



**HAL**  
open science

# La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie)

Marie Salaün

## ► To cite this version:

Marie Salaün. La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie). Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2016, 15. hal-03023805

**HAL Id: hal-03023805**

**<https://hal.science/hal-03023805>**

Submitted on 25 Nov 2020

**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.

## La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie)

*Does formal schooling dilute indigenous culture? Reflections from teaching experiments (Hawai'i, New Caledonia)*

**Marie Salaün**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cres/2959>

ISSN : 2265-7762

### Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

### Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2016

Pagination : 217-236

ISBN : 9782735122608

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Université de Paris



### Référence électronique

Marie Salaün, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 15 | 2016, mis en ligne le 10 mai 2016, consulté le 25 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cres/2959>

---



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie)

Marie SALAÛN\*

Le Pacifique insulaire est connu pour être un *hotspot* de la diversité biologique et de la glottodiversité, mêlant une exceptionnelle concentration d'espèces endémiques et de langues vernaculaires<sup>1</sup>. Bien que le fait soit moins connu, il est aussi un *hotspot* de la diversité des situations postcoloniales. Entré tardivement dans le champ de vision des puissances coloniales, le continent a été à partir du XIX<sup>e</sup> siècle un lieu de confrontation des modèles impériaux européens, américain et asiatiques, avant de connaître une décolonisation tardive et inachevée, sous des formes institutionnelles très diverses (État-nation souverain, État associé, territoire sous tutelle, Pays d'Outre-mer, etc.). Des Hautes-Terres de Papouasie-Nouvelle-Guinée au désert australien, de la brousse néo-calédonienne à Waikiki Beach, la mosaïque que composent aujourd'hui ces fragments d'empires laisse transparaître un héritage commun, celui d'une École contemporaine configurée par l'expérience coloniale, elle-même très marquée par le fait missionnaire. Scolarisation, christianisation et sujétion coloniale sont inextricablement liées, et c'est bien en réaction à cet état de fait que ces territoires ont tous connu, dans les années 1970, une "renaissance" culturelle qui s'est accompagnée d'une revendication

---

\* Professeure des Universités, Laboratoire Canthel, Faculté des sciences humaines et sociales – Paris Descartes – Sorbonne Paris Cité.

1 Alors que la population de l'Océanie ne représente que 4,5 % de la population mondiale, les langues austronésiennes (1 000 à 1 200 langues) représentent à peu près un cinquième des langues de la planète : le Vanuatu est le pays possédant la plus forte densité linguistique au monde, avec 108 vernaculaires pour 234 000 habitants.

cation d'adaptation des systèmes éducatifs aux réalités linguistiques et culturelles des populations locales.

Certaines des expériences auxquelles cette revendication a donné naissance ont fait long feu (comme les Écoles populaires kanak du mouvement indépendantiste, en Nouvelle-Calédonie au milieu des années 1980), quand d'autres servent encore de modèle au plan international (comme les écoles d'immersion maories *Kohanga Reo*, en Nouvelle-Zélande). Mais, dans tous les cas, ces expériences offrent un terrain exceptionnel à celui qui entend comprendre, *in vivo*, les limites du mot d'ordre d'adaptation de l'École en contexte postcolonial.

Basée sur une vingtaine d'années d'enquêtes empiriques dans diverses collectivités du Pacifique (Tahiti, Nouvelle-Calédonie, Hawaï'i), cette contribution interroge ce qui l'est rarement au nom de l'impératif de décolonisation : la possibilité même d'un enseignement scolaire des langues et cultures autochtones. Les "savoirs autochtones" sont en effet des savoirs sociaux transmis oralement dans les communautés. Coulés dans le moule de la forme scolaire et par là, décontextualisés, ils entretiennent un rapport problématique avec la réalité de la culture vécue, et un rapport non moins problématique avec les savoirs scolaires, savoirs fondés en raison écrite. Il s'agit de prendre au sérieux les effets que peut avoir tout changement dans le système de transmission des savoirs sur leur contenu lui-même. La transmission des savoirs autochtones s'est faite jusqu'à présent hors de l'école : quelles peuvent être les conséquences sur la nature de ces savoirs du fait qu'ils soient transmis désormais par l'école ?

Vous avez dit "savoirs autochtones" ?

L'UNESCO a proposé, dans le cadre du projet LINKS (*Local and Indigenous Knowledge Systems*), la définition suivante :

« Les savoirs locaux et autochtones désignent les ensembles cumulatifs et complexes de savoir, savoir-faire, pratiques et représentations qui sont perpétués et développés par des personnes ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Ces systèmes cognitifs font partie d'un ensemble qui inclut la langue, l'attachement au lieu, la spiritualité et la vision du monde »<sup>2</sup>.

Les savoirs autochtones sont des savoirs locaux qui s'enracinent dans un lieu spécifique ; ce sont des savoirs oraux transmis oralement ; ils découlent d'un engagement pratique dans la vie quotidienne et sont renforcés constamment par l'expérience (essai-erreur) ; ils sont empiriques et non théoriques (l'oralité limitant la possibilité de l'émergence d'une théorie) ; ils sont maintenus par la tradition et sont donc de caractère répétitif ; ils sont l'objet d'une négociation constante, produits, reproduits, découverts, perdus ; ce sont des savoirs souvent plus "démocratiques" que d'autres types de savoirs, mais ils restent des savoirs très inégalement maîtrisés à l'intérieur de la société, en fonction du statut social, du sexe, de l'âge, etc. ; ils sont toujours fragmentaires (jamais détenus de manière monopolistique par un individu ou un endroit) ; ils sont fonctionnels ; ils sont holistiques – i.e. insérés dans une culture qui ne sépare pas le technique du non-technique, le naturel du spirituel, etc. (Ellen & Harris, 2000).

Ces caractéristiques font que ces savoirs sont loin de présenter les propriétés inhérentes aux savoirs scolaires. Que se passe-t-il quand ils quittent l'oralité pour l'écrit ? Le local pour le général, voire "l'universel" ? La détention fragmentaire pour une détention partagée ? L'engagement pratique pour l'exercice scolaire ? La négociation pour la prescription curriculaire ? L'empirique pour le théorique ? etc.

