HAL
open science

DE LA SINCÉRITÉ AU DISCERNEMENT : “ PARLER -ÉCOUTER -COMPRENDRE ”

Wayuone Eddy Wadrawane

To cite this version:

Wayuone Eddy Wadrawane. DE LA SINCÉRITÉ AU DISCERNEMENT : “ PARLER -ÉCOUTER -COMPRENDRE ”. ECOLE DU DESTIN COMMUN, 2015. hal-03321252

HAL Id: hal-03321252

https://unc.hal.science/hal-03321252v1

Submitted on 17 Aug 2021

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.

DE LA SINCÉRITÉ AU DISCERNEMENT : « PARLER - ÉCOUTER - COMPRENDRE »

Wayuone Eddy Wadrawane, Université de la Nouvelle-Calédonie, Troca

Les paroles fortes, remontrances et rappels à l'ordre comme formes d'usages d'actes directs ou indirects de langage dénotant l'existence d'un pouvoir exercé par un membre du social ne produisent pas toujours chez le jeune citoyen une réaction violente. Sachant impliquer la défiance paradoxale dans toute situation sociale et éducative, celui-ci parvient à décortiquer et user de discernement lorsqu'un tel langage lui est adressé. On s'intéressera dans cette analyse à ce qui permit à cette jeunesse d'avant les années 1970 d'user de stratégies mettant en exergue la culture du « parler - écouter - comprendre ». Ensuite, nous découvrirons leurs réactions lorsque ces actes et jeux de langage impliquent la sincérité, l'empathie et l'équité. Une Zone d'Hétérogénéité Communicationnelle [ZHC] est tout à fait repérable durant la situation de communication.

1. Histoire et ethnologie

En 1946, la suppression de l'indigénat et l'accès au droit de vote ont permis à certains notables et anciens combattants kanak d'acquérir la citoyenneté française. Le 23 juin 1956, la loi-cadre Defferre et son décret d'application du 22 juillet 1957 ont conféré à la Nouvelle-Calédonie une autonomie jusque-là inédite. Celle-ci est devenue particulièrement compétente, notamment en ce qui concerne l'enseignement[1] du premier et du second degré. Le secondaire s'est alors ouvert pour la première fois aux Mélanésiens. En effet, la « […] scolarisation des Kanak […] ne fut ni rapide, ni massive. En 1903, on dénombrait six écoles laïques autochtones d'enseignement primaire pour un corps enseignant d'un instituteur et cinq moniteurs […] ». Pourtant, entre 1979 et 1989, 51 % de la population scolaire était mélanésienne (David *et al*, 1999, p. 58). Néanmoins, dès ces années-là, une génération de jeunes intellectuels kanak est apparue, en premier lieu sur la scène sociale tribale, puis aux abords du centre urbain de Nouméa. Ces jeunes scolarisés étaient logés dans des internats. L'un d'eux se trouvait sur la presqu'île de Nouville, là où est implantée de nos jours l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Ces jeunes ont été les premiers collégiens puis lycéens indigènes.

1 - À l'exclusion des programmes d'études, des programmes et modalités d'examens, des brevets et diplômes et de la qualification pour enseigner ; procédure civile ; hygiène et santé publique ; sécurité sociale ; urbanisme.

L'histoire de l'enseignement et de l'éducation du monde autochtone marque profondément le paysage calédonien (Salaün, 2005). Pendant que les deux instances (civiles et religieuses) se querellent pour le contrôle des espaces insulaires, les indigènes tentent, selon des stratégies singulières, de s'insérer rapidement dans cette dynamique institutionnelle socioscolaire, qui les fascine autant qu'elle les rebute. Paradoxalement, entre « attrait/répulsion » (Wadrawane, 2010), chemin faisant, quelques élèves réussissent remarquablement leur scolarité. Il en est ainsi, à titre d'exemple, de Watha Daly Delene[2], Dewe Epery Gorodey et Fote Trolue[3], pour ne citer que ceux-là, scolarisés entre 1957 et 1970, dont les parcours sont remarquables. Nous nous proposons de les analyser selon un « style ethnographique ». Ces parcours révèlent la posture qu'ils ont pu adopter afin de « réussir à l'école ».

1. 1. « Trois » cas

Watha Daly Delene : enfant de tribu, Padawa, district de Guahma, chefferie Hnaisselin à Maré, a été scolarisé durant les années 1950 à Ouvéa puis à Maré dans les tribus d'Éni et de Cerethi-Patho. Il connut rapidement la mobilité du fait de l'activité de pasteur protestant qu'exerçait son père. De progrès en progrès, il finit comme tout élève kanak de son époque par entrer à l'internat de Nouville, lieu d'accueil pour ceux qui venaient des îles et de l'intérieur de la Grande Terre. Après une scolarité brillante au collège et au lycée, il réussit son baccalauréat, devenant ainsi, dans les années 1960, le premier bachelier maréen[4].

