HAL open science

EN QUOI SERAIT-IL PERTINENT DE REPENSER LA FAÇON DE DIRE “ ÉCOLE ” EN LANGUES KANAK ?

Wayuone Eddy Wadrawane

To cite this version:

Wayuone Eddy Wadrawane. EN QUOI SERAIT-IL PERTINENT DE REPENSER LA FAÇON DE DIRE “ ÉCOLE ” EN LANGUES KANAK ?. Colloque ”Le système éducatif calédonien à l’heure du destin commun”, LIRE (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation) de l’ESPE de l’Université de la Nouvelle-Calédonie, Nov 2015, Nouméa, Nouvelle-Calédonie. hal-03321248

HAL Id: hal-03321248

https://unc.hal.science/hal-03321248

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.

EN QUOI SERAIT-IL PERTINENT DE REPENSER LA FAÇON DE DIRE « ÉCOLE » EN LANGUES KANAK ?[1]

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

> *Les hommes s'accordent dans le langage qu'ils emploient. Ce n'est pas une conformité d'opinion, mais de forme de vie.* (Wittgenstein, 1961)
>
> *Papa, Hmae, comment tu dis « École » en langue de* Nengone *?* (Hmae Hmae, Nece, 2001)

Les anciens ont nommé avec attention l'institution scolaire en langues indigènes. Comprendre les raisons à l'origine de telles constructions linguistiques, c'est parvenir à déceler les fondamentaux qui préoccupaient les autochtones qui ont adopté l'école comme outil d'émancipation sociale et culturelle. Ce travail cherchera d'abord à montrer l'ingéniosité linguistique autochtone à renommer certains éléments introduits par la colonisation, dont l'école. Ensuite, il tentera de comprendre, dans une perspective ethnologique, comment les indigènes, à travers la langue, accordent implicitement à l'institution scolaire des fonctions qui incitent à la synergie des espaces pour une meilleure flexibilité sociale. L'analyse concernant la façon de dire « école » en langue de *Nengone* (Maré), une manière bien érudite à dimensions inclusives, viendra étayer nos propos qui, par extension, poseront les questions du sens de l'école et de son orientation au niveau du pays.

1. Un patrimoine

Selon la Charte du peuple kanak :

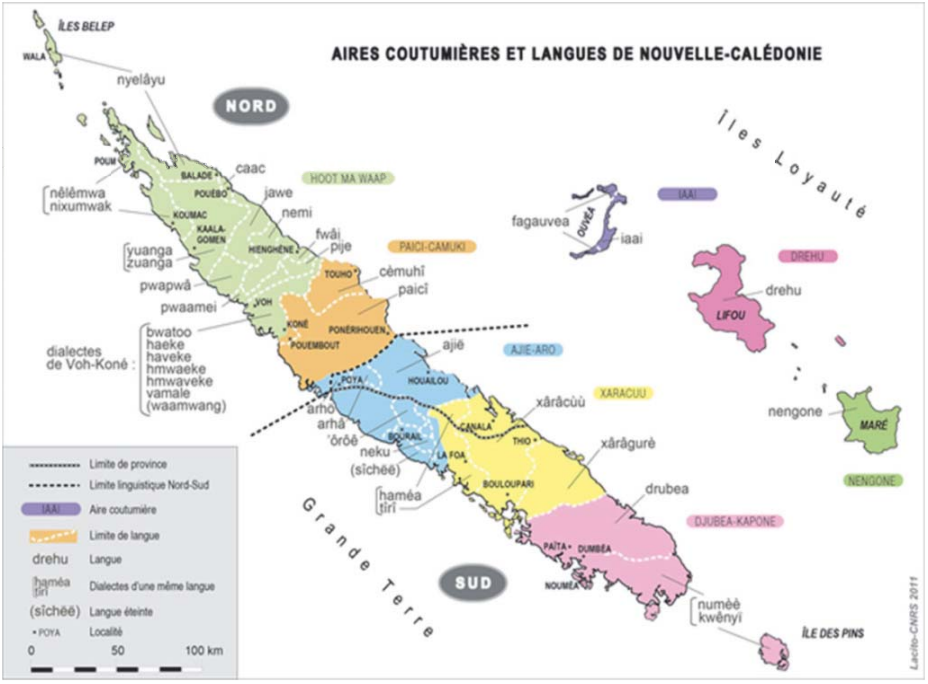
> *Les langues et la culture sont les vecteurs et l'expression de la Civilisation Kanak, de sa philosophie et de sa Coutume. La diversité des langues traduit la richesse de cette culture. C'est un patrimoine unique qui ne peut disparaître et les membres de chaque clan dépositaire de cet héritage ainsi que le Peuple Kanak dans son entier en sont les garants.*[2]

Ces langues kanak, estimées aujourd'hui à 28 plus une dizaine de dialectes et un créole, le *tayo*, continuent d'être l'objet de diverses études scientifiques.

1 - Cet article est la version remaniée d'une intervention à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) à Paris en 2013 : Wadrawane, E. W., 2013, « Dire "école" » en langue kanak », Colloque du Réseau pluridisciplinaire sur les recherches en sciences sociales sur le pacifique (Océanie), 3 octobre 2013, EHESS, session Linguistique et interdisciplinarité : ce qu'apporte l'étude des langues.

2 - Sénat coutumier de la Nouvelle-Calédonie, *Charte du peuple kanak. Socle commun des valeurs et principes fondamentaux de la civilisation kanak,* 2014, p. 22.