Leur inscription dans un lieu précis fait de ces savoirs des savoirs avant tout relatifs, contingents, et difficilement transposables. Hughes Raffles voit dans leur localisation l'impossibilité en quelque sorte intrinsèque de s'ériger en universaux : « La question qui se pose ici, c'est celle de la localisation, de cette hiérarchisation active par laquelle quelque chose ou quelqu'un acquiert un caractère local, est lié à un ensemble de significations fondées sur le lieu qui confirment que ce quelque chose ou ce quelqu'un n'est pas universel » (Raffles, 2002 : 371). Le caractère particulariste de ce type de savoir lui fait même parler de « savoirs intimes ».

Cette impossibilité quasi-ontologique de s'ériger en universaux n'a pas empêché une montée en généralité de la notion de "savoirs autochtones", qui n'est pas étrangère au poids politique croissant de la catégorie des "peuples

---

mobilisation de leurs savoirs uniques, de leur savoir-faire et de leurs pratiques. Ce programme contribue par ailleurs à protéger les savoirs traditionnels au sein des communautés autochtones en renforçant la transmission intergénérationnelle, en particulier au travers du développement de ressources éducatives basées sur les savoirs locaux et disponibles dans les langues autochtones ». [http://portal.unesco.org/science/fr/ev.php-URL\\_ID=1945&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/science/fr/ev.php-URL_ID=1945&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) page consultée le 28/2/2015.

autochtones” sur la scène internationale. Il existe désormais un corpus de “savoirs autochtones” qui a réussi à s’imposer en maîtrisant ses articulations translocales (Hall, 1980).

Cette universalisation de la notion trouve une illustration dans cette définition de la chercheuse micmac Marie Battiste : « *Indigenous knowledge [is] the vibrant relationships between the people, their ecosystems, and the other living beings and spirits that share their lands* » (Battiste & Henderson, 2000 : 35). Abondamment citée, elle pointe le caractère proprement holiste d’un concept qui désigne tout aussi bien des relations sociales, un rapport à la terre, au vivant en général et aux “forces spirituelles”.

Le holisme dont il est question ici postule, pour les cultures autochtones, une absence de séparation entre le rationnel, l’objectif – en un mot ce que nous serions tentés d’appeler le “scientifique” – et le sacré, l’intuitif, voire l’expérience mystique. On est alors loin, on le pressent, des propriétés des savoirs scolaires dans les systèmes éducatifs occidentaux et de leurs avatars sur les terrains postcoloniaux.

## Les savoirs autochtones comme actualisation du Grand Partage

Mickael Dove propose une analyse du « cycle de vie du concept de savoir autochtone », très suggestive, soutenant qu’il faut revenir à l’histoire de ce concept pour comprendre précisément comment il est devenu un concept, recouvrant aujourd’hui une réalité aussi impalpable que légitimée pour des raisons beaucoup plus politiques (ou morales) qu’épistémologiques :

« Lorsque le concept de savoir autochtone a été élaboré pour la première fois, il constituait une riposte utile face au *refus* courant de cette possibilité – à savoir l’existence possible de savoirs autochtones. Plus ce refus était exagéré (et il l’était tout à fait), plus la riposte se devait de l’être. [...] Au fil du temps, l’affirmation initialement radicale de l’existence des savoirs autochtones est purement et simplement devenue routinière (tandis que le concept était initialement une déconstruction d’un héritage, dans le sens où l’emploi Derrida, il a ensuite moins appartenu à la déconstruction et fait davantage partie de l’héritage). Le concept a de plus en plus souvent été invoqué de manière abstraite et référentielle, ce qui l’a encore isolé des joutes oratoires qui l’avaient fait naître » (Dove, 2002 : 397).

Les tentatives de codification d'un "savoir autochtone" générique sont nécessairement aussi des tentatives de réhabilitation. Sous sa forme idéal-typique, ce savoir fait désormais partie d'un héritage, celui de la pensée postcoloniale. Le paradoxe est qu'alors qu'il constitue initialement un essai de déconstruction de la pensée occidentale, il semble désormais précisément très difficile de le déconstruire, et d'évaluer sa portée heuristique, au nom des impératifs de la rectitude politique.

Significativement, le programme LINKS de l'UNESCO mentionné plus haut est le fruit de la controverse provoquée par l'introduction des savoirs "traditionnels" (dont font partie les savoirs autochtones) dans l'agenda de la Conférence mondiale sur la science qui s'est tenue à Budapest en 1999. La volonté de faire de la science du XXI<sup>e</sup> siècle une science plus "inclusive", voire de mettre sur le même pied savoir scientifique et savoir autochtone a déclenché un débat houleux au sein de la communauté scientifique quant au statut et à la validité de différents types de savoirs. Ce débat, lorsqu'il entend se placer sur un plan épistémologique uniquement, nous ferait presque oublier que la légitimité gagnée par les "savoirs autochtones" est le résultat d'un processus politique. Comme le montre très explicitement Nandini Sundar dans son analyse de l'introduction en Inde des rituels et de l'astrologie védiques dans les cursus universitaires en tant que formes de savoir "autochtone" ou "indigène" à partir de 2001 : « la valorisation d'un certain corps de savoir qualifié "d'autochtone" et son incorporation dans un système formel (qui l'homologue ensuite comme "savoir légitime") repose sur le rang dans la société et la puissance du groupe social qui revendique cette "indigénéité" bien plus que sur la substance du savoir en question » (Sundar, 2002 : 413).

