

## Des Kanaks au Québec

### L'expérience de jeunes autochtones calédoniens en formation aux métiers de la mine à Rouyn et à Sept-Îles

#### Kanak in Québec

#### Feedback from Indigenous Youth Trained in the Field of Mining in Rouyn and Sept-Îles

#### Kanaks en Quebec

#### la experiencia de los jóvenes indígenas caledonianos en formación técnica para la mina en Rouyn y en Sept Îles

Marie Salaün

Volume 44, numéro 2-3, 2014

Amérique latine, Guyane française, États-Unis, Canada, Nouvelle-Calédonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1030967ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1030967ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Salaün, M. (2014). Des Kanaks au Québec : l'expérience de jeunes autochtones calédoniens en formation aux métiers de la mine à Rouyn et à Sept-Îles.

*Recherches amérindiennes au Québec*, 44(2-3), 55–62.

<https://doi.org/10.7202/1030967ar>

Résumé de l'article

Ce texte présente les retours d'expérience de jeunes Kanaks de Nouvelle-Calédonie en formation aux métiers de la mine dans les cégeps de Rouyn et de Sept-Îles. Le but des entretiens réalisés avec ces jeunes autochtones était de recueillir le versant subjectif d'une expérience de formation à l'étranger. Ces témoignages livrent les répercussions individuelles d'un climat économique, politique et social vécu comme incertain. Sont ainsi tracés les contours de la nouvelle condition salariale qui s'offre à une génération dont le destin est lié au développement de l'activité autour du nickel. La réflexion suscitée par l'expérience canadienne donne l'occasion de revenir sur leurs parcours scolaires antérieurs en Nouvelle-Calédonie et éclaire d'un jour nouveau le choix collectif qui se pose aujourd'hui au peuple kanak, entre lutte pour l'indépendance d'une future Kanaky et stratégie de défense des droits autochtones.



## Des Kanaks au Québec

L'expérience de jeunes autochtones calédoniens en formation aux métiers de la mine à Rouyn et à Sept-Îles

### Marie Salaün

Centre de recherches en éducation de Nantes, Université de Nantes

CE TEXTE A ÉTÉ ÉCRIT à partir d'une enquête<sup>1</sup> auprès d'une vingtaine de jeunes originaires de la Nouvelle-Calédonie, colonie française de peuplement dans le Pacifique Sud, aujourd'hui engagée dans un processus de décolonisation qui pourrait voir son émancipation de la tutelle de la République française d'ici 2019 à l'issue d'un référendum d'autodétermination. Ces jeunes sont très majoritairement issus du peuple kanak, peuple autochtone de l'archipel, et ils ont en commun d'être partis de leur pays pour se former dans les cégeps de Rouyn et de Sept-Îles, dans le cadre du développement industriel de l'exploitation minière du nickel dans leur pays. Les projets miniers, qui sont opérés en collaboration avec des

multinationales canadiennes, ont vu naître depuis 2007 différents dispositifs destinés aux étudiants calédoniens en vue de les préparer soit à un diplôme d'enseignement collégial (DEC) [programme Mobilité Québec du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, ou programme Mobilité Canada de la Province Nord – voir l'encadré] ou pour l'une des Attestations d'études collégiales (AEC) mises en place par les compagnies KNS et Vale-Inco<sup>2</sup>. Les champs professionnels couverts par l'enquête étaient l'électronique et la maintenance industrielle.

Le but des entretiens était de recueillir le versant subjectif d'une expérience de formation à l'étranger, et ils couvraient un vaste champ de questions entre les motivations du

### Les programmes « Mobilité » du gouvernement néo-calédonien

Depuis 2007, le programme **Mobilité Québec** du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, est destiné à des jeunes titulaires du baccalauréat, de nationalité française, dégagés des obligations militaires. Ne sont pas éligibles ceux qui sont déjà inscrits dans des formations professionnelles post-baccalauréat ou ceux qui sont en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, ou salariés en Contrat à durée indéterminée. Sont pris en charge l'aller-retour entre Nouméa et le cégep choisi, 90 000 CFP de prime d'installation (environ 1100 \$ CAD), une indemnité mensuelle de 83 000 CFP (environ 1025 \$ CAD), une assurance hospitalisation et maladie, et les frais d'inscription à la première session d'examen des trois années du DEC.

Depuis sa création en 2010, sont éligibles pour le programme **Mobilité Canada** de la Province Nord des jeunes répondant aux mêmes conditions, c'est-à-dire originaires du Nord, admis dans un cégep mais non retenus pour une bourse gouvernementale. Les conditions de prise en charge sont les mêmes que dans le dispositif gouvernemental, avec un pécule de départ supplémentaire de 50 000 CFP (618 \$ CAD) et une dotation d'équipement de 130 000 CFP (1600 \$ CAD).

départ, les années d'étude au cégep et les conditions du retour au pays. Vingt ans après une première enquête que j'avais menée auprès d'étudiants kanaks\* en France métropolitaine (Salaün 1993), mon intérêt pour ces récits individuels était suscité par la curiosité devant un dispositif qui, toutes choses étant égales par ailleurs, « marche bien » quand on considère le faible taux d'abandon des étudiants partis au Québec, comparé à celui des premières années de licence à l'Université de la Nouvelle-Calédonie ou en métropole. Ce succès mérite en effet qu'on s'y arrête, notamment parce qu'il est d'usage d'imputer les difficultés académiques des étudiants kanaks à des difficultés d'*adaptation*, à la pédagogie universitaire et à la condition étudiante dans ses aspects économiques et sociaux. En Nouvelle-Calédonie comme ailleurs, les parcours scolaires des autochtones se présentent comme une course à obstacles que peu réussissent à franchir. L'étiologie de cet état de fait concède jusqu'à aujourd'hui une large part aux stéréotypes concernant une hypothétique « mentalité » kanak, faite de gréganisme et d'absence d'ambition, de passivité et de refus de la « modernité » occidentale que représenterait la réussite à « l'école des Blancs » (Salaün 2005). Or, ici, ces difficultés d'adaptation sont *a priori* exacerbées : la durée de la formation (3 ans pour les DEC, de 12 à 18 mois pour les AEC), l'éloignement de la Nouvelle-Calédonie (il faut 48 heures pour rejoindre Rouyn ou Sept-Îles depuis le Pacifique Sud), les conditions de vie (dont la rudesse des températures pour des jeunes qui viennent d'un climat tropical tempéré...), la différence culturelle que masque souvent une commune francophonie, la découverte d'un système éducatif québécois très différent du système français, etc., sont autant d'éléments dont nous verrons comment ils ont été apprivoisés, ou non, par ces jeunes.