Figure 1 : Les aires linguistiques (langues austronésiennes) du pays



Source : Laboratoire du LACITO : http://lacito.vjf.cnrs.fr/images/cartes/AiresCoutumieresNC.jpg, consulté le 23 août 2017

1. 1. Vers une altérité culturelle, institutionnelle et didactique

Les langues kanak sont enseignées à l'Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC) dans la filière Langues et cultures océaniennes. Plusieurs travaux de recherche en linguistique comparée, sociolinguistique et en sciences de l'éducation sont menés par des étudiants issus de cette filière. Différentes langues kanak font l'objet d'un enseignement dans les écoles et structures du 2e degré des provinces du pays.

1. 2. Une institutionnalisation participante

Née de l'accord de Nouméa (1998) mais créée en 2007, l'Académie des Langues Kanak (ALK) est un établissement public de la Nouvelle-Calédonie. Elle a pour mission de « fixer les règles d'usage et de concourir à la promotion et au développement de l'ensemble des vingt-huit langues et de la dizaine de dialectes kanak parlés en Nouvelle-Calédonie » (Article 1e de la délibération de création) qui font partie de la famille austronésienne du groupe océanien. La Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) impulse la mise en application de la délibération n° 118 du 26 septembre 2005 portant programmes et horaires des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle-Calédonie. En janvier 2012, des compétences en matière d'enseignement secondaire et d'enseignement privé ont été transférées de l'État à la Nouvelle-Calédonie. La création du Service de l'Enseignement des Langues et de la Culture Kanak (SELCK), actuellement basé au vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie, est une des conséquences de ce transfert. L'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (IFMNC), l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'UNC (ESPE-UNC), l'École Normale de l'Enseignement Privé (ENEP) ont depuis intégré, dans leurs modules et curriculum

de formation des enseignants, la culture et les langues kanak, et certains concours d'administration proposent aux candidats des sujets en rapport avec des éléments sociologiques kanak et océaniens.

Fait nouveau, des entreprises du secteur privé proposent des modules culturels dans les curriculum de formations de leurs cadres et employés. Par ailleurs, diverses associations s'impliquent activement dans la mutualisation des ressources culturelles et linguistiques. Les toponymes en langues kanak commencent à se multiplier un peu partout. Des slogans publicitaires rédigés en langues locales et en rapport avec la protection de la faune et la flore sont dorénavant diffusés dans les médias et dans des lieux publics. Les artistes et les centres culturels participent aussi à cet intérêt linguistique et culturel. Progressivement, les langues autochtones intègrent aujourd'hui les divers espaces citoyens du pays.

Parallèlement, un nouveau type d'enseignant est apparu dans l'enseignement public du premier degré en Nouvelle-Calédonie. De jeunes professeurs des écoles en langues kanak sont formés à l'ESPE de l'UNC. Ils enseignent les langues ou en langue dans les établissements scolaires du 1e degré. D'autres s'activent dans les collèges et lycées du pays, sous l'égide du vice-rectorat. Ces initiatives sont certainement des avancées appréciables et non négligeables par rapport au contexte d'interdiction des idiomes indigènes qui prévalait autrefois à l'école. Le chantier est immense mais l'on peut cependant admettre que les langues indigènes ont réussi à s'introduire dans cette citadelle du monolinguisme jusqu'alors inébranlable. La transformation des mentalités vers un imaginaire social partagé s'avère donc possible.

1. 3. Re-questionner autrement ?

En nommant autrement certains nouveaux objets, les Kanak se sont appropriés progressivement des espaces fraîchement implantés. Cependant, s'est-on déjà interrogé sur la façon dont ils ont nommé les nouveaux objets introduits dans leur espace de vie, à l'exemple de l'institution scolaire, au moment de la double rencontre et de la découverte mutuelle ? Notre ambition, dans laquelle se croisent l'ethnologie et les sciences de l'éducation, est de s'interroger sur la pertinence de repenser la façon de dire « école » en langues kanak et les perspectives qu'ouvre un tel questionnement pour le social et l'éducatif.

Comprendre les raisons à l'origine de telles constructions linguistiques riches de sens permettra d'explorer des pistes nouvelles de mise en attraction de l'école eu égard aux nombreux événements regrettables et errements qui ont jalonné son histoire. Cette tentative de compréhension aidera à rechercher et à retrouver des solutions viables et fiables passant par les langues et les savoirs relevant des cultures périphériques à l'institution scolaire. Cette expérience utile permettra non seulement la création de tremplins pour engager un dialogue apaisé entre les cultures, les langues et l'École, mais aussi de faire face à l'usure systémique que l'on constate aujourd'hui. Cette compréhension présenterait un double intérêt du point de vue fonctionnel et citoyen : synergie des espaces et flexibilité sociale. Elle pourrait également déboucher sur de nouvelles façons de penser l'évolution du système scolaire calédonien, et du contexte social et culturel en général.

Il est donc temps de « balayer nombre d'idées reçues, souvent anxiogènes et génératrices de divisions voire de haines » (Raoult, 2016, p. 10). Il s'agit de proposer ce qu'il faut pour dresser les contours d'une forme d'altérité didactique (Briançon, 2012), favorisée par le désir d'instaurer une critique honnête des objets communs de l'espace éducatif et

du social. L'objectif est d'introduire une altération (Ardoino, 2000, p. 194) confrontée, évaluée et reconnue pour parvenir à construire le visage interne du paysage éducatif calédonien en devenir et, s'il le faut, recourir à la possibilité de retravailler certains matériaux antérieurs (Goody, 1979, p. 204-205). Rien ne nous interdit donc de re-questionner autrement les langues autochtones de façon à impulser, voire de créer de « nouvelles figures du pensable » (Castoriadis, 1999, p. 281).