Dewe Epery Gorodey :

> *Je porte le nom de mes pères comme il est de tradition kanak. […] Gorodey est donc le nom de mes pères et de mes grands-pères. C'est un clan qui est de la tribu de l'Embouchure depuis plusieurs générations après être venu de la vallée de Tchamba, issu du clan Aramoto. […] Après avoir appris l'alphabet avec mon père, je rentre dans l'école publique de la tribu en 1956, à l'âge de 7 ans. […] Ensuite je vais sur Houaïlou, Coula où un de mes grands frères de la tribu qui s'appelle Simon Pwarairiwa est moniteur […] et ensuite à la tribu de Neouyo à Houaïlou parce que ma grande sœur était monitrice là-bas en 1959. […] Je vais à Nouméa en 6e CEG du collège Lapérouse. […] Alors que mon professeur de français voulait m'envoyer en 5e classique pour me faire apprendre le latin et le grec, j'ai refusé pour rester dans le groupe d'élèves kanak et ne pas être isolée parmi les petits Blancs. Je me raccrochais au groupe kanak, ça va durer pendant tout le temps de ma scolarisation au lycée.* (Mokaddem, 2007, p. 19)

Fote Trolue :

> *Alors, moi, je suis originaire de la tribu de Xodre, dans le sud de Lifou, je suis né en 1948, j'étais à l'école pour la première fois en 1955 dans l'école de l'église évangélique qui était une école privée et à ce moment-là, l'école se faisait dans le temple. La semaine, c'était l'école qui occupait le temple puis le dimanche c'était le culte et l'école du dimanche. […] En fait, j'ai pris connaissance de la langue française à partir de 1955 dans cette tribu jusqu'en 1957, puis je suis parti à l'école publique de Mou. […] En 1958, je m'étais présenté à un concours pour rentrer dans ce qu'on*

2 - Watha Delene Daly. Entretien le 23 mai 1997 à la Rivière-Salée (Nouméa).

3 - Fote Trolue. Entretien du 15 décembre 2000.

4 - En 2006, Hélépoué Wénéhoua, inspecteur de l'éducation nationale retraité, et Elie Poigoune, professeur de mathématiques retraité, ont confirmé cette chronique. Ils étaient scolarisés en même temps que Watha Daly Delene. Le premier bachelier kanak fut Boniface Ounou de l'île d'Ouvéa, Iaaï.

appelait l'École des Moniteurs qui se trouvait à Nouville, à l'île Nou. Cette école était réservée aux Kanak. Donc, ayant réussi ce concours, je suis rentré en CM1 à l'école de Nouville en 1959. J'avais commencé l'école à l'âge de 7 ans finalement et j'étais arrivé à Nouméa à l'âge de 11 ans pour entrer à l'école de Nouville[5].

1. 2. « Intrigues »[6]

Ces cas succinctement posés se révèlent toutefois intrigants. En quoi le sont-ils ? Considérons :

- Watha Daly Delene, scolarisé entre 1957 et 1959, se retrouve en classe de première. Bien qu'ayant des résultats très convenables, un jour, il est réprimandé par son professeur pour des absences injustifiées au second trimestre. Il réussit toutefois le baccalauréat mention littéraire en fin d'année de classe de terminale (Wadrawane, 1998).

- Fote Trolue, scolarisé dans le privé, est confronté à la résistance des anciens de sa tribu lorsque son cousin D. Ukeiwë, alors moniteur, lui propose son inscription dans le public : « S'il quitte l'école de Dieu pour aller à l'école du diable, il va échouer et il ne réussira pas ». F. Trolue fait malgré cela un parcours brillant jusqu'à l'école de la magistrature à Bordeaux (Wadrawane, 2010).

- Dewe Epery Gorodey raconte : « À cette époque, j'étais institutrice remplaçante, et j'attendais une bourse. Il fallait passer une visite médicale. Je me souviens de cela parce que je suis passée devant un docteur français qui savait les raisons de cette visite médicale. Ce docteur me demande si je suis prête. Et il m'a encouragée et il m'a demandé si j'avais des amis Blancs. Je lui dis que j'en côtoyais au lycée. Il insiste et dit : « Ce que j'entends par amis, c'est de savoir si ces jeunes gens vous emmènent chez eux. ». Et ce docteur réplique : « Vous voyez bien – et il reprend – vous voyez bien ce qui se passe dans votre pays. Il faut aller faire des études, parce qu'il vous faut des cadres comme en Afrique. » Il m'a parlé comme ça ce docteur et c'est aussi quelque chose qui m'a frappée. Je ne sais pas pourquoi il m'a parlé comme ça. En tout cas, il tenait un autre langage. Il m'a encouragée à partir et il m'a dit que de toute façon j'allais retrouver mon île à mon retour » (Mokaddem, *op. cit.,* p. 21).

L'intrigue (Ricœur, 1983) n'est pas tant leur scolarité mais ce qu'elle suscite comme récits, discours, actes et jeux de langage, antagonismes, projection participative où histoire, histoire des acteurs et historicité s'enchâssent dans un entrelacs… Il s'agit d'un espace dans lequel ethnologie et histoire se combinent singulièrement. Il serait intéressant d'observer entre autres les stratégies de coopération (Grice, 1979) ou d'évitement (Wadrawane, 2008), ainsi que les conflits altruistes révélés ou non dans cette nouveauté contextuelle : le scolaire. On se souviendra que dans cet espace tous les coups sont permis quand il s'agit de/du savoir et de la connaissance. Repérer et comprendre les modifications suite aux interactions nous évitera des conclusions hâtives du genre… Voilà ce qu'ils sont. L'acteur social développe des compétences et des performances à l'intérieur d'un espace de l'histoire, la scolarité indigène. Ces élèves indigènes agissent et ils font quelque chose avec leur culture et la culture entrante. De ce qu'ils font s'ensuivent d'autres choses, des sortes de devenir. On ne peut alors penser l'individu sans cadre précis (Goffman, 1991).

