



HAL
open science

Des pratiques sociales kanak et océaniques pour de nouvelles dialectiques paradigmatiques “ Transpositions didactiques des savoirs autochtones ”

Eddie Wayuone Wadrawane

► **To cite this version:**

Eddie Wayuone Wadrawane. Des pratiques sociales kanak et océaniques pour de nouvelles dialectiques paradigmatiques “ Transpositions didactiques des savoirs autochtones ”. Les langues autochtones en Océanie francophone : Espace Oralité à Wallis et Futuna, Nov 2020, Matautu, Wallis-et-Futuna. hal-03321257

HAL Id: hal-03321257

<https://unc.hal.science/hal-03321257v1>

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.

*Des pratiques sociales kanak et océaniennes
pour de nouvelles dialectiques paradigmatiques
« Transpositions didactiques
des savoirs autochtones »*



Eddie Wayuone WADRAWANE

Docteur en Sciences de l'Éducation

Professeur d'Université de la Nouvelle-Calédonie

Laboratoire Trajectoires d'Océanie (TROCA)

Sections CNU 70e et 15e

Nouvelle-Calédonie

Résumé

Que peut-on espérer des nouveaux apports dans les enseignements par le Projet Éducatif de Nouvelle-Calédonie (Dorénavant PENC) que sont les Éléments Fondamentaux de la Culture Kanak (désormais EFCK) ? La didactique peut-elle apporter une réponse fiable ? En quoi la transposition didactique devient-elle une procédure intéressante pour innover au niveau de l'enseignement ? Les objectifs de cette proposition à l'aune des méthodologies en Sciences humaines et sociales consisteront à démontrer les « possibles » quand il s'agit de procéder à didactiser des savoirs et techniques autochtones.

Mots-clés

Culture kanak et océanienne ; Didactique ; Transposition ; Savoirs et connaissances autochtones.

« La pensée naît de l'action pour retourner à l'action ».

Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942.

« La pensée part de la pratique pour y retourner. ».

Paul Langevin. Écrits philosophiques et pédagogiques, 1947.

Introduction

L'institution éducative en Nouvelle-Calédonie a trop longtemps été un appareil préoccupé à préparer et à produire ses propres héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Les résistances au changement de mentalités et de pratiques d'enseignement n'ont pas manqué lorsque les institutions ont invité à l'innovation pour produire une école de plus en plus contextualisée. Aujourd'hui l'introduction des EFCK continue de poser une double question : leur opportunité et leur didactisation. Cette posture provoque un double tiraillement entre une partie militante des enseignants habitués à l'esprit de l'école véhiculé depuis le début de son histoire en Nouvelle-Calédonie, et ceux qui pensent qu'il est temps d'innover en tenant compte des réalités locales complexes. Cette dernière position se voit justifiée par les nombreux retours venant des recherches scientifiques et des médias. Finalement, comment dans ce rapport de force, procéder à un véritable rééquilibrage sociocognitif et culturel sensé à l'intérieur de l'institution scolaire, car les Kanak et les Océaniens sont en général ceux qui peinent à réussir à l'école ? En effet l'institution scolaire, pense-t-on, a tendance à éloigner ses clients de leur culture et de leur mode de vie. Elle est vue et entrevue comme un objet colonial déstructurant. Depuis, les choses ont évolué, et aujourd'hui la Nouvelle-Calédonie a son PENC voté en 2016 par le Congrès. Il a positionné et rendu obligatoire l'enseignement des EFCK. Leur inclusion dans le PENC suscite cependant et encore de l'inquiétude. On en vient à se demander ce que l'on peut espérer de ce nouvel apport - EFCK - dans les enseignements par le PENC, et si les savoirs locaux sont suffisamment didactisables, compte tenu de la prégnance forte des subjectivités sociales ? Ces questions s'avèrent intéressantes car les lignes ont tendance actuellement à bouger. Plusieurs événements plus ou moins marquants concernant l'école calédonienne ont impulsé la volonté de changer progressivement son visage pour faire évoluer les mentalités. De nouvelles potentialités peuvent être initiées à partir du contexte pour asseoir la dimension pays. Nécessairement la question de *didactiser* quelques objets de savoirs environnementaux et les savoirs culturels prélevés dans la vie quotidienne est posée.

1. La longue histoire des « tentatives »

Rares sont les sociétés qui se complaisent et acceptent durablement les effets d'une domination qu'elle soit coloniale ou autre. Elles réagissent bien souvent par une forte opposition en recourant à la violence, ou sinon par le développement d'attitudes paradoxales où feindre devient la posture

par excellence, autant pour dissimuler leur opposition que pour tenter de sauvegarder une partie d'elles-mêmes. D'autres, eu égard à la taille de leur société insulaire, cherchent plutôt à composer avec les dynamiques déjà présentes pour co-construire et redévelopper de nouvelles approches innovantes. On le sait aujourd'hui. La société kanak a su utiliser les missions pour non seulement apprendre beaucoup d'elles, mais aussi comme un rempart ou un interlocuteur médiateur face à l'administration instituante coloniale de l'époque. La recomposition est une stratégies bien huilée de la société kanak comme l'a maintes fois démontré Haudricourt (1964), et le contexte regorge d'exemples bien dissimulés vus comme des reformulations.

a. Les missions dans la fabrique de l'histoire océanienne et kanak

Les missions ont été les premières institutions à initier la population autochtone de la Nouvelle-Calédonie aux outils et processus didactiques *de* et à l'école. Les missionnaires visaient au moins trois objectifs. Il y avait d'abord la volonté de conversion puisque ces autochtones étaient considérés comme des païens. Puis celle concernant le développement de nouveaux agents pour que ceux-ci diffusent la nouvelle foi dans le tissu social. Ils deviennent les nouveaux vecteurs qui utiliseront à bon escient la géographie relationnelle interne des échanges ou, dite autrement, les « chemins coutumiers ». Il en résultera un fort syncrétisme « coutume-religion » dans le milieu. Ce tandem évoluera et deviendra la nouvelle force d'impulsion du progrès social, économique et de la revendication politique. Cela se remarquera particulièrement lors de la création des deux associations que sont l'AICLF¹ et l'UICALO². Elles poseront les bases, en tout cas dans le milieu kanak, du plus vieux parti politique du pays, l'Union calédonienne avec son slogan phare : « Deux couleurs ; un seul peuple ».

