



HAL
open science

BILAN SUCCINCT FORMATION EN DIDACTIQUE ET EN PEDAGOGIE POUR ENSEIGNER DANS LE SUPERIEUR ET EN CONTEXTE OCEANIEN ET KANAK

Eddie Wayuone Wadrawane

► **To cite this version:**

Eddie Wayuone Wadrawane. BILAN SUCCINCT FORMATION EN DIDACTIQUE ET EN PEDAGOGIE POUR ENSEIGNER DANS LE SUPERIEUR ET EN CONTEXTE OCEANIEN ET KANAK. 2024. hal-04510873

HAL Id: hal-04510873

<https://unc.hal.science/hal-04510873v1>

Preprint submitted on 19 Mar 2024

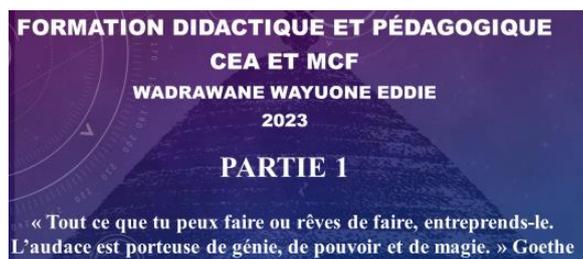
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

BILAN SUCCINCT
FORMATION EN DIDACTIQUE ET EN PEDAGOGIE
POUR ENSEIGNER DANS LE SUPÉRIEUR ET EN CONTEXTE
OCEANIEN ET KANAK

Préliminaires

À la demande du service des RH (Ressources humaines) de l'Unc (Université de la Nouvelle-Calédonie), une formation dans le supérieur est organisée pour les futurs CEA (Chargés d'enseignement et d'accompagnement) et les MCF ainsi que des enseignants volontaires. Le thème proposé pour cette formation est : « Formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak ».



Nous déclinons rapidement les objectifs de la formation ci-dessous :

- Connaître les modes de « transmission » en contexte culturel et comment les transférer pour la réussite des étudiant.e.s dans le supérieur.
- Savoir ce qu'est le contexte océanien et les modes de « transmission de savoir culturel »
- « Enseigner en contexte océanien-kanak » : quelques pratiques de vie et modes de « pensée ».
- Comment développer et appliquer des questions de « didactique et de pédagogie » dans l'espace de l'enseignement supérieur en contexte océanien-kanak ?

Note : Objectifs non exhaustifs car les participants peuvent initier d'autres problématiques ou attentes.

Le formateur

La formation a été menée par Wadrawane Eddie Wayuoné. Il est Président du Conseil d'Orientation Scientifique et Pédagogique (COSP) de l'INSPÉ-UNC, Docteur Sciences Humaines et Sociales mention Sciences de l'Éducation, qualifié Maître de conférences en sections 15^{ème} et 70^{ème} CNU. Il exerce actuellement en tant que Professeur formateur en culture océanienne et kanak (Didactique et pédagogie) à l'INSPE de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Il est aussi chargé de cours en anthropologie de l'éducation et culturelle (Master EOP) à l'Université de la Nouvelle-Calédonie.

Planification de la formation et présence

La formation s'est déroulée du 19 juillet 2023 au 10 novembre 2023 en alternant interventions directes, observations de séances sur le terrain et discussions avec les observés et les observateurs. Un total de 19h30 (heures) de formation a été engagé.

I. LA FORMATION

Sauf quelques modifications de dates suite aux différents problèmes techniques, organisationnels et ceux liés aux intempéries, dans l'ensemble la « Formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak » s'est déroulée sans difficultés. Ce rapport organisé en huit parties distinctes se veut scrupuleusement, informatif et formatif. Il est rédigé d'une part en tant que retour sur la formation - informatif - demandée par le service des ressources humaines de l'université de la Nouvelle-Calédonie et d'autre part comme document qui permettra de lancer une analyse sur la « synergie » ou une forme « d'hybridité » entre les savoirs autochtones et académiques - formatif - dans l'enseignement supérieur. Transcrit d'une manière littéraire il aborde tout d'abord rapidement et succinctement les connaissances sensibles des sociétés kanak et océaniques. Puis face à un environnement riche de sens et de symboles nous montrons qu'il est possible de sortir de l'« hyperverticalité » en portant une réflexion sur une autre forme d'approche didactique et de pédagogie¹. Cette nouvelle forme de coconstruction et de transmission de connaissances cherche à développer de l'hybridité en s'appuyant sur la méthode avérée de transposition didactique. Il s'agit de coconstruire à partir des savoirs locaux ou autochtones de nouveaux savoirs de statuts académiques. Rien ne nous empêche ensuite d'approcher la question de la neuroplasticité. « Cette capacité à se réorganiser et à se transformer face à un apprentissage et à de nouvelles expériences » (Kwik, 2022 : 71). Nous pensons donc et fortement que le « chemin » est actuellement - là - pour espérer coconstruire des passerelles à partir de la « double connaissance des milieux ».

1. Méthodologie et modalités menées en formation

Nous n'avons pas hésité à nous appuyer sur des notions théoriques, en écologie, en socio ethnologie et en psychologie pour éclairer les situations² et construire une compréhension plurielle interprétative. À visée *socio-ethno écologique* ce rapport est à considérer comme une contribution mutuelle entre le formateur et les « formés »³. Ce travail doit être scruté comme une étape destinée à être enrichie pour donner une orientation assez précise de la recherche sur l'éducation et l'enseignement dans le supérieur en contexte océanien-kanak. Les bilans (retour de terrain) permettront de comprendre les différentes situations décrites par les « formés ». Ces bilans ont été d'une part accompagnés d'entretiens *semi-directifs d'explicitation* (Vermeresh, 1996) et *participatifs* comme retour et « propos des acteurs sociaux du terrain », d'autre part ils ont aussi été appuyés par des clichés en guise d'illustration.

1.1. Les situations d'observation des cours

Les *situations d'observation* des cours et les bilans constituent une part importante de cette formation. C'est une manière d'approcher et de comprendre les actions des acteurs (enseignants et étudiants-stagiaires). Les retours après les observations sont autant des moments d'échange pour produire de la cohérence et du sens que d'entrer dans une sorte de convivialité quant à la restitution des éléments observés. Ces observations ont permis de saisir quelques attitudes des enseignants et certains comportements chez les étudiants et stagiaires. Par exemple nous avons identifié un groupe (observation Inspé : groupe de jeunes kanak et métis au centre de la salle) qui éprouve des difficultés à suivre le déroulement du cours. Ces jeunes attendent que l'enseignante transmettent et leur donne suffisamment d'indices pour pouvoir participer à la résolution du problème [la forme passive]. Le groupe ne participe pas et écoute silencieusement les réponses des uns, des autres et de l'enseignante. Cette attitude d'attente, d'observation des indices et de décryptage des paroles, est semblable à celle qui est attendue durant la « coutume » (Doc 1). On essaie de « lier » les situations de « bouts ». Chaque intervention est un « bout » et ceux qui sont en situation d'« écoute » et de « regard réflexif » doivent pouvoir « lier » chaque « bout de parole » ou « jeu de langage » pour se construire par synthèse de la cohérence et du « sens ». À l'école ou à l'université on doit habituer l'élève ou l'étudiant à user du discernement - entre

¹ Sans la développer, nous la nommerons simplement pour la circonstance : « la pédagogie des/aux interstices » ou dit autrement de la « pédagogie du lien ».

² Des manques ont été constatés par les « formés ». Ces manques comme limites ont été soulignées et mentionnées dans la partie conclusive comme de futures visées.

³ Ceci explique pourquoi le formateur a engagé des entretiens en guise de retour sur les situations de formation.

codes et indices - quant au « jeu de langage » utilisé par le professeur pour transmettre. Les interventions des uns et des autres viennent s'y ajouter comme des compléments. L'encodage est alors une performance de l'apprentissage. Performance qui relève de la « la pédagogie des/aux interstices » ou dit autrement de la « pédagogie du lien »⁴. Bien souvent le problème de la transmission et de l'apprentissage se trouve dans la gestion de ou à l'interstice, lieu de rencontre des arrière-plans culturels.

D'un point de vue pragmatique il faudra s'intéresser à la rencontre de deux sortes de « faire » et deux « modes de « pensée » (objet du monde social insulaire et celui que l'école utilise pour la rationalisation).



Document (Doc 1) réalisé par Wadrawane pour support didactique
(©Wadrawane, 2022)

1.2. Connaître socio culturellement

Connaître socio culturellement son public devient primordiale lorsque d'une part il s'agit de transmission didactique et d'apprentissage et d'autre part de développer une relation de proximité paradoxale (dévolution) entre l'enseignant et les étudiants dans leur ensemble puis particulièrement avec les jeunes kanak et océaniens. La méconnaissance de certaines notions d'arrière-plans socio anthropologiques ou socioculturels peut conditionner (la transmission et l'apprentissage) la confrontation entre « enseignants » et « enseignés ». Cette méconnaissance peut augmenter l'amplitude (oscillation) de la relation duelle entre « Soi-enseignant » et « l'Autre-étudiant ». Paradoxalement une double incompréhension peut surgir. De deux choses l'une. Soit l'enseignant se réfugie dans cette version dont la position est un peu crue : « C'est nous qui possédons la « vraie » culture ! ». L'autre, ce dernier développe tout simplement l'effet Jourdain⁵ décrit et signifié par Brousseau dans la théorie des situations en mathématiques.

1.3. Les techniques d'entretiens semi-directifs d'explicitation

Les techniques d'entretiens semi-directifs d'explicitation et participatifs menées auprès des « formés » lors des échanges avec le formateur ont joué un grand rôle de clarification des situations vécues (enseignement et postures scientifiques de chacun), des espaces d'enseignement (salles d'enseignement et distribution implicite des espaces par les étudiants), des objets (enseignabilité des objets : exemple du commissaire-priseur) et du public concerné par l'enseignement. Des dispositions qui varient selon les

⁴ Une réflexion est engagée à ce niveau pour une publication. Cette analyse tient compte des situations de construction du lien social par exemple dans la coutume l'*aehngeni hnameneng* à Maré.

⁵ L'effet Jourdain : « Les professeurs, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement un constat d'échec, admet reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans le comportement ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées par des causes et des significations banales. » (Brousseau, 1986, p. 42).

différents versants et approches des sciences enseignées à l'université. Par exemple ce qui relève d'un cours en macroéconomie peut être très différent d'une situation de formation en littérature donnée à l'Inspé.

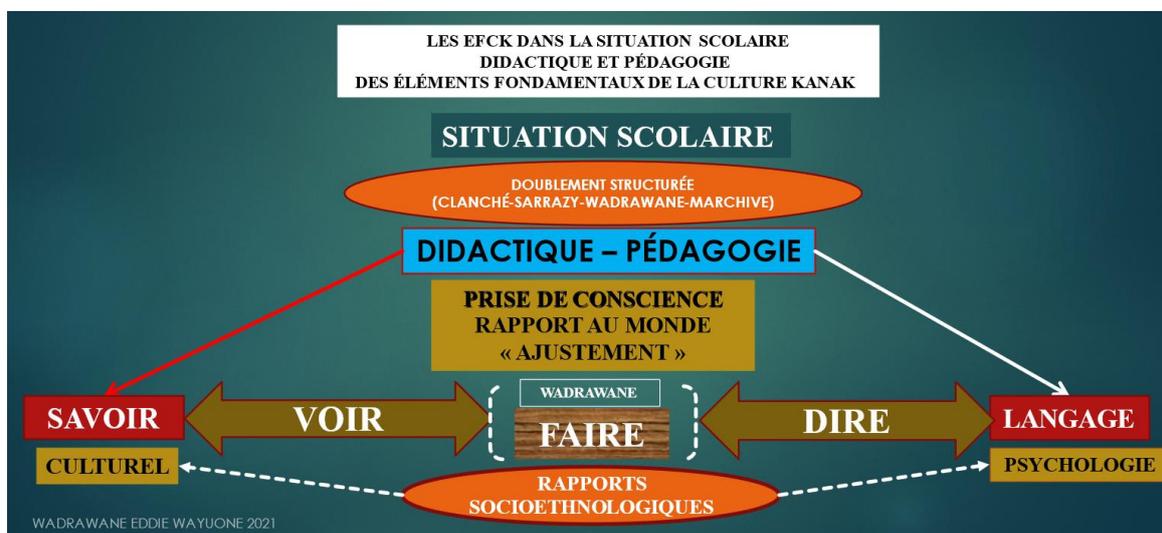
Le retour constant entre les « formés » et le formateur est indispensable car il s'agit plus de coconstruire, de collaborer et d'interagir mutuellement et constamment. Cette condition de va-et-vient conduit à *apprendre à désapprendre* pour se défaire de quelques certitudes et de certaines croyances en coconstruisant d'autres modèles d'intervention auprès de ce jeune public ainsi que d'explicitation des situations. L'apprentissage est un processus permanent et d'interface (Observation au Kuendu).

2. La dualité paradoxale entre didactique (savoir) et jeu de langage (anthropologie)

Ainsi avant d'avancer selon le plan défini dans la partie introductive nous avons essayé et tenté d'apporter et de définir une bonne contextualisation (Delcroix, 2019) à travers d'une part les propositions des cours, la didactique et la pédagogie puis d'autre part selon nos lectures et notre expérience dans la formation. Comprendre le lien duel paradoxal entre « savoir » et « jeu de langage » durant une activité scolaire constitue un élément incontournable dans la formation des enseignants en général.

2.1. La situation scolaire de transmission

Dans toute activité ou situation scolaire de transmission ; il y a toujours une partie didactique (savoir) et un « jeu de langage » pédagogique (anthropologie). Toute situation de transmission scolaire « primaire-secondaire-supérieur » est donc doublement structurée (Doc 2). C'est le « Faire » (Wadrawane, 2022) (agir-pratique) qui permet de développer le rapport sociologique ou *rapport socio didactique* entre « savoir » et « jeu de langage ». Nous avons illustré cette double structuration par la construction ci-dessous.