5 - Fote Trolue passa son baccalauréat en 1969 en même temps que Watha Daly Delene.

6 - Parmi les cas cités, deux proviennent de nos propres entretiens ethnographiques menés entre 1998 (Watha Daly Delene) et 2000 (Fote Trolue). L'autre (Dewe Epery Gorodey) vient d'une discussion entre H. Mokaddem et cette dernière. Tous les trois sont issus des premières écoles indigènes de proximité, en tribu.

1. 3. Stoïque et courageux... !

Maintenant, comment peut-on demeurer stoïque et courageux face à de tels actes de langage approchant presque l'humiliation ? L'habitude à agir dans le système d'échanges et de connexion coutumière relationnelle suffit-elle aux jeunes à relever le défi de ces actes sans violence ? La brillante réussite de nos premiers bacheliers résulte, d'une part, de leur faculté à s'autogérer en des espaces hors de leur propre localité et, d'autre part, de la culture qu'ils ont acquise dès le jeune âge où les vertus de l'effort conscient et responsable, dignité et notoriété sont reconnues. Ils parviennent alors facilement à localiser dans le message transmis les qualités que sont la sincérité, l'empathie et l'équité.

2. « Non pas de ce que les individus sont [...] mais de ce qu'ils font... »

Notre proximité culturelle avec les observés nous permet leur description « comme des tribus étrangères avec leurs coutumes et leur culture propre » (Wood, 1990, p. 26). Cette tentative de compréhension cherche à faire le compte rendu « [...] non pas de ce que les individus sont [...] mais de ce qu'ils font en tant que sujets singuliers et des raisons de leurs actes au sein d'un espace social déterminé. » (Bensa, 2008). L'enchevêtrement entre pratiques des missions, technique de vie et histoire des subjectivités kanak puis sciences coloniales mettent en exergue autant les chroniques singulières que celles plus englobantes. Ces compositions et recompositions révèlent « une rationalité » de l'acteur dans ce contact particulier, la scolarité (Coulon, 1994). L'approche micro-historique, préconisée ici, ouvre des brèches dans le « tout » globalisant où « [...] beaucoup d'analyses actuelles projettent sur des [...] situations des idées simples, voire simplistes » (Bensa, 2010, p. 24-25).

Nous voulons rendre compte avec respect de ce monde insulaire livré au défi d'existence et de production de savoir face aux grandes perturbations et mutations diverses en cours. Cette analyse sera sans aucun doute propice au surgissement et à la prise en compte de spécificités. Il n'est alors pas incongru de spéculer prudemment sur la construction théorique de la spécificité. Cette construction n'est pas et ne sera nullement une forme de ségrégation ni ghettoïsation ou forme de positionnement à rebours sur l'autochtonie, et encore moins une disposition purement réactionnaire. Sans nous étendre sur le sujet puisqu'il convient de l'introduire méthodologiquement avec de solides raisons épistémologiques, disons humblement, en reprenant ce que déclare Abdel-Malek Anouar à propos de cette spécificité, qu'elle est :

> [avant] *tout, et en un premier temps, instrument de vraie position des problèmes de la différence et de l'altérité, à partir d'une conception scientifique rigoureuse, soucieuse de la réalité de formations sociales du monde réel à travers l'histoire des cultures et des civilisations, et, par-là même, fondamentalement opposée à tous les réductionnismes, à tous les fonctionnalismes, quelle qu'en soit l'allure idéologique. Puis, et dès lors que ces problèmes sont ainsi posés comme ils sont vécus dans la réalité de notre monde réel, devenir, en un deuxième temps, l'instrument de médiatisation : entre le particulier et le général, entre le national et l'universel.*[7]

7 - Abdel-Malek Anouar, 1975, « Le concept de spécificité : positions », *L'Homme et la société*, 37-1, p. 25-33, http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1975_num_37_1_1597, consulté le 10 octobre 2016.

Bob Teddy, ancien moniteur, définit comment cette spécificité peut s'exprimer dans le général, le scolaire :

> *Tu vois avant quand on partait à l'école, on était joyeux. On voulait montrer à l'extérieur que j'étais du clan de... et de la chefferie de... Donc, je dois bien travailler pour montrer après [compte rendu social]. On partait toujours avec une devise pour réussir. On essaie de défendre la culture. On portait au mieux notre emblème. On essayait de bien représenter ceux qui étaient devant et ceux qui allaient venir derrière nous. Parce que la réussite de l'enfant c'est avant tout, la réussite de sa famille, du clan et de l'île. C'est-à-dire tout le monde qui l'entoure, le milieu. Voilà, très tôt l'enfant est responsable. Il comprend ce qu'il a à accomplir.*[8]

Ces insulaires, par des actes et stratégies intraculturelles, participent à la fois à leur implication dans l'histoire et au renforcement de leur outillage culturel. Wamou Poedi, alors logé à l'internat de Nouville, corrobore nos propos. Il souligne :