b. La poussée lente du rhizome dans le carcan de l'histoire coloniale religieuse

Les premiers *natas* de Leenhardt ont été le fer de lance, à la fois de propagation de la foi protestante, mais aussi de cette idéologie de recomposition pour faire évoluer leur contexte tout en cherchant à maîtriser les nouveaux. Ils ont su, métaphoriquement, par leur propre conception spiralaire et, comme un « rhizome » (Deleuze, Guattari, 1976), selon une disposition fractale durant un temps long et à l'ombre de l'imaginaire social colonial ainsi que religieux, à faire culbuter les modalités d'une pensée en domination. Cette

¹ Association des indigènes calédoniens et loyaltiens français.

² Union des indigènes calédoniens amis de la liberté dans l'ordre.

intelligence pragmatique au sens de la *mètis* des Grecs, qui traduit une fois de plus et autrement la reformulation permanente soulevée par Tjibaou, fera son long chemin jusqu'aux portes de Matignon-Oudinot en 1988.

Les moniteurs kanak dits « Moni »³ formés dans les écoles indigènes de Mont-Ravel⁴ puis à l'Île de Nouville⁵, après la fermeture de la première, ont été les suivants à entretenir cette pensée rhizomique, voire fractale, en contexte réticulaire. Ils ont stratégiquement entretenu ces modes de « pensée » durant leur séjour de formation en situation d'internat puis ensuite au cours de leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils sont rentrés et ont été affectés dans les tribus kanak après l'obtention du diplôme Certificat d'études primaire. Ces « Moni » tenteront toujours, et cela tant bien que mal, de lier *Mètis* à *Logos*. Wakolo Pouye précise : « Pour nous, les inspecteurs venaient suivre l'évolution [des pratiques] chaque année. À [leur] arrivée ils ne peu[ven]t que constater les bons résultats. » (Wadrawane, 2010 : 451). Après leurs inspections, les « Moni » avaient le temps de mixer les quelques conseils de pédagogie reçus des inspecteurs avec leur technique de vie et d'apprentissage du milieu social. Pour le dire autrement, ces anciens moniteurs essaient, tout en exécutant les directives de l'inspecteur, de sauvegarder une part d'eux-mêmes en transmettant durant leur enseignement leurs savoirs et valeurs culturelles.

c. L'École Populaire Kanak

Le 9 février 1985, « Le II^{ème} congrès du [FLNKS] de Nakéty décide que les instances de base du Front sont les comités de lutte unitaire. Créations des Écoles populaires kanak (EPK) Les EPK sont créées sur instruction du FLNKS dans le cadre du boycott de l'école coloniale. » (Leblic, 2018 : 543). Rappelons que les EPK ne sont pas les premières à impliquer le patrimoine culturel et linguistique dans les procédures d'enseignement. Comme nous venons de le voir les missionnaires l'ont initié dès les premières écoles de proximité, puis certains « Moni » durant leurs carrières à l'insu des dirigeants administratifs scolaires. Les EPK, sur ordre politique, ont repris ouvertement sous la forme de revendications idéologiques les langues et la culture dans leur enseignement. Elles ont franchement agrandi objectivement la brèche ouverte par les anciens. Les EPK ont non seulement continué à entretenir

3 La Mairie a voulu à travers la publication « Les Moni » rendre hommage à ses vieux «moniteurs», les premiers instituteurs kanak formés à l'école des moniteurs à Mont-Ravel puis à Nouville. Ils sont formés après le certificat d'étude primaire pour enseigner uniquement en tribu (Publication de la commune de Maré, *Nengone*).

4 L'école des moniteurs fut réorganisée et installée à Mont Ravel par l'arrêté n°443 bis du 29 avril (JONC 1913). À sa fermeture elle sera délocalisée à l'île de Nouville où se trouve actuellement l'Université de la Nouvelle-Calédonie.

5 Surnommée l'île de l'oubli par la jeunesse kanak.

le tandem synchrétique « coutume-religion », mais encore, à l'insu de tout le monde, les aspects stratégiques dits spirales, rhizomiques et fractals dans un espace réticulaire mis en effervescence et densifié lors des troubles des années 1980. De nouveaux outils économiques, sociaux et politiques apparaîtront bien des années après, suite à une réelle volonté de double contamination⁶. Le monde de l'éducation ne sera pas en reste puisqu'il se projettera dans ce « temps-seuil » [négociation et signature de l'ADN, 1998], où chacun projette son propre devenir à travers la double empreinte et double contamination.

d. Possible transposition didactique de quelques savoirs kanak

La liberté prospective accordée institutionnellement engage penseurs, didacticiens et pédagogues à tenter avec « prudence » la didactisation de certains savoirs autochtones véhiculés à travers les pratiques culturelles et sociales. Ces formes d'autonomie sont devenues chronologiquement des fenêtres d'opportunité pour apporter aussi du rééquilibrage à travers l'école et la formation des femmes et des hommes.

Ces opportunités ont le sens d'innovation, comme le souligne Poigoune, le président de la Ligue des Droits de l'Homme lors de notre entretien : « Actuellement, il y a une école qui est là et il faut partir de celle-là pour la rendre encore meilleure par rapport à ce qu'elle est actuellement » (Wadrawane, 2010). La culture autochtone peut aider à façonner cette école qui est un héritage non négligeable de l'histoire. Il appartient aux spécialistes d'étudier les règles de gouvernance de ces sociétés insulaires pour proposer des modes de fonctionnement et façons de vivre renouvelés dans un esprit de concordance. Bazin souligne : « Pour savoir ce qu'ils font [les parents qui font baptiser leur enfant], je n'ai pas à interpréter le sens de ce qu'ils font à partir de leurs actions ou de leurs propos. Mieux vaudrait dire : ils agissent dans un monde où certaines actions sont sensées (admissibles, reconnues, plausibles, attendues...) et d'autres non. [...] Dans la mesure où leur action est conforme à des règles, elle peut être décrite. » (1998).

