

# LES LITTÉRATURES ORALES AUTOCHTONES COMME RESSOURCES À L'ÉCOLE EN KANAKY-NOUVELLE-CALÉDONIE

Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples



**Constance Lavoie**

Professeure titulaire en didactique du français au primaire

Université de Sherbrooke (UdeS)

Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (CREA)

Courriel : [constance.lavoie@Usherbrooke.ca](mailto:constance.lavoie@Usherbrooke.ca)

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche-action-formation, nous nous sommes intéressés à l'intégration de la littérature orale autochtone kanak dans les écoles maternelles et primaires de Kanaky-Nouvelle-Calédonie. Notre objectif consistait à observer le niveau d'inclusion des histoires orales, ainsi que les stratégies utilisées lors d'activités de « contage » (lecture de contes aux enfants) en contexte scolaire. Cette étude tente de répondre à la question suivante : comment est utilisée la littérature orale autochtone à l'école ? Sur le plan méthodologique, nous avons préparé et soumis un questionnaire à des personnes enseignantes et nous avons conduit des entretiens avec des personnes-ressources du milieu éducatif et des conteurs et conteuses kanak. Par ces moyens, nous avons recueilli leurs avis et établi un parallèle entre le milieu social et le milieu scolaire. Les résultats de ces entrevues et sondages indiquent la présence et l'utilisation d'un vaste répertoire d'histoires autochtones, dans le milieu scolaire visé, et de pratiques témoignant d'un effort pour contrer les injustices épistémiques dans les territoires colonisés.

## PARTIE 1 : CONTEXTE

### Vision autochtone des contes

La Nouvelle-Calédonie possède une trentaine de langues et dialectes autochtones et donc différents termes pour désigner les genres littéraires autochtones *kanak*<sup>1</sup>. Chacun de ces termes reflète une vision particulière du genre littéraire évoqué. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur une catégorisation extérieure aux cultures kanak, le linguiste Michel Aufray propose une approche ethnolinguistique qui met en évidence les particularités des genres littéraires selon les classements et les terminologies adoptés par les peuples autochtones eux-mêmes (Aufray, 2012). En effet, l'étude de l'étymologie des termes utilisés pour classer les genres révèle l'essence même de ce qu'ils apportent aux autochtones.

Deux exemples sont particulièrement explicites en langues kanak : le drehu (langue de l'île de Lifou) et le nengone (langue de l'île de Maré). Pour ces deux langues agglutinantes, on peut aisément identifier et distinguer les lexèmes dans certains mots et faire des associations de sens. Les signifiés sont le plus souvent en rapport avec la fonction ou l'utilisation de ce qui est évoqué. Dans la langue drehu, le terme utilisé pour le genre littéraire du conte est « ifejicatre ». Il est formé de trois termes : le morphème du réfléchi « i - », qui introduit une action que l'on fait sur soi-même ; le lexème « fej », qui signifie « arracher, tirer avec force » ; et enfin « catre », qui signifie « force, puissance ». On comprend dès lors la fonction précise de ce genre littéraire pour les îliens : puiser de la force et de la puissance par le conte.

Le nengone pointe deux éléments dans le mot « toatit », pour désigner le conte : « toa », qui désigne « une perche », et « tit(i) », qui désigne un « rocher ». Il est possible que ce terme évoque la mise sur un piédestal du rocher symbolisant ce répertoire littéraire pour les autochtones. L'enfant, en écoutant les contes, puise de la force du rocher pour « devenir » rocher lui-même. On peut aussi assimiler cette image à des pratiques de déclamations généalogiques sur perche, présentes sur l'île principale de la Nouvelle-Calédonie, appelée la Grande Terre (par exemple : les vivaa de la région de Houailou en Grande Terre de Kanaky-Nouvelle-Calédonie)<sup>2</sup>.

Nous plaçons l'art de conter comme l'un des moyens les plus efficaces pour ancrer les apprentissages. Depuis des millénaires, il est reconnu dans de nombreuses civilisations comme une méthode de communication et d'enseignement essentielle. Les histoires transmettent non

<sup>1</sup> « Kanak » est le nom que se donne le peuple autochtone de Kanaky-Nouvelle-Calédonie.

<sup>2</sup> Merci à Suzie Bearune et Eddie Wadrawane pour les explications du terme *nengone*.

seulement de l'information sur les moyens de survivre et de prendre soin du territoire, mais elles véhiculent également des valeurs individuelles et communautaires (Iseke & Brennus, 2011 ; Kovach, 2009 ; Martin, 2008 ; Hare, 2011).