> *Alors à l'internat [...], à l'époque on n'avait pas tellement de discipline parce qu'on était discipliné et on aimait travailler. Je voyais des jeunes, ils ne dormaient pas à midi, ils prenaient un livre et allaient lire par-là. On avait une bibliothèque et cela marchait. [...]. On avait toujours quelque chose à faire pour passer le temps. Donc quand on arrivait, on tombait dans une ambiance et on était obligé de suivre le rythme qui se passait dedans.*

L'habitude de se prendre en charge, l'acceptation d'un tutorat culturel permettant de coagir et la prise d'initiative pour élargir le « monde des possibles » font que ces jeunes élèves deviennent des êtres autonomes avant leur cursus scolaire. La scolarité, comme nouvelle expérience, prolonge de tels acquis socioculturels. Deux sortes de stratégies situationnelles autochtones face aux contingences du défi scolaire semblent se profiler : ces acteurs s'adaptent au contexte qui s'offre à eux ou ils adaptent l'objet à leur escient. Cette spécificité s'exprime à l'intérieur des dynamiques historiques. On s'initie implicitement à la délimitation d'un territoire recomposé ou qui se recompose progressivement. Le repérage des recompositions est donc ostensible.

Le discours, les récits coutumiers fortement impulsés dans la vie quotidienne favorisent la souplesse dans le contact et renforcent les principes altruistes. Ils stimulent la reconstruction sociale à travers ses propres appareils de médiation. Ces succès reposent entre autres sur des synthèses mentales de contextes vécus comme processus qui influent sur le nouveau et sur l'individuel au sens de construit. Ce défi socioculturel segmentaire est entretenu par des slogans culturels précis : « Moi, je suis du clan de... donc je dois persévérer... » peut avec mesure se comprendre [je suis... donc je peux].

2. 1. Un univers discursif « croisé »

La question de la langue maternelle ainsi que des pratiques de langues dans les familles et dans le contexte culturel a son importance tant sociolinguistique qu'anthropologique. Ces jeunes adultes, habitués aux variations, aux techniques linguistiques et de mises en évidence des arrière-plans, parviennent à décrypter facilement le discours qui leur est adressé, même en dehors de la sphère familiale. Les jeux d'inférences et les métaphores tels que nous les retrouvons dans les Popaï en région Paicî sont déclinés comme compétences et performances dans l'art oratoire. L'aisance dans la déclamation

8 - Bob Teddy. Entretien du 20 avril 2001.

des généalogies est une des compétences très valorisée dans les sociétés kanak de la Grande Terre. L'univers familial participe alors au renforcement et à la compréhension de ces nombreux registres et variations dans le discours social. On ne s'adresse pas aux anciens, aux « vieux », comme on parle à un jeune, par exemple. On choisit le répertoire approprié.

2. 2. La force du social : entre amitié et équité

Paul Napoarea, ancien élu de la province Nord, renseigne Éric Soriano à propos de sa réussite lors d'un entretien en 1994. Il souligne : « Mes oncles étaient pour que j'aille au collège. C'était une affaire qui n'a pas donné lieu à de la discussion. Bon résultat : on part. Tu réussis tu as droit à partir, c'est tout. Moi, j'étais un peu triste, c'était difficile de partir, mais j'avais de bons résultats… Tant pis pour moi (rire) ».[9]

Poedi Wamou se souvient encore :

> *[…] J'ai débuté dans l'enseignement en 1960, mais avant j'étais à l'école publique. Je suis rentré à l'école publique en 1942 avec mon oncle. Il était enseignant. Il était à Bouloupari après cela nous sommes arrivés à Koohnê et c'est là qu'au lieu de rentrer à Nouville je suis allé à l'école communale de Koohnê avec un instituteur qui s'appelle M. Rival Paul. Comme j'étais jeune, un jour il avait dit à mon oncle,*
>
> *- Un jour il faut que tu envoies ton gosse à l'école communale.*
>
> *Alors mon oncle a eu une réaction, il disait que c'était interdit. Mais il disait :*
>
> *- Amène-le parce que les gens me connaissent. Je ne vais pas le présenter en 6e pour rentrer là-haut [lycée Lapérouse] mais le certificat, au moins il aura son certificat d'études.*
>
> *Et c'est comme cela que je suis rentré en bas [à Nouville]. Ensuite je suis rentré à Nouville, je suis resté 2 ans en attendant le centenaire en 1953.*

Là encore, le rôle de l'oncle a été prépondérant.

Dans le premier cas, l'encouragement à relever le défi de partir vient du cercle familial et, dans le second, l'amitié et l'équité se croisent, offrant des moments de régulation et de rééquilibre. Situation recomposée ou non, on peut cependant constater la force du social.