Document (Doc 2) réalisé par Wadrawane
Support didactique des EFCK (©Wadrawane, 2016)

Enseigner est donc une tâche complexe. On doit aussi se rendre compte tout en reconnaissant, comme le déclarent conjointement Mc Dermott et Varenne : « Tout savoir ou compétence génère son propre handicap [...] »⁶. Inspirons-nous aussi de ce que dit Arendt : « Le progrès et la catastrophe sont l'avvers et le revers d'une même médaille. » (Kerrero, 2016 : 297).

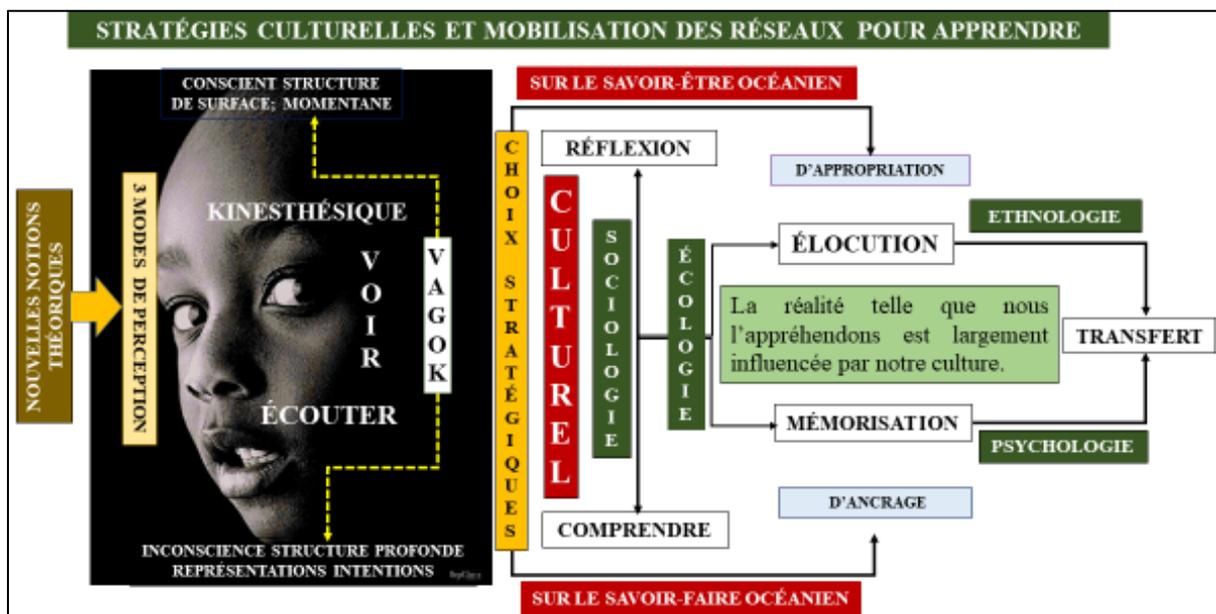
⁶ *Culture as Disability – La culture comme handicap* (Mc Dermott, Varenne, 1998).

3. Des cours, des observations et des échanges

La formation a débuté par des cours magistraux donnés par le formateur. Le PPT en PDF du premier cours désigné comme la première partie a été envoyé par le formateur avec une copie au service des ressources humaines de l'Unc. La deuxième partie a suivi ensuite le même chemin. Trois enseignants ont bien accepté de se soumettre « au regard » des autres collègues durant au moins une heure de leurs cours. Ensuite une heure est réservée pour la discussion avec l'enseignant « observé ». La discussion a été organisée sous la forme d'entretien ethnographique (semi-directif). Chacun des « formés »⁷ soulève des remarques ou pose des questions ou encore apporte des clarifications. Les recours aux formes d'« interlocution singulière » (Bensa, 1999)⁸ liées aux expériences personnelles ont été nécessaires pour apporter des précisions et des illustrations argumentées. Chacun s'est rendu compte que *lire* l'étudiant (ou le stagiaire) passe par la compréhension des comportements et des attitudes. C'est donc intentionnellement que nous avons voulu aussi et entre autres, débiter cette formation pas des éléments théoriques de la programmation neurolinguistique (Sarazin, 2019 & De Saint-Paul, 2020). Il fallait comprendre certains comportements et attitudes (rapport à l'espace et engagement à prendre la parole) à travers la notion de filtres car l'individu est une *totalité*, la *personne*. La parole et la personnes sont des notions sociologiques et anthropologiques très importantes en Océanie. Elles sont d'ailleurs étudiées à travers les EFCK (éléments fondamentaux de la culture kanak).

3.1. « La carte n'est pas le territoire »

Le rapport au terrain confirme la pertinente formule de Korzybski (2010) : « ne pas se contenter de regarder la carte mais aller explorer le territoire ». En effet « la carte n'est pas le territoire ». Le décryptage du réel complexe n'est pas simple. Les éléments de contexte sont tout aussi variés qu'épars. Les situations vécues ne sont pas les mêmes (cours en microéconomie à l'Unc, la littérature à l'Inspé et les gestes écologiques au Kuendu).



Document (Doc 3) réalisé par Wadrawane pour support didactique
(©Wadrawane, 2023)

La réalité ne peut pas être appréhendée directement d'un simple « regard » puisque l'être humain la filtre. Les filtres (Doc 3) sont neurologiques (les cinq sens ou système de représentation et nous en avons choisi trois dont le kinesthésique, le visuel et l'auditif). Ensuite ils sont culturels (les mythes, les valeurs et les croyances, le langage - « la parole » - conditionnent sa vision du monde). Le langage - « la parole

⁷ En l'absence de l'enseignant « observé ».

⁸ Clanché P. 2005. "Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation". In *Les Sciences de l'Éducation, pour l'ère nouvelle*, vol 38, n° 1, p. 11-41.

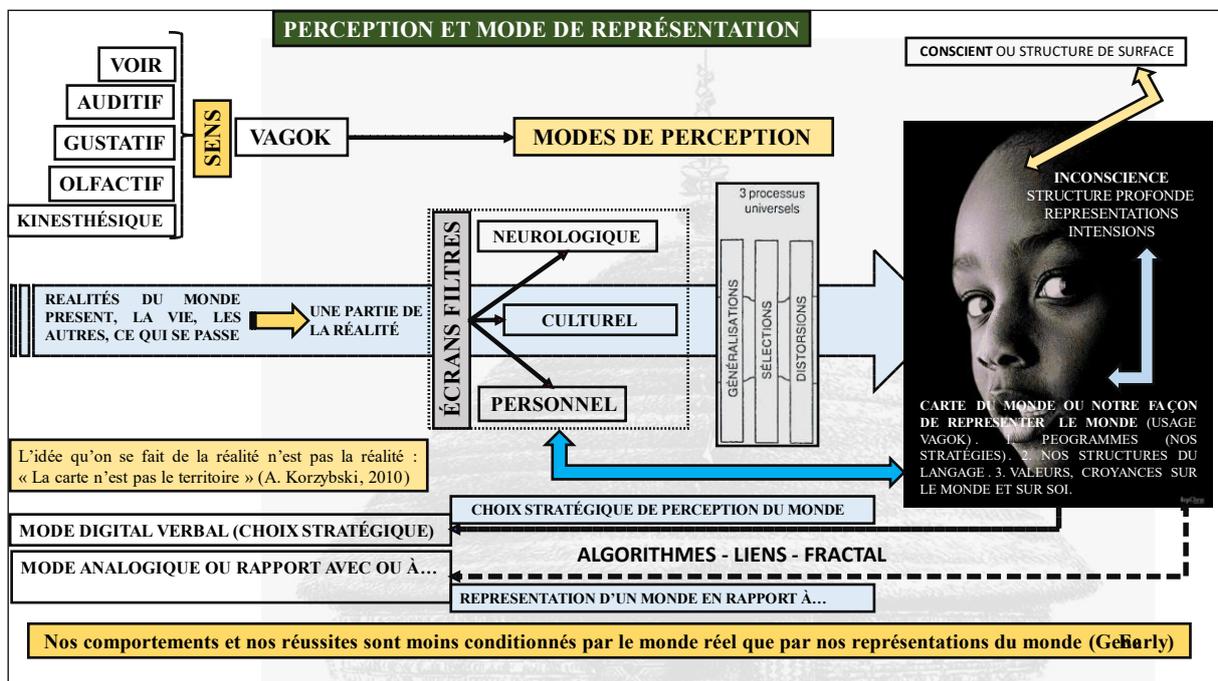
» du groupe auquel chacun appartient – a un poids particulier dans le monde océanien et kanak (Vygotski, 1985). Enfin il y a ce qui relève de l'individu lui-même. Il correspond à l'histoire singulière et de la personne (le milieu social, l'éducation reçue, les influences exercées par les parents, les professeurs etc.).

3.2. Appréhender la réalité par les expériences vécues et la discoursivité sociale

Je voulais attirer particulièrement l'attention des collègues sur l'impact du discours parental et l'usage de – « la parole » - du milieu (filtre culturel). Il s'agit là de la communication (De Lassus, 1992). Tout ceci explique le sens de notre remarque durant la formation le premier jour : « plusieurs de nos étudiants ne considèrent pas Poigoune, Tjibaou, Hnaiseline, Wamytan et autres kanak du monde académique et des secteurs administratifs comme des intellectuels. De prime abord, ils sont des militants politiques avant tout. ». Leurs cursus universitaires et postures intellectuelles n'apparaissent pas de suite dans les discours des jeunes, sauf insistance à propos de leur implication politique. Ils « sont des gens qui savent mener des actions et des discours » !⁹ Les étudiants viennent d'un milieu culturel où la sensibilité et les croyances sont fortes. On ne doute pas que leur réalité est largement influencée par leur culture. L'intellectuel est peut-être vu autrement¹⁰.

3.3. Une réalité largement influencée par le rapport au monde

La sensibilité imprègne leur mode vie au sens culturel dans lequel les règles s'appliquent comme des algorithmes. Les modalités d'application de ces règles leurs sont souvent indicibles. Ils les vivent tout simplement (Doc 4). C'est donc, à ce niveau que nous enseignants, devons *apprendre à désapprendre* pour se rendre compte que les comportements et les réussites des « enseignés » sont moins conditionnés par le monde réel que par leurs représentations du monde. Voit-on le même monde ? C'est pour cela que Korzybski parle de « carte du monde », cette façon de se représenter le monde, et que l'idée qu'on se fait de la réalité de ces étudiants n'est peut-être pas vraiment la réalité. C'est simplement une partie de leur réalité.



Document (Doc 4) réalisé par Wadrawane pour support didactique
(©Wadrawane, 2023)

⁹ Propos de Yvanna Doi-Lepueu et d'autres étudiantes lors de la formation sur les EFCK en 2019.

¹⁰ Une question de représentation et de rapport au savoir.

3.4. Saisir les points de vue pour comprendre

Les jeunes kanak-océaniens et leurs amis voire « eux-tous », naissent dans un monde qui leur préexiste. Pour parler uniquement des jeunes kanak-océaniens l'univers tel qu'il leur apparaît est saisi à travers les *cinq sens* (neurologie). Leur *culture*¹¹ façonne leur vie quotidienne. Elle a ses propres valeurs, des modes de « pensée », ses croyances, son langage, ses mythes, ses héros... Leur individualité est fortement présente dans le contexte social. La jeunesse analyse elle-même et interprète les *faits sociaux* pour en tirer des conclusions. Ces conclusions comme des « bouts » sont personnelles et jouent un rôle essentiel dans la façon de se représenter le monde. Autrement dit en reprenant Korzybski, le fondateur de la sémantique générale, disons qu'il y a toujours une différence entre réalité et sa représentation. Ne disait-il pas : « la carte n'est pas le territoire » [Les mots ne sont pas les choses qu'ils représentent] (2010 : 64) (W. E. Wadrawane, 2022).

Plus le milieu diffère, plus on cherche à s'y adapter en développant des outils pour les préoccupations du moment. La recherche d'adaptation constante de par les changements et les ruptures (Dispenza, 2023) montre que le parcours d'un individu, ne peut être pensé dans la linéarité. La narration permet d'engendrer de la cohérence. Maintenant quel que soit le « terrain » et/ou le « milieu »¹² nous devons apprendre à exploiter ces constats pour une meilleure compréhension de *ce qui se passe* dans les salles d'enseignement et de formation.

II. L'apport des observations en situation de « Terrain »

Faire parler le « terrain » selon des modalités bien cernées constitue un pendant inévitable en situations de recherche et de formation. « Observer en terrain » est propice au savoir, particulièrement lorsqu'il s'agit d'appréhender la vision et les pratiques des « enseignés ». Connaissant ses étudiants **ES**¹³ **2** dit à propos des jeunes océaniens : « Les Océaniens sont (...) timides c'est certain. Il faut passer à côté d'eux, ils chuchotent et là on y va. Parfois je fais un cours magistral au fond »¹⁴. [...] Une fois j'ai un étudiant kanak qui était venu me dire (il y a pas mal d'années), en microéconomie à propos du « consommateur kanak »¹⁵, « cela ne nous correspond pas. Le consommateur égoïste qui maximise sa satisfaction nous est complètement étranger ». Je lui ai dit : « Oui je sais mais on est dans une discipline en microéconomie jusqu'à au moins au niveau licence et un peu en master ». L'étudiant met en relation son savoir social - « terrain local » - et la connaissance académique - « expression institutionnelle microéconomique ». Ceci nous montre que tout ne peut être transposable et connaître les contextes est une nécessité pour réellement opérer d'une manière équilibrée des ruptures¹⁶ didactiques pour les apprentissages. L'enseignant ne peut donc plus ignorer des formes archéologiques du savoir pour pouvoir gérer le paradoxe « déracinement » / « enracinement ». Maintenant le conflit cognitif [problématique en situation d'interstice : savoir local vs savoir microéconomie] est nécessaire pour pouvoir produire une nouvelle connexion qui à la suite s'élaborera une nouvelle situation de connaissance.