2. Posture : penser entre Langues et Cultures

N'étant ni linguiste spécialisé, ni ethnologue aguerri, je choisis prudemment d'opérer en cherchant à penser entre Langues et Cultures. Cette posture permet de puiser dans de nombreuses références pour montrer avec pertinence la richesse des systèmes d'élaboration linguistique et culturelle autochtone, qui révèle des articulations et construction érudites. L'intérêt sera de réfléchir avec pertinence à l'interstice, d'adopter une position interstitielle ou de s'accommoder de l'entre-deux pour : « Être à la fois moderne et ancien, être à la fois chez soi et pas chez soi […] un entre-deux qui n'est pas du tout de l'indécision ; c'est seulement le refus de s'assimiler à une posture ou de se laisser capter intégralement par elle. » (Wismann, 2012, p. 45)

2. 1. Un indigène coauteur ?

Pour habiter assidûment ce monde qui ne cesse de se recomposer, l'« autochtone » élabore subjectivement des synthèses sémantiques. Il nomme ou renomme tous les objets qui se présentent dans son espace de vie. La façon de nommer l'institution scolaire en langue kanak constitue à la fois un brillant exemple de la capacité de l'insulaire à adopter les objets culturels exogènes et sa propension à les indigéniser.

L'anthropologue, le sociologue et l'ethnolinguiste découvrent des organismes culturellement vivants lorsqu'ils franchissent le seuil de la société observée. Il est donc important de prendre en compte la part que fournit l'indigène pour les aider à franchir ce seuil et créer les débuts d'une familiarité dont parlent conjointement Clanché et Marchive (2005). Cette disposition conjugue et gère la posture de distance-proximité, dans laquelle s'ajuste progressivement le chercheur. Ce dernier est bien entendu soutenu par l'indigène, connaisseur averti de son propre monde. En participant activement, aux côtés du chercheur, à livrer et construire des informations, l'autochtone devient potentiellement un coauteur. Cette posture réellement novatrice s'avère difficilement acceptable car elle transgresse quelques fondements méthodologiques de la recherche en sciences humaines. La résolution de ne pas concéder à l'autre la moindre emprise sur le domaine de l'anthropologue est justement soulignée par Alban Bensa :

> *Les penseurs indigènes, en tant que personnalités marquantes du processus de connaissance concernant leurs propres sociétés, sont les grands bannis de l'anthropologie* […]. *Noyés dans une pensée sauvage qui en fait de doux rêveurs, les intellectuels de la jungle, de la savane, des îles ou des campagnes n'apparaissent jamais, ou presque, dans les travaux qui entendent révéler l'intelligibilité profonde de sociétés lointaines, comme porteurs de leurs propres idées, avec leur nom et leur biographie ! Et pour cause : le seul penseur légitime que reconnaisse l'anthropologue, c'est finalement lui-même.* (2010)

2. 2. À la croisée des opportunités pour repenser le monde

Aujourd'hui, les Kanak tentent, avec les outils rationnels issus de l'École, de repenser leur monde, opportunité enrichie par tant d'années d'expérience d'histoires croisées. La dénomination de l'institution scolaire en langue kanak révèle une rencontre culturellement entrelacée et elle indique la présence de cultures vivantes dans lesquelles un « ensemble d'attitudes et de pensées dotées de leur logique propre mais qu'une situation peut momentanément réunir au cœur d'un même phénomène » (Bensa, 1996, p. 44). Cette rencontre historique favorise le double rapport d'optimisation tant linguistique que communicationnelle. En effet, les mots véhiculent des informations, des émotions et des sentiments. Pour étayer mon propos, considérons comment le nengone (Maré) et le drehu (Lifou) ont su distinguer l'école des missions religieuses de celle de la République.

École publique :
Maré : *'Ma yeno ni mus ou ledran* [traduction littérale : « maison apprendre (de la) loi », « grande artère » ou « voie »].
Lifou : *Uma ne ini mus* [traduction littérale : « maison apprendre (de la) loi » ou « ordre »].
École de l'Église :
Maré : *'Ma yeno ni hmi* [traduction littérale : « maison apprendre (de) prier » *hmi*].
Lifou : *Uma ne ini hmi* [traduction littérale : « maison apprendre (de) prier » *hmi*].

Comme nous l'avons déjà observé, le captage de l'école dans le milieu kanak n'est en aucun cas l'usage d'un exotisme à rebours (Wadrawane, 2008). La langue révèle que ce captage, au sens d'attraper, a une portée socio-anthropologique, politique et didactique qui dévoile une conception autochtone du savoir de l'École. Il s'agit donc de sonder quelques éléments d'arrière-plan à partir de cette façon de dire école en langue. La parole de l'indigène comme corpus (entretiens) devient donc indispensable quand il s'agit de comprendre ces contextes croisés.