## DES DESTINS SOUS LE SIGNE DE LA MINE

Mes parents... ils m'ont toujours dit « Faut trouver du boulot, tout ça ». Dans notre tête, c'était pour l'usine. On attendait une petite issue, même si on venait de loin de Koniambo. On savait que, comme c'était une grande multinationale qui vient ici, il y aurait des trucs aménagés, une base-vie, etc. Au départ, quand on a entendu parler de l'usine, on ne pensait pas aux conditions de vie, à la base-vie... on a sauté dessus parce que c'est un travail, et qu'il faut aller travailler. En plus, c'est notre usine. On nous pète les oreilles depuis qu'on est petits : faut aller à l'école... bien travailler... arrêter de rester à la tribu... Tu as les parents qui poussent aussi. Ils disent : « faites votre vie, allez travailler, payez-vous une maison, une voiture... ». Moi, c'était ça. *Rentrer dans le... capitalisme* [rire]. *Mes parents m'ont dit qu'il fallait bien faire l'école... pour avoir... une vie. À un moment donné, il faut changer... pas rester dans les champs...* (souligné par moi)

Comme l'exprime ce jeune âgé de 26 ans avec ses mots à lui et une certaine ironie... son avenir, en tant que jeune

Kanak de la Province Nord, est indissociable de « l'usine », le terme référant localement, sans autre précision, au vaste complexe industriel de Vavouto dont la première pierre a été posée en 2006 et dont la première coulée de nickel a été réalisée en 2013. Dans ce témoignage, on peut lire, en creux, l'avenir dans lequel ces jeunes de la Province Nord ont été projetés par leur communauté (Grochain 2013).

Il nous faut donc revenir sur le contexte tout à fait particulier qui a amené ces jeunes Kanaks à s'expatrier pour se former au Québec.

On estime que la Nouvelle-Calédonie recèle le tiers des réserves mondiales de nickel. Si l'exploitation en est ancienne (elle remonte à 1873), la place du secteur minier dans le développement de cette collectivité française du Pacifique a pris une ampleur inédite depuis une quinzaine d'années.

Richesse économique majeure, [le nickel] est aussi un enjeu politique central. Depuis la signature des accords de Matignon en 1988, conçus pour rééquilibrer économiquement la Province nord et les Îles, à majorité kanakes, peu développées par rapport à une Province sud, centre administratif et financier contrôlé par les Blancs, les indépendantistes kanaks ont à cœur de maîtriser l'exploitation du minerai vert. En 1990, la Province nord, dont ils sont les principaux élus, rachète au groupe Lafleur la Société minière du Sud Pacifique (SMSP), transformée en une société d'économie mixte, la SOFINOR. En 1998, à l'échéance des accords de Matignon et à l'orée des accords de Nouméa, elle obtient avec l'aide de l'État 51 % du massif du Koniambo – l'un des gisements les plus riches du monde. Elle s'associe, pour l'exploiter, à la société canadienne Falconbridge afin de s'affranchir de la tutelle française : pour un petit pays, disait Jean-Marie Tjibaou, l'indépendance consiste à « bien calculer les interdépendances. (Demmer 2007 : 43)

Le montage financier inédit permet effectivement à la collectivité publique dirigée par les indépendantistes kanaks de s'allier avec une multinationale canadienne... tout en restant majoritairement propriétaire du capital. L'accès à la ressource minière et le contrôle de son exploitation sont, pour les responsables politiques du Front de libération nationale kanak et socialiste, la garantie de voir s'établir un équilibre économique avec les provinces indépendantistes (Nord et Îles) et la Province Sud majoritairement pro-française), et aussi le moyen de maîtriser l'exode des populations rurales du Nord vers Nouméa par la création d'emplois directs ou induits. « Usine du Nord » a véritablement cristallisé la lutte du peuple kanak pour l'accès à la richesse et à la terre depuis une quinzaine d'années.

Si l'exploitation du massif du Koniambo fait partie intégrante du processus politique en cours, il n'en est pas de même pour la seconde usine, dite « du Sud » :

Sorti des cartons en 2001, suite à une concession de grande taille faite par la Province sud au géant métallurgique Inco Ltd, le projet Goro se lit volontiers comme le contrepoint de celui de Koniambo : les élus de la Province sud, essentiellement « loyalistes », cherchent à concurrencer le développement industriel de la Province nord – et ses effets de rééquilibrage – en créant « leur » usine. (Demmer 2007 : 45)

Différents dans leurs attendus, les chantiers du Nord et du Sud sont cependant solidaires dans leur gigantisme, étant considérés parmi les plus gros chantiers d'un complexe minier et métallurgique au monde : au plus fort de

\* La politique éditoriale de la Revue est d'accorder en genre et en nombre le nom des communautés autochtones conformément à l'avis de l'Office québécois de la langue française, « pour favoriser l'intégration de l'emprunt au système linguistique du français », mais l'auteure désire manifester son désaccord. [NDLR]

la phase de construction, ce sont 8000 travailleurs de plus de 50 nationalités et plus de 100 métiers qui travaillaient à bâtir les deux usines. Les défis techniques sont nombreux. Ainsi, le procédé hydrométallurgique que la compagnie canadienne Vale-Inco Ldt tente de développer pour la mine du Sud en raison de la faible teneur des minerais n'a toujours pas à ce jour permis à l'usine d'entrer en production, et a connu une suite d'accidents industriels (fuites d'acide dans le lagon, etc.) qui ont entraîné une mobilisation écologiste d'ampleur<sup>3</sup>.

Si la logique qui a présidé à la création de ces deux complexes industriels est différente, il est acquis que la souveraineté politique de l'archipel ne pourra passer d'abord que par une indépendance économique vis-à-vis de la France, l'édification d'un nouveau pays ne pouvant se faire sans le nickel.

Les motivations de ces jeunes, et parfois « ce qui les a fait tenir » moralement si loin de la communauté, ne sont donc jamais purement individuelles ni strictement utilitaristes au sens économique (décrocher un travail « stable » – par opposition à un emploi précaire, « propre » – l'activité de maintenance s'opposant aux métiers de la production – et « bien payé », selon leurs termes. Si les avantages du métier d'opérateur ou de technicien dans un grand complexe industriel ne sont pas perdus de vue, partir au Québec pour se former c'est aussi, à leur manière, contribuer à la lutte amorcée par les aînés lors des « événements » des années 1980. Voici comment l'exprime un jeune métis qui dit « s'être rattaché à son côté identitaire kanak » :