6 Un « temps-seuil » où chacun projette son propre devenir à travers la *double empreinte* et *double contamination*. Contamination de *contagio*, de *cum* (co) et d'un dérivé du radical de *tangere* « toucher », tangible [Co-tangible]. À savoir que « *Contagio* est synonyme de *contactus*, [contact] » (Rey 2006 : 868).

2. Méthode : déconstruction-reconstruction et modélisation

Comme nous le disons en amont le PENC a retenu six EFCK dans le programme scolaire obligatoire. Dorénavant l'enseignant doit assurer cet enseignement. L'école concourt à sa sauvegarde de la culture en l'intégrant dans ces activités pédagogiques. Elle contribue aussi à la préservation des riches expériences insulaires en procédant au découpage de ce réel afin d'en tirer un certain bénéfice écologique. Même si la culture peut difficilement constituer un programme pour l'école, cela ne veut pas dire que les savoirs autochtones n'ont pas leur place dans l'académique et qu'on ne peut introduire des principes, des valeurs et des normes de la vie coutumière autochtone à l'école. Certaines techniques de vie insulaires peuvent constituer, après un long travail d'analyse, de déconstruction puis de reconstruction, des éléments de connaissance. Le recours à la perspective académique et procédure de transposition didactique permet de contourner et de s'écarter des revendications aux caractères idéologiques et politiques.

a. Le réel comme potentiel

Les milieux culturels kanak et océaniens regorgent d'éléments pragmatiques susceptibles d'être transposables didactiquement dans les activités scolaires. Ces objets de savoirs présents, comme des techniques de vie des sociétés océaniques, peuvent devenir par voie didactique des connaissances scolaires après un long travail de rationalisation et de virtualisation. La présence des EFCK dans le PENC n'est donc pas une incongruité mais une complémentarité nécessaire aux équilibres socioéducatifs. Un tel rééquilibrage est stipulé par l'Accord de Nouméa (ADN, 1998) comme essentiel au sens des réparations *inter* et *intra* psychologiques, psychiques ainsi que sociologiques, voire, par extension, anthropologiques (Wadrawane, 2017b). La société kanak est par définition un « bout » de la civilisation de « clones » (*id*, 1964) qui sut maîtriser le rapport social entre tubercules et système de gestion sociopolitique. L'école d'aujourd'hui continue de travailler sur des « bouts » du réel.

b. Apprentissage au découpage du réel

La science est un espace habilité où les experts selon leurs compétences découpent théoriquement le réel menant à la reconstruction d'objet de connaissance. Ce travail de déconstruction du savoir culturel avant sa reconstruction scientifique s'avère nécessaire pour saisir par la suite sa transformation pragmatique (Bourdoncle, 2009). Ce savoir d'expert issu

du découpage de la réalité contribue, d'une part à son propre rayonnement rationnel, et d'autre part à des modes d'application dans la société en vue de l'amélioration du contexte. C'est effectivement cette mise en synergie entre rationalité et pratique qui produit du sens.

Ce sens demeure toutefois réfutable (Popper, 1985) vers des possibilités de modélisation rigoureusement affinée. La modélisation constitue la première étape du détachement du réel, voire du sens commun.

c. Opérer des choix en « spéculant » rigoureusement : posture

À l'heure d'aujourd'hui il devient fondamental d'opérer des choix en « spéculant » rigoureusement lorsque nous voulons établir et développer la relation « École et coutume », car le risque sera de créer soi-même les barreaux dorés de son propre enfermement. La procédure de transposition didactique nous semble donc être le meilleur moyen pour éviter de sombrer à la fois dans le « populaire » et dans le « populisme », car l'éducation est une affaire sérieuse. Bien que nous ne traitons pas ici directement de la question de transposition didactique de certains objets des cultures autochtones de l'Océanie, disons seulement qu'il existe deux sortes d'arrière-plans au sens ou l'entend Searle (1985) concernant la transposition. Il y a celle dite *lato sensu* (au sens global) qui désigne la sélection, le découpage, la recomposition en programmes et création de manuels. L'autre *stricto sensu* (au sens le plus précis) désigne la fabrication d'objets spécifiques à la situation scolaire. Nous pouvons citer les dissertations littéraires, philosophiques et les identités remarquables en mathématiques etc. (Clanché, 2000). Nous reviendrons un peu plus tard sur cette procédure de didactisation des objets culturels autochtones dans une tout autre publication. Néanmoins il s'avère important de retenir ces deux formes d'arrière-plans de transposition.

Aujourd'hui les questions qui nous préoccupent sont : premièrement, quel apport nouveau peut-on espérer de l'introduction des EFCK dans le PENC et deuxièmement, les savoirs locaux sont-ils suffisamment didactisables, compte tenu de la prégnance forte des subjectivités sociales ? Une première hypothèse se dégage. Les problèmes rencontrés actuellement dans le champ scolaire par le législateur, les élèves, les enseignants et les formateurs dans leurs actions (gouvernance, apprentissage, formation) montrent qu'il est grand temps de s'intéresser aux savoirs autochtones. En second lieu, nous pensons fortement que l'introduction des EFCK révélera la présence d'une incompétence à la didactisation de ce genre de savoir, car pendant longtemps les nombreux « savoirs indigènes d'action » ou connaissances invisibles ont intentionnellement et tout simplement été ignorés et qualifiés de «

connaissances et croyances naïves » présents dans les pratiques sociales et culturelles (Wadrawane, 2017a). Ces savoirs ont trop souvent été, soit éludés (se dérober à, escamoter, esquiver), soit affrontés. Or, la complexification du monde éducatif dans les milieux anciennement colonisés puis décolonisés appelle à la refondation d'une nouvelle orientation de l'école.