1. Le « terrain » pour connaître les contextes d'expression

Identifier un « terrain » pour mener et inscrire ce travail de formation et d'observation dans la durée et en profondeur jusqu'à déterminer une réelle cartographie de ce que représente véritablement la «

¹¹ La réalité telle que nous l'appréhendons est largement influencée par notre culture. « On peut habiter la même ville, le même quartier, les mêmes HLM, mais il est clair que nos habitudes, nos façons de voir les choses (légèrement caricaturées) sont aussi différentes que nos propres voisins et ceux plus éloignés ayant les mêmes conditions sociales ».

¹² Le milieu qu'il soit physique, social, culturel ou autre joue un rôle dans l'emploi et l'apprentissage des connaissances par l'enseignant et par l'élève, qu'on le sollicite ou non dans la relation didactique. La théorie des situations (Brousseau, 1998) prend comme objet « milieu » seulement l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un des aspects. ... parce que les connaissances des élèves et celles des professeurs fonctionnent manifestement de façon différente des savoirs savants correspondants.

¹³ Enseignant 1 : « **ES 1** » pour ne pas citer le nom et le prénom des participants aux débats-bilans.

¹⁴ Observation faite par **ES 1**. Elle rapporte ce que souligne **ES 2**.

¹⁵ Une expression d'extranéité sans ostracisme. Un genre d'effet Jourdain.

¹⁶ Voir document 8 (Doc 8).

formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak » s'avère fondamental. Cette perspective a un double enjeu. Celui d'une part d'appréhender le milieu écologique d'où s'expriment ces savoirs constitués en connaissances ou techniques de vie et bien évidemment la perception consciente du milieu de vie des « enseignés ». D'autre part de discerner les éléments sémiotiques qui peuvent s'appréhender à travers les attitudes et les postures (en situation de milieu : espace). Les observations sur le « terrain » constituent des temps pour recueillir des données exploitables. En effet, le « terrain » peut sans aucun doute nous révéler des formes de compatibilité ou d'incompatibilité comme données particulières (voir la remarque de l'étudiant kanak ci-dessus).

2. « Voir », « connaître », « déchiffrer » et « interpréter » l'invisible

Il y a toujours une manière de « voir » le monde même si nous voyons le même monde. Ce que Foucault écrivait peut s'appliquer aux sociétés océaniques : « Le monde est couvert de signes qu'il faut **déchiffrer**, et ces signes qui révèlent des **ressemblances** et des **affinités**, ne sont eux-mêmes que des **formes de la similitude**. **« Connaître sera donc interpréter** : aller de la marque visible à ce qui se dit à travers elle, et demeurerait, sans elle, parole muette, ensommeillée dans les choses ». (Foucault, 1966 : 47).

2.1. Correspondances entre « monde et expressions puis expressions et monde »

« L'espace physico-social est donc par nature problématique et appelle par conséquent un ou plusieurs décodage(s) de la part de l'observateur-analyste, décodage(s) qui fait ou qui font sens [...] » (Dispagne, 2007). L'exemple des petits marchés (Doc 5) de la côte Est du littoral, est révélateur de cette distance implicitement calculée, manifestant à travers des codes précis la relation de contiguïté et de confiance. Les indices sont suffisamment disponibles à repérer et procéder à une lecture implicite. Devant ou derrière ces petits marchés il n'y a tout simplement pas de vendeurs. L'« observateur-analyste » du terrain ou le « passant » doit décoder et encoder à partir des indices qui se trouvent matérialisés sur la table ou accrochés ou suspendus à la devanture.



Document (Doc 5) Marché en bordure de route sur la côte Est
(©Wadrawane, 2016)

Implicitement et dit autrement, les objets sont comme suspendus, -là-, sur les attaches ou les crochets du temps et de l'espace, « juste le temps de, là où il faut », en attendant le processus d'aboutement endogènes-exogène, pratique stratégique qui dévoile une « expression de spécificité culturelle » (Wittersheim, 2006 : 48). Néanmoins des questions se posent. N'est-ce pas là aussi une expression de résistance, le fait de se rendre invisible mais visible quand même à travers les indices ? Ou encore et

pareillement est-ce une façon de « révéler » le « dit » du « non-dit », dans le « non-dit » du « dit » du « non-dit » ? Ou est-ce plutôt une résistance à la relation marchande et/ou mercantile ? L'environnement est réellement un objet et sujet de langage et nous discernons ici une dualité d'appartenance territoriale.

2.2. Un jeu complexe de sémiologies croisées

Concernant le rapport entre environnement et sujet de langage, Coursil observe justement que « l'environnement d'un sujet de langage est partout sémiotisé, c'est-à-dire que tout y est défini ou définissable dans un langage de signes, y compris la place qu'on réserve à ce qu'on ignore » et que « dans la vie sociale, les activités se pratiquent dans un jeu complexe de sémiologies croisées » (2000 : 73). L'exemple des petits marchés du bord de routes de la côte Est montre que le réel peut véhiculer du « dire » sans le dire expressément. Par anticipation puisque nous sommes du côté des manières de se représenter la réalité, la *circULARITÉ* représentée par la case Kanak implicitement, traduit au sens géométrique, une figure assez proche de l'*octogranne*. Ladite circularité concerne les connaissances de la société et celles en général. Une circularité qui à notre sens est vue au sens *hélicoïdal*.

3. Connaître à la fois la géographie sociale, l'histoire et la culture des « enseignés »

On peut toujours chercher à s'adapter si on veut progresser. Pour cela on devra s'efforcer d'apprendre à « dépasser son propre système, et [à] ajuster [...] pour se débarrasser des schémas préétablis, [...], [à] s'accorder du temps pour prendre corps en tant qu'être humain, gagner leur [des hôtes] confiance, et devenir transparent, avant d'entreprendre quoi que ce soit. » (Hall 1979 : 57). Autrement dit tout enseignant peut par synthèse user de cet art et/ou habileté à combiner avec *ruse*¹⁷ (Vigneaux, 2001) le contexte (Doc 6).



**Document réalisé (Doc 6) par Wadrawane
Pour support didactique (©Wadrawane, 2019)**

C'est là précisément et premièrement qu'il faudra connaître à la fois la géographie sociale, l'histoire et la culture de ceux vers qui sont dirigés les enseignements. Discerner leur intention à travers leur manière d'agir ou de *faire*, de *voir* et de *dire* lorsqu'on les invite à participer, collaborer et verbaliser. Deuxièmement il conviendra de prendre conscience que pratiquer l'éducation et qu'enseigner dans le supérieur sans préalablement une formation en didactique et pédagogie ne va pas de soi. En effet l'usage métacognitif (Varela, 1989) que chaque enseignant-chercheur déploie avec la préoccupation d'« enseigner dans le supérieur » s'accompagne du souci premier et permanent de la diffusion du « savoir savant »¹⁸. Or, le « savoir savant » ne s'enseigne pas directement car il est le fruit et le produit

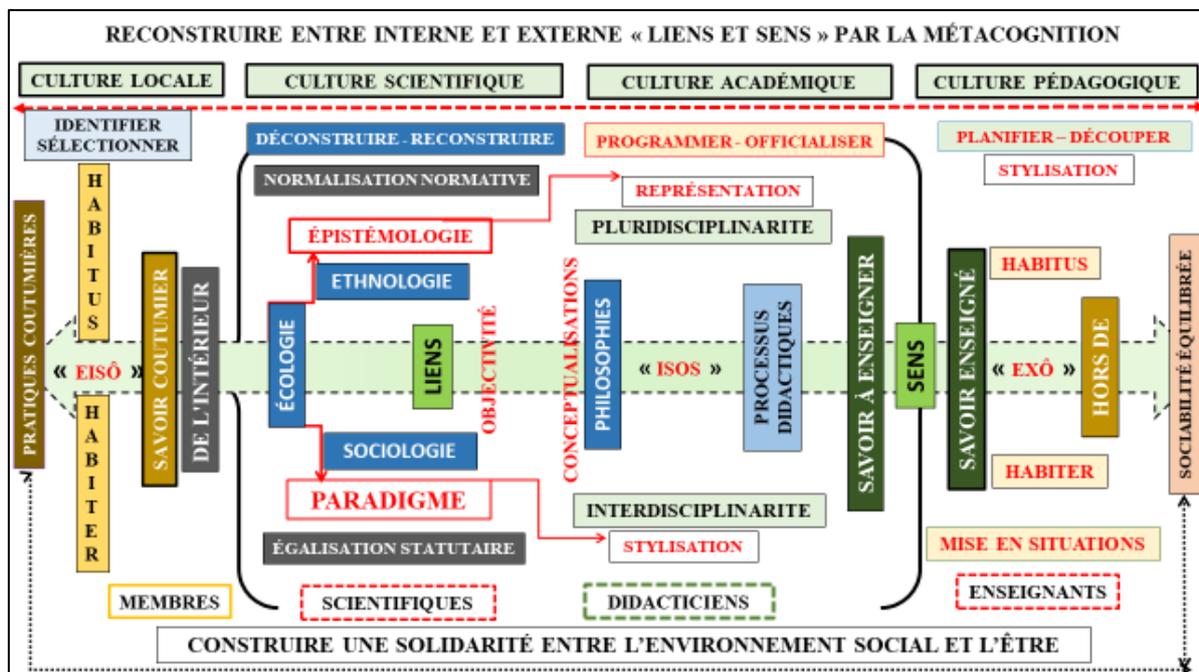
¹⁷ [La] *ruse*, [...] une vraie catégorie mentale, jouant sur divers registres. Il y a de tout dans la ruse, mais jamais cette « fourberie » au sens de l'opinion commune aujourd'hui. C'est un jeu de l'esprit, de l'habileté et de l'expérience, jeu des compositions que l'on saura opérer en fonction de ce que l'on sait et de ce que l'on dispose, en regard de ce que l'on voit, ou encore qu'on peut prévoir » (Vigneaux 2003 : 32).

¹⁸ Précisons par ce que rapporte l'IREM de la Réunion : « Le « savoir savant » est avant tout opérationnel par rapport à l'inconnu, il favorise les grandes découvertes, il assure la recherche scientifique et il a ses règles propres qui garantissent son efficacité : paradoxes, conjectures, obstacles épistémologiques, schismes d'une part, recherche, traitement de l'erreur, communication d'autre part, en sont les composantes ».

vertical de la recherche scientifique. On le constate à travers la remarque de cette observatrice (**ES 5**) qui « n'est pas sûre que les étudiants comprennent vraiment l'humour de l'enseignant et se demande si cela aide à atténuer la *verticalité* ». **ES 6** note également que « c'est surtout lui qui fait l'effort de faire l'activité car les étudiants semblent en difficulté. Il avait prévenu au début que c'était un peu difficile. En deuxième partie de l'heure ils parlent un peu de l'exercice ». **ES 5** est surprise par le fait que l'enseignant dicte ce qu'il faut noter et que les interactions entre pairs ne soient pas encouragées : « C'est à moi qu'il faut poser les questions »¹⁹. **ES 4** constate lui aussi « la manière hyper-verticale » avec laquelle il organise son enseignement. Sauf par moment aléatoire où Il vient directement au contact des étudiants. Il n'y a pas d'étape intermédiaire où il circule. Soit il est très [très] loin ou très [très] proche ... Quand les étudiants parlent et, pour faire preuve d'autorité, il demande (« vous avez des questions » ?).²⁰ Troisièmement il convient donc et nécessairement d'opérer une distinction entre « savoirs savants », « savoir à enseigner » et « savoir enseigné ». C'est à l'enseignant de montrer les différents statuts du savoir et les procédures d'élaboration : du « savoir savant » vers le « savoir à enseigner » et au « savoir enseigné ». C'est une condition nécessaire si on veut mettre en synergie les savoirs autochtones océaniques et kanak (connaissances, savoirs, postures et attitudes), leurs modes d'expression et d'application dans des structures de démonstration d'arrière-plans universitaires historiquement fondées.

III. La possible transposition du savoir coutumier à la connaissance scolaire

Les questions ethnologiques, sociologiques, écologiques, didactiques et pédagogiques doivent toujours s'imposer en respectant foncièrement les équilibres. C'est ce que nous allons montrer à travers le schéma (Doc 7) proposé ci-après. C'est une proposition de schéma sur l'étude de la possible transposition du savoir savant²¹ coutumier à la connaissance scolaire. Elle a été améliorée et publiée dans l'article cité ci-dessous en référence (voir aussi note 22) selon les trois temporalités suivantes : « *eisô*²² », « *isos*²³ » et « *exô*²⁴ ».



Document (Doc 7) réalisé par Wadrawane pour support didactique (©Wadrawane, 2019)

¹⁹ Propos de **ES 2** lors de l'observation du cours.

²⁰ Entretien après observation. Autre enregistrement du 21 septembre 2023.

²¹ Savoir de spécialiste dans la société observée.

²² Tiré du grec *esô*, variante de *eisô*, de l'intérieur, de l'intimité (sociale) (Rey, 2006, p. 1295).

²³ Tiré du grec *is(o)* de *isos* « égal » (id, 2006, p. 1886).

²⁴ Tiré du grec *exô* « dehors » (de *ex* « hors de » : exercice) ... (Rey, 2006, p. 1364).