Moi, depuis le lycée, je sais que je veux travailler pour KNS. C'était l'usine du Nord. Dernièrement, on m'a proposé d'aller travailler à [la mine du Sud]. J'ai dit « non ». [...] Ça m'intéresse pas. *Je suis un garçon du Nord. [Dans ma famille] j'ai grandi dans la politique. On entend ça... ce discours-là... « l'Indépendance ». L'Indépendance, ça se fait dans les cahiers aujourd'hui.* Nos papas et nos mamans, ils ont fait leur lutte. Maintenant nous, la lutte, c'est sur les bancs de l'école. C'est pour ça que je me voyais pas aller travailler à [la mine du Sud]. *L'usine du Nord, c'est un projet pays. C'est le projet pour lequel nos papas et nos mamans ont marché dans la rue, ils se sont battus. Le peuple a voulu cette usine-là.* Donc, si c'est pas nous qui le faisons, qui va le faire ? On va faire venir [des Français de métropole]... ? Ou des Québécois ? (souligné par moi)

Les témoignages révèlent un changement majeur du « mode de reproduction » de la société kanak, c'est-à-dire du système de « stratégies de reproduction » adapté aux particularités du patrimoine (culturel, économique, politique, etc.) qu'il s'agit de reproduire. Ces stratégies englobent les stratégies de fécondité, les stratégies successorales, éducatives, matrimoniales, etc. (Bourdieu 1989). Ce changement majeur est d'abord lié à une massification scolaire, le terme étant préférable à celui de « démocratisation<sup>4</sup> », et à une généralisation du salariat comme modèle, voire à une entrée dans la condition ouvrière.

La sociologie oppose classiquement deux modes de reproduction : le mode familial et le mode à composante scolaire, le premier étant associé à l'économie de subsistance quand le second est associé au développement d'une économie salariale où le titre scolaire devient un véritable

« droit d'entrée », modes de reproduction qui opposent schématiquement le recours à la famille et le recours à l'école dans les mécanismes de transmission (Mauger 2010). Ici, la frontière est moins nette, et ces deux modes semblent coexister plus que de s'opposer aujourd'hui pour la communauté kanak. Ou plutôt, il est impossible de les dissocier dans la mesure où le réseau familial et sa mobilisation sont essentiels dans la mobilité vers le Québec, même si la volonté de « partir faire des études » est le plus souvent présentée comme personnelle (et non comme l'aboutissement d'une stratégie familiale). Il est devenu important de ne pas sous-estimer l'importance croissante du « mode de reproduction » basé sur l'obtention de titres scolaires et l'accès à l'emploi salarié, à côté et parfois en marge du capital familial, qui est aussi un « capital d'autochtonie » au sens de Jean-Noël Retière (2003), c'est-à-dire comme l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés (ici claniques, mais aussi villageois, politiques ou syndicaux...). Ce sont ces réseaux localisés qui ont permis à ces jeunes d'entendre parler de ces programmes de mobilité vers le Québec, de constituer leur dossier de candidature et d'être retenus pour l'obtention d'une bourse.

La remarque pourrait paraître anodine si elle n'intervenait pas à un moment d'intenses réflexions sur les « valeurs de la société kanak » de la part des autorités coutumières<sup>5</sup>, réflexions qui ne disent rien de ces nouvelles lignes de partage à l'intérieur de la communauté, partage entre les générations, mais aussi, à l'intérieur d'une même génération entre ceux « qui en sont » (les anciens du cégep aiment à se penser comme une aristocratie ouvrière kanak, et sont souvent vus comme tels, petite élite technique dont la légitimité est basée sur l'obtention d'un diplôme professionnel, et auréolée de la gloire de ceux qui sont revenus de l'exil canadien) et ceux « qui n'en sont pas » (ceux qui ont échoué précocement à l'école, ou ont été relégués sur des voies qui ne leur ont pas permis d'envisager de faire des formations qualifiantes et d'être parties prenantes du développement économique).

## **DU SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS AU CÉGEP... OU L'ÉLOGE DE LA DIFFÉRENCE**

Ces jeunes Calédoniens sont partis, un an, trois ans, voire quatre pour certains. Ils en sont revenus riches d'une expérience de décentrement qui, selon leur dire, leur aura permis d'ouvrir les yeux, de prendre de la distance. Comme l'a exprimé l'un d'entre eux : « Je ne savais pas que c'était mieux ailleurs. Maintenant, je peux comparer. » Et ce constat s'applique prioritairement au fonctionnement respectif des systèmes éducatifs français d'un côté et québécois de l'autre.

Il serait abusif de dire que les jeunes rencontrés ont été en échec à l'école avant leur enrôlement dans le programme. Ils sont en effet tous titulaires au moins du titre qui sanctionne la fin des études secondaires en France : le baccalauréat. Parmi eux, 40 % sont détenteurs d'un bac général scientifique, 30 % du bac technique Sciences et technologies du tertiaire (qui les prédisposait *a priori* assez

mal aux études de type industriel poursuivies au Québec), 30 % d'un bac professionnel en Maintenance des équipements industriels ou en Électrotechnique<sup>6</sup>. Deux d'entre eux sont mêmes titulaires d'une licence de l'université locale. Mais, on peut dire qu'à un moment où ils ont entendu parler du programme qui les conduirait au Canada, ces jeunes cherchaient une vocation, faute d'avoir trouvé en Nouvelle-Calédonie une formation qui leur correspondrait, ou faute d'avoir été admis dans la formation de leur choix, sur place ou en métropole.

Voici quelques profils :

J'ai fait un bac S[cientifique]. Ensuite j'ai voulu suivre une licence de physique chimie ici à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. J'ai fait juste un an, puis j'ai abandonné, je suis parti rester à la tribu. Parce que... j'ai loupé trop de cours... j'étais... j'étais pas sérieux... ça me plaisait pas... je ne suis plus parti vers l'université parce que je ne savais pas trop quoi faire en fait. Après, j'ai essayé de suivre des petites formations... Puis ils ont mis en place la formation pour le Québec. Et j'ai sauté dessus.

J'ai fait un bac S[cientifique] c'était en 2005. Après ça, j'ai fait une année de diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques « métallurgie » à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. J'ai réussi ma première année. Mais... comme j'avais fait un bac sciences de l'ingénieur... c'était pas trop... déjà, je m'étais destiné à une carrière dans le domaine de la maintenance. Donc j'ai fait ça, c'était pas par dépit... mais c'était pour voir, pour tester un peu... ce que c'était que la vie d'étudiant. [...] J'étais supposé partir en France, faire un brevet de technicien supérieur « Contrôle industriel et régulation automatique ». Reprendre une année. Paf, mois de février, un spot publicitaire qui passe à la télé : « partez étudier au Québec ».