### Présentation de la Nouvelle-Calédonie

La Kanaky-Nouvelle-Calédonie est une collectivité française sui generis du Pacifique depuis 1853. Elle est l'une des dernières colonies de peuplement de cette région du monde. On y a créé très vite un bagne où l'on a envoyé des milliers de forçats qui devaient y purger leur peine et ensuite s'y installer pour former la communauté de colons libres. Ce fut un bouleversement majeur pour les autochtones qui ont vu, depuis lors, leur population diminuer drastiquement (environ 20 000 personnes en 1920).

Malgré cette situation, une trentaine de langues autochtones ont survécu. D'autres langues issues de la christianisation (1830), de la colonisation (1853) et du développement économique (1960) sont venues progressivement s'y ajouter. La Kanaky-Nouvelle-Calédonie forme aujourd'hui un territoire multilingue. Cependant, seul le français est reconnu comme langue officielle. Conséquemment, la minorisation des autres langues du territoire, et particulièrement les langues autochtones kanak, crée une situation diglossique et parfois même pluridiglossique (Colombel-Teuira et Fillol, 2021).

*Les langues et la culture kanak dans les écoles publiques de la Nouvelle-Calédonie*

Fruit d'un long combat contre l'assimilation, le peuple autochtone kanak a longtemps exigé la pleine reconnaissance de ses langues et de sa culture au sein des institutions scolaires publiques du territoire (Sam, 2022). C'est en 1988, avec l'Accord de Matignon-Oudinot, qu'est promulgué le premier texte de loi reconnaissant officiellement les langues kanak. Dix ans plus tard, l'Accord de Nouméa confirme ce statut officiel en déclarant que les langues kanak sont « des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie » (Art.1.3.3). Pour mettre en pratique ces lois, des personnes enseignantes possédant des compétences ou étant spécialisées en langues kanak sont formées chaque année à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et à l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (IFMNC)<sup>3</sup> (Pradeau, 2024).

### Présence de la littérature autochtone dans la formation à l'enseignement

Dans chacune des institutions citées plus haut, les formations sur l'utilisation des contes autochtones dans l'enseignement sont quasi inexistantes. La littérature orale kanak ne constitue pas une discipline à part entière dans les programmes calédoniens, même si l'on note un regain d'intérêt de la part des jeunes enseignants et enseignantes pour la littérature de jeunesse calédonienne intégrant des éléments de la culture kanak, comme les berceuses et autres enfantines (Rabault & al., 2023). Les albums illustrés — parfois bilingues (kanak/

français) — sont les premières ressources et références à venir pallier le manque en littérature de langue kanak identifié depuis plusieurs années par le corps enseignant. Depuis quelques années, ces albums de contes autochtones ont été essentiellement publiés par des éditeurs privés non autochtones (Kara & al., 2024).

## PARTIE 2 : OBJECTIFS

Cette étude prospective dresse un état des lieux du niveau d'inclusion des contes autochtones dans les classes calédoniennes et de la manière dont ces contes sont racontés dans le contexte scolaire. Nous souhaitons en premier lieu interroger les personnes enseignantes kanak de la maternelle (préscolaire) et du primaire, car nous les considérons logiquement comme les premières utilisatrices de ce répertoire.

Notre question de recherche est la suivante : que représentent les histoires orales et légendes autochtones pour les personnes enseignantes ? Comment sont-elles utilisées en classe ?

## PARTIE 3 : CADRE THÉORIQUE

### Bases épistémologiques

Les pratiques d'inclusion de contes autochtones à l'école existent depuis bien longtemps, mais restent malheureusement trop peu documentées. Les apports canadiens sont précieux (Campeau, 2021 ; Côté, 2019 ; Kara & al., 2024) dans ce champ et permettent de questionner l'intérêt pédagogique de ce type de support dans un processus de décolonisation de l'espace éducatif et de participer de manière active à rétablir un certain équilibre épistémologique entre savoirs scolaires et savoirs culturels autochtones. Ce sont donc principalement ces recherches qui serviront de base théorique à notre travail. Pour la Nouvelle-Calédonie, elle revêt un enjeu d'autant plus important qu'elle est inscrite depuis une quarantaine d'années dans un processus d'émancipation du système éducatif français avec la volonté d'ouverture de la « culture légitime » de l'école (Bourdieu, 1966) aux élèves autochtones dont les fondamentaux culturels sont très largement minorés/minorés.