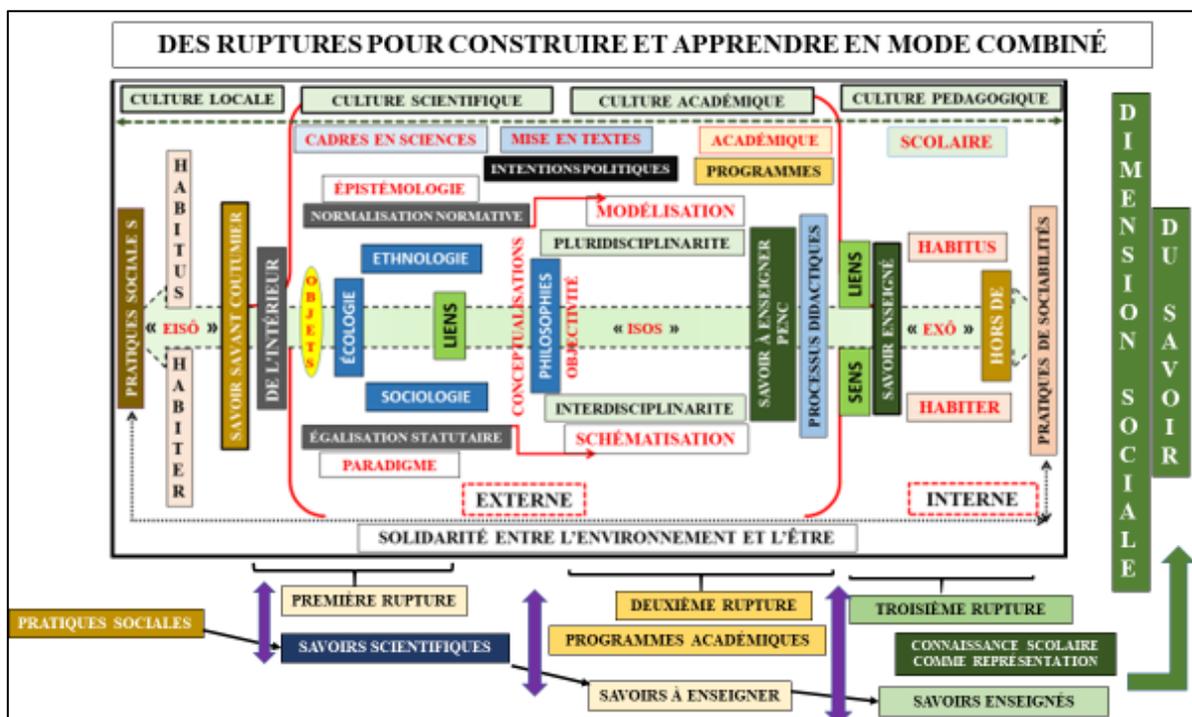
Durant ces temporalités et/ou procédures deux contextes sont à l'œuvre : le contexte interne « didactique » (celui de l'établissement, de la classe, de la discipline, des différents acteurs de la relation pédagogique, du savoir enseigné, souvent lié aux aspects institutionnels, politiques et éducatifs) et le contexte externe ou *périphérique* (« relatif aux aspects sociologiques, écologiques et culturels de l'environnement ») (Anciaux et al., 2013 : 11)²⁵.

1. Pour garantir la scientificité des objets de savoir autochtone

Les différents acteurs qui participent à la construction du « savoir savant », à sa transformation successive jusqu'à devenir une connaissance scolaire sont identifiables. Les différentes institutions impliquées dans les procédures de transformation permettant de garantir la scientificité de ce savoir prélevé dans une société donnée (recherche dans une culture, académie et programmes, école et programmation) y sont aussi. Il est toujours primordial de préciser les fonctions, les rôles et les tâches des secteurs précisément impliqués. On doit cependant toujours veiller à ne pas négliger ces deux dimensions - « construire la solidarité écologique entre l'être et l'environnement ainsi que la dimension sociale du savoir » - durant les processus de transformation ou de didactisation. L'école devra fondamentalement se soucier de ces dimensions durant les apprentissages.

2. Des ruptures pour progressivement évoluer vers la conceptualisation

Comme nous montre la figure ci-après, on doit néanmoins reconnaître que la construction de chaque statut du savoir s'élabore et s'inscrit dans un enchaînement de procédures dans lequel des formes de ruptures (Doc 8) indispensables existent²⁶.



Document (Doc 8) réalisé par Wadrawane pour support didactique (©Wadrawane, 2019)

²⁵ Antoine Delcroix, « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 19 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ced/1295> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>

²⁶ Wejieme Zenon enseignant en CAPES Langues kanakes, option Drehu, avait déclaré durant la formation sur les EFCK en octobre 2019 : « La construction et la présentation synthétisées schématiquement de la procédure de transposition, nous ont permis de comprendre comment avec méthode nous devons opérer dorénavant pour qu'un objet de la culture kanake soit enseignable à l'école » (Wadrawane, 2002 : 88).

Ces ruptures contribuent non seulement à l'évolution cognitive mais encore à la raison sociale du savoir ou de la connaissance. En effet un « savoir savant » n'est pas un « savoir enseigné ». Chacun a son statut, sa fonction, son rôle et des tâches propres incombent.

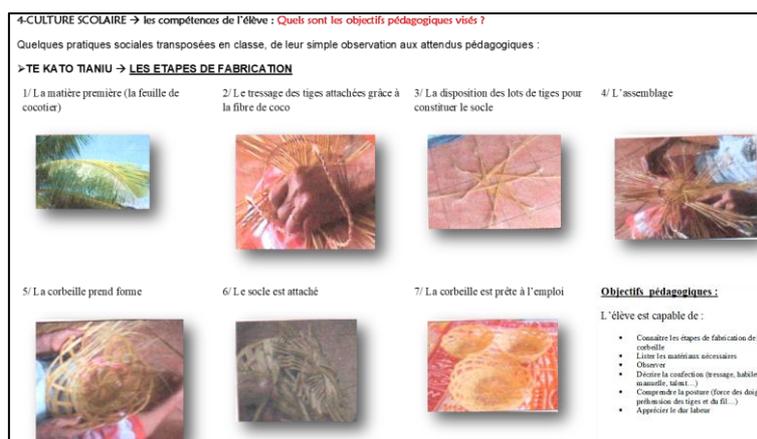
VI. Intérêt de la connaissance en pensée sociale relationnelle

On peut toujours se demander pourquoi produire de tels schémas quand il s'agit de promouvoir la « Formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak ». La raison est que si les jeunes océaniens en général et les Kanak en particulier apprécient les statuts, les procédures et les ruptures²⁷, ils doivent néanmoins comprendre les procédures. Les procédures algorithmiques doivent les préoccuper car elles mobilisent leur façon de penser. Ces jeunes en le droit de découvrir les richesses symboliques et cognitives de leur culture. On peut d'ailleurs le constater lors de la cérémonie du kava (Doc 9) chez les peuples wallisien et futunien et durant les rites initiatiques kanak (Danses kanak).



Document (Doc 9) réalisé par Wadrawane pour support didactique
(©Wadrawane, 2021)

Ces procédures algorithmiques²⁸ entretiennent leur intérêt pour/par « la coutume » et le « geste coutumier ». Comment ces gestes sont inclus dans les rituels culturels et artistiques de la vie sociale. Nous avons ci-dessous un exemple d'usage pédagogique des savoirs autochtones par une jeune enseignante de Wallis (Doc 10). Elle a su élaborer avec ses élèves la procédure de « faire » une corbeille.



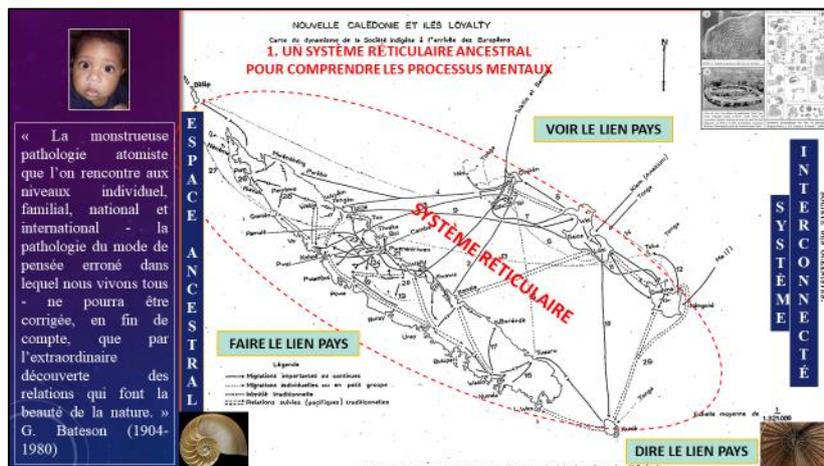
La pédagogie par les savoirs autochtones (Doc 10)
Suve Pasilia, DU LCOA Wallis et Futuna, 2022 (©Wadrawane, 2022)

²⁷ On doit se poser la question. Pourquoi les jeunes kanak-océaniens réussissent mieux leurs études et leur vie sociale en métropole et/ou ailleurs ?

²⁸ Le document 10 (Doc 10) illustre comment une enseignante de Wallis lors de la formation en DU LCOA en 2022 utilise l'art local pour introduire les savoirs autochtones dans sa classe. Les procédures académiques sont visées et maîtrisées.

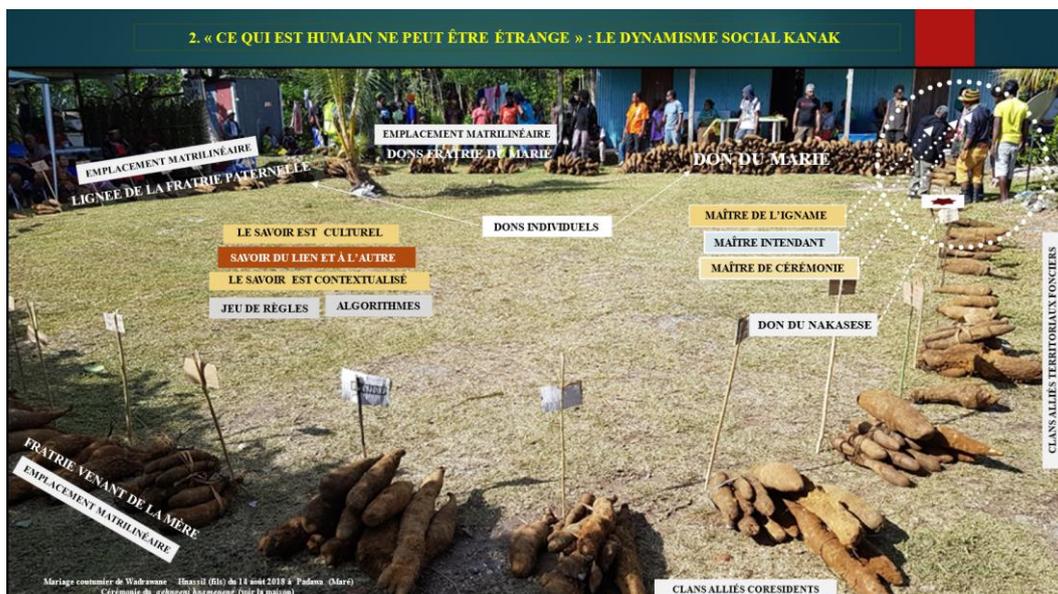
1. La pensée comme construction et reconstruction sociale

Les contenus de l'ouvrage, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* de Bruner (1996) sont encore d'actualité. En effet la pensée est une construction puis une reconstruction sociale. Elle ne cesse d'évoluer. Par exemple lors des coutumes « la question des liens » est souvent réitérée et la géographie sociale et politique montre réellement l'existence de cette trame relationnelle ou réticulaire. À notre sens, nous devons tenter aussi souvent que possible d'agir en utilisant ce qui est à l'intérieur de la société ou encore diriger les lumières selon l'expression utilisée dans le préambule de l'Accord de Nouméa, sur l'espace réticulaire et des questions de connexité (Doc 11). Préserver cet espace c'est pérenniser cette dynamique d'équilibration et de rééquilibration. L'école calédonienne du XXI^e siècle ne peut plus ignorer ces situations de recherche d'interface et/ou de connexité qui se présentent actuellement dans le contexte social, culturel et éducatif.



Document (Doc 11) réalisé par Wadrawane pour support didactique (©Wadrawane, 2013)

De là il serait intéressant de se pencher sur les questions de plasticité et des fractales pour les apprentissages. Précisément nous parlons de neuroplasticité puisque les langues regorgent d'expression de cette disposition cérébrale. Citons la pratique de la « coutume » du *aehngeni hnameneng* lors du mariage maréen (Doc 12 : montrer la maison) qui est une mise en scène spectaculaire - multiplexage temporel - des interconnexions entre aires coutumières, claniques, familiales et interindividuelles. C'est durant de ce genre d'événement que les outils sociologiques sont employés pour former la jeune génération.



Cérémonie (Doc 12) du *aehngeni hnameneng* « voir la maison » (©Wadrawane, 2021)

Les coutumes kanak et océaniques expriment fortement les *liens* en « branchements » (Amselle, 2001). C'est cette construction et renforcement des identités au quotidien qui fait que chacun est toujours un être de relation et d'interindividuel. Cette condition d'être relationnel n'efface pas pour autant l'individu²⁹ et l'expression individuelle. Ce système réticulaire en « branchements » exprime implicitement un « métissage interne » ou une forme d'hybridité. Celle-ci nombreusement est traduite dans les pratiques sociales.