Ici, j'ai étudié en... bac STT, tertiaire et technologique. J'ai grandi aux [Îles] Loyauté. Je suis venu à Nouméa au lycée. Comment je me suis retrouvé en STT... ? C'est les profs qui m'ont mis à cause de mes notes. Moi je voulais faire autre chose, la climatisation et le froid. Mais comme les profs voyaient que j'avais des bonnes notes, ils m'ont conseillé d'aller plus en général. Ils ont beaucoup d'influence sur les parents. Je passe le bac et après je suis rentré [sur mon île]. C'était en 2006. J'ai posé un peu mes candidatures tout partout. Mais personne n'a accepté. Je posais dans les autres universités. J'ai demandé l'assistance de direction. Ils m'ont pas pris. Après... je me suis... j'ai ... pas eu de réponse ailleurs. Je travaillais dans l'hôtel où mon père travaille, pour me faire de l'argent de poche. Deux mois. Pas longtemps. Et puis j'entends parler de Québec Mobilité.

J'ai passé un bac S[cientifique], après j'ai enchaîné trois ans licence « informatique » à l'Université de la Nouvelle-Calédonie ; ça a pas été un grand succès. J'ai validé la moitié de la première année... mais je suis resté en première année pendant les trois ans. Je suis arrivé à la limite de la bourse. J'avais pas trop de but, c'est un peu par dépit que c'est venu, l'université. Puis de fil en aiguille, j'ai continué... Je pensais que j'allais réussir. C'était la suite logique du bac. L'informatique, c'était sans plus. En 2007 j'ai entendu parler de mobilité Québec.

La mobilité au Québec a donc constitué une chance, parfois inespérée – dans la mesure où ils ne trouvaient aucune formation pour les accueillir dans le système français – d'aller voir ailleurs et d'entrer dans des métiers porteurs, avec une qualification professionnelle en bout de course.

S'ils n'étaient donc pas « fâchés » avec l'école à proprement parler, au sens où ils n'ont, par exemple jamais mis

en doute la nécessité d'obtenir un diplôme, ils l'étaient, par contre, contre le « système » et ceux qui l'incarnent, les enseignants. L'un d'entre eux le dit de la manière suivante : « J'étais assez remonté envers le monde enseignant, mais pas envers l'école. [À l'école] tu es en train de préparer ton avenir. »

Par contraste, on peut parler d'un éloge du système éducatif québécois. Tous, sans aucune exception, articulent ces deux aspects, alors que la question qui leur était posée dans l'entretien portait sur la « différence » entre ce qu'ils avaient connu ici et ce qu'ils découvraient là-bas, et non sur la « supériorité » d'un système sur l'autre... Les témoignages, qui prennent parfois la forme d'un réquisitoire contre l'école qu'ils ont connue en Nouvelle-Calédonie, insistent en particulier sur l'horizontalité de la relation professeur/étudiant comme facteur de réussite, et sur l'engagement des enseignants comme condition de la confiance qui est elle-même la condition de la motivation pour apprendre. C'est bien la violence institutionnelle de l'école « à la française » qui est rendue visible en miroir.

Là-bas, au Canada, c'est plus détaillé, avec des gens expérimentés, déjà. Eux, ils ont fait 30 ans dans le domaine et ils ont viré dans l'éducation pour terminer leur carrière. [...] Au Québec, avec des profs plus... sociables... on parle avec eux... on tutoie [...] Là-bas [au Canada], tu parlais avec les profs, c'était cool... tu avais envie d'apprendre, avec des gens expérimentés en plus. Ils connaissaient leur boulot. Ils étaient plus « pratiques », c'était rare qu'on était en classe à étudier un plan... c'était valable.

Un autre étudiant :

La grosse différence par rapport à ici [en Nouvelle-Calédonie]... Je crois que là-bas c'est plus convivial. L'étude est plus... la réussite est plus accessible... plus facile... alors qu'ici... c'est plus... si tu bosses et tu ne réussis pas... c'est ton problème. Alors que là-bas, s'ils voient que tu as la motivation, ils vont t'aider. Les professeurs sont plus accessibles, et juste le fait de tutoyer... ça fait tomber la barrière, tu as plus de facilités à étudier.

Un autre étudiant :

Les premiers cours, c'était vraiment choquant de voir la différence entre le système québécois et le système qu'on avait connu ici. Je me sentais pas... il n'y avait pas un piédestal entre le prof et moi... il me prenait vraiment au même niveau. Il t'écoute. Jamais, ici. Certains étaient peut-être cools [ici en Calédonie]... mais c'était pas la même ambiance de classe. [...] C'était plus facile parce que les profs étaient plus compétents, ils connaissaient leur domaine. Alors qu'ici [en Nouvelle-Calédonie], on avait des professeurs qui tournaient autour du pot. Ils sont vraiment vraiment généralistes. Alors que là-bas [au Canada], ils ont des spécialités. Ce sont des experts dans leur domaine.

Un autre étudiant :

On avait de la misère en français, mais on appelait la prof, et elle venait chez nous, et on se mettait tous ensemble pour travailler, pour expliquer les difficultés. Elle consacrait deux heures le samedi ou le dimanche. Ils prennent beaucoup de leur temps pour enseigner. Ils prennent le temps d'expliquer. Là-bas, ils veulent que tout le monde réussisse, à l'école et dans la vie.

Un autre étudiant :

Cette expérience au Québec... ça a fait que j'en suis arrivé à me dire que l'éducation en Calédonie, ou même l'éducation

nationale... elle est de forme... verticale. Tu as le professeur, et les élèves en dessous, une sorte de hiérarchie. Alors qu'au Québec, c'est beaucoup plus horizontal. Les élèves sont là. Déjà nous, en arrivant d'ici, on avait l'habitude de dire à notre professeur « monsieur ». Là-bas, mon premier cours d'élec[tronique], il m'a dit : « non, non, tu m'appelles pas "monsieur", je m'appelle Rock, tu m'appelles Rock »... ça, ça casse tout ce qu'on a pu voir ici en Calédonie. Il y a plus de rapport... même s'il y a quand même un minimum de respect vis-à-vis de ton prof. Lui, il enseigne. Mais si on s'appelle par notre prénom, ça devient un partenaire. Pour montrer qu'il est bon, on est obligé de réussir.

Le constat de l'importance de la relation interpersonnelle entre le formateur et l'élève n'est en tant que tel absolument pas étonnant. Les entretiens réalisés par Isabelle Coutant auprès de jeunes fréquentant un service administratif d'aide à l'insertion en métropole, sont en un sens très similaires à ceux des Calédoniens quand ils évoquent « l'efficacité » des enseignants québécois :

L'efficacité des mots suppose d'abord la croyance dans l'autorité de celui qui les énonce. Cette autorité requiert elle-même certaines qualités morales qui, une fois reconnues, assurent la mise en place d'une dynamique de don-contre-don et les conditions de la réception du message éducatif. (Coutant 2005 : 21)

On retrouve les mêmes valeurs dans les réponses des jeunes Français métropolitains en parcours d'insertion et des jeunes Calédoniens de retour de formation : c'est d'abord un ensemble de qualités morales qui peuvent faire la différence.

