avant à propos des minorités ethniques dans les pays développés (Varenne, McDermott, 1998). À ceci près qu'en Polynésie française, les élèves d'origine polynésienne constituent la majorité numérique et non une minorité.

Vue d'en bas : quand classe et race resurgissent dans les expériences ordinaires

L'approche institutionnelle dont nous venons de parler est prompte à invoquer les « carences du milieu » pour expliquer la difficulté scolaire. Victimes quand ils sont en retrait par impuissance, ou coupables, quand ils le sont par démission, les parents sont vus comme la cause principale de l'échec scolaire de l'enfant, qui devient, en retour, un indice de dysfonctionnement de la famille. Le constat fait par Christophe Delay pour la métropole semble se vérifier ici aussi : « La plupart du temps, les difficultés scolaires et comportementales des élèves qualifiés "en difficulté" sont interprétées [dans les réunions des équipes pédagogiques] comme symptômes des conduites parentales plus générales, signes d'une souffrance dont l'origine se trouve au sein de la famille [...]. Le milieu familial responsable des difficultés scolaires de l'élève est alors qualifié de "pathogène" ou encore "destructuré" ; le parent étiqueté de "démissionnaire". » (Delay, 2011, p. 69-70.). Le fait est qu'une particularité de la Polynésie française est de cumuler deux grilles de lecture qui prédisposent à l'incrimination parentale :

celle d'une incapacité des parents à exercer l'autorité parentale (dans le regard occidental, chez les Polynésiens, l'enfant serait « roi », voir Rigo, 1997) et celle de l'inadaptation de certains parents aux « nouvelles conditions de vie » engendrées par un changement social rapide (lié aux bouleversements économiques et sociaux associés aux essais nucléaires à partir des années 1960, et plus récemment à la récession profonde dans laquelle le pays est engagé depuis deux décennies).

Se départir d'une vision surplombante, en donnant la parole aux simples « usagers » de l'école, fait relire les causes de la difficulté scolaire sous un tout autre jour. Il est notamment remarquable qu'aucune famille ne fasse de la différence « culturelle » un élément d'explication des difficultés rencontrées.

Interviewés à plusieurs reprises entre 2015 et 2017 (Salaün, Le Plain, 2018), des parents de collégiens prédécrocheurs évoquent leur propre scolarité, entre les années 1960 et les années 1980, sans beaucoup de nostalgie. De châtiments physiques en humiliations, la violence, physique, verbale, morale est omniprésente, jusqu'à jeter un voile sur toute autre forme de réminiscence. Il est important de noter que cette violence, quand les parents évoquent leur propre enfance, est toujours présentée comme le fait d'individus singuliers, rarement comme celui d'un système. Si le sentiment d'injustice est exprimé, il ne s'agit pas d'une injustice systémique, mais bien de concours de circonstances qui ont fait qu'ils se sont trouvés au mauvais endroit, au mauvais moment, avec les mauvaises personnes. Le contraste est dès lors patent lorsqu'ils évoquent la génération de leurs enfants. La plupart des parents ressentent une grande colère, qu'ils disent dissimuler en s'abstenant de dire le fond de leur pensée aux enseignants ou aux responsables administratifs du collège. Refuser la confrontation en ne répondant plus aux sollicitations devient le moyen de garder sa dignité et de sauver les apparences devant des enseignants dont on estime « qu'ils ne peuvent pas comprendre, parce qu'ils ne vivent pas comme nous⁹ ». Entre nos premières rencontres, en 2015, et les dernières, en 2017, on a pu observer la confiance en l'institution se muer en défiance, voire en sentiment de discrimination institutionnalisée, avec des parents évoquant le fait qu'ils pensent être maltraités ou, pour le moins, traités différemment par les agents de l'institution parce qu'ils sont « purs polynésiens » (ce qui désigne la catégorie des non-métissés), parce qu'ils sont « pauvres », parce qu'ils sont de « petites gens ». Le moment fatidique de l'orientation, qui