• LE SAVOIR SE PENSE EN RÉSEAU COMPLEXE

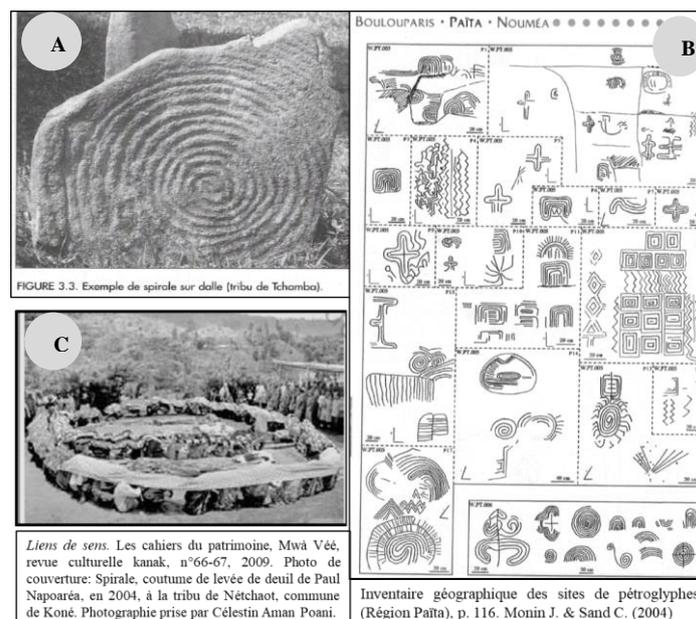
- « La **pensée complexe** est la **pensée qui relie**. [...] Il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patrie » (E. Morin, 2004, p. 248). C'est une pensée qui fonctionne en mode « Reliance ».
- *L'aehtngeni hnameneng* (« **montrer la maison** ») qui socialise des individus se conçoit comme une mise en scène publique du système hiérarchique, social, politique et des rapports d'interconnexion - « **multiplexage** » - entre groupes hiérarchiques, unités segmentaires, éléments matrimoniaux et espaces sociopolitiques. Cette pratique a aussi le privilège de dévoiler aux observateurs les éléments qui gravitent autour du centre, les attractions, les distances calculées (**proxémiques**) ainsi que les interactions durant la cérémonie.

**Document (Doc 13) réalisé par Wadrawane pour support didactique
(©Wadrawane, 2021)**

Tout « savoir » se pense donc en réseau complexe (Doc 13) à l'exemple de l'*aehtngeni hnameneng* maréen. Il est contextualisé et bien souvent impliqué dans la construction du relationnel. On ne peut ignorer son statut fondamentalement sociologique et culturel (Dewey, 1899, 1931, 2003). Dans le monde social il apparaît autant sous la forme de connaissance subjective que collective.

3. S'appuyer sur un environnement riche de sens et de symbole

Citons cet autre exemple de richesse relatée plusieurs fois par les archéologues. La matérialité de la figure spiralaire (Doc 14) est déjà exprimée sur les anciennes représentations dites pétroglyphes (A) kanak. Les symétries axiales, radiales et bilatérales exposant une géométrie fractale sont apparentes (B). La spirale se constate aussi durant quelques pratiques sociales dont le deuil (C).



**Présence de la spirale et configuration fractale en contexte pluriel (Doc 14)
(©Wadrawane, 2021)**

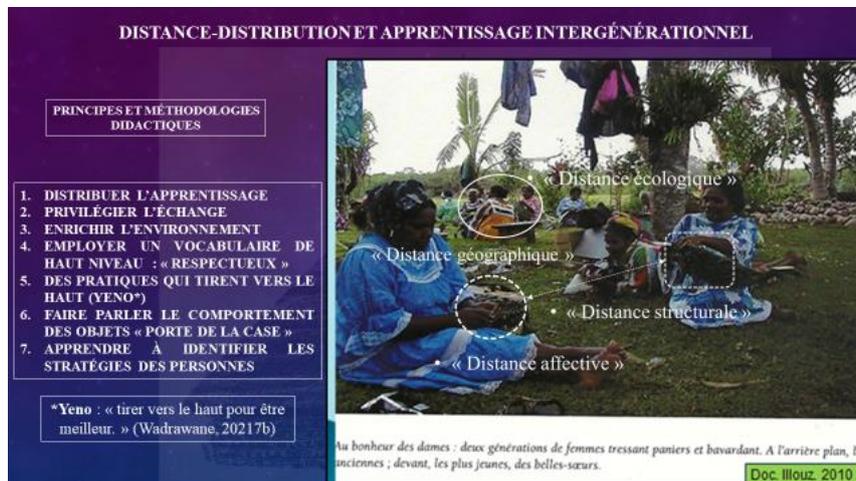
²⁹ Voir les enjeux qui plongent et renforcent le statut de l'individu kanak ou océanien à travers le filtre économique.

4. Quand sa position dans l'espace révèle les « façons de faire »

C'est aussi durant ces moments que l'individu apprend à demeurer à sa place et selon la place attribuée même s'il est autonome dans sa vie sociale. La question de l'espace est donc une donnée importante car comme nous le constatons dans les salles de cours et à l'amphithéâtre les étudiants et/ou les stagiaires ne s'installent pas au hasard. Des questions intentionnelles guident leur manière de se « positionner dans l'espace ». La manière de l'occuper et/ou d'établir une distance sociale calculée peut à notre sens révéler des rapports liés aux savoirs transmis, aux aspects pédagogiques et aux modes de transmission. **ES 3** note d'ailleurs : « Vous avez tous noté la distribution des espaces faite par les étudiants. Chacun se place instinctivement et cela se passe dans de nombreux cours à l'exception près. [...] Avant la venue des retardataires, [...] tous les « blancs européens » étaient devant et à gauche (face au bureau du professeur). Devant à droite il y a un trou [face au tableau] et juste au milieu à gauche, il y a tous les mélanésiens océaniques (Face au tableau). Derrière (au fond) plutôt wallisiens. [...] Plutôt derrière et derrière la porte deux wallisiens »³⁰. **ES 4** souligne aussi cette distribution en disant : « [...] Effectivement au niveau de l'organisation de la salle, c'est un peu auto-organisée mais je trouve qu'il y a une distribution des places. Beaucoup de mélanésien tout au fond de la classe. [...] Répartition, gauche européen, [à] droite, océanien. Situation repérée par l'ensemble du groupe. »³¹.

V. Reproduction inconsciente des « façons de faire »

Nous devons toutefois reconnaître comme le souligne **ES 3** « la Salle [est] adaptée à un enseignement « statique ». Dans le cadre d'un cours en TD, « il est nécessaire de réorganiser le positionnement des étudiants sans réorganiser l'équipement de la salle. D'ailleurs l'étroitesse de la salle n'est pas favorable à cela ». Cependant, et quel que soit l'agencement de la salle de cours, les étudiants inconsciemment reproduisent leur culture de gestion des espaces. La référence au background n'est guère absente lorsque nous devons analyser une telle manière de se positionner dans l'espace et comment celui-ci est distribué.



Document (Doc 15) élaboré par Wadrawane pour support didactique
Une façon de se distribuer l'espace Tchamba (©Wadrawane, 2014)

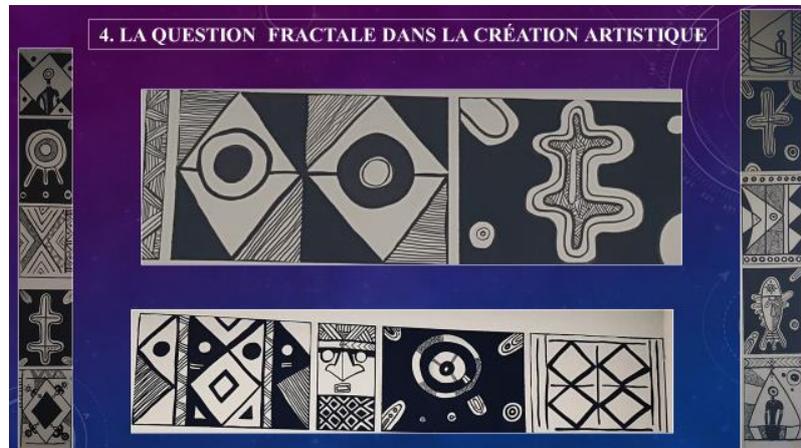
Le document fourni et avec l'autorisation de l'auteur (Doc 15) permet d'illustrer comment cette distribution de l'espace s'opère dans le milieu sociologique et cela quel que soit l'aspect événementiel. La communication est donc au centre de cette construction et reconstruction. Une communication pas toujours directe mais à travers des situations géographiques et spatiales, ici de se situer à bonne distance sans se faire remarquer mais être vu quand même en toute confiance. En revenant au contexte d'enseignement, l'enseignant ne peut donc plus ignorer le background des élèves, étudiants et stagiaires.

³⁰ Notre entretien du 21 septembre 2023. Retour sur le cours donné par ES 2 et distribution implicite de l'espace.

³¹ Notre entretien du 21 septembre 2023. Retour sur le cours donné par ES 2 et distribution implicite de l'espace.

1. Quand le monde artistique et culturel apporte sa vision

Quant aux questions fractales (Doc 16) elles sont omniprésentes dans la nature des éléments et de leur exploitation dans le monde artistique et culturel.

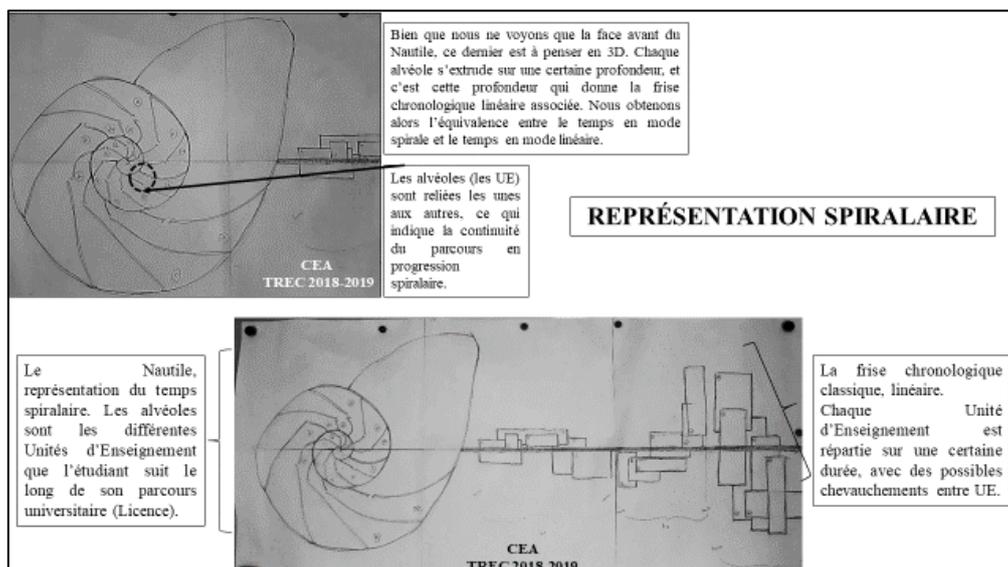


Représentation artistique à l'aérodrome de Wanaham (Doc 16) à Lifou
(©Wadrawane, 2022)

Le monde océanien en général regorge de motif ayant de telles configurations. Ces différents motifs sont non seulement présents dans l'espace social mais encore à travers les expressions esthétiques artistiques. Des « espaces du vécu qui peuvent servir de support à la construction d'objet d'enseignement. [...] Partir du vécu vers la conceptualisation » soulignait ES 3 quant à sa manière de mener son cours ou TP.

2. Reproduction des configurations métaphoriques dites fractales et spirales

Ces figures géométriques peuvent constituer des éléments d'approche pour développer et impulser la pédagogie et l'apprentissage par les configurations métaphoriques dites fractales (Wadrawane, 2022) et spiralaire (Bruner, 1966). Cela est tout à fait possible. En 2019, à la demande de la présidence de l'Université de la Nouvelle-Calédonie pour former au niveau supérieur les futurs CEA (Chargés d'enseignement et d'accompagnement) dans le cadre du projet TREC (Trajectoires réussite pour les étudiants en Calédonie), les stagiaires - CEA et MCF - ont réussi à réaliser cette figure à partir de la configuration *spiralaire* du nautilus (Doc 17).



Réalisation (Doc 17) stagiaires CEA-MCF, 2019 (©Wadrawane, 2018-2019)

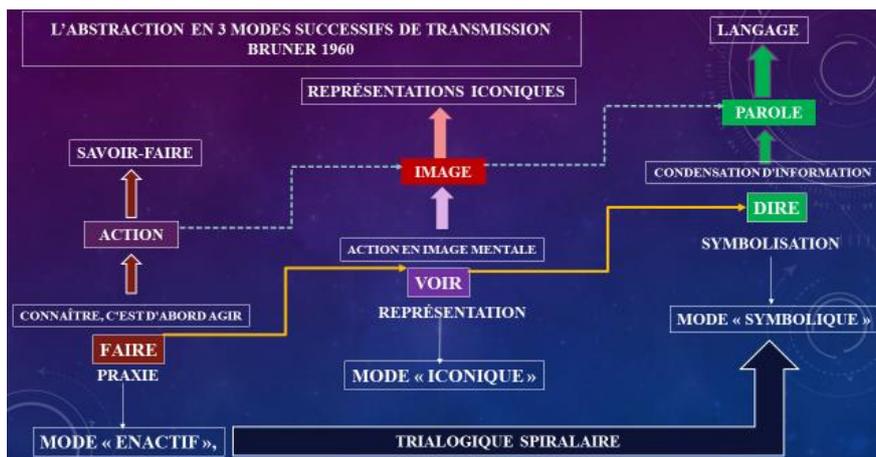
4. Une trilogie conceptuelle : « Faire – Voir – Dire »

D'autres durant la formation sur les EFCK entre 2019-2021 ont essayé aussi de traduire cette relation conceptuelle spiralaire en s'inspirant de la trilogie conceptuelle – « Faire – Voir – Dire » - que nous retrouvons dans les pratiques de transmission en Océanie. Des stratégies et techniques en didactique de construction, des modes transmission et de produire de la connaissance sociale. Des techniques qui sont liées à l'apprentissage en milieu insulaire susceptibles d'intéresser l'école. Au centre de tout ce processus est la « parole » (Aufray, 2015 : 80-105). Elle permet de manifester les formes de correspondance entre mondes et expressions et expressions et mondes (Doc 18). L'être « humain » comme la « parole », ils doivent être au centre du dispositif de transmission.