Or, jusque-là, les travaux scientifiques analysent surtout la dimension anthropologique et ethnologique de la littérature orale océanienne (Aufroy [2000], Ihage [1992], Illouz [2000] sans aborder particulièrement l'utilisation de cette ressource dans l'enseignement formel. Elle est donc peu nombreuse la littérature faisant mention de l'incorporation des contes autochtones dans l'école calédonienne. Dans ce territoire du Pacifique, la recherche cible plus largement la transposition didactique de quelques savoirs autochtones [Wadrawane 2022, 2024] et elle concerne principalement la conceptualisation des mathématiques par une approche culturelle [Waminya (2011)]. S'agissant des contes, seul Lavigne en fait mention dans sa thèse de doctorat à des fins

<sup>3</sup> Des postes de professeurs ou professeures des écoles et d'instituteurs ou institutrices sont mis en concours chaque année par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.

notamment de détournement mathématique [2012]. Le lien avec la réussite scolaire reste à déterminer et c'est là tout l'intérêt du présent travail.

### Une présence dans les programmes d'enseignement

Les programmes d'enseignement du premier degré de la Nouvelle-Calédonie mentionnent également des contes autochtones comme une ressource précieuse pour aborder les langues autochtones kanak. Ainsi, des contes comme « La leçon du bénitier » ou encore « Adrapo et Wanimoc » sont mis en ligne ainsi que des activités pour les enseignants sur le site internet du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.

L'intégration des savoirs autochtones est une réalité depuis la signature des accords politiques de Nouméa [1998]. Elle a permis d'asseoir la formation des enseignants dans cette trajectoire d'émancipation au sein de ces deux principaux instituts de formation : l'INSPE [Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation] de l'Université de la Nouvelle-Calédonie [voir Rabault & Wacalie (2021) et Wadrawane (2024)] et l'IFMNC (Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie [voir Colombel & Fillol (2021)]).

## PARTIE 4 : DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

### Public ciblé

L'étude concerne en premier lieu les personnes enseignantes de langues kanak du premier degré en Nouvelle-Calédonie. Celles que nous avons interrogées proviennent essentiellement de la province Nord<sup>5</sup>. Elles ont été interrogées durant un regroupement des enseignants et enseignantes organisé par la Direction de l'Enseignement de la Formation et de l'Insertion de la Jeunesse (DEFIJ).

Par ailleurs, nous avons porté notre attention sur les conteurs et conteuses kanak ainsi que sur leurs pratiques. Nous cherchions à comparer la pratique réelle (traditionnelle) de l'art de conter avec la façon de faire des personnes enseignantes en classe. Dans quelle mesure les personnes enseignantes adaptent ou reformulent les contes afin de les transmettre à l'école ?

Nous avons également sollicité des entretiens semi-structurés avec un conteur et une conteuse autochtones kanak ainsi qu'avec une conseillère pédagogique. Inspirés par les travaux du chercheur Eddie Wayuone Wadrawane, ces entretiens avaient pour but de mettre en perspective le schéma de transposition didactique de la pratique du milieu vers la pratique de classe (Wadrawane, 2024).

### Méthodologie

Nous avons collecté 26 questionnaires papier, remplis par des personnes enseignantes. Les questions portaient sur :

- les personnes ayant la légitimité de conter les littératures orales autochtones;
- les interactions au moment de lire les contes;
- les moyens utilisés;
- les notions et les disciplines enseignées avec les contes/légendes;
- les modalités d'évaluation.

### Exposé et analyse des résultats préliminaires

Les premières données de notre étude montrent que les personnes enseignantes que nous avons interrogées reconnaissent unanimement l'importance des contes et des légendes<sup>6</sup> dans leur enseignement. Elles jugent que la lecture des contes est importante, car elle répond avant tout à un devoir de transmission :

« C'est important, je pense, de transmettre les contes et les légendes, car dans le milieu kanak les contes et les légendes sont parfois tirés d'histoires vraies, c'est pourquoi il est important de les transmettre. »

Elles voient la lecture des contes comme un moyen de transmettre l'héritage familial des populations :

« Ils [les contes et les légendes] sont très importants pour connaître l'origine des lieux, des familles. »

Le conte permet également, pour les personnes enseignantes interrogées, de consolider les acquis identitaires :

« Il est important de le préserver pour l'identité de l'enfant et du pays. »

Ces premiers résultats montrent l'importance que les personnes enseignantes attachent à ce répertoire pour transmettre aux enfants les savoirs culturels et linguistiques autant que des références identitaires.