2. 3. Segment, partage et rééquilibrage

Le cas de Fote Trolue est intéressant. Avec son frère, ils fréquentaient une des deux écoles privées de la tribu. Ukeiwë, alors jeune moniteur affecté à l'école de Tiga, vint trouver la mère des deux frères, ses cousins très proches. Fote Trolue se remémore les paroles d'Ukeiwë : « Puisqu'il [Ukeiwë] est à l'école publique, un des deux frères doit venir avec lui. Il a dit à ma mère qu'il fallait que je parte à l'école publique avec lui et c'est pour cela que je suis rentré à l'école publique ». Cet aspect du partage ou rééquilibrage intraculturel a déjà maintes fois été remarqué en ce qui concerne le choix de la religion en milieu kanak. Dans un clan, une unité familiale peut se revendiquer de confession protestante et l'autre catholique. Il n'y a aucune incongruence. Ces subjectivités nous font remarquer combien l'identification et l'identificatoire jouent à plein régime dans ces vécus d'expérience. La parenté fonctionne conjointement avec l'identificatoire.

9 - Entretien avec Paul Napoarea mené par Eric Soriano le 23 juillet 1994.

2. 4. Mode d'expérience

Convaincu que certains modèles sont pulvérisés par l'agir de l'acteur, ce dernier, à travers sa propre histoire émergente et recomposée, participe à la reformulation des conditions de réalisation d'un social réellement à taille humaine (Bensa, 2008). Sa capacité de communiquer, de varier les modes de communication révèle sa faculté à comprendre et donc à entrer dans l'abstraction. Il n'était donc pas étonnant que, dès cette époque, la maîtrise d'outils et de techniques académiques puisse déjà être notée. Hamid Mokaddem souligne avec justesse une particularité de la parenté Gorodey. Fait « rarissime dans une culture de tradition orale », les lignées paternelle et maternelle de Dewe Epery Gorodey sont inscrites dans l'écriture, comportant plusieurs écrivains. S'étonnera-t-on alors que celle-ci soit devenue plus tard professeure de littérature et écrivaine ? Le social est donc et d'abord un monde d'expérience et d'interprétation par le sujet, « comme quelque chose d'intelligible (sensé), sous forme de catégories et de construits sociaux » souligne Dupret (2005) en résumant Schütz (1990), Cefaï (1994) et Coulon (1994a).

Bien que des modalités méthodologiques d'acquisition de la culture de l'école issues des sociétés à écoles ne soient pas toujours contenues dans le récit culturel des sociétés sans écoles, cette insuffisance n'empêche nullement les nouveaux acteurs de triompher stratégiquement des difficultés qui se présentent. Leur réussite dépend aussi et certainement du comment nous fixons notre œil sur eux et/ou de la façon, de notre préoccupation à gérer franchement nos propres cécités. Ces jeunes, malgré les nombreuses contraintes à surmonter, sont « ceux qui se sont révélés bons à l'école » (Soriano, 2013, p. 138).

3. Extranéité sans ostracisme : « Parler - Écouter - Comprendre »

Il n'y a guère d'exotisme à révéler comment la sincérité, l'empathie et l'équité sont exprimées implicitement dans ces sentences collectives en situations conversationnelles. Les propos venant du professeur, du médecin et des anciens de la tribu de Xodre (extrême sud de Lifou) traduisent en arrière-plan de telles qualités.

3. 1. Sincérité

La conversation entre Dewe Epery Gorodey et son médecin est tout à fait remarquable. Ce dernier dit : « Vous voyez bien. » Et il reprend : « Vous voyez bien ce qui se passe dans votre pays. Il faut aller faire des études, parce qu'il vous faut des cadres comme en Afrique. » En s'adressant à Mokaddem, elle-même souligne : « Il m'a parlé comme ça ce docteur et c'est aussi quelque chose qui m'a frappée. Je ne sais pas pourquoi il m'a parlé comme ça. En tout cas, il tenait un autre langage. Il m'a encouragée à partir et il m'a dit que de toute façon j'allais retrouver mon île à mon retour ».

Cette conversation sur un ton sincèrement chaleureux lui ouvre[10] la possibilité de percevoir autrement son monde[11]. Ce type de discours, en opérant des ruptures, modifie des représentations du social. Une posture de sincérité ou une forme de participation à la souffrance d'autrui, traduite dans cette rencontre relationnelle sur un ton conversa-

10 - Après une courte carrière de professeure de littérature moderne et un passage dans les Écoles Populaires Kanak (EPK), Dewe Epery Gorodey est de longue date, et encore aujourd'hui, une élue politique du Parti de Libération Kanak (PALIKA).

11 - Cet autrement comme « possible » est réaffirmé lorsque celle-ci se retrouve avec son cousin à une réunion politique présidée par Nidoish Hnaisselin (jeune étudiant, il avait participé en France aux événements de « mai 1968 »), au foyer Taragnat à la vallée des Colons.

tionnel, appellera ici la culture du désir à requestionner ce monde qui, lui, est présent. On ne s'étonnera pas, à partir du là, du parcours de militante que suivra cette femme kanak dès son retour au pays après de longues études et formations qualifiantes.