Cette propriété des savoirs autochtones d'être une catégorie à la fois politique et contextuelle, et non substantielle, leur fait partager avec les savoirs scolaires le fait d'être une création *sui generis*. Cette création est adossée à une absolutisation de la différence, une radicalisation de l'altérité culturelle, qui actualise ce que Jack Goody a appelé le Grand Partage, cette tendance des anthropologues à distribuer les sociétés humaines, les formes de savoir et les systèmes de pensée en deux groupes exclusifs l'un de l'autre : primitif/civilisé, sauvage/domestiqué, traditionnel/moderne, froid/chaud, pré-logique/logique, etc. (Goody, 1979)

Ce binarisme postule l'existence de modes de pensée clos irréductiblement sur eux-mêmes, niant en cela le fait difficilement contestable que les cultures autochtones contemporaines sont au moins autant le produit de la rencontre coloniale (et des transferts culturels afférents) que d'une hypothétique altérité

précoloniale. Ce déni d'historicité, ou le refus de considérer le changement culturel autrement que sous la forme d'une acculturation (littéralement, une privation culturelle) débouchent sur une tendance à définir les savoirs autochtones non pour ce qu'ils sont, mais quasi-exclusivement en relation avec ce qu'ils ne sauraient être, i.e. des savoirs "occidentaux", laissant dans l'ombre la question, pourtant essentielle, des conditions de leur production et de leur production dans des cultures désormais écrites.

L'antinomie postulée entre façons de voir autochtone et occidentale trouve ses expressions dans le domaine de l'éducation, où les principes d'une éducation autochtone sont généralement présentés en opposition à l'éducation occidentale, à laquelle ils sont censés résister. En ce sens, la dimension oppositionnelle de l'éducation autochtone est donc un élément-clé de la compréhension des arguments de ceux qui la défendent. On peut paraphraser Hughes Raffles, en remarquant que le qualificatif "autochtone" appliqué à l'éducation est une « désignation prometteuse de particularité définitive, de holisme résistant, non réducteur et anti-colonial, désignation qui trouve les marques de l'altérité ethnographique » (Raffles, 2002 : 368).

Marie Battiste propose en ces termes d'appréhender l'intérêt du concept d'*indigenous knowledge* pour la cause autochtone :

« Indigenous scholars discovered that Indigenous knowledge is far more than the binary opposite of western knowledge. As a concept, Indigenous knowledge benchmarks the limitations of Eurocentric theory – its methodology, evidence, and conclusions – reconceptualizes the resilience and self-reliance of Indigenous peoples, and underscores the importance of their own philosophies, heritages, and educational processes. Indigenous knowledge fills the ethical and knowledge gaps in Eurocentric education, research, and scholarship. By animating the voices and experiences of the cognitive "other" and integrating them into educational processes, it creates a new, balanced centre and a fresh vantage point from which to analyze Eurocentric education and its pedagogies » (Battiste, 2002: 5).

L'image du décentrement suggère deux choses, ici : une critique du modèle éducatif "européocentrique", et la possibilité de lui opposer une résistance ; ou, dit autrement, une remise à sa place de l'éducation occidentale et une réhabilitation des façons de faire autochtones. Mais il n'en reste pas moins que les tentatives de repositionnement du concept de "savoir autochtone" ne parviennent pas à résoudre une tension majeure, dans la mesure où il est porteur d'une double



revendication : celle de l'altérité d'un côté et celle de l'égalité de l'autre. On est face à ce que j'ai appelé le dilemme de l'institutionnalisation (Salaün, 2013) : la mise en place d'un curriculum adapté culturellement suppose à la fois de proposer un modèle alternatif (quitte à radicaliser la différence) tout en se faisant concéder une légitimité comparable au modèle occidental. Il faut être à la fois différent (par nature) mais semblable (en termes de dignité).

### Les savoirs autochtones et la transposition didactique

Ces éléments en mémoire, il nous faut nous demander : à quelles conditions les savoirs autochtones sont-ils transformables en savoirs scolaires ? Il s'agit ici de dépasser le postulat d'une irréductible différence entre ces deux formes de savoirs pour interroger les effets des conditions concrètes de leur communicabilité, notamment les effets liés au contexte scolaire de la transmission.

L'apprentissage scolaire revêt un certain nombre de spécificités qui tracent les contours de la forme scolaire. Pour être compatibles avec la forme scolaire, les savoirs doivent répondre à un certain nombre de critères : ils doivent être "enseignables", donc susceptibles d'être transmis ; ils doivent être "programmables" et donc supporter, sans être dénaturés, de se plier aux règles de la progressivité ; ils doivent être "légitimes", à la fois épistémologiquement et socialement, ce qui suppose qu'il existe un système de validation. La réunion de ces caractéristiques leur confère un caractère particulier : ce sont avant tout des savoirs spécifiquement produits en vue de l'enseignement, donc une création *sui generis* (dans son principe) de l'école elle-même. Le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) impose qu'ils soient décontextualisés, transmis et évalués en tant que tels, et donc dépersonnalisés (c'est à dire séparés de leur auteur).

Il faut insister sur une caractéristique que l'on néglige généralement mais qui prend tout son sens en contexte autochtone, contexte de tradition orale : ce sont des savoirs qui sont fondés en raison par la culture écrite. Comme l'écrit Goody à partir de ses observations ethnographiques chez les LoDagaa du Ghana : « La connaissance de l'écriture qui s'accompagne d'une scolarisation de l'éducation a tendance à entraîner une plus grande abstraction, une décontextualisation du savoir » (Goody, 1979 : 52). Je défendrai à la suite de Goody qu'il est impossible de dissocier contenu et processus de connaissance, deux aspects si étroitement imbriqués qu'il n'est pas envisageable qu'un changement de l'un n'affecte pas l'autre. Ici, il est impossible d'envisager que l'innovation que constitue leur trans-

mission écrite (et scolaire) ne soit d'aucune conséquence quant au contenu même des savoirs autochtones une fois qu'on les enseigne formellement. La thèse de Goody, qui a été abondamment critiquée (voir Fraenjel & Mbodj, 2010) est que l'écriture autorise une capitalisation du savoir, une accumulation des connaissances abstraites en modifiant les conditions du stockage de l'information et en permettant l'extraction de la communication interpersonnelle. Elle autorise aussi du coup un regard critique sur ce savoir<sup>3</sup>, favorisant, pour reprendre les termes de Goody, la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique et, par là, le progrès de la connaissance.