Toutefois, bien que les personnes enseignantes déclarent l'importance du répertoire de contes kanak, la majorité d'entre elles avouent avec impuissance ne transmettre ces contes qu'occasionnellement ou pas du tout au sein de leur propre foyer. La figure suivante illustre ce paradoxe :

2. Au sein de ma famille, ce type de littérature orale est encore transmise :

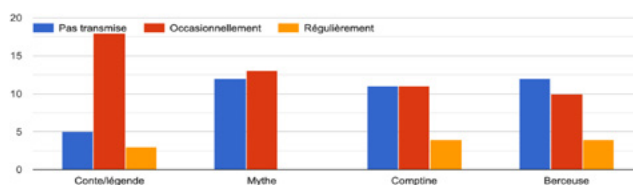


Figure 1. Niveau de transmission des littératures orales autochtones à la maison

4 La compétence de l'enseignement dans le premier degré a été transférée au territoire de la Nouvelle-Calédonie depuis 2001 dans le cadre de l'Accord de Nouméa, accord dit « de décolonisation ».

5 La Nouvelle-Calédonie est divisée en trois provinces administratives : la province Sud, la province Nord et la province des îles Loyauté. Chacune d'elles adapte les programmes scolaires en fonction de ses spécificités culturelles et linguistiques. Les provinces Nord et îles Loyauté sont majoritairement indépendantistes, tandis que la province Sud, regroupant 75 % de la population calédonienne, est plutôt non-indépendantiste.

À la question portant sur la catégorie de personnes ayant le plus d'aptitude et de légitimité pour conter les histoires et légendes, les enseignants et enseignantes considèrent que ce travail de transmission par les contes devrait être partagé par tout le monde.

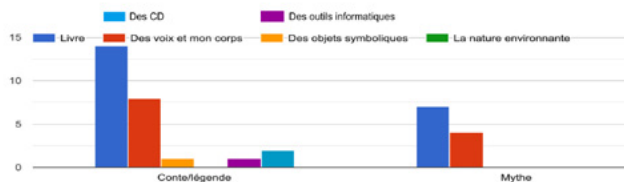
7. Qui sont la/les personnes qui devrai(ent) raconter la littérature orale kanak à l'école ? \* Ne pas remplir, si vous n'utilisez pas ces littératures orales kanak en classe.



**Figure 2.** Personnes légitimes pour conter les littératures orales autochtones à l'école

Pour ce qui est des moyens utilisés pour transmettre les contes et légendes, les personnes enseignantes considèrent que le livre est l'outil privilégié en complément de leur corps et de leur voix :

9. Les moyens que j'utilise pour raconter les contes/légendes, mythes kanak : \* à compléter seulement si vous utilisez les contes/légendes autochtones en classe



**Figure 3.** Moyens de transmission des littératures orales autochtones à l'école

## PARTIE 5 : CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les résultats préliminaires de notre recherche sur les contes et légendes autochtones à l'école montrent que les personnes enseignantes reconnaissent la valeur de ce répertoire littéraire et son importance pour la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le milieu kanak. Cependant, notre étude démontre que les personnes enseignantes incluent très peu la lecture de ces contes dans leur pratique professionnelle. Nous ressentons de leur part une certaine frustration du fait qu'elles ne se sentent pas autorisées à le faire ni confiantes dans leur capacité à le faire du fait, notamment, d'un manque de formation pratique.

Les contes sont racontés à la manière occidentale, c'est-à-dire avec un livre et sans outil ni accessoire. Par ailleurs, la façon d'enseigner n'intègre pas du tout les dispositions autochtones de contage traditionnel (formules pour commencer et finir, organisation de l'espace, posture des enfants, matériaux, etc.).

Les consultations se poursuivent auprès des personnes-ressources du milieu éducatif, des conteurs et conteuses autochtones ainsi que des personnes enseignantes, dans la province Sud et la province des îles Loyauté. Nous tentons d'observer les pratiques inclusives des contes et légendes kanak dans des contextes différents. Nous avons également commencé à enquêter auprès d'enseignants et d'enseignantes au Canada, afin de comparer les façons de faire d'un continent à l'autre.