Document (Doc 18) élaboré par Wadrawane pour support didactique
Double correspondance (Searle, 1992)

C'est à ce niveau qu'il faut avoir du discernement quant à la posture épistémologique de l'étudiant et comment le professeur répond à cette posture. La plupart sont de Nouvelle-Calédonie, se connaissent ou ont appris à se connaître. La difficulté d'échanger avec l'enseignant en présence d'autres étudiants semble surmontée.



Document (Doc 19) élaboré par Wadrawane pour support didactique
à partir de la théorie spiralaire de Bruner (1966)

Cette trilogie « Faire – Voir – Dire » prise dans un projet de construction et de transmission de connaissance et de savoir avait été exploitée entre 1960 et 1966 par le psychologue américain Jérôme Bruner (Doc 19). Cette même trilogie déclinée ici sous une forme trialogique s'inscrit dorénavant dans une construction de procédure et d'abstraction.

VI. Construire l'autonomisation pour sortir de l'« hyper-verticalité » ?

Une, **ES 5**, parmi les observateurs contemple le déroulement de la transmission en soulignant : « Je ne suis pas sûre que les étudiants comprennent vraiment si c'est de l'humour et ça n'aide pas à atténuer la verticalité. [Je note] également que c'est surtout lui qui fait l'effort de faire l'activité. Il avait prévenu au début que c'était un peu difficile. En deuxième partie de l'heure ils parlent un peu de l'exercice. Mais je suis frappée du fait qu'il dicte ce qu'il faut noter. « C'est à moi qu'il faut poser les questions ».

L'autre observateur, **ES 4**, réitère en soulignant : « Effectivement j'ai remarqué cela aussi. J'ai remarqué la manière hyper-verticale dont il organise son enseignement. Sauf par moment aléatoire où il casse cette verticalité, situation qu'impose la salle (de cours). Il vient directement au contact des étudiants. Il n'y a pas d'étape intermédiaire où il circule. Soit il est très [très] loin ou très [très] proche ... quand les étudiants parlent et qu'il demande (« vous avez des questions » ?) pour faire un peu preuve d'autorité pour vérifier si untel a compris exactement. Après il montre l'« hyper-verticalité » pour imposer des règles par exemple le café ou tu le prends en salle alors que l'étudiant n'a pas le droit de le prendre. ».

ES 5, demanda aux stagiaires : « la question que je veux vous poser je vais vous poser c'est par rapport à vos stratégies. Qu'est-ce que vous mettez en œuvre pour apprendre vos cours ? Beaucoup ont répondu : « On fait beaucoup de jeux de questions-réponses entre nous. On construit beaucoup de cartes mentales. On travaille beaucoup sur la pédagogie de l'erreur. Un autre a pu dire : « Personnellement cela m'a permis de « **voir** » mes acquis et de revenir et de « **voir** » le **lien** entre les savoirs ».

1. La variation des expériences pour réussir

Quant à la question de la contextualisation une stagiaire a répondu : « Est-ce que votre question est en rapport avec le contexte calédonien ? Est-ce que ce n'est pas mieux des études de la langue adaptée au contexte calédonien ? Moi personnellement cela ne me dérange pas. Les textes sont compréhensibles et on nous demande de faire avec pour les synthèses. Le contexte n'est pas gênant pour la compréhension ».

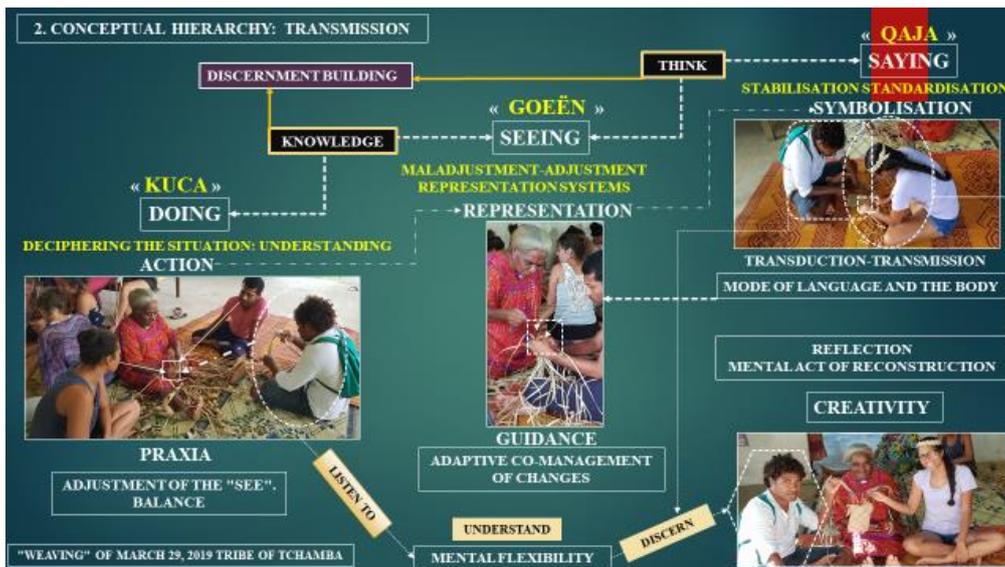
L'autre a répondu : « Moi c'est par rapport à la pratique. Le fait de pratiquer de plus de texte j'améliore ma compréhension. Par exemple j'ai des difficultés en compréhension en français et le fait de pratiquer souvent de synthèse et étude de texte cela améliore ma compréhension. J'ai fait un an d'IFMNC. J'ai travaillé pendant 3 ans en management mais cela ne me plaisait pas. Je suis donc en reconversion professionnelle ».

Un autre proposa cette réponse : « Du coup j'ai fait une licence de SVT. C'était assez compliqué parce que les articles scientifiques qu'on traitait par rapport à ce qu'on nous demandait c'était plus poussé dans le domaine littéraire. Mais maintenant comme on traite beaucoup de textes on a pu acquérir beaucoup de connaissances et de développement ».

2. « Car la culture donne forme à l'esprit... »

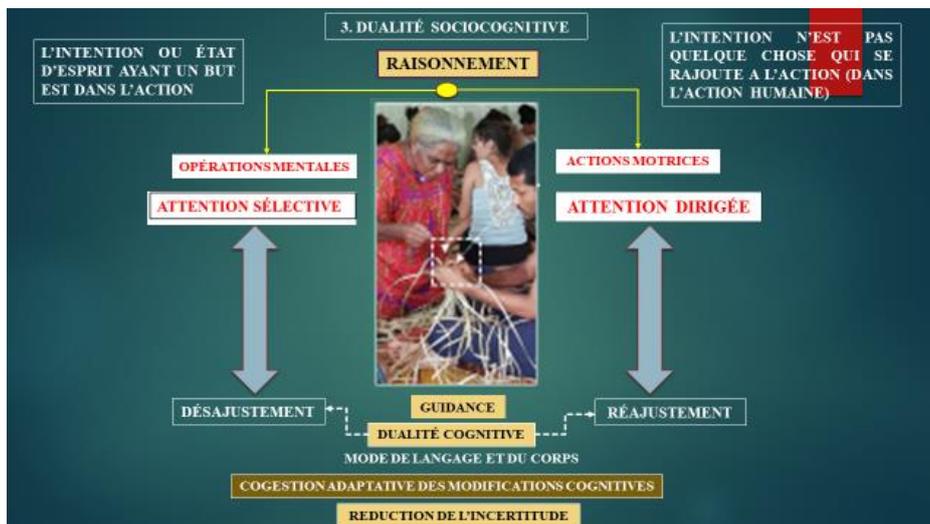
Finalement l'apprentissage dans le contexte scolaire, c'est aussi prendre conscience [VOIR] progressivement, par le langage [DIRE], de ce qui se joue dans l'action [FAIRE] et au-delà d'elle. C'est à ce moment-là que l'intérêt de ce que déclare Bruner : « Car la culture donne forme à l'esprit... » (1990) éclaire. À un moment donné, l'action doit être rompue [rupture] par la « pensée » ou le rationalisme. Le [DIRE] comme procédure – objectif du professeur - permet une première distanciation par rapport au [FAIRE]. Le [VOIR] s'inscrit alors dans ce que nous nommons le « regard réflexif ». Un « regard réflexif » sur le déroulement de l'action et de discerner ce qui est en jeu dans la situation de transmission et d'apprentissage comme le montre la succession³² d'images ci-dessous (Doc 20).

³² Traduite pour une publication internationale anglophone.



Les étapes du tissage de la natte kanak (Doc 20)
Immersion à la tribu de Tchamba (©Wadrawane, 2019)

Dans cette « triologie » qui n'est pas trilogie, la personne compétente - Expert - joue un rôle important en termes de guidance et d'analyse (Doc 21). C'est ce que nous avons découvert lors des observations de cours des collègues. La compétence est alors un savoir agir réfléchi (Develay, 2015, pp. 51-52). Ainsi la « triologie » renvoie plus à l'idée de projet d'action et de sa réussite que le simple fait de positionnement conceptuel.

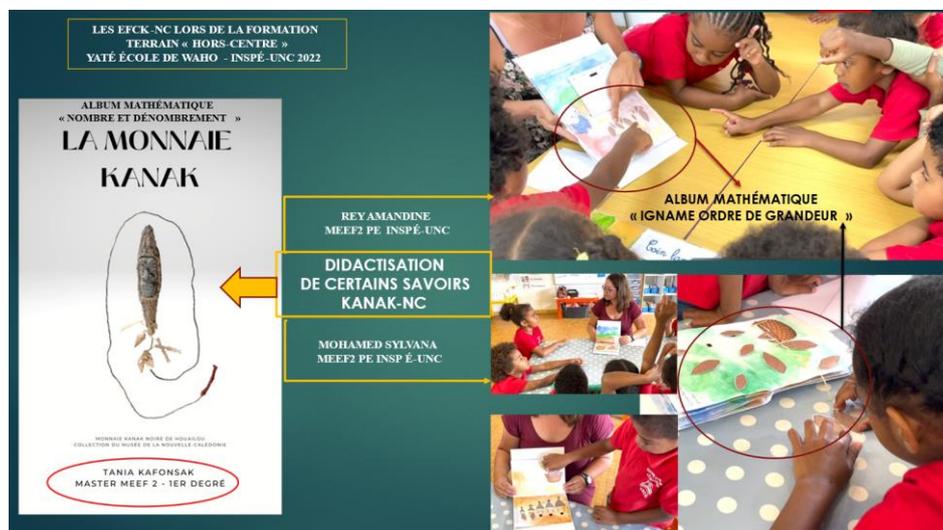


Document (Doc 21) construit par Wadrawane pour support didactique
L'« Experte » dans son rôle de guidance et d'analyse

Autrement dit un « savoir agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardiff, 2006 : 22). En langue Maré, nengone, *le savoir s'attrape*. Mais pour réaliser cet exercice, le postulant doit néanmoins être *rusé* et se *ruser* (Détienne & Vernant, 2009). Être *rusé* ou stratège consiste à être un observateur attentif et cultivant un regard réflexif. Cette attitude permet de repousser certains éléments de contextes limitatifs. Lors d'un entretien en recherche pédagogique quand il s'agit de discriminer *voir*, *regarder*, *distinguer* et *discerner* Camille Mereatu répond spontanément à Clanché qu'elle préfère « ceux qui bougent et qui enregistrent à ceux qui sont amorphes "comme des sacs de riz", qui te regardent et n'enregistrent rien [écouter avec les yeux] (Clanché, 2017).

VII. De nouvelles perspectives par la « double légitimité » et « coprésence »

Notre intention durant la formation a été d'une part de valoriser la culture kanak-océanienne (Wadrawane, 2017) en essayant de transposer au sens didactique certains savoirs et d'élaborer des techniques de transmission de connaissances issues des milieux. Cette méthode de transposition permet de garantir la scientificité de la construction de l'objet académique à partir d'une connaissance ou savoir autochtone (Gauthier, 1996).



**Document (Doc 22) Wadrawane pour support didactique
Tentative de didactisation de certains savoirs autochtones
par deux jeunes non-kanak et une kanak en formation à l'Inspé en 2022**

Nous avons deux exemples ci-dessus (Doc 22). Trois stagiaires (deux non-kanak et une métisse) de l'Inspé ont construit (Elles ont été conseillées par leur professeur de mathématiques Duraljack) des séquences en mathématique – nombre et quantité – à partir des la monnaie kanak et de l'igname. Ces séquences ont été transformées en albums pour la diffusion.

1. Mettre en synergie pour apaiser les milieux vers le vivre ensemble

Sans vergogne disons seulement qu'il est tout à fait possible de s'appuyer sur des outils actuels pour construire et transmettre des éléments liés à la culture environnementale et locale autochtone pour créer des savoirs académiques. Même si ce retour de formation sous forme littéraire peut paraître exhaustive toutefois cela ne doit pas occulter l'objectif qui est de rechercher à élaborer des modèles - temporaires ou non temporaires - pour enrichir l'action éducative. D'une part de viser une compréhension profonde du lien des étudiants-stagiaires à leur culture. Une culture en tant que triple lien entre – « monde, mode de « pensée » et mode de langage » - qui possède un soubassement scientifique. Un triple lien bien apparent dans ce que suggère Searle - la correspondance entre monde et expression et expression et monde -. Autrement dit l'enseignant devra élever la pensée de l'étudiant en utilisant la double culture. D'autre part pour l'étudiant, à partir de la culture endogène, pousser rationnellement les objets de sa propre culture au point où la résistance ne sera plus antagoniste mais d'après et selon ce que dit Michel de Certeau, sans toutefois, nous étendre : « En effet, une hétérologie, ou science de l'autre, [...], commence précisément là où le caractère d'une autre société « résiste aux spécifications occidentales. » (Sahlins, 2007 : 142). C'est à notre sens, par ces jeux des équilibres et d'échelle entre *endogénéité* et *exogénéité*, que nous pourrions contribuer à apaiser³³ les contextes en développant l'hybridité - lieu d'expression du nouvel espace-temps et d'élaboration de nouveaux paradigmes - endogène-exogène et exogène-endogène – que devra se construire le vivre-ensemble. Les nouveaux paradigmes peuvent contribuer à éradiquer l'idéologie – « endogène vs exogène et exogène vs endogène ».