À cet égard, le fait que les significations des savoirs scolaires soient génériques (et non spécifiques) n'est pas sans interroger la possibilité de la transposition didactique des savoirs autochtones qui se définissent (on devrait dire plutôt "sont définis") comme des savoirs locaux, pensés comme des solutions adaptées aux problèmes qui se posent à une culture donnée, dans un écosystème donné et une organisation sociale donnée, qui repose essentiellement sur des contacts directs et personnels entre ses membres.

Ce sont souvent aussi des savoirs hautement personnalisés, particulièrement dans les contextes où il y a eu, à un moment donné, rupture de la transmission intergénérationnelle traditionnelle. À l'instar des locuteurs des langues menacées d'extinction, les détenteurs des savoirs traditionnels sont dans une majorité de communautés autochtones suffisamment peu nombreux pour qu'il soit difficile de dissocier leur personne des connaissances qu'ils sont les seuls désormais à pouvoir transmettre.

On l'imagine, la validation de l'acquisition de tels savoirs est rendue difficile par le flou de leur statut épistémologique. Mais la légitimité des contenus à enseigner ne repose pas seulement sur leur validation épistémologique, ce qui est particulièrement clair dans notre exemple puisque le principe de l'introduction de contenus culturels – sur une base politique – a été accepté bien avant que ne soit prouvés leur valeur au plan épistémologique et leur intérêt au plan pédagogique. C'est en fait ici le problème de l'autonomie de l'école qui se trouve posé. André Chervel, dont le travail sur la grammaire comme discipline scolaire montre que l'école peut être véritablement productrice de configurations cogni-

---

3 « Quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal » (Goody, 1979 : 96-97).

tives et d'habitus originaux qui constituent le noyau dur d'une culture scolaire *sui generis* (Chervel, 1977), nous invite à poser la question de l'autonomie dans les termes suivants : la culture de l'école est-elle la culture qu'on acquiert *à l'école* ou celle qu'on n'acquiert *qu'à l'école* ? (Chervel, 1998). Si étudier ce qui est retenu à un moment donné comme méritant d'être transmis est déjà en soi intéressant – surtout lorsque la légitimité épistémologique et sociale est problématique – l'école ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles : elle doit aussi, pour les rendre effectivement enseignables, les expliciter, les classer, bref, leur faire subir un travail de didactisation. La culture autochtone enseignée est toujours un produit dérivé. Pour le dire comme Michel Verret, le processus de transposition didactique fait qu'on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs, mais toujours leurs « substituts didactiques » (Verret, 1975), et le constat vaut aussi pour la culture autochtone enseignée scolairement.

### La décontextualisation comme compromis entre culture autochtone et forme scolaire

Jusqu'où l'éducation autochtone "formelle" peut-elle repenser la forme scolaire ? Ainsi posée, la question appelle plusieurs types de réponses. Dans les faits, et en pratique, les militants autochtones doivent toujours composer avec l'existant : nulle part il ne leur est donné un blanc-seing pour mener un projet alternatif entièrement contrôlé par eux. Parce que leurs enfants sont soumis, au même titre que les autres, à l'obligation scolaire, et qu'il faut en conséquence que leur scolarité ne s'écarte de celle des autres que dans des proportions jugées acceptables par les autorités, les écoles autochtones se doivent de ressembler... à des écoles. Mais au-delà des contraintes du cadre réglementaire, on peut aussi se demander jusqu'où la contre-idéologie scolaire qu'elles entendent incarner peut s'émanciper de la forme scolaire.

Mon hypothèse est que la décontextualisation plus ou moins radicale de la culture autochtone dont témoignent les curricula est ici le résultat d'une sorte de compromis à la fois pédagogique et culturel, en tant que manière la moins conflictuelle, la moins coûteuse politiquement et symboliquement, de résoudre la contradiction entre le contenu de l'éducation et sa forme. Par décontextualisation, il faut entendre ici une sélection à des fins d'enseignement d'éléments culturels qui, transmis hors de leur contexte et dans le respect de la forme scolaire (soit en se pliant à la nécessité d'exercices spécifiques et à l'intérieur des limites

du possible au plan éthique), en viennent à perdre pour partie leur signification première.

On va illustrer cette idée avec deux exemples : l'activité « Je construis mon arbre généalogique » proposée dans le premier degré en Nouvelle-Calédonie et les enjeux de la traduction des programmes dans les écoles d'immersion à Hawai'i.

« *Je construis mon arbre généalogique* »

Il s'agit d'un exemple tiré de documents d'accompagnement destinés aux enseignants et publiés par la Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie en 2009. Le support de ces documents qui accompagnent les premiers programmes de LCK pour le premier degré est un conte : « Considéré comme un art millénaire, le conte kanak véhicule des valeurs, des symboles, des interdits, des tabous et des normes sociales. Facteur de continuité et de tradition, il participe donc à l'intégration des jeunes enfants dans leur milieu social au sein de la communauté » (Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, 2009). Le choix de ce conte particulier a été dicté par le fait que « le conte '*ha tro kö a pitru*' invite au respect mutuel dans la hiérarchie familiale entre les aînés (*katru*) et les cadets (*ka co*), entre les frères et sœurs, entre les parents et les enfants, entre les parents et grands-parents, etc. Ce qui suppose une réflexion sur la place de chacun au sein de la famille, les rôles de chaque membre de la société, et notamment de la place puis de l'importance de l'oncle utérin dans certains événements de la vie quotidienne. D'où le projet d'activités « Je construis mon arbre généalogique » avec une dominante culturelle. »

Les objectifs assignés à ce projet « Je construis mon arbre généalogique » et les exercices proposés me semblent être un bon exemple de décontextualisation liée à la nécessité de coller à la forme scolaire. Le projet est lui-même rédigé dans le plus pur langage des compétences, et vise plus spécifiquement six compétences, numérotées conformément au référentiel des programmes du primaire.