Notre proposition s'appuie sur des éléments qualitatifs provenant de nombreux passages à l'intérieur du pays. L'autochtone examine à la loupe des Sciences humaines et sociales sa propre société, au sens de la méthodologie sociologique durkheimienne concernant le traitement des « faits sociaux comme des choses [et qui] sont en même temps des faits moraux [...] » (Durkheim, 1895). C'est une préconisation méthodologique pour éviter de sombrer dans le subjectivisme déviant puisque l'autochtone chercheur travaille sur sa propre société. Cette posture l'aide à développer la perspective paradoxale du « lointain-proche » renforcée par une attitude qui marque constamment l'ailleurs. La méthode participative au sens malinowskien (1985), qui consiste à vivre et marcher avec l'autochtone dans sa vie quotidienne sans que l'observateur transige avec sa position d'expert accordée par les pairs, demeure une exigence majeure.

L'autochtone devient pendant le temps de l'observation l'étranger qui est à la « périphérique » de sa société. Il tente de conjuguer cette situation paradoxale, d'externe-interne et d'interne-externe. Autrement dit, il s'agira d'être « hors » tout en étant à « dans ». Cela réclame un effort cognitif important et une gestion intense de l'anxiété car cet autochtone chercheur n'est pas à l'abri des toussotements provenant de son milieu. L'anthropologue autochtone positionné en contexte d'exotisme inversé devra user de la ruse de l'intelligence ou la *mêtis* des Grecs pour toujours faire au mieux la gestion de cette proximité sociologique.

3. Des « possibles » pour du rééquilibrage à l'école

Il faut être convaincu que certaines pratiques sociales autochtones peuvent être considérées comme des savoirs savants. Or, les éducateurs, agents et acteurs de l'école ignorent souvent la culture, voire les techniques de vie de ses propres usagers. Ogbu souligne : *'Anthropologist characteristically criticized educators for ignoring the culture of their clients'* (1985). De plus, les considérations du milieu font souvent tergiverser au détriment de la reconnaissance de la double compétence et de l'avantage de posséder une double culture dans sa profession. Notons ce que relève Clanché lors de ses

recherches en 1998 à Lifou, des propos recueillis auprès de César, un directeur d'école : « Si je fais l'école comme dans une classe kanak, on m'engueule. Si je fais l'école comme un Européen, on dit : il est con. » (Clanché, 2000).

Le rééquilibrage nécessaire dans l'institution scolaire constitue un véritable défi, car la matière qui handicape et ralentit les efforts de chacun est de l'ordre des croyances. Or, il est difficile de s'attaquer à une croyance. Il faut y mettre de la volonté, de l'énergie vive et du temps. De plus l'éducation repose sur des questions de croyances.

La didactique peut donc constituer la solution pour surmonter ces difficultés. En effet, par la didactique on va, d'une part s'intéresser à comment scientifiquement diffuser du savoir entre deux institutions tout essayant de conserver son sens (Brousseau, 1998), et d'autre part étudier comment transformer des objets de savoir, en l'occurrence autochtones, en objets d'apprentissage (Chevallard, 1985). L'avantage de cette procédure nous permet de sortir et d'éviter le piège du culturalisme.

a. L'école ne constitue « pas toujours » une valeur culturelle !

Nos recherches sur le terrain ont révélé les attentes développées par les autochtones vis-à-vis de l'institution scolaire. Pour ces derniers l'école ne constitue pas une valeur culturelle liée à la coutume ; les « lieux de la socialisation coutumière sont la tribu et l'ensemble des situations de contact entre les familles et les clans (mariages, deuils, fêtes, kermesses, bingo) (Clanché & Wadrawane, 2007). Cela n'est guère étonnant, car dans les tribus « la visibilité des pratiques culturelles est telle que les enfants en sont, dès leur plus jeune âge, non seulement spectateurs mais aussi acteurs : il n'est pas une semaine sans qu'un enfant n'assiste à un geste ou une manifestation coutumière, spontanée dans le cadre familial, [...], une cérémonie de deuil, mariage, des rassemblements divers qui sont régulièrement introduits et conclus par des gestes coutumiers. ». L'École est avant tout une affaire de « Blanc » « sinon lui voler le savoir et le lui renvoyer » (Clanché, 2007).

D'autres positions s'avèrent contradictoires. Considérons les propos du président de la ligue des Droits de l'Homme, Elie Poigoune : « [...] Je pense par rapport à l'école, [...] c'est bien la chose qui a été la moins coloniale [...] ! ». [Communication personnelle, 2002] (Wadrawane, 2010). Face à de telles situations et de tels propos l'acteur social ne peut que claudiquer ou maintenir les écarts vis-à-vis de l'école. Conserver cette polarité sociologique est non seulement néfaste pour la réussite sociale et scolaire mais encore pour le développement de nouveaux rapports à l'autre.

b. Des « possibles » pour réduire les polarités sociologiques

L'héritage de l'école actuelle est immense. Elle a surmonté de nombreuses contraintes tout au long de sa propre histoire. Contrairement à ce que l'on pense, les réfractaires à l'école sont souvent ceux qui la font progresser. C'est effectivement et souvent par eux que l'institution scolaire progresse. Les EFCK sont donc des opportunités ou genre de « possibles » qui favorisent l'extension de son rayon d'action et de maîtrise. Par les EFCK non seulement les limites de ses horizons sont repoussées mais encore elles peuvent accompagner la réduction des polarités sociologiques. Elles peuvent aussi tempérer les critiques du genre : « c'est bien d'apprendre beaucoup de choses à l'école mais les jeunes ne savent plus rien de la coutume (pratiques sociales). » (Amiot).

Cependant de telles remarques invitent implicitement à rapprocher les savoirs culturels de la tribu des pratiques scolaires avec une distance idoine. Ce rapprochement doit être soumis à une analyse experte manifeste et explicitée car on se doit de maintenir la configuration d'équidistance entre les domaines du savoir scolaire et les pratiques du milieu social. En effet il ne s'agit pas de recréer le milieu tribal mais de saisir un « bout » de ses potentialités en vue de nouvelles dynamiques dans l'espace didactique et pédagogique.