3. Dire « école » dans quelques langues kanak

Deux questions nous viennent à l'esprit. La première : pourquoi les anciens n'ont-ils pas simplement, dans la continuité, rebaptisé l'école par les termes *tacaer* (a) et *hmelöm*[3], qui désignent les cases d'éducation de la jeunesse masculine aux îles ? La deuxième : pourquoi n'ont-ils pas adopté le terme « école » en français, ou encore *school* en anglais puisque, sur la Grande Terre, dans les « écoles de poste » (Dauphiné, 1990, p. 183-187), les tout premiers enseignants furent les militaires et autres agents administratifs (Salaün, 1999, p. 238) et, sur les îles Loyauté, les missionnaires anglophones ? Aucune des appellations exogènes ne fut adoptée. Les anciens ont simplement nommé en langues locales l'institution scolaire. L'intérêt est donc de discerner et comprendre comment ces acteurs sociaux ont élaboré les différentes expressions pour la désigner.

3. 1. Une pratique d'étymologie pas toujours reconnue

Durant mes investigations sur le terrain au sujet de la spatialisation de l'école en milieu kanak en 2000 aux îles Loyauté et en 2006 sur la Grande Terre, j'ai saisi l'occasion de rediscuter de cette façon de dire « école » en langue. Tout d'abord, j'ai remarqué cette richesse linguistique foisonnante quand il s'agit de dire et/ou de décrire le contexte

3 - Les *tacaer(a)* à Maré et *hmelöm* à Lifou étaient des cases délocalisées qui servaient de lieu d'éducation aux jeunes garçons. Elles existaient bien avant l'implantation des premières écoles. Les vestiges du dernier *tacaer(a)* sont encore visibles à proximité de la chefferie Hnaisselin de Guahma (Maré). Ce *tacaer(e)* fut aperçu par le Capitaine Erskine en 1849 alors qu'il longeait la côte face à la tribu de Nece. À Lifou, durant son séjour, Hadfield immortalisa par un cliché le dernier *hmelöm.*

et l'histoire des contextes. Ensuite, j'ai constaté comment mes interlocuteurs usaient magistralement et avec aisance d'une forme d'étymologie populaire qui rend compte de la pertinence de certaines constructions linguistiques.

Claire Moyse, linguiste, précise : « Les Kanak (et plus généralement, les locuteurs de toute langue) aiment donner du sens aux phonèmes ou aux syllabes par analogie avec d'autres ». Elle souligne encore : « Certains collègues linguistes adoraient cet exercice. C'est en fait un des moteurs du changement linguistique [...]. Mais rien à voir avec une étymologie scientifique » (communication personnelle, 2013). Bien que cette pratique d'étymologie ne soit toujours pas reconnue scientifiquement, elle contribue cependant à la compréhension du contexte et de son histoire. L'ethnologue missionnaire Marie-Joseph Dubois, qui séjourna entre 1939 à 1967 à Maré pour son œuvre pastorale, n'hésitait pas à recourir à cette étymologie qualifiée de populaire lorsqu'il voulait clarifier certains termes. Par exemple, il proposa le découpage de l'expression *gukajele* en *gu-ka-jele* (*gu* : morceaux, *ka* [de *kaka*] : « mangés », *jele* : « par la mer ») (Dubois, 1975, p. 50)[4]. Charles Illouz, dans le sillage de Dubois, use de cette méthode en toute liberté. Wakolo Pouye, un ancien moniteur, proposa lors de notre rencontre ce découpage syllabique pour le terme *Paicî* : « Ici, on appelle le *Cî* la langue, notre langue, on parle le *Cî*. Quand on dit *pai* c'est-à-dire « parole », [...], « pour notre parole » »[5]. Cette étymologie non autorisée est cependant communément utilisée. Examinons aussi ces autres façons de dire « école » dans quelques langues kanak que propose Hervé Wapone Cawidrone dans une réflexion écrite datant de 1995 qui concernait l'intégration de nouveaux concepts dans l'espace scolaire. Cawidrone usait d'étymologie pour expliciter quelques termes :
- *Iaai* : *uma ûne* [*uma* « maison » / *ûne* « apprendre »] ;
- *Pai*cî : *wara cemu* [*wara*, « construction » de *wâtârâ* : *wâ*, « maison » ; *târâ*, « pour » ; *cemu* : à la fois « la règle » et « la mesure »] *; cemu*, c'est entre autres « le règlement » ;
- *Aj*ië : *mwâ yu pèci* [*mwâ*, « maison » ; *yu ga*, « tracer des signes » ; *pèci*, « feuilles de marques », « feuille de papier » : « maison où l'on trace des symboles, signes »].

3. 2. Autant endogène et qu'exogène

Soulignons d'abord que ces constructions linguistiques viennent démentir un cliché parfois encore présent dans la société actuelle, à savoir que rien n'évolue dans ces sociétés insulaires et qu'il n'existe pas de dynamisme interne. Or, la suite démontre bien le contraire. En effet, des processus patents de reformulation interne existent du fait des confrontations parfois violentes entre les cultures. Il y a donc toujours une part d'histoire interne et externe dans tout objet culturel. Considérons ce cas en langue *Ajië*. Les expressions pour dire « école » sont : *yu ga* (« tracer des signes ») ; *pèci* (« feuilles de marques », « feuille de papier »). Même s'il existe une pratique localisée de communication dite « tracer des signes [codes] » dans le milieu indigène, la rencontre entre les missionnaires et les indigènes a cependant débouché sur une combinatoire entre deux pratiques, dont l'une sous-tend l'autre. À force, le *yu ga*, « traç[age] des signes », a donné naissance à une compétence nouvelle et reconnue par l'institution scolaire : « savoir écrire », « rédiger ». Cette pratique localisée (*yu ga*, « tracer des signes ») a été minutieusement sortie de son contexte ancien pour être resituée en tant que nouvelle pratique culturelle savante, l'écriture au sein d'un espace restreint, celui de la page (*pèci*, feuilles de marques, feuille de papier). Cet espace nouveau est propice à l'expression de cette compétence inédite et reconnue : être capable d'écrire. Leenhardt, à l'époque où il était missionnaire, put remarquer le talent de quelques *natas* quant à l'écrit, et l'un d'eux, Bwesou Eurijisi de la région *Ajië*, fut reconnu comme le premier écrivain