Le langage au cœur des apprentissages	Compétences spécifiques au LCK	Découverte du monde
<b>Langage de communication</b> C11 : participer à un échange collectif <b>Découverte du principe alphabétique</b> C35 : reconnaître son prénom écrit	C58 : se situer par rapport aux autres membres de la famille 59 : connaître les termes de la parenté 57 : écrire son prénom en langue	C159 : distinguer le passé récent du passé plus éloigné

Intéressons-nous aux « compétences spécifiques au LCK »...

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Activités envisageables
C58. se situer par rapport aux autres membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se situer dans sa famille proche (père, mère, frères, sœurs)</li> <li>• Remplir son arbre généalogique en tenant compte de ses parents, de ses frères et sœurs et de ses grands-parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collage de photos</li> <li>• Distinction par des couleurs des différentes générations</li> <li>• Mise en valeur des oncles utérins</li> <li>• Lecture de son arbre généalogique</li> </ul>
C59. Connaître les termes de parenté et distinguer les termes de références et ceux d'adresse (ex : aijië <i>papa</i> 'papa' / <i>pevaa</i> 'père')	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classer les membres d'une même famille selon les désignations (ex : papa et ses neveux)</li> <li>• Utiliser le vocabulaire adéquat qui détermine les liens qui unissent une famille proche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux de rôle : dans tous les jeux symboliques de la maternelle, préparer diverses situations dans les coins (poupées, épicerie...) pour amener les enfants à utiliser les termes appropriés par rapport aux membres de la famille</li> <li>• Jeux de famille : utiliser des noms de famille kanak. Inclure d'autres cartes des membres de la famille, des frères et des sœurs du papa et de la maman afin que les élèves comprennent bien les différences de représentations du concept « famille » (famille ou clan)</li> </ul>
C57. Écrire son nom en langue kanak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire son prénom en langue et en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire son prénom sur feuille libre, sur une ligne, entre deux lignes</li> <li>• Écrire son prénom à partir de lettres le composant</li> </ul>

Sur le fond, se situer dans sa parenté, est, pour un enfant kanak, bien autre chose qu'un exercice scolaire, puisque « le processus de construction de la personne implique que, dès son jeune âge, l'enfant soit baigné dans l'histoire des alliances dont son être procède et, puisque l'organisation sociale fait primer la lignée agnatique de filiation, qu'il soit (surtout si c'est un garçon) imprégné du récit de la généalogie et de l'itinéraire de son patrimoine ». (Salomon, 2000 : 33-34).

La notion de « famille », telle qu'elle est développée à la compétence 58 (soit parents, grands-parents, frères et sœurs) n'a pas d'équivalent pour l'enfant kanak, pour lequel une distinction entre « famille proche », pour reprendre les termes du document, et famille étendue ne fait pas non plus sens, en raison de l'omniprésence dans son environnement immédiat de parents qui n'appartiennent pas à ce groupe étroit qui définit la famille au sens occidental du terme. La consigne de « mise en valeur des oncles utérins » est elle aussi difficilement

interprétable : soit l'enfant fait l'expérience d'une relation privilégiée avec les frères de sa mère, et on ne voit plus la finalité de l'exercice, soit les circonstances (éloignement géographique, conflits familiaux, etc.) font qu'il n'entretient pas de relation particulière avec ses oncles utérins, et l'exercice ne peut faire qu'apparaître une distorsion entre sa situation personnelle et la "norme" dans la culture kanak. Cet exemple de la recommandation de mettre en valeur les oncles utérins est caractéristique de l'ambiguïté de l'ensemble du document : à qui s'adresse-t-on ? Le public visé est-il celui des enfants non-kanak qui suivent les cours de LCK et à qui on veut expliquer quelques traits spécifiques de la parenté kanak ? Ou bien on s'adresse aux enfants kanak à qui on cherche – car c'est implicitement ce que suggèrent les exercices – à montrer pourquoi la conception kanak de la parenté est différente de la conception non-kanak, la première apparaissant comme une sorte d'extension de la seconde (on commence par une famille nucléaire – qui n'existe pas chez les Kanak – puis on ajoute des éléments, oncles utérins, etc.).

L'exercice proposé s'apparente à une cote mal taillée : un « arbre généalogique », en tant que représentation, n'est pas à même de rendre compte de la complexité (et surtout de la labilité) des relations sociales qui caractérisent la "parenté" kanak. Connaître sa parenté, c'est construire progressivement, par un processus long qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte, une carte mentale (qui ne donne jamais lieu à la production d'écrits) permettant de situer des dizaines d'individus envers qui on a des obligations et des droits qui définissent un statut – coutumier – dans la société, statut lui-même en constante redéfinition au gré des alliances et des brouilles entre clans. On peut ainsi, adulte, changer de « nom de famille » (et partant, de famille tout court !) par ré-affiliation à un segment différent – possibilité que sanctionne l'existence d'un statut civil kanak particulier (devenu « statut coutumier » avec l'Accord de Nouméa) qui prévoit la situation.

Les sujets abordés par l'activité « Je construis mon arbre généalogique » sont en eux-mêmes légitimes. La parenté est un thème de prédilection dans une perspective interculturelle, puisqu'il permet d'aborder concrètement la question de l'unité de l'Homme et de la diversité culturelle : elle est une structure de base de toute société humaine ; mais chaque société agence à sa manière les liens à la fois biologiques et sociaux qui la tissent. Quelle que puisse être par ailleurs la complexité de la réflexion sur les rapports entre nature et culture, le thème de la parenté se prête par ailleurs bien à l'impératif de progressivité de l'apprentissage, tant on peut démultiplier les façons de l'aborder. La question n'est donc pas de savoir si on peut en parler. La question est de savoir ce qui se passe premièrement, quand on parle de la famille depuis une grille de lecture congruente avec un type

particulier de famille, la famille du modèle occidental contemporain, et deuxièmement, quand on le fait en prenant pour support de l'apprentissage un exercice pensé comme un produit typiquement « scolaire ».