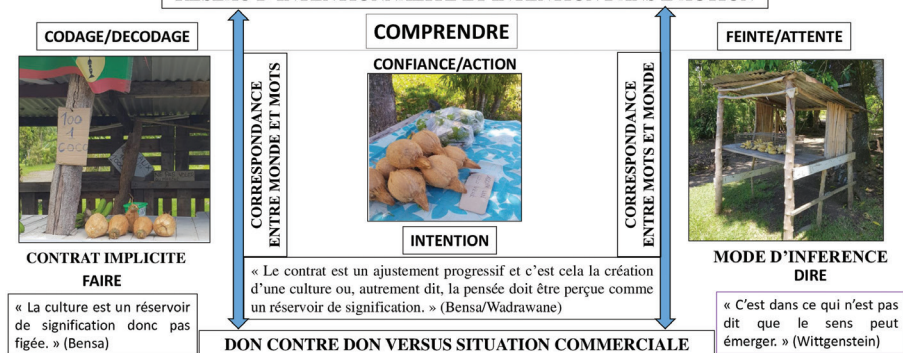
c. De l'observation d'un élément du contexte à la modélisation

Les quelques exemples que nous allons mettre en exergue proviennent directement du terrain. Nous avons réalisé des clichés afin de traduire le réel le plus fidèlement possible. Les différentes observations et recueil de données ont conduit à l'élaboration d'outils à la fois pour poursuivre la réflexion et pour aider les enseignants à formuler des propositions nouvelles. Nous sommes parvenus par exemple à partir du cliché (*fig. 1*) qui suit à faire émerger quelques éléments susceptibles d'intéresser l'enseignant, soit menant à d'autres questionnements, ou révélant un aspect pour approcher des notions de programme.

PRAGMATISME LANGAGIER / PAROLE IMPLICITE

« LIRE LA SITUATION ENTRE INDICES ET CODES »

RESEAU D'INTENTIONNALITE ET INTENTION DANS L'ACTION



EXCLURE L'INTENTION, C'EST S'INTERDIRE LA POSSIBILITÉ DE COMPRENDRE UN PROCESSUS

« DIRE LE NON-DIT DU DIT DU NON-DIT DANS LE NON-DIT DU DIT DU NON-DIT DU DIRE »

Figure 1 : Pragmatisme langagier : Implicite

La présentation de cette diapositive a pour but de montrer combien un environnement peut s'avérer dense mais richement exploitable au niveau didactique. Nombreux sont les savoirs ou connaissances que nous pouvons retirer de l'étude d'un tel document. Par exemple, si nous sommes du côté de la communication et du langage l'implicite constitue l'un des sujets qui apparaît le plus probant pour développer une étude dans laquelle l'intention peut constituer une extension probante. Des indices révèlent suffisamment les intentions de la situation mercantile proposée aux voyageurs ou aux touristes. La confiance est bien la qualité mise en avant dans cette scène. On ne peut aussi ignorer les modes d'inférences. Il y a encore beaucoup à dire concernant ce document.

d. Vers la maîtrise des procédures

Après avoir montré ce que nous pouvons retirer de l'observation des objets du milieu dirigeons nous maintenant vers des questions de méthodes. En effet rien ne peut s'exploiter sérieusement dans le milieu scolaire sans méthode. La méthodologie est indispensable lorsque nous sommes amenés à user de l'observation d'un objet de terrain en vue de renforcer une connaissance ou de produire du savoir nouveau. C'est avec l'usage de la méthode que l'on parvient à rendre visibles puis lisibles nos données recueillies sur le terrain.

UN SAVOIR SUR L'IGNAME À STRUCTURER POUR L'ÉCOLE

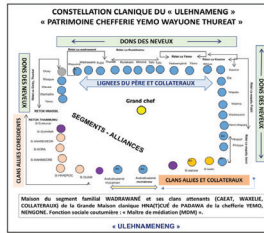
MODELISATION : Le modèle théorique est une construction mentale, un édification de l'esprit, destinée à rendre compte du réel et à rendre celui-ci intelligible (Marchive, 2003 : 144).

MODELISATION : Une « ré-écriture d'un phénomène (A. Da Silva, 2019).

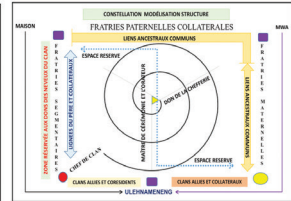
UN SAVOIR SOCIALEMENT CONSTRUIT ET DEvenu NON NATUREL



DU MODÈLE EMPIRIQUE



AU MODÈLE VIRTUEL



À LA SCHÉMATISATION

Figure 2 : Construction mentale de l'étape dite modélisation

Le deuxième cliché (*fig. 2*) donne une orientation. Il s'agit ici de présenter comment, avec méthode, à partir d'une pratique du réel, la modéliser ou la transformer en objet virtuel ou mental. Marchive souligne : « Le modèle théorique est une construction mentale, une édification de l'esprit, destinée à rendre compte du réel et à rendre celui-ci intelligible. Ce modèle n'est cependant pas n'importe quel type de discours sur le monde : ce n'est pas un discours métaphysique, poétique ou phénoménologique se contentant de décrire des phénomènes, c'est un discours le plus souvent de type formel qui obéit à certaines règles et qui s'efforce de proposer une certaine vision du monde. Selon Tiberghien (1991 : 17) : « d'un modèle empirique, procéder à la construction mentale de l'étape dite modélisation. » (2003 : 144). Pourquoi recourir à la méthode de modélisation ? Marchive précise encore : « En vérité, [...], la formation des enseignants est à l'articulation de deux mondes : le monde de la contingence et de la mise en œuvre des pratiques d'enseignement d'une part, le monde de la recherche et de l'étude scientifique des phénomènes d'enseignement d'autre part. » (2003 : 146). Ainsi, à l'heure actuelle, nous nous rendons compte que la maîtrise de cette procédure peut nous aider à notre tour à modéliser quelques pratiques sociales et culturelles insulaires, ou encore, comment, à partir du milieu, modéliser quelques savoirs en vue de construire des éléments propices à l'activité scolaire.