3. 2. Empathie

Ce que rapportait Watha Daly Delene, lors de nos diverses rencontres entre 1996 et 1998 à la Rivière-Salée avant son décès, pourrait rendre quiconque aujourd'hui bien perplexe. Le message laissé par ce professeur est quelque peu rude. Il se souvenait de cette manière assez particulière d'exprimer l'empathie :

> *Quand j'étais au lycée en première, je voulais abandonner. Je commençais à passer mes journées aux* bains militaires *de l'Artillerie. Mon professeur me convoqua un jour et me demanda les raisons de mes absences subites. Je lui rétorquais que j'en avais par-dessus la tête de l'école et je voulais retourner à la tribu, à Padawa, à Maré. De suite, il me répondit. : Vous, [...] vous ne connaissez que " ça ". Fuir devant la difficulté !*

Une remontrance significative avec usage des déictiques vous, marqueur d'un durcissement de ton réitéré par un second vous de désignation et sans courtoisie laisse présager le niveau de l'interaction. Les déictiques vous renvoient non seulement au distinctif de catégorisation groupusculaire [de l'élève autochtone] à la troisième personne du pluriel mais, en même temps, à une forme de provocation. Le catalogage est renforcé par l'usage du « ça » limitatif d'indignité. L'intimidation indirecte provoque l'orgueil silencieux du lycéen, soit une attitude souvent affichée par les élèves kanak. Watha Daly Delene note en poursuivant : « Cela m'a complètement retourné. J'ai été atteint dans mon orgueil ».

Notons qu'il n'y a, ici, aucune stratégie de condescendance ni d'autocomplaisance. Rien ne présume ni sa réaction ni l'existence d'une recette culturelle réglée pour réussir à l'école. La projection paradoxale dans cette interpellation professorale instaure le discernement [cette disposition à juger clairement et sainement les choses] comme rupture. « Je repris alors les chemins du lycée Lapérouse, dès le lendemain. Finalement je réussis à passer en terminale. J'eus mon Bac mention philosophique »[12]. Watha Daly Delene incarnant l'idéal-type en vogue à cette époque, la défiance ou face à face par l'action répondra autrement. Il a discerné les expressions de sincérité, de compréhension et d'incitation au défi véhiculées implicitement dans la remontrance. Il s'engagea et prouva qu'il était capable de démentir l'affirmation de l'enseignant.

Des postures exceptionnelles d'actes de langage (Bateson *et al.*, 1981) peuvent révéler et mettre à jour des attentes individuelles et des expressions de subjectivités socioculturelles, sorte de « raisonnement pratique » selon H. Garfinkel, et où le monde social est un « monde de la vie » (Schütz, 1932). L'élève comprend et discerne l'empathie qui transparaît des « paroles » du professeur. Il a juste besoin de cette « parole » pour lui donner les moyens pour rompre avec des situations qui limitent. Son discernement impulse le désir de s'initier aux nouveaux « possibles ». Ces bouleversements dévoilent aussi comment des rapports singuliers au monde vécu et à l'autre relationnel concourent au progrès des individus. À partir de cette empathie professorale, cet élève s'invite à défier l'école et son savoir. Il réussit.

12 - Déclaration attestée par E. Poigoune [28 juillet 2011 à 19h30 mn à la Fédération des Œuvres laïques de Nouméa] alors élève en première scientifique. Watha Daly Delene était scolarisé avec A. H. Wenehoua (inspecteur de l'éducation nationale 1e degré).

3. 3. Équité

De ces situations vécues surgit la défiance paradoxale. Elle est d'autant mieux exprimée à travers les « dires » des anciens envers la mère de Fote Trolue : « S'il quitte l'école de Dieu pour aller à l'école du diable, il va échouer et il ne réussira pas ». Il n'y a pas de quelconque magie pour comprendre cette sentence verbale. Lorsque nous partageons suffisamment d'éléments communs tant linguistiques que culturels, il nous sera aisé de discerner l'implicite contenu dans ces actes de parole. Quelles que soient la forme et la force illocutoire, de la réaction des jeunes surgit un style d'attitudes et de postures acceptables face aux injonctions qui semblent paradoxales. La capacité à saisir le langage à travers la prise directe d'informations et cette compétence à décoder le discours prouve qu'il existe dans le milieu un style socio anthropologique d'apprentissage du « parler », et précisément du décryptage des jeux de langage. Une forme d'équité est de plus exprimée. Le désir d'équilibre et de partage transparaît dans le langage formulé par les anciens. Il en est de même des paroles prononcées par Ukeiwë, qui, lui, exprime un rééquilibrage segmentaire posé sur l'équité. On cherche à compenser équitablement lorsqu'il y a présence de déséquilibre.

3. 4. Des ruptures par le savoir

Plus tard, les discours revendicatifs – séparation – se renforcent en puisant leur énergie autant dans le savoir académique et dans les relations et structures de parenté kanak. Cette génération cherche à nommer cette séparation à partir de son expérience en tant qu'étudiant lorsque le souffle des grandes libertés initiées en mai 1968 envahit les espaces sociopolitiques continentaux et les anciennes colonies. L'expression « canaque » devient « kanak ». Grâce aux rencontres diversifiées et aux nouveaux savoirs académiques, on acquiert les outils conceptuels méthodologiques nécessaires pour contester ce monde scolaire dominant. Cette jeunesse exploitait paradoxalement l'École. Elle savait écouter, comprendre, parler et agir l'un avec l'autre pour être un parmi [tant] d'autres (Vasse, 1978). On ne peut en douter ; la sympathie, la sincérité, l'empathie et l'équité motivent forcément quel que soit le statut de l'individu.