4 - Découpage proposé par Dubois avec mes précisions.
5 - Entretien Wakolo Pouye à la tribu de l'Embouchure en 2000.

canaque[6]. Il maîtrisa l'écriture et ses écrits furent des fenêtres ouvertes sur la culture kanak. L'engagement dans l'écrit de ces anciens montre leur capacité à maîtriser ce nouvel outil en très peu de temps.

On peut aussi remarquer la construction ingénieuse pour dire « école » en *Paicî*. Le rapport à la règle apparaît à travers cette façon de nommer l'institution scolaire. Il ne serait alors ni aléatoire, ni incongru de parler de rapport culturel à la norme. Lors de mon séjour en 2001 à Maré pour des objectifs de recherche, j'ai remarqué comment Hmae Hmae et Bob Teddy[7], deux anciens moniteurs et coutumiers, faisaient la différence entre construire[8] un édifice religieux et édifier une école. Ils employaient distinctement les termes *aseri* et *ceini* en langue *Nengone*. Dubois confirme cette distinction en précisant, pour *aseri*, que ce terme tend à signifier l'action d'ériger un repère normé, de dresser, construire et élever (un édifice), planter droit (poteau). En revanche, *ceini* fait référence à l'idée de rassembler, d'assembler ou de mettre en tas allongé.

Les différentes constructions étymologiques proposées révèlent des rapports à l'histoire, aux pratiques socioscolaires, à la règle et aux espaces institutionnels (école, lieu de culte). Ces rencontres dans l'histoire aident à expérimenter et à construire à partir « [...] des outils déjà disponibles et bien structurés » de nouveaux ensembles de schèmes originaux.

3. 3. « Bout » ou stratégie d'aboutement

De peur de voir leur monde partir en cendres, ces « vieux » ont simplement cherché à sauvegarder des équilibres face aux déséquilibres qui surgissaient progressivement dans leur nouvel espace de vie. Avec pertinence, ils ont disséqué, de diverses manières et selon la structure du langage qu'ils utilisaient, les objets linguistiques de l'histoire. Les adaptations culturelles qui en ont résulté sont dignement acceptables. Les insulaires cherchent à se dépasser et dépasser des situations contraignantes pour avancer un peu plus vers un nouveau contexte social à partir du savoir constitué venant des mondes autant endogène et qu'exogène. Une fois de plus, on use de la stratégie d'aboutement, « bouts », pratique omniprésente dans les dispositions sociales et sociétales kanak. L'histoire interne croisée coconstruit et reproduit perpétuellement de la culture.

4. Une construction érudite : *yeno*

La prise en compte d'habitus ou d'arrière-plans culturels semble incontournable dans ce genre d'analyse. En effet, « il est impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose [...] », nous dit Bruner (1991, p. 9). Intéressons-nous maintenant à la façon de dire « école » en *nengone*, la langue de Maré.

6 - Transcription de Leenhardt dans Leenhardt, M., 1922, « De la gangue tribale à la conscience morale en Nouvelle-Calédonie », *Le Monde Non Chrétien*, n° 66, p. 3-4.

7 - Bob Teddy : entretien du 20 avril 2001 à 18h30 à Nece.

8 - Hmae Hmae (ancien moniteur), sans insister, avait usé de cette différence lexicale lors de notre entretien. Il distinguait *ceini*, employé pour construire le temple ou l'église et *aseri* pour édifier l'école. Avec Bob Teddy, celui-ci confirme cette distinction. Selon Dubois (Dictionnaire Maré-Français. *Pene nengone*, 1969) : *(co) ceini* signifie « mettre en tas allongé, construire, bâtir, édifier ». *Inu hna ujeni ore nod co ceini ore gi :* « j'ai demandé aux gens de construire le mur » [Le missionnaire fait allusion au mur en pierres qui protège l'église de La Roche]. *(co) aseri* signifie « dresser, construire, élever (un édifice), planter, droit (poteau) » et, au figuré, « instituer ». *(Co) aseri-tok...tokon...* : « placer quelqu'un à la chefferie, placer quelqu'un comme chef ». Cette différence linguistique se perd avec la nouvelle génération, ce qui montre que la langue évolue.

4. 1. Dire « école » en langue de Maré, nengone

Rappelons simplement qu'« école » se dit *'ma yeno*. Sans nous attarder sur le terme *'ma,* qui signifie « maison », tentons de comprendre, à partir de nos nombreuses références, la proposition lexicale *yeno*.