³³ L'enseignant devra faire un effort à développer la maîtrise de quelques objets de savoirs autochtones pour les introduire progressivement dans ses enseignements.

Encore aujourd'hui perdue « la juxtaposition problématique de deux sortes de savoir dont l'un est endogène, informel, venant de la coutume et l'autre exogène, formel, provenant de l'école. Cette situation ne permet pas pour l'instant de les lier par un « trait d'union » (Wadrawane, à paraître). Retenons ce que souligne Korzybski à propos du trait d'union : « L'utilisation des traits d'union relie linguistiquement les interrelations complexes et empiriques qui existent de fait en ce monde. Certaines implications structurelles des plus importantes, représentant des progrès récents dans les sciences et les autres domaines du savoir humain, sont signalées par le trait d'union. » (1998 : 72). Le but recherché de ce qu'on avance à propos de cette juxtaposition n'est donc ni d'opposer, ni de créer une forme de complaisance entre ces deux cadres ou deux façons de penser les univers. Il s'agit de les considérer au sens complémentaire, c'est-à-dire que l'une peut servir de tremplin pour accéder à l'autre. Le rôle de l'enseignant consiste donc à veiller, à créer et pourvoir des actions comme passerelles qui compensent d'un côté comme de l'autre. On peut alors parler de vivre ensemble. Un vivre ensemble issu d'une nouvelle prise d'une conscience et qui s'étend à l'ensemble du vivant au sens des nouveaux équilibres et d'échelles (Wadrawane, à paraître) - humains et non-humains - (Descola³⁴, 2020). Nous avons tenté de rendre pragmatique cette théorie lors du stage en immersion à la tribu de Tchamba en 2019. Nous avons essayé à partir des pratiques culturelles proposées par la tribu de concilier les deux cultures – « autochtones et non-autochtones » par la didactique et la pédagogie.

2. « Concilier les cultures éducatives occidentales et autochtones »

Nous devons favoriser sans nul doute le rapprochement avec les réalités du terrain d'exercice et les contextes d'expression de quelques savoirs et techniques de vie autochtone pour « concilier les cultures éducatives occidentales et autochtones » (Doc 23) et de ce territoire d'outre-mer dans une perspective d'appropriation de savoirs coutumiers locaux légitimés par l'école dans une perspective d'un meilleur vivre ensemble dans une société apaisée »³⁵.



**Projet de construction de radeaux (Doc 23)
Immersion à la tribu de Tchamba (©Wadrawane, 2019)**

La diapositive ci-dessus en témoigne de cette volonté de concilier les mondes mais encore faut-il que les enseignants s'encouragent à modifier – un grand bénéfice pour eux – leur vision et pratique de pédagogie dans l'enseignement supérieur. D'œuvrer sur l'humain en sortant des « murs institutionnels ». Les vignettes ci-dessus et ci-dessous montrent une scène de transmission par deux membres experts de la tribu de Tchamba « hors les murs institutionnels » (Doc 24). Les stagiaires-étudiants de l'Inspé prennent plaisir à « écouter, comprendre et faire » collectivement.

³⁴ Anthropologue au Laboratoire d'anthropologie sociale (CNRS/Collège de France/EHESS), directeur d'études EHESS et professeur émérite au Collège de France.

³⁵ Charpentier, P. & Stoica, G. (2022). Former et enseigner en contexte ultra-marin. *Carrefours de l'éducation*, 54, 11-22. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0011>



**Construction d'une case miniature (Doc 24)
Immersion à la tribu de Tchamba (©Wadrawane, 2019)**

L'activité donne l'opportunité au conversationnel, au contact visuel et le développement de la sympathie. Les nouvelles sonorités liées à la tribu apportent aussi non seulement du bien-être mais encore de nouvelles connexions. L'apprentissage en double-contact est au centre de cette co-construction. Chacun apprend *comment* dans cette œuvre collective à se prendre en main.

3. Apprendre à *se frotter aux autres* et au savoir de haute prestance méthodologique.

Cette double confrontation ne peut être considérée comme une incongruité puisqu'on apprend à *se frotter aux autres* et au savoir de haute prestance méthodologique. Et, *se frotter aux autres* c'est arriver à apprendre avec beaucoup d'effort et appropriation intelligente de données nouvelles pour parvenir par contrat - négociation - à développer des principes - partagés - qui en même temps rendent compte de l'efficacité d'un choix directionnel – reconnexion - reposant sur des intérêts communs nouveaux.

Comment doit-on alors comprendre la culture ?

La culture n'est pas tant un produit de partage que le résultat produit par des gens à force de « *se frotter* durement les uns contre les autres, avec des outils déjà disponibles et bien structurés. Il est [donc] nécessaire de penser la culture en termes de processus qui propose que l'on se façonne un monde. [...] La cohérence d'une culture est quelque chose que beaucoup d'individus, au cours de multiples réalités, parviennent à accomplir ensemble. Ce n'est jamais la simple propriété de personnes considérées en tant qu'individus. »³⁶.

VIII. Chemin de transposition pour aborder des questions académiques

Il est facile de reconnaître que la psychologie (Doc 25) est une partie non négligeable des sciences de l'éducation. Dans le cas présent il est intéressant de découvrir comment deux mondes se juxtaposent ou encore sont en situation d'adjacence. Deux savoirs se retrouvent dans une même situation. La situation pratique du savoir peut les réunir dans un même événement, à l'exemple ici du « tressage ». De se saisir de cette opportunité pour lier méthodologiquement le savoir autochtone au savoir académique afin de développer des connaissances scolaires. Ces pratiques intercalent autant qu'elles lient deux tendances.

On peut d'ores et déjà penser ici, l'image d'un « trait d'union ». Ce trait d'union existe implicitement dans le jargon scientifique pour nommer certaine discipline, à l'exemple de la « psycho »-« logie ».

³⁶ Dermott., Varenne. 1995. « Culture as disability », *Anthropology & Education quarterly*, 26(3) : 324-348. Traduction Peret, Clanché « La culture comme handicap », [traduction non publiée].



Projet de tressage de nattes kanak (Doc 25)
Immersion à la tribu de Tchamba (©Wadrawane, 2019)

1. Fabriquer des outils rationnels pour l’enseignement et les formations

Des coutumes que cet universalisme a ignoré au nom du grand nombre, de la diversité et du grand partage. Pourtant ces pratiques sociales regorgent de savoirs et de connaissances scientifiques primordiaux pour la construction d’un véritable destin commun.

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).

À LA SCHEMATISATION

DU MODÈLE EMPIRIQUE

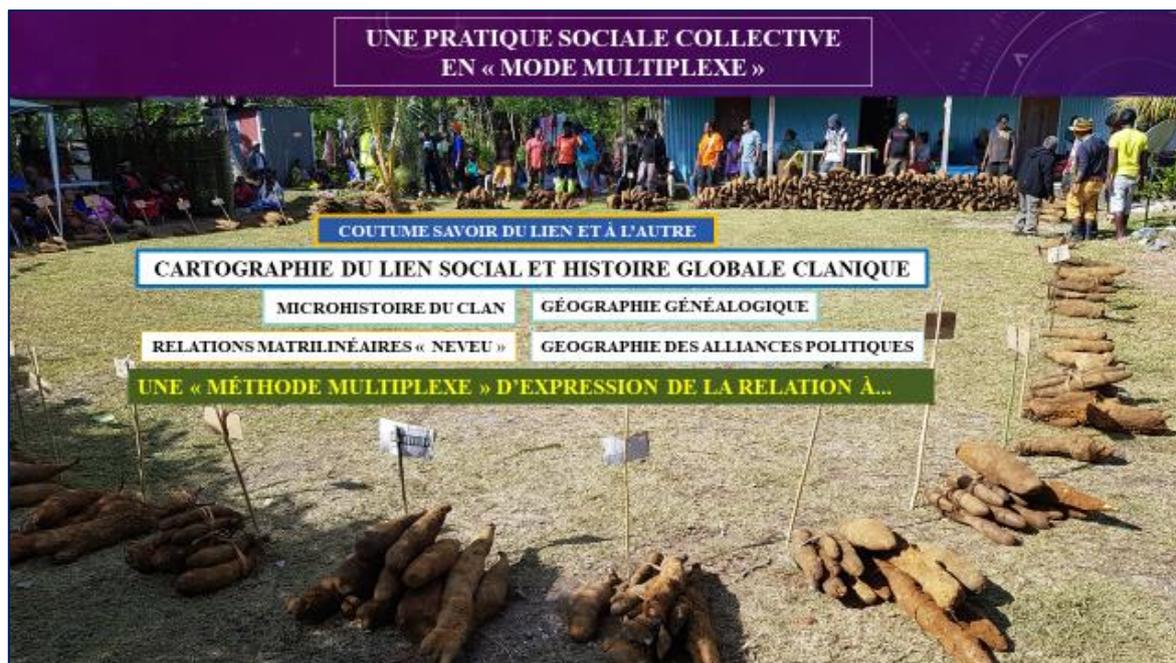
AU MODÈLE VIRTUEL

UN SAVOIR SOCIALEMENT CONSTRUIT ET NON NATUREL

Document (Doc 26) construit comme support didactique
(©Wadrawane, 2021)

Aujourd’hui, on le sait, il est possible d’envisager de transformer des savoirs savants³⁷ coutumiers en savoirs savants et connaissances académiques (Doc 26). Encore faut-il user de méthodologie reconnue et maîtrisée. La démonstration a été signifiée et réitérée dernièrement sous forme de participation lors du colloque *International en Sciences de l’éducation et de la formation : Former, enseigner au XXIème siècle dans les pays de l’océan Indien : pratiques actuelles, défis à relever, perspectives de changements et d’avenir*, CUFR de Mayotte les 20 et 21 novembre 2023.

³⁷ Un savoir de spécialiste et spécialisé.



Cérémonie du *aehngeni hnameneng* « voir la maison » (Doc 27) (©Wadrawane, 2021)

L'étude menée dans notre précédente publication de l'*Aehngeni hnameneng*³⁸ (Doc 27) a montré l'existence des savoirs savants coutumiers parmi les savoirs et pratiques du quotidien. Les « savoirs savants coutumiers » souvent logés sous le terme générique de « coutume » sont appréciés durant les pratiques sociales sous formes de connaissances particulières.

Les « Experts » de ces savoirs coutumiers veillent à leurs modes d'application dans des domaines précis. Par exemple, les savoirs savants coutumiers des clans de la terre ne sont pas les mêmes que ceux des clans³⁹ de la mer. La gestion de la biodiversité et des écosystèmes terrestres ainsi que marins se distinguent de par les règles d'application, discours, pratiques, attitudes et postures. Il faudra savoir pourquoi se comporter de telles manières lors de telles ou telles cérémonies et cela selon les espaces d'initiation et de démonstration » (Wadrawane, 2022 : 82).

La pratique sociale du l'*Aehngeni hnameneng* montre aussi à l'évidence que l'apprentissage comprend et consiste à établir des connexions suite aux diverses expériences. De tenir compte de ses expériences richement vécues par les individus.

En poussant encore au-delà et par extension nous nous apercevons dans cette coutume comment implicitement s'exprime à l'instar des langues autochtones, le système multiplexe interne de *relation* à...

2. La modélisation et la schématisation : deux techniques incontournables

Il est donc possible de développer de la mutualisation. Cela peut constituer une manière de lier deux contextes pour construire des connaissances à *logiques métisses* (Amselle, 1990)⁴⁰. L'enseignant d'aujourd'hui devra normalement développer cette compétence à provoquer et créer de la synergie à l'interstice ou aux articulations (« la pédagogie des/aux interstices » ou dit autrement de la « pédagogie du lien »).

³⁸ Wayuone Wadrawane, E. (2022). Transposer quelques savoirs kanaks-océaniens. « Double légitimité » et « coprésence ». *Carrefours de l'éducation*, 54, 71-97. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0071>

³⁹ Dans le milieu le clan renvoie linguistiquement au terme « maison » ou « bout de maison ».

⁴⁰ Amselle (Jean-Loup), *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, 1990. *Politix*, 10-11, 147-149. <https://doi.org/10.3406/polix.1990.2168>

Ces articulations offrent aux enseignants et étudiants des degrés de liberté d'action et d'éléments immatériels qui sont profitables au progrès des idées.

La modélisation et la schématisation (Doc 28) sont deux techniques rationnelles pour construire de l'exô (le révélé) et qui peut se dérouler dans le contexte classe – autre milieu social – pour la construction intellectuelle.

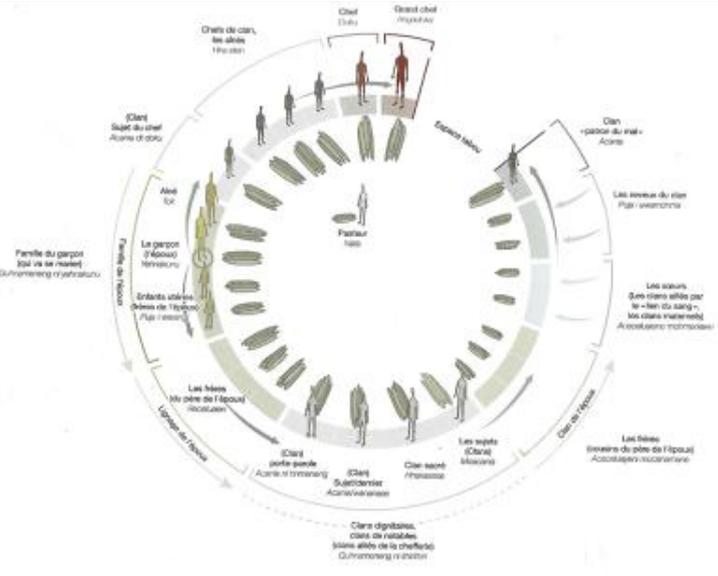
**I. STRUCTURATION DU SAVOIR
MODÉLISATION ET SCHEMATISATION**

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



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

(S. LEBEGUE, 2018, COUTUME KANAK : 243)



Le cercle des ignames ou « montrer la maison »
C1 anhangeni hnameneng
Exemple d'organisation qui faisait pas office de modèle, chaque clan ayant sa propre structure relationnelle.
Source : Agence de développement de la culture kanak (ADCK)
Traduction en langue française.