⁹ La sécurité de l'emploi, doublée d'une indexation des traitements (multipliés par 1,84 par rapport à la métropole), à laquelle s'ajoutent des primes d'éloignement (représentant dix mois de rémunération pour un contrat de deux ans) pour les agents métropolitains (qui représentent 50 % des effectifs du secondaire), assurent une position privilégiée aux enseignants.

signifie une éviction des filières générales du lycée, a fait son œuvre. Certains évoquent un sentiment de dépossession face à l'avenir de leur enfant et estiment être considérés avec mépris, sans respect, comme si leur avis, leurs propres expériences et leurs visions du futur ne comptaient pas. Comme si, surtout, leurs enfants étaient finalement considérés comme négligeables, non dignes d'intérêt. Une mère explique à propos de sa fille : « Elle n'a pas été présentée à son DNB [diplôme national du brevet], elle n'a pas été présentée à son brevet. La directrice du collège a dit : "C'est pas la peine." Je ne sais pas pourquoi, on ne m'a pas donné beaucoup d'explications pour ça. Je n'ai pas trop demandé, parce qu'en face, j'étais en colère... et si je parlais encore plus... euh... quand je suis en colère à l'intérieur, je préfère arrêter de parler. J'étais en colère contre ma fille et contre cette femme, la directrice, aussi. [...] J'ai dit : "On laisse tomber." Mais j'aurais voulu qu'on la laisse... essayer, quoi ! » (Salaün, *Le Plain*, 2018, p. 45-46.)

Conclusion

Aujourd'hui, les analyses déficitaires semblent devenues prédominantes. L'incrimination du « milieu », terme privilégié par les représentants de l'institution scolaire, mais notion vague s'il en est, l'emporte sur toute possibilité de considérer que les problèmes scolaires sont aussi produits par l'école elle-même. On constate une double négation : celle du poids de l'origine socio-économique (elle-même étroitement corrélée à l'origine ethnique) dans la probabilité de réussir, et celle de la possibilité d'une école discriminante.

Selon nous, ce qui a rendu possible la victoire d'explications qui invoquent la différence culturelle, c'est, d'une part, la disparition de la possibilité d'enquêtes quantitatives intégrant l'origine ethno-raciale, d'autre part, une forme d'hypostase de la « culture » comme tendance à poser dans l'être ce qui n'est au départ qu'une simple façon commode et fictionnelle de parler. La culture est d'autant plus mobilisable qu'elle est une abstraction facile et consensuelle.

Dans le contexte contemporain, l'idée de « différences culturelles » joue la même fonction que l'ancienne notion de races. Ce que Colette Guillaumin qualifiait de « bon vieux néoracisme » se caractérise par le même essentialisme et le même syncrétisme perceptif et idéologique que le racisme « biologique » (Guillaumin, 1994). Il est juste plus audible, car, comme le souligne Sherene Razack, « un message d'infériorité raciale est maintenant plus susceptible d'être codé dans le langage de la culture que dans celui de la biologie »¹⁰ (Razack, 1998, p. 19). Cela a pour

¹⁰ « A message of racial inferiority is now more likely to be coded in the language of culture rather than biology ».

conséquences, entre autres, de masquer le rôle des structures et des rapports de pouvoir qui conduisent aux problématiques contemporaines.

Quand on suppose que les acteurs n'agissent que parce que « c'est leur coutume » ou que « c'est dans leur culture », on entretient « l'illusion altéritaire » (Bensa, 2008, p. 15), au sens où on élude l'historicité des différences culturelles en leur conférant une certaine naturalité. Cette illusion nous fait oublier que la description, l'explicitation et *a fortiori* la mise en avant de la culture comme facteur explicatif unique sont fondamentalement une opération de désactualisation et un travail déréalisant (Bazin, 2008, p. 364). Penser que des différences de comportements observables s'expliquent par des différences de « mentalité » implique de raisonner en faisant abstraction des contextes d'énonciation et d'action, en un mot de la « situation ».