D'après les entretiens réalisés auprès des jeunes en formation, les qualités morales attendues recouvrent à la fois une forte implication de l'intervenant (disponibilité, ténacité), et une capacité à se faire respecter (en répondant aux divers « tests »), tout en veillant à ne pas se montrer humiliant. Dans les récits, la disponibilité et la ténacité de l'intervenant apparaissent comme deux critères essentiels permettant aux jeunes d'évaluer son degré d'investissement. « Il ne m'a pas lâché », est la formule la plus souvent entendue pour à la fois traduire cette exigence et rendre compte des raisons qui amènent à accorder sa confiance, dans une sorte de contre-don. (*ibid.*)

« Donner des gages afin de susciter la confiance », « ne pas lâcher », tel est bien également le registre sur lequel les Calédoniens se situent pour expliquer pourquoi ils ont réussi à décrocher leur diplôme. Ce qu'écrit Isabelle Coutant peut s'appliquer quasiment mot pour mot aux récits présentés plus loin :

Pour élaborer sa « ligne d'action », le jeune doit d'abord évaluer celle de l'agent institutionnel qui lui fait face. Si celui-ci donne suffisamment de gages conformes aux attentes, la confiance peut en retour lui être accordée, comme une forme de contre-don. La relation éducative peut donc être analysée sur le modèle de toute interaction comme un « ajustement mutuel » : si les attentes sont satisfaites de part et d'autre, la logique du don semble aller en s'accroissant. (*ibid.* : 22).

Les témoignages qui suivent sont tout à fait explicites par rapport à ce qu'on pourrait appeler un contrat moral entre étudiant et professeur. L'autorité morale dont ces jeunes créditent leurs enseignants au cégep, faite d'expertise, de conscience professionnelle, d'engagement et de bienveillance, aura permis de désamorcer une méfiance

héritée de la manière dont s'est construit leur rapport à l'école quand ils étaient en Nouvelle-Calédonie.

## LA CONDITION AUTOCHTONE AU PRISME DE L'EXPÉRIENCE QUÉBÉCOISE

Au-delà de l'expérience scolaire, la construction de ce regard éloigné commence par l'épreuve du dépaysement, par la difficulté à vivre loin de chez soi et des siens. Langue, climat, nourriture, architecture... rien n'était *a priori* familier et tout a dû faire l'objet d'une phase d'adaptation parfois longue, notamment en matière linguistique :

Il y avait le froid... il y avait le langage... enfin, le parler à eux... c'était dur aussi de les comprendre. Le début des cours, mon Dieu... c'était! pfft. La Québécoise qui nous avait présenté le Québec à Nouméa, elle nous a donné un petit lexique. Quand même c'était dur. Ils se répétaient un peu. Eux non plus ne nous comprenaient pas. On a une façon de parler ici. On était obligés d'essayer de bien prononcer les mots. Pendant deux ou trois mois... Nous, on a eu plus de mal qu'eux.

La déception est parfois au rendez-vous : « On croyait aller en Amérique, on se retrouvait dans un trou ». La taille modeste des villes (un peu plus de 40 000 habitants en 2012 à Rouyn, et de 25 000 à Sept-Îles en 2011) ainsi que leur caractère « provincial » (Sept-Îles est à 14 heures de bus de Montréal, Rouyn à 10 heures...) ont pu laisser place à une certaine désillusion dans les premiers temps du séjour : « On pensait arriver dans une ville... euh... qui bougeait... un peu comme Nouméa. On a atterri dans une petite ville perdue, loin des grandes villes... ». L'hiver est également synonyme d'un enfermement difficile à supporter :

[Le cégep] C'est un bâtiment fermé, sans cour, c'est pour l'hiver, en fait. Tu n'as pas de cour à l'extérieur, tu es toujours à l'intérieur. L'hiver, tu rentres à 8 h, il fait nuit, tu ressorts à 5 h, il fait nuit. Tu vois jamais le soleil. Le cégep de Sept-Îles est petit. Les Américains, tout est à l'intérieur, c'est un seul bâtiment, tes casiers sont à l'intérieur, etc. C'est pas comme ici en Calédonie, où tu passes dehors pour aller d'une classe à l'autre.

La première impression laissée par Sept-Îles est aussi celle d'une organisation spatiale, d'une forme d'urbanisme... dont la différence n'avait pas été anticipée. Même l'agencement de la ville étonne, dans la mesure où l'un des deux groupes de la communauté innue de Sept-Îles (Innu Takuaikan Uashat Mak Mani-Utenam) vit dans une réserve d'une superficie de 1,08 km<sup>2</sup> enclavée à la limite ouest de la ville<sup>7</sup>. Le contraste est fort de part et d'autre de la « rue de la Réserve », entre le quartier chic (et blanc) en bord de fleuve et le territoire de la réserve :

Quand tu arrives la première fois, déjà tu es sûr que tu es loin de chez toi... La plupart des Noirs là-bas, ben c'est nous, les Calédoniens... tu en vois aucun, des Noirs. C'est une petite ville aussi. Nous, on savait pas [que ça allait être une si petite ville]. On partait au Canada. On est arrivés le matin. Le soir, on a rencontré nos parrains et nos marraines, des Québécois, des étudiants, qui avaient été désignés pour s'occuper de nous. Désignés... ou volontaires. Moi et mes deux colocataires, on avait une marraine, québécoise.

Quand on a fait le tour de la ville le premier soir, avec notre marraine, elle nous a dit qu'on ne peut pas faire le tour de la ville sans passer par la réserve. Que ça fait partie de leur ville. On a vu tout

de suite, par ce qu'elle disait... qu'il y avait... (hésitation)... comment on appelle?... (hésitation) Qu'ils étaient pas bien avec les Innus, qu'il y avait... qu'ils ne vivaient pas ensemble. Ça, on ne savait pas avant de partir. On nous a parlé des Innus, mais pas des réserves, etc.