Le document suivant décrit en mode spiralaire les différents stades d'évolution de l'intelligence. *Ngome nata* correspond à l'intelligence développée

De ces différentes formations, il ressortit un foisonnement de propositions et de présentations riches et formatrices. Ces jeunes enseignants constatent eux-mêmes comment les modes à la fois spiralaire, rhizomique, fractal et réticulaire peuvent étayer leurs pratiques d'enseignement, mais encore ces postures les persuadent qu'il est temps de « relier les savoirs » pour réussir autrement dans leur entreprise d'éducation au changement de mentalités. Mais pour modifier et faire évoluer le schéma mental et l'imaginaire social de la société par l'école, encore faut-il commencer à apprendre à « lire l'élève » dans sa classe en situation d'activités scolaires et de productions.

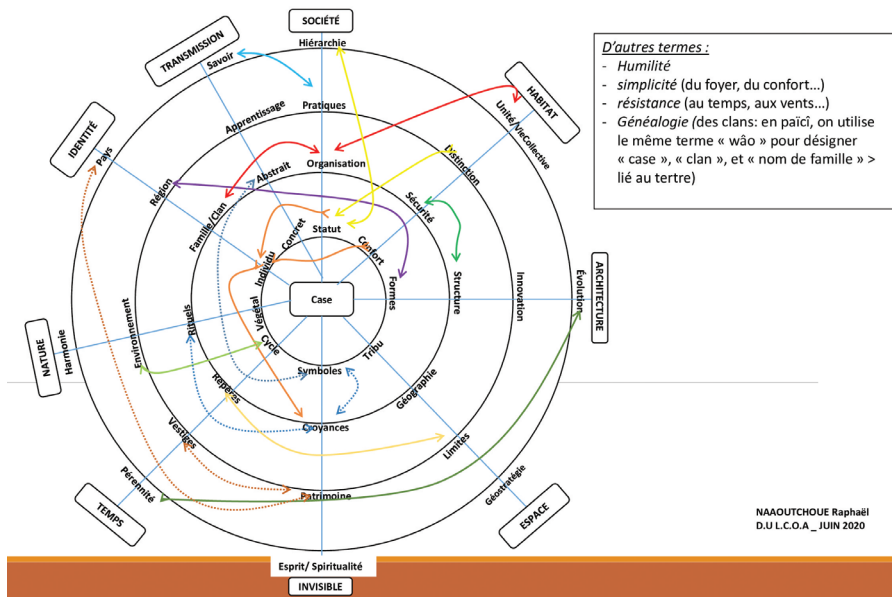
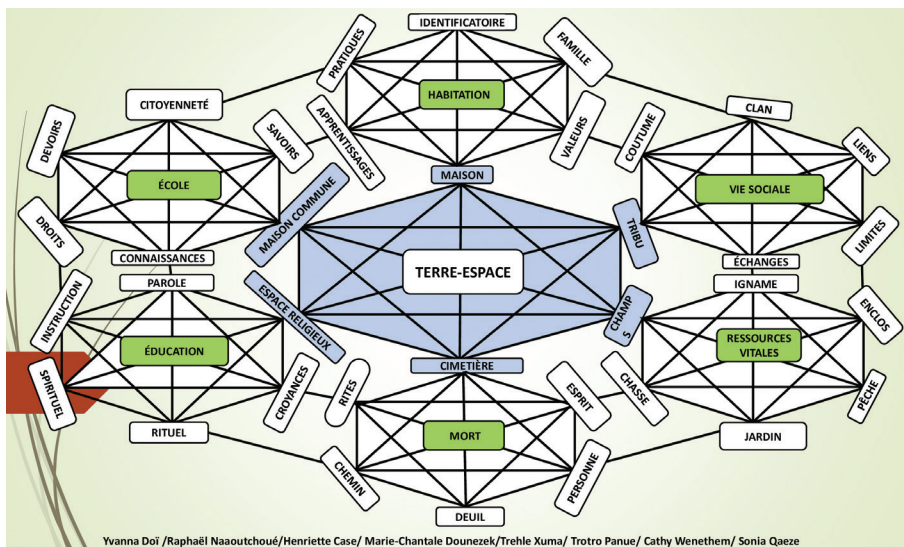


Figure 4 : Essai de proposition de programmation spiralaire (DU/CAPES LK, 2019)

Nous avons constaté ce même engouement durant les dernières formations pour le diplôme universitaire Langues, Cultures Océaniques et Apprentissage (DU LCOA) à l'ESPE-UNC en 2020. Avec la deuxième promotion du DU LCOA en octobre 2019 et l'autre pour la préparation au CAPES Langues Kanak débutée en juin 2020, les abondantes propositions de programmations spirales (fig. 4) dénotant la forte réticulation au niveau des savoirs ont non seulement convaincu ces enseignants qu'on peut réussir à construire des outils à partir des « possibles » que nous accordent l'institution mais encore, ils comprennent mieux comment dans la culture les éléments composants sont imbriqués. La conception de la maison kanak, dont la case,

leur donne une meilleure illustration du reliair et métaphoriquement de la reliance (Morin 1995 & Bolle de Bal 1996). Les éléments symboliques et relationnels de la case sont souvent repris dans les discours coutumiers et d'intention politique. Les acteurs de l'école ont donc leur mot à dire dans le projet de refondation de l'imaginaire social de la société calédonienne.



**Figure 5 : Modes « rhizomique-spiralaire-fractal » en configuration réticulaire
Les Éléments Fondamentaux de la Culture Kanak (DU/CAPES LK, 2020)**

Refonder les imaginaires sociaux passe par une véritable innovation à l'intérieur de ses structures. Il s'agit de repenser les soubassements de l'école, d'impulser et de construire intentionnellement de nouveaux paradigmes à partir de bases épistémologiques renouvelées incitant à l'émancipation non seulement de l'individu mais aussi de la personne.