L'ethnologue missionnaire Dubois précise que *ye* est un préfixe qui vient de *ie,* désignant entre autres le bois ou un arbre. *Ye* se traduit par le terme « dire ». *Ye (lo)* a le sens de tirer, mener et conduire par la main. *Iye /lo/* a toujours le sens de tirer, mais cette fois-ci « vers soi », « attirer vers soi ou entraîner vers soi ». Dans le cadre d'un jeu où l'expression *iye lo* est employée, deux espaces s'interposent (1969). Dubois indiquera ensuite au sujet de l'expression *nõ* qu'elle est employée « pour désigner le gagnant d'une épreuve » (*nõ*, « gagnant au jeu », « qui l'emporte » *inu ko re ci nõ* : « je suis le gagnant »). À Lifou, *no* désigne la position ou le fait d'être en position avantageuse dans un jeu, selon Léonard Sam, docteur en linguistique spécialisé en langue kanak (communication personnelle, 2012). Par rapport à l'expression maréenne, il souligne que la différence est seulement de l'ordre de la transcription. Il y a le marquage de la longueur vocalique par un macron. En déduisant à partir de ces éléments et précisions linguistiques (*ye*, « dire », et *nõ, «* gagnant »), le terme « école » contient en langue de Maré l'idée de désigner ou « dire » le gagnant. Toutefois, le missionnaire distingue *nõ* de *no.* Cette dernière expression est d'après lui une particule possessive et elle s'emploie seule devant les noms de lieux. Cette particule est une contraction de *ni* + *o*. Mais que disent les recherches linguistiques actuelles ?

4. 2. Yeno : tirer pour être meilleur

Les anciens[9] consultés par Cawidrone, dont Manane Apé[10], Hnasil Nykeul et Ngaiohni Kaiwatr usent eux-mêmes d'étymologie (Cawidrone, 1995) pour expliciter quelques termes maréens, dont *Yeno* pour dire « école ». La tentative de découpage du terme '*ma yeno*, « maison-école », apparaît dans ce travail ethnologique pour la première fois. Les anciens n'hésitent pas à proposer ce découpage « *ye* + *no* » sans tenir compte des nuances soulignées par Dubois. Voici leur proposition transcrite par Cawidrone : « *Yeno* veut dire essentiellement apprendre mais il aurait un autre sens si l'on décomposait : *ye* veut dire tirer, entraîner et *no*[11] a le sens de gagner ou être meilleur. *Yeno* : tirer pour être meilleur. » (1995, p. 29). Finalement, que peut-on dire ? Selon le découpage syllabique et l'analyse du sens étymologique que proposent ces différents auteurs, le terme évoque à mon sens l'ambition[12] ou la culture de cette qualité en vue de gagner, dépasser et se dépasser par défi. Il s'agit d'user avec pertinence de stratégies qui permettent à l'individu d'atteindre sa cible. Il y a aussi l'idée de direction, de diriger, se diriger vers… ou encore s'accompagner vers…

4. 3. Un intérêt sociodidactique et politique

D'une manière savante, ces anciens Kanak ont su initier dans leur propre contexte la redéfinition des outils introduits par l'histoire. Les précisions avancées peuvent susciter des questionnements nouveaux au sens de la didactique et en politique éducative, notamment si nous recherchons des perspectives originales pour construire un nouvel attrait de l'école aujourd'hui. Sans peut-être le savoir, ces anciens, en nommant autrement l'école, ont inscrit celle-ci dans une dimension où l'on entrevoit implicite-

9 - Lors de mon séjour d'investigation, nous pûmes également constater comment deux anciens différenciaient l'usage du terme construire au sujet de l'école de celui employé pour l'édifice religieux.

10 - Ancien moniteur, auteur du chant *La Monique*.

11 - Leur écriture diffère de ce que propose le missionnaire.

12 - Les premiers religieux protestants envoyés sur les autres îles et la Grande Terre sont des natifs de Maré.

ment le processus visant à produire l'effet pygmalion. L'école est « la maison qui tire vers le haut pour atteindre la cible ». C'est aussi « la maison de celui qui est adroit ». Ces propositions dénotent une recherche d'évolution des structures et accommodent les processus évolutifs paradoxaux suivants : « identification-désidentification-réidentification ». L'objet se trouve simplement retravaillé à leur escient.

4. 3. 1. Transmettre une vie pratique raisonnable par l'agir

Sans idéalisme, ces visions participeraient à l'assise d'une flexibilité sociale dans laquelle le sujet océanien redeviendrait l'inspirateur d'un discours nouveau où s'entrelaceraient société, culture, histoire et politique. D'une manière pluridimensionnelle, ces inspirations initieraient une nouvelle forme d'intelligence et d'usage des objets sociohistoriques au XXIe siècle. Cette façon de nommer l'institution scolaire vise à produire un contexte d'équilibre et d'expression d'accomplissement de la tâche d'homme, celle « d'éduquer » et « de transmettre une vie pratique raisonnable par l'agir » (*yeno* : « tirer vers », « diriger » et « se diriger », « s'accompagner vers »…) pour être meilleur. L'idée n'est pas la toute-puissance en elle-même, mais de dévoiler cette intention double – « puissance et création » – en vue d'engendrer et de maintenir un juste milieu. La rééquilibration et le rééquilibrage comme processus de recherche du juste milieu préoccupent davantage.