*'Ōlelo Hawai'i : scolariser la langue pour la faire exister*

Les écoles d'immersion sont nées à Hawaï'i au début des années 1980, sur une initiative militante inspirée par le modèle des *Kohanga Reo* en Nouvelle-Zélande, littéralement les « nids linguistiques » maoris (Benton, 1989). Elles ont été officiellement reconnues (et subventionnées) par l'État de Hawaï'i en 1986.

Sam Warner (1996) énumère sept des caractéristiques qui rendent les écoles d'immersion à Hawaï'i relativement atypiques par rapport à l'ensemble des écoles d'immersion.

1. *'Ōlelo Hawai'i*, la langue polynésienne originelle de l'archipel, est la langue d'origine de la plupart des enfants impliqués dans les programmes, au sens où elle a été la langue de leurs ancêtres (contrairement aux programmes d'immersion en français de l'ouest canadien qui sont fréquentés par des enfants anglophones par exemple).

2. En raison de la répression dont elle a été victime, la langue n'est plus parlée que par une toute petite proportion de la communauté : elle est donc une langue d'origine, pas une langue maternelle, pas la langue première à la maison. 1 % de la population totale a des notions en *'Ōlelo Hawai'i*, mais seulement 0,15 % en a une connaissance approfondie.

3. Le nombre des manuels scolaires et, plus généralement, des livres en *'Ōlelo Hawai'i* est limité.

4. Les enseignants des écoles d'immersion ont appris la langue en tant que langue seconde. En 2000, un seul des 100 enseignants des *Kaiapuni* de l'État avait la langue pour langue maternelle.

5. Le projet-même des écoles d'immersion encourage le recrutement d'enfants qui soit sont déjà locuteurs, soit ont déjà été exposés à cette langue (typiquement, des enfants non-hawaïens de familles ayant appris cette langue à l'âge adulte dans un cadre universitaire).

6. L'objectif à Hawaï'i est plus ambitieux que dans les autres écoles d'immersion, puisqu'il s'agit de revitaliser une langue, et pas seulement de rendre des enfants bilingues.

7. En dépit d'une situation de langue minorisée, les programmes d'immersion à Hawai'i bénéficient d'un grand soutien aussi bien dans la communauté hawaïenne qu'en dehors d'elle.

J'en ajouterai personnellement une huitième : le fait que l'anglais soit ici introduit très tardivement dans le cursus (en cinquième année d'élémentaire) et à raison d'une heure par jour seulement, quand la plupart des écoles d'immersion ailleurs fixent ce quota à 50 % dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au départ, une contrainte majeure dans le lancement des écoles d'immersion était l'absence de matériaux directement utilisable dans les classes. Dans les premières années de fonctionnement, tout était donc à faire, et c'est le choix d'une stratégie de traduction qui a été fait. Un comité lexical (*Lexicon Committee, Ke Komike Hua'olelo Hou*) a été mis en place pour valider les néologismes nécessaires à la transformation de programmes rédigés en anglais en programmes rédigés en 'Ōlelo Hawai'i.

La faiblesse numérique des ressources humaines a d'emblée été pensée comme devant être compensée par un investissement massif dans les nouvelles technologies, l'outil numérique apparaissant comme un excellent moyen de lutter contre le relatif isolement des sites des *Kula Kaiapuni*. La création d'un logiciel (*Leoki* - voir Warschauer & Donaghy, 1997), téléchargeable en accès libre, a permis de développer des interfaces numériques en 'Ōlelo Hawai'i. Il a bien sûr fallu créer *ex nihilo* des termes qui n'existent pas en langue 'Ōlelo Hawai'i. La tâche du comité lexical était de produire des traductions qui reflèteraient la culture et les traditions hawaïennes. Quelques exemples :

- Télécharger : *upload* en anglais a été traduit par *hoyouka*, terme qui désigne le fait de charger des choses dans un canoë ;

- Enregistrer : *save* en anglais, a été traduit par *mdlama*, utilisé dans les salutations traditionnelles (*mdlama pono*, fais attention à toi).

La décontextualisation intervient quand, et le cas est fréquent, les mots choisis par le Comité sont différents des usages populaires déjà existants. Par exemple, le mot ordinateur, *computer*, est traduit par le Comité par *lolo uila* (*electric brain* – cerveau électrique), alors que l'usage est plus fréquent d'employer une translittération en 'Ōlelo Hawai'i du terme anglais *computer* : *kamepiula*.

La question de "l'authenticité" posée par ces choix a d'emblée fait l'objet de violentes critiques, à l'intérieur-même de la communauté hawaïenne, certains mettant en doute une stratégie visant à coller au plus près des programmes conventionnels en anglais en privilégiant une logique de "traduction".



En pratique, les conventions nécessaires à la définition d'une langue standard peuvent représenter un danger pour la communauté des locuteurs, déjà fragilisée de par sa position vis-à-vis de la langue dominante, car une politique de revitalisation ne passe jamais seulement par une augmentation du nombre des locuteurs, et une multiplication des contextes dans lesquels la langue menacée peut servir de véhicule, elle passe aussi toujours par l'élaboration d'un système stable qui assure la possibilité de la transmission d'une génération à l'autre. Comme le note Pierre Bourdieu : « aussi longtemps qu'on ne demande à la langue que d'assurer un minimum d'intercompréhension dans les rencontres [...] il n'est pas question d'ériger tel ou tel parler en norme de l'autre » (Bourdieu, 1982 : 29). Mais la situation change radicalement dès lors que la langue doit être codifiée en vue de devenir un médium d'enseignement. Comme l'a montré mon enquête sur la genèse de l'Académie des langues kanak en Nouvelle-Calédonie, des institutions sont créées (comités lexicaux, académies, etc.) pour définir une langue standard qui va désormais servir d'étalon et il s'ensuit que qui contrôle ces institutions, dispose par là-même du pouvoir de "faire" les langues, et d'imposer sa vision des contours de l'identité que cette langue véhicule, d'où la mise au jour inévitable de rapports de force, avec les risques de conflits internes à la communauté qui en découlent (Salaün, 2010).