C'est paradoxalement l'expérience de la dureté des rapports sociaux entre Québécois non autochtones et Innus qui a été leur première surprise. Le paradoxe est ici que cette expérience n'aurait pas dû *a priori* leur être si étrangère. Le processus colonial qui a vu la mise en réserve des autochtones à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est en effet connu pour sa dureté : l'anthropologue Alban Bensa a qualifié les rapports sociaux de la période coloniale en Nouvelle-Calédonie de « racisme d'anéantissement » et « d'idéologie d'extinction des Mélanésiens » (Bensa 1995 : 114). Si les réserves s'ouvrent au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la racialisation des relations sociales et la conflictualité latente qui leur est liée ont subsisté sous des formes diverses. De récentes enquêtes montrent la prévalence des attitudes racistes dans les différentes communautés qui vivent ensemble en Nouvelle-Calédonie puisqu'un travail de recherche quantitative sur la situation sociale des jeunes révélait que « la moitié des 16-25 ont déjà été insultés dans les espaces publics en Nouvelle-Calédonie, 50 % d'entre eux déclarant que c'est en raison de leur appartenance communautaire » (Hamelin *et al.* 2008 : 24). Pour le dire simplement, on ne peut qu'être étonné de leur propre étonnement – en tant que membres du peuple autochtone de Nouvelle-Calédonie – devant la discrimination dont sont victimes les Innus, et qu'être frappé par le fait qu'ils estiment que le fossé qui sépare les communautés au Québec ne peut être comparé avec celui qu'ils vivent dans leur propre pays.

Il semble difficile de généraliser lorsqu'ils évoquent leurs relations avec les Québécois, qui se sont soldées par de solides amitiés et quelques relations amoureuses... mais on peut dire que leurs témoignages indiquent que le regard de l'Autre n'a pas toujours été facile à affronter. S'il est difficile de généraliser, c'est en particulier parce qu'il semble qu'il faut faire une différence entre Sept-Îles et Rouyn, car si les Septiliens sont décrits comme étant des gens « curieux » (parfois trop...), pour Rouyn certains évoquent des gens « méfiants », voire hostiles. « Les Québécois, les Septiliens, ils sont très chaleureux. À Rouyn... c'était pas... c'est dans les terres, c'est assez renfermé... mes collègues qui ont été à Rouyn, qui sont sortis avec l'AEC... ils ont pas vraiment aimé les gens ».

Ce qui m'a choqué un peu en arrivant là-bas à Sept-Îles... C'est surtout aussi le regard des gens [...]. Toi, tu es... un petit jeune, qui arrive de perrette-les-bains... tu es en train de marcher dans la rue... c'est surtout le fait... tu arrives... c'est encore l'été, tu es en claquettes [savates], en short... il y a des gens qui viennent et qui disent : « Bonjour messieurs, bienvenus à Sept-Îles, vous venez d'où ? » [...] C'est la proximité des gens qui m'a choqué au début.

Il y a aussi une différence notable aussi entre le ressenti de ceux qui étaient partis préparer une Attestation d'enseignement collégial (à Rouyn) et celui de ceux qui prépareraient un diplôme d'enseignement collégial, les premiers

évoquant beaucoup plus systématiquement des attitudes racistes à leur rencontre. Cela s'explique pour partie par le fait que les AEC étaient des « irréguliers », selon l'expression en vigueur au cégep, suivant des cours spéciaux en dehors des heures de cours des étudiants « réguliers » (les DEC), le soir et la fin de semaine. L'entre-soi de la formation, puisqu'ils n'étaient pas mélangés avec les étudiants québécois et formaient une cohorte à eux seuls, et le décalage d'une vie dont les horaires ne sont pas ceux des étudiants (ils se levaient vers midi pour partir au cours à quinze heures... et revenir tard le soir) n'ont certes pas facilité l'intégration.

Quand on est arrivés, on était sauvages... enfin... on était gênés... Ils ont mis dans le journal qu'on était des Calédoniens, qu'on était sauvages, enfin, timides, gênés... ils ont mis dans le journal pour les Îliens... qu'il faut nous dire bonjour quand ils nous voient... Alors les gens, ils klaxonnaient, ils disaient : « hé... bonjour les Calédoniens ! ». Ils étaient déjà chaleureux... mais ils venaient nous demander : « Bonjour, vous êtes qui ? » On était étonnés. C'est après qu'on a appris qu'il y avait eu un article dans le journal.

Dans les témoignages de ces jeunes, la petite ville de Rouyn prend parfois des airs de Far West :

On faisait la fête, oui, tous les week-ends [rire]. On était beaucoup... surtout par rapport à la population à Rouyn. Il y avait ceux du Gouvernement [les DEC] aussi. On était 30 ou 40 [Calédoniens]. On était un peu repérés. On a posé un peu la question aux gens du village. Ils ont dit qu'ils n'avaient pas trop l'habitude de voir des étrangers venir dans leur ville. C'est un peu plus tard. C'est parce qu'on a vu leur réaction à eux. Parce qu'ils regardaient un peu trop et tout ça, hein [rire]... les jeunes... ils nous prenaient pour des Haïtiens. [...] Ils demandaient si on venait de Montréal... et tout ça. Qu'est-ce qu'ils branlent là, ils se demandaient. Même avec les Indiens... *net*. Tu as vu comment ils arrivent à s'éviter du regard. L'enculé. C'est choquant. Ils nous voyaient comme ça. Ils nous évitent un peu comme ça. On était vus un peu comme ça, comme des fouteurs de merde. Alors qu'on est tranquilles...

Pris pour des Haïtiens, éventuellement pour « des gars de Montréal », voire des membres de « gangs des rues »... On parle bien ici d'une expérience de discrimination qu'ils disent – très paradoxalement eu égard à la situation dans leur pays d'origine, il faut le rappeler – inédite pour eux.

Certains disent comprendre les réactions négatives qu'ils ont pu susciter et mettent en valeur le fait qu'ils ont toujours été « protégés » par leur encadrement au cégep et que certains d'entre eux ont trouvé une planche de salut : le rachat par le sport, et le football en particulier.

*C'était le regard de travers qui nous gênait.* Quand on est arrivés, ils nous regardaient de travers. Au début, ils étaient pas beaucoup, les Calédoniens. Ils étaient 16, plus les AEC. Quand nous on est arrivés, la deuxième cohorte, on a apporté encore un grand nombre... de personnes étrangères. Après, avec le sport, on a commencé à se faire connaître dans le foot, futsal et foot à 11 l'été. Les gens ont commencé à nous connaître. *Au début, on va pas dire le mot... raciste... mais le regard, c'était méchant. Ça s'est arrangé, mais ça a mis du temps.* Deux ans. Il y avait une équipe de foot qui était déjà là. Nous, on a réussi à faire monter l'équipe dans la division supérieure. Les gens ont commencé... [à mieux nous regarder]. (souligné par moi)

Si la « bienveillance » des Québécois est évoquée dans les témoignages que j'ai recueillis, elle est parfois teintée de paternalisme :