4. 3. 2. Ajuster et réajuster deux visions du monde

La quête assidue d'un juste milieu, dont rendent compte ces expressions linguistiques, peut être considérée comme une action naïve. Pourtant, nul ne peut ignorer aujourd'hui comment cette habitude ou habitus à adopter et phagocyter l'objet exogène constitue une puissance mettant en synergie une règle sociale particulière de culture de l'ambition d'une vie à virtualité sociale. En outre, cela permet d'entretenir le devoir de transmission par interconnexion envers la ou les générations futures. Cette ambition contient le devoir de participer, dans une temporalité créative donnée, à la transformation optimale des objets et des situations culturelles. Potentiellement, cette mutation et cette exhortation montrent comment l'ancienne génération cherchait assidûment, dans la mesure des « possibles », à ajuster voire à réajuster deux visions culturelles du monde et de l'éducation. Elle n'a pas avancé de simples allégations pour bercer tendrement le monde social[13] d'alors et encore aujourd'hui. En progressant intentionnellement dans cette visée, à long terme, il ne sera pas inconvenant d'analyser comment, à travers les langues insulaires, on peut inspirer et même inciter le « re-habiter » social, scolaire et culturel du pays. Dire « école » en langue kanak a donc un intérêt social, didactique et politique.

5. Langue kanak et culture océanienne pour la flexibilité sociale

Face aux nouveaux défis que relève le monde scolaire calédonien aujourd'hui du fait de l'introduction de la culture, des langues kanak et océaniennes dans les curriculums formels, il devient opportun d'examiner les stratégies utilisées par les anciens pour s'approprier le nouveau contexte.

13 - En 2014, l'exposition « Kanak. L'art est une parole », au Centre culturel Tjibaou, révèle la minutie et la dextérité des gestes.

5. 1. Flexibilité socioanthropologique relationnelle

L'analyse proposée rend compte de cette ingéniosité linguistique à nommer l'institution scolaire. De plus, fort de cette longue expérience d'user de flexibilité socioanthropologique, l'autochtone recherche sans cesse la meilleure adéquation entre héritage historique et contexte local. Cette stratégie de recherche d'adéquation et d'équilibre provient en grande partie d'une longue expérience d'interconnexion et de la faculté à phagocyter tout objet abordant son rivage. Une telle pratique révèle une dynamique altruiste dont la finalité est de conserver une partie de soi et de l'autre pour s'offrir une meilleure résistance face aux contingences. L'appréhension de l'Autre en soi, dans laquelle autrui devient le médiateur de soi en paraphrasant Sartre (1938), se retrouve à maintes occasions dans les pratiques sociales, desquelles émerge l'usage d'un « autrui-adjacent ».

5. 2. Lien social et rapport à l'autre

L'homme a la capacité d'agir, de donner du sens à son action et de s'interroger sur le sens de ses ou des actions et des contraintes. Il est assidûment à « la recherche, sans cesse recommencée, du meilleur argument » (Wismann, 2012, p. 12). La façon de dire « école » en langue indigène met en exergue cette capacité à entrer dans une dynamique cognitive qui atteste la compétence à sortir de la candeur par le processus d'agencement d'une pensée réfléchissante occasionnant la flexibilité relationnelle et sociale. D'autre part, elle rend compte de la capacité de percevoir comment accomplir sa tâche de *kamo*, « homme ». Cet être s'initie au défi de participer avec courage au palabre social en vue de penser du devenir de lui-même dans sa propre société et dans celle de l'Autre.

5. 3. Apprendre, parler et délibérer

Cet acquis inestimable que nous ont légué ces anciens concerne leur habilité à mobiliser mentalement des principes de changement et d'évolution cognitive. Ils ne croient pas en une société figée dans le temps, mais à celle qui engendre le meilleur par voie délibérative en faisant circuler les « bouts » de parole et par l'agencement du geste au quotidien, faire la coutume. Nul n'ignore la naissance de certaines langues et la tendance à la créolisation durant les rencontres lorsque le besoin de communiquer devient une nécessité sociale et culturelle. Aujourd'hui, la langue est donc un vecteur important pour se reconnaître et connaître, mais aussi pour favoriser l'intercompréhension. Apprendre et maîtriser une langue, c'est s'initier au dépassement de ses propres frontières virtuelles pour entrer en relation avec l'autre. Mais réapprendre sa langue ou se la réapproprier, c'est aussi se donner les moyens pour ménager et repousser les bordures de son propre monde. On peut alors comprendre l'engouement insulaire pour la pratique d'étymologie populaire.

6. Les enjeux d'une double dépendance socioscolaire

La mise en attraction de l'École doit nécessairement emprunter le chemin de ce double rapport à la langue et au savoir pour progresser soi-même et avec les autres. On s'efforcera, au sens d'une double question et articulation, de mettre en synergie les savoirs

pratiques et linguistiques du milieu océanien et ceux dits académiques. Cette synergie pourrait impulser l'émergence du liant nouveau pour la consolidation du lien culturel – double dépendance[14] – socioscolaire.

Finalement, reconsidérer cette façon de nommer l'institution scolaire en langues kanak est un processus fructueux. Cela permet de remarquer et de comprendre la présence d'une forme d'autonomie de la pensée, qui peut participer à la mise en synergie des espaces différents et diversifiés afin d'engendrer de la souplesse relationnelle occasionnant en conséquence de la flexibilité sociale. Cette autonomie de la pensée venant de l'intelligibilité à manier l'oralité sut impulser durant l'histoire des constructions linguistiques érudites. La modification de l'imaginaire socioculturel est donc tangible.