Laiana Wong (1999) a analysé le travail du Comité lexical *Ke Komike Hua'olelo Hou*, et montré qu'il existe un très large éventail de choix pour l'élaboration des néologismes, entre deux pôles, deux idéologies de la langue, celle de la « modernisation » qui favorise la correspondance avec l'anglais, et celle de la « pureté » de la langue :

1. (utiliser) un mot imprimé dans le dictionnaire ;
2. un mot que les locuteurs natifs utilisent, mais qui n'est pas dans le dictionnaire ;
3. expliquer le sens en utilisant des mots hawaïens (périphrase) ;
4. élargir le sens d'un mot qui est dans le dictionnaire ;
5. un mot étranger qui est transformé pour refléter l'orthographe hawaïenne ;
6. un mot formé en mélangeant des morphèmes d'autres mots ;
7. un mot qui est formé par contraction d'un ou de plusieurs mots hawaïens.

Wong remarque que les stratégies 6 et 7, ainsi que la 5, représentent une part disproportionnée des créations lexicales proposées par le Comité. Par exemple, le mot *kawauea*, humidité, est un mélange de *kawao*, humide et *ea*, air.

*Pepili*, autocollant (*sticker* en anglais) est un mélange de *pepa*, papier, raccourci et combiné avec une troncature de *pipili*, collant, pour dire littéralement, papier collant (Wong, 1999 : 108).

Cela révèle, selon Wong, des pratiques de prescription hégémoniques, et l'adoption d'un point de vue occidental dans le travail de création lexicale à Hawai'i. On peut en effet se demander si le fait qu'on ait augmenté le nombre des locuteurs et multiplié les domaines dans lesquels la langue est utilisée peut, à lui seul, être légitimement considéré comme un progrès, dans la mesure où la revitalisation linguistique via l'école a fait naître un clivage fondamental entre les locuteurs natifs (quelques centaines de personnes), qui sont considérés comme parlant le « vrai » (*real*) hawaïen, et les autres, désormais plus nombreux, de langue maternelle anglaise, qui ont appris un hawaïen "académique". Un conflit émerge alors entre deux approches, que Wong qualifie de libérale et de conservatrice. Les rapports de force entre les parties appelées à procéder aux choix linguistiques s'actualisent dans une logique vrai/faux : la langue vraie est "authentique", la langue "inauthentique" est fautive. Cette logique binaire débouche sur une situation absurde : « la nouvelle norme est basée essentiellement sur les formes écrites, alors que les locuteurs natifs qui restent utilisent la langue surtout dans des contextes oraux, et le manque d'attention prêtée aux deux formes ne fait qu'exacerber une situation déjà absurde dans laquelle le succès des efforts de revitalisation est proportionnel à la marginalisation des normes autochtones du parler » (Wong, 1999 : 99).

## Conclusion

L'école joue certes un rôle majeur dans la reproduction des sociétés. Mais nous suivons Patrick Rayou lorsqu'il affirme que « l'école n'est pas non plus une chambre d'enregistrement des volontés du système social » et qu'elle manifeste « une capacité à créer et à développer des formes culturelles qui n'appartiennent qu'à elle ». (Rayou, 2000 : 558). S'agissant de prendre en compte des contenus culturels autochtones, elle est d'autant moins une simple « chambre d'enregistrement » que les « volontés du système social » sont très ambiguës.

La revendication d'une éducation formelle autochtone entretient une sorte d'illusion générale qui veut que décoloniser l'école revienne à y faire entrer la culture du colonisé. Que les autochtones soient inquiets des risques de déperdition culturelle ne fait pas de doute. Que l'école ait séculairement nié cette

culture ne fait pas de doute non plus. Pour autant, je ne crois pas qu'il faille surestimer l'attachement des autochtones à la présence de leur culture à l'école. Le chercheur ne peut pas faire l'économie d'une interrogation sur les représentations des fonctions de l'école, car ce qui est toujours présenté comme "allant de soi", le fait qu'il y ait une demande sociale d'adaptation de l'école qui passerait par la prise en compte de la culture, et seulement par elle, ne présente pas la force de l'évidence quand on interroge, par l'enquête empirique, les représentations de ce qui doit être appris à l'école dans les communautés. En décalage avec le *primo mobile* de l'adaptation qui est de prendre en compte le vécu des enfants, la demande des communautés est moins celle d'une école plus "familiale", que d'une école qui permettrait à leurs enfants de "réussir". Dans la rhétorique politique autochtone, l'étrangeté de l'école occidentale est accusée d'être le déterminant expliquant en dernier ressort les difficultés scolaires. Du point de vue des familles, elle est présentée comme une nécessité, un passage obligé. Ces familles expriment la nécessité d'un cloisonnement, d'un clivage, entre l'école et la vie, entre ce qu'on doit apprendre à l'école, et ce qu'on doit apprendre hors de l'école, dans un souci d'autonomie (et probablement d'authenticité, précisément) de deux sphères d'activités, scolaires et sociales, que les réformes en cours et les discours dominants proposent de faire se rencontrer.

Les analystes de l'introduction des langues et cultures autochtones naviguent généralement entre deux écueils : d'une part, la dénonciation des revendications autochtones au nom de leur essentialisme, de la racialisation qu'elles portent en germe, ou encore du risque de ghettoïsation scolaire qu'elles comportent ; d'autre part, le soutien inconditionnel au nom des Droits de l'Homme et de la justice sociale. Il est souvent, et justement à mon sens, reproché aux chercheurs préoccupés par la question de la diversité culturelle à l'école de sombrer dans le relativisme absolu. Or la perspective critique que j'entends pour ma part développer espère échapper à ce reproche. Il me faut pour cela opérer un net départ entre deux choses qui sont souvent confondues : d'une part, l'existence de discours et de pratiques qu'il faut décrire, d'autre part, la nécessité de réfléchir aux critères épistémologiques de validité des propositions d'adaptation de l'école aux réalités culturelles autochtones. Dit autrement, il faut distinguer la nécessité d'opter pour une conception relativiste de la connaissance et de la culture, condition *sine qua non* liée à l'objet de recherche, et celle de réfléchir à la justification politique, culturelle et pédagogique d'un enseignement qu'on adapterait aux publics autochtones. Il faut distinguer un relativisme méthodologique et un relativisme éthique.