Or, la situation dans laquelle se trouve la Polynésie est une situation postcoloniale. Le poids de l'héritage colonial, lorsqu'il est occulté, laisse le champ libre à une analyse culturaliste simpliste : raisonner en termes de « cultures » renvoyant à des réalités *sui generis* et invariables, c'est faire oublier la dimension fondamentalement politique des rapports sociaux. Ainsi, même quand la dimension conflictuelle de ces rapports est effectivement perçue, elle est parfois attribuée à une altérité fondamentale ou ontologique, qui nous fait oublier que cette altérité – et donc les éléments culturels qui la définissent – est produite pour partie par des rapports politiques (Balandier, 1951).

Interroger le legs colonial en éducation ne revient pas pour autant à postuler que tout doit être lu au prisme d'une continuité qui ferait que « plus ça change, moins ça change » : le système scolaire actuel, officiellement déségrégué, est très différent du système colonial. Mais cela ne signifie pas qu'il est plus juste : l'égalitarisme formel de la période postcoloniale n'a pas de traduction en termes d'égalité des chances.

Les rapports sociaux issus de l'économie politique de l'État colonial sont marqués par des clivages et des conflits majeurs, « du fait de la reproduction des lignes de domination, d'accumulation et d'exclusion héritées de l'époque impériale » (Bayart, Bertrand, 2006, p. 137). L'évocation d'une société multiculturelle heureuse ne résiste pas à l'analyse empirique qu'autorise le recueil de la parole des fractions dominées de la société polynésienne. En effet, l'« expérience historique démontre qu'il ne suffit pas que les populations soient de toute évidence métisses pour que leur cohabitation soit harmonieuse » (Schnapper, 1998, cité in Schuft, 2014, p. 67).

Il s'agit bien de considérer les *rappports sociaux*, ce qui impose, comme l'a énoncé Georges Balandier en 1951, de considérer que l'unité d'analyse doit être ce qui définit l'espace politique commun d'acteurs distincts. Cet espace politique commun est le produit de l'histoire coloniale, d'une histoire dans laquelle la « race » a eu toute son importance et continue de l'avoir quand on fait appel systématiquement aux « origines ». Euphémiser cette réalité en invoquant désormais la différence culturelle n'y changera probablement rien quant à notre difficulté à comprendre ce qui se joue sous nos yeux à l'école.

Bibliographie

Balandier G., 1951, « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, p. 44-79.

Bayart J.-F., Bertrand R., 2006, « De quel “legs colonial” parle-t-on ? », *Esprit*, p. 134-160.

Bazin J., 2008, *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*, Toulouse, Anacharsis.

Bensa A., 2008, « Avant-propos », in Bazin J., *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*, Toulouse, Anacharsis, p. 3-15.

Bonniol J.-L. (dir.), 2001, *Paradoxes du métissage*, Paris, Éditions du CTHS.

Delay C., 2011, *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Fassin D. (dir.), 2010, *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte.

Guillaumin C., 1994, « Un bon vieux néo-racisme », *Pluriel Recherches*, n° 2, p. 5-8.

Herrera J., Merceron S., 2010, *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009*, Paris, Agence française de développement.

Inspection générale de l'éducation nationale, 2007, *Rapport de mission en Polynésie française*, non publié, 87 p.

Institut statistique de la Polynésie française, 2019, *Les grands indicateurs de l'emploi* (consultable sur www.ispf.pf/themes/EmploiRevenus/EmploiChomage.aspx).

Institut territorial de la statistique de la Polynésie française, 1977, *Résultats du recensement général de la population*, Papeete, ITSTAT.