Modélisation et la schématisation d'une coutume kanak (Doc 28) : Aehngeni hnameneng (S. Lebégue, 2018 : 243)

La construction de l'hybridité – qui n'est pas fusion – est à ce niveau.

Nous pouvons illustrer nos propos par cette production élaborée par quatre jeunes instituteurs lors d'une formation aux EFCK (éléments fondamentaux de la culture kanak) en 2021.

Ainsi l'exemple suivant est le calendrier de l'igname (Doc 29) élaboré en situation de recherche documentaire et élaboration d'outils d'enseignement par des étudiants instituteurs stagiaires en 1^{ère} année durant un cours en langues et culture kanak à l'IFMNC⁴¹. Ces stagiaires travaillent à construire des outils d'enseignement à partir des EFCK en s'appuyant et s'inspirant de leur vécu voire de leur expérience de vie de jeune kanak et calédonien de « brousse et des îles »⁴².

L'idée centrale de ce rapport à l'expérience de vie est donc de partir de ce qui motive l'étudiant pour, peu à peu, lui faire ressaisir dans des schémas plus abstraits ce qu'il a vécu. Ainsi souligne Méréatu Séraphin : « Je prends l'intérêt de l'autre [...] j'essaie de partir de sa motivation, de son truc à lui » (Bensa, 2017 : 10).

À partir du thème « Terre-Espace » ces jeunes ont construit un exemplaire de calendrier de l'igname. Là encore nous avons mis en synergie deux formes de savoir, celui dit autochtone et celui de l'héritage colonial. Encore une fois nous démontrons la possibilité d'hybridation de nos enseignements dans le monde supérieur, lieu de l'ouverture des esprits.

⁴¹ Institut de formation des maîtres de la Nouvelle-Calédonie.

⁴² Une manière d'aborder l'interculturel.

LE CALENDRIER DE L'IGNAME EN NOUVELLE-CALÉDONIE											
Juin/Juliet	AOÛT	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Défricher et désherber Brûler Préparer le bouillon 	Planter Levée de la dormance. 	La fleur d'igname sort de terre. 	Ficher en terre la tige de roseau destinée à guider l'igname sur la perche-tuteur. Le tubercule de l'année se forme. 	Le tubercule grossit 	Le vent d'ouest, qui amène une soudaine chaleur, menace de dessécher la partie aérienne de l'igname. 	Les ignames de prémices fanent. 	Récolte des ignames de prémices 	Récolte des ignames Si la liane sèche avant les feuilles, la récolte sera bonne. 			
Le « wābwa » et le niaouli sont en fleurs à Gomen et Poya. Les feuilles du « wābwa » jaunissent à Poindimié et Poya. 	Les petites branches du gaïac sèchent et deviennent cassantes. L'érythrine perd ses feuilles, le lila et le manguier sont en fleurs dans la chaîne. 	Le « wābwa » pousse ses nouvelles feuilles en même temps que les ignames. Le chant du pigeon vert se moque du cultivateur qui est encore en train de planter. 	Les roussettes ont leurs petits sous leurs ailes, l'érythrine est en fleurs, les crevettes de rivière se dispersent, le martin pêcheur retourne au bord de mer. 	Le banian jaunit, c'est le moment de planter les bananiers. Les gommiers sont en fleurs, les roussettes lâchent leurs petits. 	Les corbeaux endémiques font leurs nids dans les bois pourris. 	Le « puhî » est en fleurs à Bopope. La chasse au notou débute. 	Les feuilles des banians blancs tombent. Le goyavier, l'oranger et le mandarinier donnent des fruits. 	Les roussettes sont grasses, les jeunes cerfs ont des cornes molles. Le roseau commence à fleurir. Le dawa est gras, ainsi que les tortues et les becs de cane. C'est l'époque des pleines marées basses. 			

Le calendrier de l'igname élaboré par quatre instituteurs stagiaires (Doc 29) durant la formation initiale en 2022 à l'IFMNC (©Wadrawane, 2023)

Nous avons vu aussi comment les apprentissages « hors les murs » peuvent devenir des événements émancipatoires de transformation de son système physico neuronal et de la pensée. Ceci pourrait expliquer autrement et d'une certaine manière notre détour par la programmation neurolinguistique tout en utilisant des éléments qui tendent vers les neurosciences pour aborder au sens pluriel cette formation.

3. Possible hybridation de nos pratiques enseignantes

L'hybridation de nos pratiques enseignantes montre à l'évidence que nous pouvons modifier notre cerveau (Kwik, 2022) simplement par la pensée, voire en essayant de *penser autrement*. Il s'agira de penser cette hybridation comme un « événement » réalisé pour certains - une réalité physique - et pour d'autres - une réalité synchrétique - ou encore est déjà en cours pour quelques enseignants volontaires.



Coutume kanak (Doc 30) : Dissensus et consensus (©Wadrawane, 2010)

Nous voulons simplement terminer ce rapport à objectif double - informatif et formatif – par cette photographie de l'école de Netchaot au Nord-est de la région de Koné. Cette structure publique est située à plus d'un kilomètre cinq cents de l'entrée de la tribu, pratiquement à l'intérieur de la zone tribale (Doc 30). Lors de nos entretiens, nous avons été surpris d'apprendre que cette école publique chevauche une ligne imaginaire départageant la zone catholique côté Nord-est de la zone protestante au Sud-est. La chefferie, non-loin de là, se trouve en retrait par rapport à cette infrastructure. Elle est très en vue de l'axe routier qui traverse la tribu et elle est, selon la déclivité, située au-dessus de l'école. On peut rapidement dire, la chefferie surplombe, la zone catholique qui elle, surplombe la zone protestante. Cette école publique est au centre d'une triangulation : chefferie-zone catholique-zone protestante. L'école publique, bien que située à l'intérieur de la zone domestique, elle offre une position *consensuelle*. Tous les enfants des deux paroisses et de la chefferie partagent le même espace laïc, où la règle – « aller à l'école ensemble » - reste la même pour tout le monde. Le *consensus* émergent de l'espace public représenté par l'institution scolaire montre à l'évidence qu'il est possible de provoquer cette hybridation dans ce micro espace de dualité d'appartenance territoriale. L'école est un espace qui peut introduire du consensus puisqu'elle éduque « ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974 : 62). Nous sommes des enseignants de l'université de la Nouvelle-Calédonie en « contexte océanien et kanak ». Nous pouvons contribuer à cette hybridation en s'inspirant des jeux des équilibres et d'échelle venant du milieu social et culturel pour l'académique. Nous devons donc être capables de faire redécouvrir le « lien ancestral » au savoir dans l'environnement naturel qui fonde les liens sociaux du vivant – humain et non humain - pour du rééquilibrage psychique et psychologique. De développer des mécanismes correcteurs pour reconstruire l'identité et de construire une identité commune ancrée dans les héritages même si la colonne vertébrale de l'universalisme républicain a du mal à se courber vers des savoirs et des cultures autochtones. "Vivre ensemble" peut évoluer « autrement » et pragmatiquement par l'enseignement et l'éducation pour dépasser les questions partisanes et slogans idéologiques.

Conclusion

Tout d'abord nous avons succinctement approché les réactions des étudiants et stagiaires durant les enseignements à travers quelques éléments de la programmation neurolinguistique. De cette approche rapide nous essayons de montrer qu'on ne peut comprendre leur mode de fonctionnement dans les institutions sans tenir compte de leur manière de se comporter dans le monde social et au quotidien. Pour rapidement dire, les jeunes membres des cultures océaniques et kanak fonctionnent en transposant leur « carte du monde » dans la cité universitaire. À l'intersection des deux espaces – partiellement et « par moments ouverts l'un à l'autre (Institution universitaire, la tribu et la brousse) – se confrontent et se nouent tous les malentendus, entre les étudiants, les stagiaires et leur professeur » (Clanché, 2017). La transposition de ces postures dans l'espace universitaire - attitudes et comportements – devient alors une donnée particulière et importante à considérer tenant compte des jeux des équilibres et d'échelle.

Pour dévoiler l'existence de modes de « pensée » et s'accorder d'autres angles de vue nous avons utilisé les configurations métaphoriques dites *fractales* et *spiralaires* en nous appuyant sur d'anciens travaux en psychologie culturelle et des productions artistiques ainsi que des données issues des recherches en archéologie. Ainsi l'hybridité dans les enseignements n'est donc réalisable que si nous daignons accepter de nous intéresser franchement, au sens d'intérêt de la connaissance (Habermas, 1976), au contexte culturel des « enseignés » pour des enseignements contextualisés (Charpentier & Stoica, 2022).

Je terminerai simplement par les remarques d'une collègue en formation : « La formation a permis de mettre en lumière un certain nombre de pratiques enseignantes contextualisées, grâce aux observations de cours et aux échanges qui ont suivi. J'ai trouvé ce format particulièrement pertinent. Nous avons eu des séances plus théoriques au préalable, également intéressantes mais qui m'ont semblé parfois un peu éloignées du cœur de notre pratique universitaire. Je m'attendais initialement à des explications plus précises sur **la vision du monde kanak, et comment les jeunes étudiants océaniens, de manière plus inclusive et multiple, abordent les apprentissages/le lien à l'école et l'université** ensuite. J'aurais personnellement souhaité que nous creusions ces aspects afin d'en tirer des **outils pédagogiques**

applicables à toutes les communautés⁴³ durant nos cours. Merci pour ces temps de réflexion sur nos pratiques pédagogiques, ils sont toujours bénéfiques ! ».⁴⁴

Bibliographie

- Antoine, Delcroix, « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 15 décembre 2019, consulté le 19 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ced/1295> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>
- Aufroy, Michel 2015. *Les littératures océaniques. Communiquer, parler, raconter. Le poulpe et le rat* (Tome 1). Paris-Nouméa : ALK et INALCO.
- Bruner, Jérôme 1960. *The Process of Education*. Cambridge : Harvard university press.
- 1990. *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : ESHEL
- Clanché Pierre 2017. *Figures d'instituteur kanak Famille, école, coutume, Journaux ethnographiques, 1994-2007*, Paris, Karthala.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2022). Former et enseigner en contexte ultra-marin. *Carrefours de l'éducation*, 54, 11-22. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0011>
- Détienne, Marcel et Vernant, Jean-Pierre 2009. *Les ruses de l'intelligence, la mètis chez les grecs*. Paris: Flammarion.
- De Lassus, René 1992. *La communication efficace par la PNL. Programmation neurolinguistique et techniques d'influence*. Allemagne : Marabout.
- De Saint-Paul, Josiane 2020. *Ma bible de la PNL*. Paris : Leduc.s Pratique Édition.
- Dewey, John 1899. « The school and society ». In: *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois: University Press (1976), vol. 1, p. 1-109.
- 1931. *Les écoles de demain, (Schools of tomorrow, 1915)*, trad. R. Duthil. Paris : Flammarion.
- 2003. *Reconstruction en philosophie (1982/1920)*. (Trad. P. Di Mascio). Pau: Farrago/Eds Léo Scheer.
- Dispenza, Joé 2023. *Rompre avec soi-même : pour se créer à nouveau*. Clamecy: Nouvelle Imprimerie Laballery.
- Freire, Paolo 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gauthier, Jacques 1996. *Les Écoles populaires kanak. Une révolution pédagogique ?* Paris : L'Harmattan.
- Hall, Edward Terry 1971. *La dimension cachée*. Paris : Édition du Seuil. - 1979. *Au-delà de la culture*. Paris : Édition du Seuil.
- Kerrero C. 2016. *École, démocratie et société. Éducation - Enseignement supérieur*. Paris : Berger Levrault.
- Korzybski, Alfred 2010. *Une carte n'est pas le territoire*. Paris : L'Éclat.
- Sarazin, Marion 2019. *S'initier à la PNL*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Kwik, Jim 2022. *Super cerveau. Mode d'emploi*. Clamecy : Nouvelle Imprimerie Laballery.
- Searle, John 1985. *Du cerveau au savoir*. Paris : Hermann.
- 1992. *Sens et expression, Études de théorie des actes de langages*. Paris : Édition de minuit.
- Vigneaux, Georges 2001. *Les jeux des ruses*. Paris : Seuil.
- Wadrawane, Wayuoné Eddie 2022. Transposer quelques savoirs kanaks-océaniques. « Double légitimité » et « coprésence ». *Carrefours de l'éducation*, 54, 71-97. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0071>
- Varela, Francisco J. 1989. *Connaître les Sciences Cognitives : Tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Vermersch, Pierre 1996. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. Vigneaux, Georges 2001. *Les jeux des ruses*. Paris : Seuil.
- Vygotski, Lev S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

⁴³ Les expressions mises en gras seront des objectifs à approfondir durant une formation future. Avant tout nous devons croire en la possibilité d'enseigner autrement à partir des savoirs et connaissances autochtones. Des questions d'empathie et d'équité propices à l'éducation existent et c'est à chacun de les repérer et de les prolonger pour un monde plus acceptable et équitable. Il est évident que l'individu est toujours capable de reconstruction, sinon il n'existerait pas de concept psychologique dit de *résilience*.

⁴⁴ Retour : « paroles d'une formée ».