En pratique, la question « peut-on adapter le système d'enseignement aux cultures autochtones ? » renvoie à deux interrogations très différentes : est-ce possible, et est-ce souhaitable ? Ces deux questions ne sont pourtant plus d'actualité car, si elles ont agité les esprits dans les années 1970 et 1980, toutes les démocraties libérales ont désormais inscrit la présence des langues et cultures autochtones dans leur droit. Le fait que l'on n'en soit plus à discuter de l'opportunité de la réforme, mais "simplement" de ses modalités pratiques ne semble en rien ôter de sa complexité au sujet. L'éventail des questions reste vaste : jusqu'où peut-on aménager le curriculum des élèves autochtones sans compromettre l'égalité des chances et la réussite scolaires ? Comment convaincre un corps enseignant et des parents à qui l'on n'a eu de cesse de répéter pendant des décennies que la maîtrise de la langue du colonisateur, et d'elle seule, était la garantie de la réussite ? Comment évaluer l'impact des réformes en l'absence d'une tradition d'enseignement des langues et cultures vernaculaires ? Comment hiérarchiser entre objectif politique (réparer les torts de la colonisation), objectif patrimonial (conforter des langues autochtones menacées), et objectif pédagogique (installer un bilinguisme additif) ? Cet inventaire, loin d'être exhaustif, veut volontairement souligner une caractéristique majeure de l'objet : le fait qu'il relève de points de vue très hétérogènes épistémologiquement et qu'il est *a priori* très difficile de faire dialoguer. L'analyse doit pourtant s'efforcer de tenir ensemble ces points de vue. Elle doit lier des régimes de vérités d'autant plus difficiles à analyser que leur expression est masquée par le désormais très large consensus politique autour de l'opportunité d'enseigner les langues et cultures autochtones.

Dans cette mesure, le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit des citoyens, la nécessité d'engager un processus de réparation des torts de la colonisation et la reconnaissance de la diversité culturelle en contexte scolaire. Il est aussi virtuellement pour le chercheur l'occasion de produire une connaissance qui se veut scientifique et à visée pratique, au sens où la clarification des enjeux d'un enseignement autochtone devrait, en toute hypothèse, servir à éclairer les choix des acteurs sociaux, à leur fournir des repères pour l'action.

## Bibliographie

BATTISTE (M.) & HENDERSON (J.), 2000, *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage*, Saskatoon, Purich.

- BATTISTE (M.), 2002, *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*, Ottawa, Indian and Northern Affairs.
- BENTON (R.), 1989, « L'enseignement du maori en Nouvelle-Zélande », *Ethnies*, n° 8-9-10, pp. 7-12.
- BOURDIEU (P.), 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- CHERVEL (A.), 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL (A.), 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHESNEAUX (J.), 1998, « La Place du Pacifique dans l'histoire du monde », in A. Bensa & J.-C. Rivierre, dir., *Le Pacifique. Un monde épars*, Paris, L'Harmattan, coll. « Les Cahiers du Pacifique Sud contemporain », pp. 27-47.
- CHEVALLARD (Y.), 1985, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA NOUVELLE-CALÉDONIE, 2009, Documents d'accompagnement des programmes LCK du premier degré, Nouméa, Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.
- DOVE (M.), 2002/3, « Histoires et savoirs autochtones hybrides chez les petits cultivateurs d'hévéa d'Asie », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 173, pp. 389-400.
- ELLEN (R.) & HARRIS (H.), 2000, « Introduction », in E. Parkes & P. Bicker, A., dir., *Indigenous environmental knowledge and its transformations: critical anthropological perspectives*, Amsterdam, Harwood Academic Publishers, pp. 1-34.
- FRAENKEL (B.) & MBODJ-POUYE (A.), 2010, « Les *New Literacy Studies*, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et sociétés*, 33, pp. 7-24.
- GOODY (J.), 1979, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.
- HALL (S.), 1980, « Race, articulation and societies structured in dominance », in UNESCO, *Sociological Theories: Race and Colonialism*, Paris, UNESCO, pp. 305-345.
- RAFFLES (H.), 2002, « Les savoirs intimes », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 3, 173, pp. 365-375.
- RAYOU (P.), 2000, « Les savoirs scolaires », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 557-570.

- SALAÛN (M.), 2010, « Identité restituée, identité instituée ? L'Académie des Langues Kanak et les enjeux de la normalisation linguistique en Nouvelle-Calédonie », in E. Faugère & I. Merle, dir., *La Nouvelle-Calédonie. Vers un destin commun ? à l'épreuve des accords de Nouméa*, Paris, Karthala, pp. 81-100.
- SALAÛN (M.), 2013, *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SALOMON (C.), 2000, *Savoirs et pouvoirs thérapeutiques kanaks*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Ethnologies ».
- SUNDAR (N.), 2002, « Indigéniser, indianiser et spiritualiser l'éducation ? Tout un programme... », *Revue internationale des sciences sociales*, 173, pp. 413-424.
- VERRET (M.), 1975, *Le temps des études*, Paris, Librairie Henri Champion.
- WARNER (S.), 1996, « I ola ka'lelo i nā keiki: ka'apo 'ia 'ana o ka 'ōlelo Hawai'i e nā keiki ma ke Kula Kaiapuni », theses for the degree of Doctor of Philosophy, University of Hawaii at Manoa, Educational Psychology, n° 3344, 302 p.
- WARSCHAUER (M.) & DONAGHY (K.), 1997, « Leokī: A powerful voice of Hawaiian language revitalization », *Computer Assisted Language Learning*, vol. 10, n° 4, pp. 349-362.
- WONG (L.), 1999, « Authenticity and the Revitalization of Hawaiian », *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 30, n° 1, pp. 94-115.