- Ministère de l'intérieur, 2016, « La délinquance enregistrée outre-mer : des situations très variées selon les territoires », *Interstats Info rapide*, n° 5.
- Poirine B., 1991, « L'échec scolaire des Polynésiens », *Bulletin de la Société des études océaniques*, 253, p. 69-109.
- Rallu J.-L., 1998, « Les catégories statistiques utilisées dans les DOM-TOM depuis le début de la présence française », *Population*, n° 3, vol. 53, p. 589-608.
- Razack S., 1998, *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto (Canada), University of Toronto Press.
- Rigo B., 1997, *Lieux-dits d'un malentendu culturel*, Pirae, Au vent des îles.
- Rivière D., Ronai E., 2017, *Combattre les violences faites aux femmes dans les Outre-mer*, Conseil économique, social et environnemental/ Les Éditions des journaux officiels.
- Salaün M., 2005, *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Salaün M., 2014, « Adapter l'école... ou en finir avec l'Outre-mer ? », *Diversité*, n° 178, p. 147-152.
- Salaün M., 2016, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République », *Politix*, n° 116, p. 29-52.
- Salaün M., 2019, « Former une jeunesse qui aurait des "souvenirs français" : les enjeux de la nationalisation des Polynésiens au temps de l'Union française (1946-1960) », in Denéchère Y. (dir.), *Enjeux postcoloniaux de l'enfance et de la jeunesse. Espace francophone (1945-1980)*, Bruxelles (Belgique), Peter Lang, p. 57-66.
- Salaün M., Le Plain É., 2018, *L'école ambiguë. Histoires de familles à Tahiti*, Paris, L'Harmattan.
- Saura B., 2004, *Des Tahitiens, des Français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui*, Pirae, Au vent des îles.
- Schnapper D., 1998, « Introduction générale », in Philippe C. et al. (dir.), *Liberté, égalité, mixité... conjugales. Une sociologie du couple mixte*, Paris, Anthropos, p. ix-xvi.
- Schuft L., 2014, « Devenir "demi" en Polynésie française. Les enjeux de l'ethnicité, du statut socio-économique et du genre », *Anthropologie et sociétés*, n° 2, vol. 38, p. 67-88.
- Trémon A.-C., 2013, « Citoyens indigènes et sujets électeurs. Statut, race et politique dans les

Établissements français de l'Océanie (1880-1945) », *Genèses*, n° 91, p. 28-48.

Troadec B., 1996, « L'enfant de Tahiti. Prémices d'une psychologie contemporaine », *Journal de la société des océanistes*, n° 102, p. 47-62.

Varenne H., McDermott, R., 1998, *Successful Failure. The Schools that America Builds*, Boulder (États-Unis), Westview Press.

Résumé : Qualifiée de « vaste zone d'éducation prioritaire » par l'Inspection générale, la Polynésie française est à la fois comparable à la métropole dans la structuration et les finalités de son système scolaire, et dissemblable quant à l'ampleur des difficultés rencontrées par ses élèves. Cet article se penche sur les enjeux de la mobilisation d'une « différence culturelle » pour expliquer cet écart, faisant l'hypothèse que c'est la prégnance d'un culturalisme occulte qui se joue vraiment à l'école. Il interroge le décalage entre une vision officiellement *color-blind* (i.e. indifférente à l'origine ethno- raciale) et la réalité de la perception des discriminations.

L'auteur

Marie Salaün

marie.salaun@u-paris.fr

Professeure d'anthropologie à l'Université de Paris, chercheuse à l'URMIS, Unité de recherche migrations et société UMR 8245.

Thèmes de recherche : l'adaptation des politiques publiques dans des contextes de décolonisation inachevée du Pacifique insulaire (Polynésie française, Nouvelle-Calédonie, Hawaï) en matière scolaire et, désormais, pénitentiaire.

A notamment publié :

Baronnet B., Salaün M. (coord.), 2016, Dossier « Éducatons autochtones contemporaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15.

Le Plain É., Salaün M., 2018 *L'école ambiguë. Histoires de familles à Tahiti*, Paris, L'Harmattan.

Salaün M., 2013, *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.