Aujourd'hui il ne serait pas incongru de penser et de proposer un inspectorat académique de la culture, des langues kanak et océaniques. Les individus de la nouvelle génération ayant longuement « tété les mamelons de la liberté ». Initiés depuis les droits de l'homme et du citoyen de 1789 et des événements de mai 1968, se trouvent eux-mêmes être les nouveaux maillons d'une nouvelle idéologie émancipatrice. La restructuration des espaces à éducation est aujourd'hui plus que nécessaire. Cette restructuration doit être franchement et minutieusement menée. De nouvelles bases philosophiques sont à réinterroger, à reconstruire et à enseigner à partir des fondations des

civilisations kanak et océaniques pour former le futur citoyen du pays attendu après l'ADN.

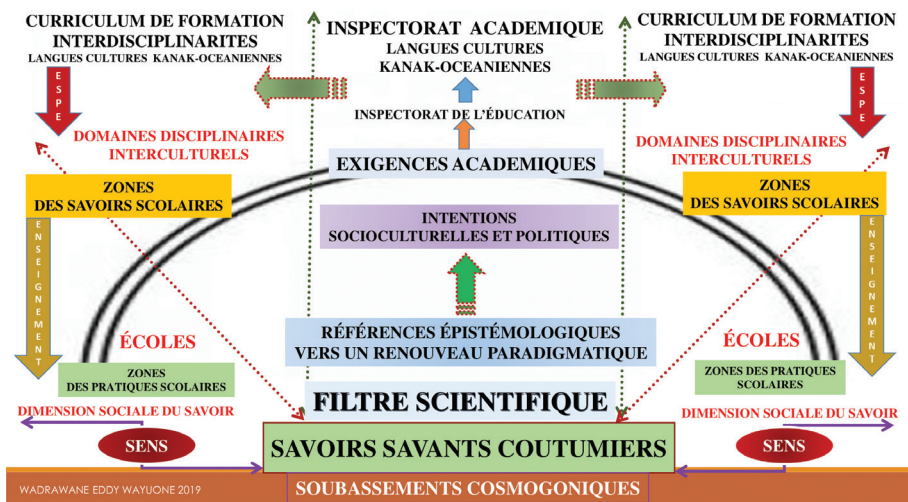


Figure 6 : Proposition de restructuration des espaces institutionnels à éducation

Les arcanes de la double histoire coloniale - politique et religieuse - ont plongé les sociétés kanak et océaniques ainsi que calédoniennes en général dans une situation d'injonction paradoxale ou *double bind* (Bateson, 1972). Or, l'école a longtemps été l'objet par excellence pour dominer les esprits et faire accepter les nouvelles croyances. Bien que présent dans la langue de l'aire culturelle Ajië *Do-kamo a*, soulignons-le, été une réinvention des missionnaires. Donc une question se pose. Comment former le *Do-kamo* nouveau dans une institution scolaire renouvelée qui à la fois émancipe et décolonise les esprits (Wadrawane, 2018 *soumis*) ?

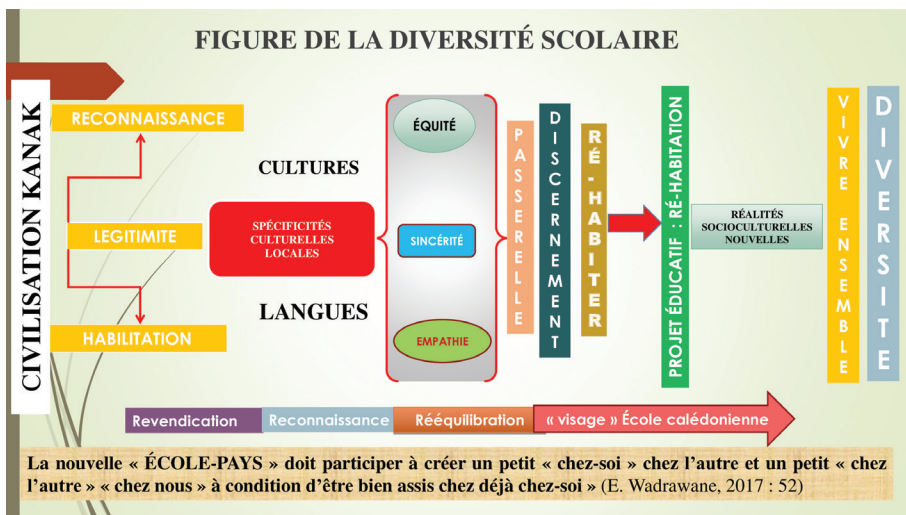


Figure 7 : De la civilisation kanak à la diversité pour le vivre ensemble

Conclusion

Comme partout ailleurs, et les grandes nations ont beaucoup discuté, débattu et expérimenté les modes d'éducation, l'école a bien un rôle précis pour éduquer le citoyen d'une nation. Elle véhicule elle-même une culture qui souvent est confrontée à celle de ses clients. La culture de ces derniers est bien réelle et foisonne d'éléments susceptibles d'être didactisés, c'est-à-dire d'être transformés d'objets de savoir en objets d'apprentissage sans transiger avec leur sens.

L'acquisition d'outils conceptuels révélant au passage la capacité chez l'individu à nommer selon le lexique et les normes universels permettant de maîtriser de nouvelles constructions mentales, prouve que l'école, bien qu'elle soit un outil de la colonisation, n'est pas simplement un objet à connotation coloniale. Elle a concouru à l'émergence d'une rationalité sociopolitique kanak et océanienne, voire autochtone. Cette structure a permis aux individus de développer le doute, l'une des bases de la philosophie. Cette philosophie initie l'acteur social à une nouvelle interrogation des vérités inculquées par la tradition sans remettre en question ce qui est de l'ordre du contenu et des valeurs. Entre autres elle contribue à se méfier des sensibilités et à ne pas toujours se fier aux apparences. Celles-ci sont souvent des sources d'erreurs d'interprétation et de décision. L'école a participé à la construction de nouveaux schémas mentaux émancipatoires auprès des colonisés. On comprend un

peu mieux la déclaration paradoxale d'Elie Poigoune, un personnage très impliqué actuellement dans la défense des libertés ou droits de l'homme, mais qui a été longtemps un activiste farouche lié à la revendication culturelle et sociopolitique kanak.