Les gens étaient sympas avec nous, oui... enfin (se ravise), la plupart, oui. Ce que j'ai remarqué quand je suis arrivé là-bas... le Québécois, il croit que les gens qui viennent chez lui, ce sont des malheureux, ce sont des gars qui... tu vois... qui viennent de pays sous-développés... C'est dans ce sens-là. C'est un peu... *on sent un peu de la pitié...* enfin, je rigole. Là-bas, il faut dire aussi que les autochtones, ils sont en réserve. Et quand y a pas de réserves, il y a des Indiens qui traînent... des clochards. En fait, ils sont comme ça, les Québécois... parce qu'ils connaissent pas... Nous, ça nous arrangeait aussi... qu'ils soient gentils comme ça aussi. Ils sont tous cool. S'il y a des dons à faire, ben, ils vont tous en faire. (souligné par moi)

Ce paternalisme est évoqué jusque dans les relations de travail dans lesquelles les jeunes Calédoniens sont insérés depuis leur retour en Nouvelle-Calédonie, certains salariés du site de Vavouto (usine du Nord) reprochant à leurs superviseurs québécois de se prendre pour des « missionnaires » :

Ici à l'usine, ça va, on se parle [entre Calédoniens et Québécois]... après, ça dépend des gens. Il y en a qui se mettent dans la tête qu'ils ont été envoyés ici, que toi tu ne connais rien, qu'ils sont là pour tout t'apprendre. Ils sont pas tous comme ça, mais... il y en a qui se demandaient [au Québec] comment on vivait ici, si on avait la télé chez nous, etc. Les gens de Sept-Îles disaient aussi que les gens de Montréal pensaient qu'ils vivaient encore dans des igloos... ça nous faisait rire un peu. Ici, c'est pareil, ils ont tendance à croire que, nous, on ne connaît rien, et qu'eux, ils connaissent tout.

Le dernier point à évoquer est la relation avec les Innus, point sur lequel je les ai systématiquement interrogés. Comment s'est passé ce premier contact direct entre autochtones canadiens et calédoniens? Voici deux exemples de réponse à la question : Vous fréquentez les Innus?

Non... quelques-uns... mais après, on a eu quelques misères avec eux. Parce que là où on était, c'était dans les réserves, quoi. On avait des copains qui chassaient... on leur a demandé s'ils pouvaient nous rapporter du caribou. Ils vivent beaucoup sur l'argent du gouvernement... [le bien-être social]... à chaque fois ils sont saouls... beaucoup de dealers chez les Indiens... Au début ça allait, mais après quand ils commençaient à sniffer une ligne de coke devant nous... ben, ça n'allait plus. On était plus [i.e. davantage] copains avec les Québécois.

Oui, certains, mais il n'y en a pas beaucoup au cégep. Et puis c'est différent. Ils sont bien parqués dans les réserves. Ils ont beaucoup de problèmes d'alcool, de drogue. On s'aventurait pas trop dans les réserves non plus. On était amis avec quelques Indiens qui étaient au cégep. On a sympathisé... quelques amis sont allés à la chasse avec eux... [...] Ben au début, les Innus nous prenaient pour des... ils disaient qu'on était des Blancs quoi... parce qu'on... parce que... on était avec les Québécois, on allait au cégep. Pourtant on leur disait que nous aussi on était le peuple autochtone de la Nouvelle-Calédonie! On les rencontrait au centre commercial, au bar. On avait deux frères innus, on était partis manger chez eux pour la Noël, ils nous ont fait goûter du caribou et tout, c'était bien. Il y en a qui suivaient des petites formations de conducteur de train. Sinon il y avait aussi des Indiens au cégep. Je crois que le truc qui nous a choqués, au début, c'était... l'apartheid... on dirait... Il y avait la police des Innus... et la police des Blancs, comme ils l'appelaient... Même quand on voyait les Québécois et les Innus, entre eux il y avait un blocage, ils ne se parlaient pas facilement. Quand on faisait nos stages, il y en avait qui disaient : « Attention, les Innus, ils sont comme ça, comme ça ». Mais le truc, c'est que moi je me comparais un peu aux Innus... ce n'est pas la même chose... mais quand même, ça me faisait quelque chose. (souligné par moi)

Ces relations entre Kanaks et Innus ont donc été pour le moins ambiguës, les récits évoquant la quête initiale d'une impossible solidarité avec des autochtones indiens... qui ont fini par faire figure de contre-modèle. Certains cégépiens disent que leur rencontre avec les Innus leur a donné à penser concernant l'option « autochtone » pour le futur de Kanaky (versus l'option de l'indépendance et d'un État souverain), choix qu'ils assimilent au fait de vivre d'une sorte de rente de situation, liée à la reconnaissance par l'État de droits sur l'exploitation – par d'autres – des terres ancestrales, et auquel ils opposent celui d'une participation à la production du nickel :

C'est sûr, on pourrait rentrer dans ce système de royalties, là. Mais Tjibaou, il a été clair dans le discours qu'il a eu avant d'être assassiné. Il fallait qu'on se montre. Pas juste spectateurs mais acteurs de notre devenir. Il fallait arrêter de penser qu'on va faire comme les autochtones au Canada... ou dans certains pays comme Nauru... c'est fini. Moi, je veux pas de ces histoires de royalties. Je veux être capable de prendre ma fourchette et de manger moi-même.

## CONCLUSION

Que retenir de ces récits?

La première remarque paraîtra banale mais les jeunes Kanaks ex-cégépiens sont avant tout des individus vivant dans un monde globalisé. Leur vie future sera influencée par des phénomènes globaux, allant des cours mondiaux du nickel à la redéfinition des liens entre la République française et les confettis de son empire colonial, phénomènes sur lesquels ils savent avoir peu de prise. Mais si personne ne remet en cause le fait qu'ils sont des « citoyens du monde », les analyses, quand elles cherchent à repérer dans les dires et les actions la trace de la « culture » ou de la « coutume », se privent souvent des moyens d'une compréhension du changement social parce qu'elles négligent le fait que l'appartenance à une communauté n'est plus qu'une des coordonnées des individus dans l'espace social, où elle représente une forme de capital mobilisable à côté d'autres formes de capital (notamment le capital que constituent pour les cégépiens le diplôme et, à terme, l'expérience professionnelle). Plutôt que d'appartenance à une communauté, il serait plus juste en fait de parler de détention d'un *capital d'autochtonie*, comme « ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy 2010 : 9). Si la notion de « capital d'autochtonie » a été construite autour de l'analyse des classes populaires en France, à partir d'une analyse du poids de l'appartenance locale pour des catégories dénuées de capitaux économiques ou culturels (Retière 2003), elle me paraît pertinente ici également pour rendre compte de la dimension symbolique de ces ressources que les Calédoniens peuvent mobiliser pour « apprivoiser » un mode de développement économique et un type de condition salariale encore allochtones, en inventant des régulations collectives locales de l'activité minière. Le capital d'autochtonie est ici à double détente, en tant que désignant la possibilité de mobiliser une appartenance localisée d'une part, mais aussi une forme globalisée de

l'appartenance (la catégorie des « peuples autochtones » au sens des Nations unies) qui donne accès à des ressources sociales, politiques et symboliques supplémentaires d'autre part.