Repenser cette façon de dire « école » en langues kanak a en outre permis de déceler les fondamentaux qui préoccupaient les autochtones, notamment ceux qui concernent la connaissance du monde de l'autre, des autres, dont le but est de créer une meilleure façon de se comporter d'une manière plus raisonnable avec eux (Habermas, 1976). L'espoir social de parvenir à se reconstruire soi-même par la mutualisation des espaces et des objets (Wadrawane, 2009) constitue une stratégie forte de la société. Une telle perspective révèle implicitement la volonté d'agir raisonnablement vers la création d'un petit « chez nous » chez l'autre et d'un petit « chez l'autre » chez nous. Cet espoir, aujourd'hui positionné à l'angle du pays en devenir dans la devise « Terre de parole, Terre de partage », devient progressivement une puissante référence éthique à visées politique, didactique et sociale.

Enfin, cette façon de dire « école » en langue kanak invite à rechercher comment ré-habiter les espaces scolaires par défi intelligent, ce que Jean-Marie Tjibaou a appelé le « pari sur l'intelligence », à fonder un socle commun social et éducatif solide issu du contexte historique et localisé, magistralement croisé.

Conclusion

Les anciens ont revendiqué cette École et sa « culture savante » comme objet d'enjeu social, didactique, politique et culturel. Non seulement ils l'ont acceptée mais, en même temps, ils l'ont renommée sous forme d'expressions de jeu de langage métaphorique. Ils ont manœuvré entre continuité et discontinuité narrative et entre diversité et complexité discursive. La langue est alors scrutée comme vecteur pour impulser, au sens sociétal, des possibles. « C'est en effet dans les langues que sont consignés les concepts essentiels pour la compréhension de l'univers par les locuteurs. Les traits caractéristiques du génie de chaque peuple, ses stratégies d'adaptation et de survie dans la nature, la définition de ses rapports avec le monde, sont inscrits et codifiés dans les langues, à travers lesquelles ils se transmettent et s'enrichissent de génération en génération par celles-ci » (Lantheaume, 2013, p. 117). Les anciens ont autant misé sur l'intérêt linguistique que sur le communicationnel. La société kanak a l'art d'attirer ce qui est exogène en vue de son propre dynamisme. Utilisons cet art pour les langues et les savoirs de l'École par la procédure de *contagio*, de *cum* et d'un dérivé du radical de *tangere* (« toucher »), tangible. La façon

14 - Exemple de l'adoption ou de la position du neveu vis-à-vis de l'oncle utérin : le « moi-sanguin dans l'autre ».

de dire « école » en langue kanak exprime aussi cette culture de la flexibilité des modes d'interconnexions relationnelles, des échanges et d'adoption des objets intégrant l'espace indigène. Elle exprime deux modes d'agir : résistance-consensus et présence-distance. L'École doit donc être le lieu d'une double contamination par la mise en synergie des deux contextes qui s'interposent depuis l'époque coloniale aujourd'hui révolue.

Références

Ardoino, J., 2000, *Négatricité. Les avatars de l'Éducation*, Paris, PUF.

Bensa, A., 1996, « De la micro-histoire vers une anthropologie critique », *in* Revel, J. (dir.), *Jeux d'*échelles. *La micro-analyse à l'expérience,* Paris, Gallimard Le Seuil, p. 37-70.

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

Briançon, M., 2012, *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la Pensée*, Paris, Publibook.

Bruner, J. 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit ; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

Castoriadis, C., 1999, *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe vi*, Paris, « La couleur des idées », Seuil.

Cawidrone, W. H., 1995, « Vocabulaire de l'école. Comment certaines langues Kanak ont nommé les nouveaux concepts ? », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Clanché, P., 1994, *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

- 2005, « Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* 2005/1, Vol. 38, p. 11-41.

Dauphiné, J., 1990, « La scolarisation des Canaques sous le Second Empire : le maigre bilan d'un gouverneur Saint-simonien », *Journal de la Société des Océanistes*, n°91, p. 183-188.

Dubois, M. J., 1969, *Dictionnaire Maré-Français (Nouvelle-Calédonie)*, version 1980, Volume III, Paris.

Goody, J., 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (*The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press 1977, trad. de l'anglais par Bazin Jean, Bensa Alban), Paris, Les Éditions de minuit.

Habermas, J., 1976 [1968], *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.

Illouz, C., 2000, *De chair et de pierre. Essai de mythologie kanak (Maré-îles Loyauté),* Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Lantheaume, F., 2013, « La professionnalisation, empêchement ou support de la professionnalité ? », *in Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain,* Actes du colloque CDIUFM et ENS-Lyon, 24 au 26 octobre 2012, Paris, L'Harmattan, p. 141-150.

Marchive, A., 2005, « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* 2005/1, Vol. 38, p. 75-92.

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

Sartre, J. P., 1938, *La nausée*, Paris, Gallimard.

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

- 2009, « Intégration spatiale de structures nouvelles en milieu kanak », *Culture and Politics : The state of modernity*, Proceeding of the 11th Pacific science Inter-Congress, 2 au 6 mars 2009, Tahiti, Polynésie française, 2e symposium on research in the Pacific, Pacific countries and their ocean facing local and global changes, texte téléchargeable à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/262011450_Culture_et_Gouvernance_les_enjeux_de_la_modernite_-_Questions_d%27identite_acculturation_et_nouvelle_gouvernance_Integration_spatiale_de_structures_nouvelles_en_milieux_kanak_Strategies, consulté le 23 août 2017.

Wismann, H., 2012, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel.

Wittgenstein, L., 1961 [1953], *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.