4. Défiance et double dépendance paradoxale pour bondir hors de...

Les cas cités montrent comment, dans une relation de communication verbale, le face-à-face se met en place. Watha Daly Delene défie la face, la valeur sociale positive revendiquée par l'enseignant à travers la ligne d'action dans ce contact particulier de l'adulte. Fote Trolue, en acceptant de suivre son cousin Ukeiwë, oppose quant à lui la face aux anciens de la tribu. Dewe Epery Gorodey s'élève, elle, contre le système dominant en problématisant autrement sa scolarité et positionne la face de « femme kanak révolutionnaire » dans un contexte de revendication dominé par les hommes.

4. 1. Actant et inter actant : le face-à-face

Cette défiance paradoxale rend compte, entre autres, de l'existence d'une double dépendance Paradoxale, forme d'habitus issue de pratiques sociales et culturelles localisées. Elle met en relief des stratégies de défi non-violent à l'interlocution en recourant à des états mentaux et modes psychologiques d'attitudes (Vanderken, 1992, p. 17). Il n'est pas alors osé d'entrevoir l'existence d'un style d'apprentissage du « parler » et de savoir « écouter » pour « comprendre » et « discerner ». Tout comme réussir s'apprend, parler, écouter, discerner s'apprennent aussi pour une meilleure réussite scolaire et sociale.

4. 2. Zone d'hétérogénéité communicationnelle

Dewe Epery Gorodey, Watha Daly Delene et Fote Trolue furent-ils adroits, futés et/ou rusés ? Comme le souligne J. Bruner, « La culture donne forme à l'esprit ; […] elle […] procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir » (J. Bruner, 1996, p. 6). Pour que fonctionnent la défiance et la double dépendance paradoxale, il faut au préalable que certaines conditions soient remplies. La présence d'un autrui adjacent en situation dialogique franche s'avère nécessaire. Il faut aussi accepter de se frotter à l'autre, en procédant et usant à partir des dispositifs opératifs et/ou spéculatifs du savoir scolaire, aussi nouveau soit-il. Dans ces situations, chacun « tent [e] de s'ajuster, souvent avec difficulté, bref, un pas du sujet qui avance et qui s'intègre » (Marcellini, 2006). Ils admettent d'être en situation et de l'assumer en agissant, comme façon d'être dans le monde conçu par assemblage contigu (Wadrawane, 2004, p. 31). Ces moments articulés/désarticulés introduisent de la discontinuité dans le récit de vie des individus. Cette sincérité comme forme de discontinuité les précipite dans une situation « hors de… ». Ils sont « pris dans le langage, et c'est cela même qui le produit comme sujet » (Pieret, 2010, p. 12). La double réalisation de séparation, de désignation et d'identification par le langage ne pouvait se faire sans la mise en présence d'une zone d'hétérogénéité communicationnelle. Il faudrait cette zone pour que les sujets-acteurs impliqués dans un dialogue puissent dire : « on se comprend un peu… mais on se comprend quand même ! » L'autre est donc une nécessité.

5. Capacité à faire face et progresser

Le contexte familial joue un rôle primordial dans la structuration sociale et cognitive chez l'enfant. La question identificatoire se pose (Wadrawane, 2010)[13]. Les réactions des trois jeunes lycéens s'avèrent remarquables en termes de postures et d'attitudes socioculturelles face aux injonctions verbales fortes venant du milieu social et scolaire. Malheureusement, de telles compétences acquises dès le jeune âge se perdent avec l'évolution des espaces suite aux contingences socio-économiques. L'efficacité de cette éducation à la vie en société relationnelle s'estompe progressivement. L'amplification des problèmes socio-économiques ne favorise pas la possibilité de « lâcher la main » plus tôt. Toutefois, rien n'est perdu. Admettre que les contextes évoluent et que le changement de cadre d'expression engendre *a fortiori* de nouveaux modes d'expérience s'avère raisonnable. Si la société kanak a pour habitude de fonctionner collectivement, elle doit cependant accepter l'émancipation de l'individu issue de la réussite scolaire. Elle le doit puisqu'elle a pu et su montrer sa capacité à faire face à diverses perturbations, même les plus rudes. Nous avons constaté que ces paroles venant des acteurs, comme des sentences collectives, non seulement lient les individus mais encore entretiennent cette fonction qu'est la résilience[14].

L'homme a cette capacité de s'autonomiser, de parvenir à convertir et concrétiser le temps en mode d'expérience. Il doit donc se persuader que toute réussite se prépare, s'apprend et se bâtit, à condition toutefois de réussir à « désapprendre la peur » (Bachelard, 1995, 1e éd., 1938, p. 398) de se tromper et corriger ses erreurs. La rencontre avec l'autre aide à sortir des conceptions fatalistes et mortifères. Ce désapprentissage de la peur débute

13 - Poedi Wamou. Entretien du 11 avril 2001.

14 - C. Illouz put remarquer aussi : « On ne peut s'empêcher d'associer un pouvoir humoristique à la langue de Maré tant les Maréens passent sans transition du mutisme grave à la prolixité hilarante » (2000, p. 195).

par la reconnaissance et l'usage des qualités que sont la sincérité, l'empathie et l'équité dans le lien éducatif. On réussit à l'école parce qu'on s'est permis d'apprendre à réussir (Wadrawane, *op. cit.*) en habitant paradoxalement, voire en « squattant » l'école et même s'il faut devenir comme le souligne Ricœur « un imposteur » (Ricœur, 1986, p.75). Il est grand temps d'apprendre à sortir de la conception bancaire du savoir que dénonce Polo Freire (1969), de maîtriser soi-même les outils conceptuels qui permettront à chacun de porter une analyse critique et franche sur sa propre société.