Il est vrai que l'institution scolaire véhicule une idéologie forte et ceux qui en sont imprégnés la diffusent consciemment ou inconsciemment à travers leurs pratiques scolaires. Les programmes visent des objectifs précis. Nous pouvons citer par exemple pour illustrer nos propos l'école de la III^e République (1870-1940) avec ses instituteurs dits les « Hussards noirs » suite à la défaite de Sedan en 1870. Cette école apporta des changements dans la société française avec ses mesures sociales phares. La nomination de Jules Ferry à la tête de l'enseignement aura une répercussion énorme dans le système éducatif. La laïcité prend alors de l'ampleur à travers le désir d'homogénéisation à l'intérieur de l'espace étatique français. Toutefois cette République ne tiendra pas, et l'école doit faire face aux nouveaux défis imposés par la nouvelle situation.

Les Kanak en particulier et les Océaniens en général ont conservé cette nécessité d'observer l'environnement pour maîtriser le contexte. Or, l'environnement évolue rapidement et les sociétés océaniques doivent s'adapter à cette évolution rapide, et particulièrement entre école et monde insulaire. L'idée de préservation et d'évolution traverse leur esprit. Comment faire ? Aujourd'hui la didactique peut aider grandement les sociétés autochtones à la mise en valeur de leur culture, leurs savoirs culturels et leurs techniques de vie au quotidien. Elle peut répondre aux exigences sociopolitiques actuelles pour des opérations de rééquilibrage et de réajustement à l'intérieur de l'institution scolaire. La didactique, voire la transposition des savoirs autochtones en connaissances scolaires, est tout à fait possible à condition de prendre en compte des formes d'intérêts de la connaissance. Habermas en décline au moins trois.

Tout d'abord l'intérêt technique, celui que nous portons pour contrôler le monde et savoir ce qui se passe autour de nous, non pas en terme de puissance mais pour désigner le fait de savoir ce qui se passe. L'intérêt propre est le travail. Ensuite l'intérêt pratique qui permet de connaître le monde, les autres, et dont le but est de créer une façon de se comporter d'une manière plus raisonnable avec eux. Cet intérêt est à prendre au sens de la *praxis*, et enfin l'intérêt émancipatoire qui est fondé sur l'autoréflexion puisque l'homme a la capacité d'agir, de donner du sens à son action et de s'interroger sur son sens, et qu'il a la capacité d'analyser les contraintes qui pèsent sur ses actions. Un intérêt qui emporte l'idée de pouvoir se libérer. Ainsi notre proposition cherche à provoquer la réflexion active à valeur émancipatoire pour soi et sur

soi ainsi que pour le monde et sur le monde. Finissons sur ce que dit Clanché en parlant de Freinet : « Ce que l'on veut que le monde soit, il faut le faire à l'école en sachant clairement ce que l'on veut » (1976).

Bibliographie

- Bateson G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris : Seuil.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle R. (2009). L'Universitarisation. Structures, programmes et acteur. In *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner J. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit ; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- (1996.) *L'Éducation, entrée dans la Culture ; Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
 - (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Clanché, P. (2000). Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. 3^e colloque international « Recherche(s) et formation ». 14 16 février 2000, Marseille.
- (2007). Histoire d'implantation et d'investissement des lieux d'instruction et représentation de la transmission des savoirs : (exemple des écoles kanakes de brousse) In : *Éducation et longue durée* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen.
 - (2017). *Figures d'instituteurs kanak : famille, école, coutume : journaux ethnographiques, 1994-2007* ; préface d'Alban Bensa, Paris : Éditions Karthala
- Chevallard Y. (1985a), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage,
- Deleuze G. & Guattari F. (1976). *Rhizome : Introduction*. Paris : Minuit.
- Freinet C. (1969). *Pour l'école d'un peuple*. Paris: François Maspero.
- Habermas J. (1976 [1968]). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Isabelle L. (2018). « Chronologie de Kanaky Nouvelle-Calédonie (1774-2018). Version revue et augmentée en 2018 », *Journal de la Société des Océanistes* [En ligne], 147 : <http://journals.openedition.org/jso/9574>.
- Haudricourt A.-G. (1964). « Nature et culture dans la civilisation de l'igname : Origine des clones et des clans », *L'homme*, vol. 4 n°1, p. 93-104
- Marchive A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants : de la leçon modèle au modèle de la leçon. In: *Recherche & Formation*, N°42, 2003. L'analyse de l'activité. Approches situées, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand. pp. 143-159.
- Soëtar M. et al. (2002). - Science (s) de l'éducation 19e-20e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. In: *Revue française de pédagogie*, volume

140. *Les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches*, pp. 135-136.

Popper, R. K. (1985). *Conjectures et réfutations, La croissance du savoir scientifique*. Paris : Payot.

Searle J. (1985). *Du cerveau au savoir*. Paris : Hermann.

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

- (2009). « Intégration spatiale de structures nouvelles en milieux kanak, in *Culture and Politics : The states of modernity. Proceedings of the 11th Pacific science Inter-Congress 02-06 march 2009 / Tahiti / French Polynesia*. 2^{ème} symposium on research in the pacific. Pacific countries and their ocean facing local and global changes, pp. 1-9
- (2017a). « En quoi serait-il pertinent de repenser la façon de dire « école » en langues kanak ? ». In S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun*. Nouméa : Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp. 42-54.
- (2017b). « De la sincérité au discernement : « parler - écouter - comprendre ». In S. Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun*. Nouméa : Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp. 217-228.
- (2018). « Des mutations pour refonder un imaginaire social et scolaire partagé : « Reconnaître-Réparer-Poursuivre ». Mutations to refound a shared social and school imaginary « Recognize-Repair-Pursue », *Le Journal de la Société des Océanistes*, (soumis).
- (2020), *L'école aux marges de la tribu*. Presses Universitaires de la Nouvelle-Calédonie : PUNC (sous presse)