Sur la base des données collectées, il nous semble par la suite important d'engager une réflexion autour des méthodes employées pour transmettre les littératures orales dans l'espace scolaire. De plus, il convient d'interroger les personnes autochtones au sujet des contes et légendes qu'elles souhaiteraient que l'école utilise comme ressources éducatives.

Les contextes sociopolitiques influencent les avancées ou reculs en matière d'inclusion et de légitimation des littératures orales autochtones à l'école. En Kanaky-Nouvelle-Calédonie, ce sujet de l'inclusion des langues et des éléments de culture autochtones est sensible et la mise en œuvre de ce projet rencontre encore des résistances. En tant que formatrice et formatrice de personnes enseignantes en Nouvelle-Calédonie et au Canada, il nous semble cependant important de poursuivre l'effort d'inclusion de l'art du conte dans la formation initiale et continue.

<sup>6</sup> Nous avons conscience que les termes en français « contes/légendes » ne rendent pas hommage à l'épistémologie autochtone. Bien que réducteurs, ces termes ont été utilisés par souci de clarté, afin que les personnes participantes et les chercheurs ou chercheuses n'ayant que le français comme langue commune puissent se comprendre.

## RÉFÉRENCES

- Aufray, M. (2015). Les littératures océaniques. *Communiquer, parler et raconter*. Nouméa. ALK-CERLOM-INALCO, Coll. Chemin des cultures, vol. 1.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris.
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52–70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>
- Colombel-Teuira, C., Véronique, F (2021). Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne. *Glottopol* [En ligne], 35 |.
- Constance, L., Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Université de Chicoutimi & Université de Sheebrooke.
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1) : 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>. DOI : 10.7202/1059124ar
- Geneix-Rabault, S., Wacalie, F. (2021). *Trengeweké. Appren-tissages : (re)lier arts et pluralités en contexte formatif à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Uane ore nodei lanegoc. COOL11. Nouvelle-Calédonie.*
- Geneix-Rabault, S., Wacalie, F., Wadrawane, E., W., Caihe, F. et Elie, V. (2023). *Ea Ea Pepe. Berceuses en langues kanak : des instruments de mises en voix de mémoires intimes en contexte plurilingue et pluriculturel (Nouvelle-Calédonie) . Textes et contextes.*
- Hare, J. (2012). They Tell a Story and There's Meaning behind That Story: Indigenous Knowledge and Young Indigenous Children's Literacy Learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 389–414.
- Ihage, W. (1992). *La tradition orale à Lifou. Éditions du Niaouli. Nouméa.*
- Illouz, C. (2000). *De chair et de pierre. Essai de mythologie kanak. Maison des Sciences de l'Homme. Paris.*
- Iseke, J., & Brennus, B. (2011). Learning Life Lessons from Indigenous Storytelling with Tom McCallum. *Counterpoints*, 379, 245–261.
- Edward, K., Lavoie, C. et Lépine, M. (2022). Ne brûlons pas des livres : se former pour aborder les mythes, préjugés et stéréotypes sur les Premiers Peuples dans la littérature jeunesse. *Les cahiers de l'AQPF*, 13(1) : 26-33.
- Kara, E., Wacalie, F., Lavoie, C., Lépine, M. (2024). Regards croisés sur des clés d'analyse pour la sélection d'œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones. *Contextes et didactiques* n°23.
- Kovach M (2009) *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Lavigne, G. (2012). Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniques : étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie : approches anthropologiques et ethnomathématiques. Université de la Nouvelle-Calédonie.
- Pradeau, C. (2024). Institutionnalisation, standardisation et revitalisation de langues minor(is)ées : regards sur les politiques linguistiques et éducatives en Nouvelle-Calédonie », *Glottopol* [En ligne], n°40.
- Sam, L., S. (2022). Historique de l'Enseignement des Langues Kanak (ELK) en Nouvelle-Calédonie. *Langues et cité* n°31.
- Wadrawane, E., W. (2022). Didactisation de certains savoirs kanak NC. *Recherches Interdisciplinaires sur les Interactions entre Cultures, Langues et Apprentissages Scolaires : Papeete / Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques*, 16 Novembre 2022, Hal : hal-04486510
- Wadrawane, E., W. (2024). Bilan succinct formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak. Hal : hal-04510873