Conclusion

Ces stratégies de réussite restent encore à explorer et à approfondir car nous sommes face à des sociétés sans École. Nous pouvons juste dire que ces jeunes savaient s'adapter et adapter en usant de stratégies inclusives malgré les contraintes historiques de cette époque aujourd'hui bien révolue. Leur habilité à cultiver et à jouer paradoxalement (entre attrait/répulsion) avec le contexte produisait une stabilité relationnelle. Les nombreux appareils culturels de médiation sociale, à l'exemple de la demande de pardon coutumier, de la coutume de « lier » ou d'« attacher » et celle d'adopter présents dans la société offraient en de multiples occasions l'entretien de cette stabilité. Ces pratiques favorisent des qualités comme la sincérité, l'empathie et l'équité.

Les fonctions de « parler-écouter-comprendre » se développent en compétences sociales. La capacité d'user du discernement demeure une performance extrême, toutefois maîtrisable. Le social offre un cadre pour s'expérimenter et expérimenter de nouvelles situations en vue de s'améliorer et de progresser. L'étude de cas a montré que l'enseignant, le médecin et les « vieux » de la tribu ont concouru, sans peut-être le savoir, au désapprentissage de la peur. Leurs discours imprégnés de telles qualités, la sincérité, l'empathie et l'équité, ont motivé ces jeunes à se projeter et à conquérir de nouveaux horizons de « possibles », jusqu'à recourir fermement au face-à-face non-violent s'il le fallait. On retrouve cette posture marquée d'opiniâtreté développée par M.-A. Jorédié pour défendre les Écoles Populaires Kanak (EPK) et leurs projets internes.

Reconstruire et refonder le lien socio-éducatif de l'École du pays en ce XXIe siècle devraient débuter par la reconnaissance et l'impulsion de ces valeurs et qualités que l'on a parfois tendance à considérer comme dépassées. Pourtant, aujourd'hui, on s'aperçoit à tort ou à raison que la sincérité, l'empathie et l'équité sont indispensables dans les relations didactiques, pédagogiques et sociales menant à l'apprentissage du vivre ensemble. Apprendre à « parler - écouter - comprendre » puis discerner sont des objectifs socialement nécessaires, surtout pour l'École du destin commun.

Références

Winkin, Y. (dir.), 2001, *La nouvelle communication,* Paris, Seuil.

Bensa, A., 2010, *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Éditions Textuel.

- 2008, « Père de Pwädé. Retour sur une ethnologie au long cours. », *in* Fassin, D. et Bensa, A. (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuve ethnographique*, Paris, La découverte.

Bruner, J., 1996, *L'Éducation, entrée dans la Culture ; Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle,* Paris, Retz.

- 1998, *Car la culture donne forme à l'esprit ; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

David, G., Guillaud, D. et Washetine, C, 1999, « L'enseignement et la formation en question. De l'échec scolaire à l'opération quatre cents cadres », dans David., G., Guillaud, D. et Pillon, P. (dir.), *La Nouvelle-Calédonie à la croisée des chemins (1989-1997)*, Nouméa, Société des Océanistes et IRD, p. 57-70.

Dupret, B., 2007, « Le Jugement en action : ethnométhodologie du droit, de la morale et de la justice en Égypte », *Revue internationale de droit comparé*, vol. 59, 1, p. 193-195.

Freire, P., 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, [1969].

Coulon, A., 2002 [1987], *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?.

Goffman, E., 1991, *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Édition de Minuit.

Grice, H. P., 1979, « Logique et conversation », *Communication*, 1979, 30, 1, p. 57-72.

Mokaddem, H., 2007, *Œuvres et Trajectoires d'écrivains de Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, Expression.

Pieret, D., 2010, « *From Claim to Rights*. Langage, politique et droit – Introduction », Dissensus [En ligne], Dossier : Droit et philosophie du langage ordinaire, N° 3, URL : http://popups.ulg.ac.be/2031-4981/index.php?id=717, consulté le 20 octobre 2017.

Ricœur, P., 1983, *Temps et récit. Tome I : l'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

- 1986, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

Salaün, M., 2005, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, PUR.

Soriano, E., 2013, *La fin des indigènes en Nouvelle-Calédonie. Le colonial à l'épreuve du politique (1946-1976)*, Paris, Karthala.

Vanderkeven, D., 1992, « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation », *Cahiers de linguistique française*, n° 3, Genève.

Wadrawane, E. W., 2008, « Emplacement et déplacement des écoles en milieu Kanak », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1/2008 (Vol. 41), p. 115-139.

- 2010, « L'école aux marges de la tribu. Approche anthropologique des stratégies d'accueil et intégration de l'institution scolaire en Nouvelle-Calédonie (Province Nord et Îles) », thèse de doctorat, Bordeaux, Université Victor Segalen – Bordeaux II.