Deuxième remarque, dont on conviendra qu'elle ne devrait étonner personne : ces cégépiens vivent avec leur temps. Ce sont des individus mobiles et connectés avec le reste du monde via tous les moyens que la technologie met à leur disposition. Leur séjour au Québec, son lot d'écueils (l'éloignement, le froid, le regard de l'autre pas toujours bienveillant, etc.) mais aussi d'opportunités (la découverte d'un autre rapport aux études, d'autres façons de vivre, la création d'un réseau d'amis, etc.) leur aura permis ce regard éloigné dont ils disent qu'il les aide à se construire comme des citoyens, plus lucides et plus critiques, d'un futur pays au destin encore incertain.

Dernière remarque, en apparence banale, ces cégépiens sont aussi avant tout des jeunes et ils partagent les aléas de la condition juvénile, notamment lorsqu'il s'agit de se faire « reconnaître », de « trouver sa place », dans un environnement particulièrement instable. Sommés d'être des « entrepreneurs d'eux-mêmes » (Castel 2009), ils sont aussi renvoyés à la responsabilité d'offrir une traduction concrète au « destin commun », entre ethos individuel et éthique du devoir, entre « réussir sa vie » et « construire le Pays ».

## Notes

1. Cette enquête a été réalisée en 2012 grâce au financement du CRNT « Nickel et son environnement », appel à projet « Activité minière et gouvernance locale en Nouvelle-Calédonie ». Les entretiens se sont déroulés sur le site de l'usine qui emploie ces jeunes en Province Nord, dans les ateliers de travail ou les lieux de pause, ainsi qu'à leur domicile ou dans des lieux publics à Nouméa, un an ou deux après leur retour du Canada.
2. Les jeunes rencontrés à Vavouto et titulaires d'une AEC « KNS » obtenue en 2008 et 2009 à Rouyn en Abitibi sont des jeunes issus d'un vivier de bacs professionnels ou technologiques très majoritairement originaires de la Province Nord, non prioritaires pour accéder à des formations sélectives de niveau « technicien » (type BTS), recrutés à leur retour du Québec sur des postes d'opérateurs de maintenance. Les conditions de prise en charge étaient les mêmes que pour le DEC.
3. Le dernier épisode en date est celui du 7 mai 2014, avec le déversement accidentel dans une rivière de près de 100 000 litres d'une solution contenant de l'acide, provoquant la mort des poissons et crustacés... et des affrontements violents entre les jeunes des tribus du Sud et les forces de l'ordre.
4. En 2009, 40,3 % des habitants de Nouvelle-Calédonie déclarent appartenir à la communauté kanak (99 100 personnes). La deuxième communauté la plus représentée est celle des Européens : 29,2 % des déclarations, soit 71 700 personnes. Suivent les Wallisiens et Futuniens, avec 8,7 % (21 300 personnes). Regroupées, les autres communautés identifiées représentent 7,3 % de la population totale : Tahitiens (2,0 %), Indonésiens (1,6 %), Vietnamiens (1,0 %), Ni-Vanuatu (0,9 %),

autres Asiatiques (0,8 %) et autres (1,0 %). 8,3 % de la population déclarent appartenir à plusieurs communautés ou être métis. Enfin, 5 % déclarent appartenir à la communauté « calédonienne », refusant ainsi de choisir parmi les communautés proposées. Et les 1,2 % restants n'ont rien déclaré. <[http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=ip1338#inter6](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1338#inter6)> (consulté le 21 janvier 2015).

5. Charte du Peuple Kanak. Socle commun des valeurs et principes fondamentaux de la civilisation kanak. <<http://www.senat-coutumier.nc/le-senat-coutumier/la-charte-du-peuple-kanak>> (consulté le 21 janvier 2015).
6. Au recensement de la population de 2009, 39 % de la population calédonienne des 25-49 ans est titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat, le chiffre tombant à 18 % quand on isole la communauté kanak. <<http://www.isee.nc/tec/popociete/telechargements/4-population.pdf>> (consulté le 6 mai 2014).
7. La deuxième portion, Maliotenam se trouve à 16 km à l'est de Sept-Îles et s'étend sur 5,02 km<sup>2</sup>. ITUM comptait en 2012 environ 3544 membres, dont 2885 vivaient dans la communauté.

## Ouvrages cités

- BENSA, Alban, 1995 : *Chroniques Kanak : l'ethnologie en marche*. Peuples autochtones et développement, Survival international, Paris.
- BOURDIEU, Pierre, 1989 : *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Éditions de Minuit, Paris.
- CASTEL, Robert, 2009 : « Les jeunes ont-ils un rapport spécifique au travail ? » in Robert Castel (dir.), *La montée des incertitudes. Travail, protections et statut de l'individu* : 139-158. Seuil, Paris.
- COUTANT, Isabelle, 2005 : « Le pouvoir des mots. À propos de l'encadrement socio-éducatif des "jeunes sans avenir" ». *Formation et Emploi* 89 : 19-33.
- DEMMER, Christine, 2007 : « Autochtonie, nickel et environnement. Une nouvelle stratégie kanake ». *Vacarme* 39 : 43-48.
- GROCHAIN, Sonia, 2013 : *Les dynamiques sociétales du projet Koniambo*. Éditions IAC, Nouvelle-Calédonie.
- HAMELIN, Christine, et al., 2008 : *Situation sociale et comportements de santé des jeunes en Nouvelle-Calédonie – Premiers résultats*. Rapport inédit. INSERM, Villejuif. <[http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/IMG/pdf/Rapport\\_INSERM\\_Etude\\_Jeunes\\_2007.pdf](http://www.recherches-nouvelle-caledonie.org/IMG/pdf/Rapport_INSERM_Etude_Jeunes_2007.pdf)> (consulté le 17 décembre 2014).
- MAUGER Gérard, 2010 : « Jeunesse : essai de construction d'objet ». *Agora débats/jeunesses* 56 : 9-24.
- RENAHY, Nicolas, 2010 : « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion ». *Regards sociologiques* 40 : 9-26.
- RETIÈRE, Jean-Noël, 2003 : « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire ». *Politix* 16(63) : 121-143.
- SALAÛN, Marie, 1993 : *Enquête sur la jeunesse mélanésienne en France*. Mémoire ad hoc du diplôme d'études approfondies de Sciences sociales de la formation doctorale ENS/EHESS à Paris, sous la direction d'Alban Bensa, inédit.
- , 2005 : « De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs) », in Véronique Fillol et Jacques Vernaudo (dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie* : 129-144. Corail/Grain de sable, Nouméa.