

Journal de la Société des Océanistes

157 | 2023

École et vivre ensemble

Articles

École et vivre ensemble en Nouvelle-Calédonie

Perspectives de co-élaboration d'un cadre éthique culturellement sensible pour la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie

Prospects for co-developing a culturally sensitive ethical framework for educational research in New Caledonia

SÉVERINE FERRIERE, LOÏC PULIDO ET WAYUONE EDDIE WADRAWANE

p. 195-210

<https://doi.org/10.4000/jso.15438>

Résumés

Français English

L'inégalité des chances de réussite éducative en Nouvelle-Calédonie, particulièrement chez les élèves autochtones, reste marquée, malgré des initiatives telles que les enseignements des langues et des éléments fondamentaux de la culture kanak (EFCK). Après un détour sociohistorique pour situer la place de l'école en Nouvelle-Calédonie et saisir les conséquences actuelles des inégalités de réussite socioscolaire, nous proposons une réflexion sur les approches de recherche participatives et éthiques, avec quelques exemples appliqués au domaine de l'éducation. L'objectif est de discuter des arguments en faveur de l'élaboration d'un cadre éthique co-construit avec des membres du peuple autochtone pour les recherches en éducation. C'est à partir de la métaphore de la case kanak, sa symbolique et les concepts clefs, dans une perspective de sécurisation culturelle que nous voulons caractériser une forme possible de démarche éthique en recherche pour soutenir la réussite éducative en Nouvelle-Calédonie.

The inequality of educational success in New Caledonia, particularly among indigenous pupils, remains marked, despite initiatives such as the teaching of languages and fundamental elements of Kanak culture (EFCK). After a socio-historical detour to situate the place of schools in New Caledonia and grasp the current consequences of inequalities in socio-school success, we propose a reflection on participatory and ethical research approaches, with a few examples applied to the field of education. The aim is to discuss the arguments in favor of developing an ethical framework for educational research, co-constructed with members of the indigenous population. Using the metaphor of the Kanak hut, its symbolism and key concepts, and from a perspective of

cultural security, we aim to characterize a possible form of ethical approach to research in support of educational success in New Caledonia.

Entrées d'index

Mots-clés : Nouvelle-Calédonie, éthique de la recherche, recherche en éducation, sécurisation culturelle

Keywords: New Caledonia, research ethics, educational research, cultural safety

Texte intégral

Introduction

1 L'inégalité des chances, qu'elle repose sur l'origine sociale, spatiale ou ethnique est une préoccupation en Nouvelle-Calédonie, avec de lourdes conséquences en termes de qualité de vie. En 2020, un Calédonien sur cinq vit sous le seuil de pauvreté (ISEE, 2020), avec une concentration dans les îles et à l'Est de la Nouvelle-Calédonie. S'il importe, à l'instar de Ris (2013) et plus récemment de Chung (2021), de souligner que depuis une trentaine d'années la politique de « rééquilibrage » tend à conduire à une baisse des inégalités en faveur de la population Kanak, force est de constater que le calquage des inégalités sociales, spatiales et ethniques, combinées aux inégalités scolaires, touche particulièrement les personnes autochtones¹ de Nouvelle-Calédonie. Ce cas n'est pas isolé, puisque l'on observe cette même dynamique inégalitaire en Nouvelle-Zélande et en Australie, à la différence tout de même que les populations autochtones y sont minoritaires.

2 En Nouvelle-Calédonie, le soutien de la réussite éducative, notamment des peuples autochtones, le maintien et la transmission des langues, cultures et valeurs sont des enjeux importants, mis en évidence par les organisations internationales. Ainsi que le souligne un rapport de l'OCDE :

« Loin d'être marginales par rapport aux préoccupations habituelles, les valeurs et approches autochtones sont de plus en plus adoptées en tant qu'orientations globales pour les politiques éducatives du XXI^e, même si cette adhésion est rarement reconnue et soulignée dans les débats traditionnels. [...] Une belle illustration est la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci fait partie intégrante des cultures autochtones, y compris par le biais d'un apprentissage non formel. » (2018 : 32-33)

3 Le sénat coutumier de Nouvelle-Calédonie² s'est penché sur ces questions, ce qui a conduit à la rédaction d'une « Charte du peuple kanak » en 2014. Un point du préambule souligne la nécessaire implication des familles et de la communauté dans l'éducation pour soutenir la réussite éducative et le bien-être des enfants :

« Considérant en particulier le droit des familles et des communautés autochtones de conserver la responsabilité partagée de l'éducation, de la formation, de l'instruction et du bien-être de leurs enfants, conformément aux Droits de l'Enfant. » (Sénat Coutumier, 2014 : 9)

4 La mention d'une responsabilité partagée engage à penser des situations d'enseignement et d'apprentissage en partenariat, pour soutenir la réussite éducative et scolaire, en particulier des élèves autochtones. Se posent en filigrane les enjeux de la place des savoirs autochtones et de la place accordée aux dépositaires de ces derniers. Dans cet article, nous montrerons l'intérêt de les considérer comme valables et de nature à enrichir les recherches en éducation.

5 Ainsi que le soulignait Trépied : « comme en France métropolitaine, la recherche en sciences sociales en Nouvelle-Calédonie n'est encadrée par aucun dispositif

réglementaire » (2011 : 165). C'est une originalité dans l'espace océanien, où les questions de recherche en contexte de décolonisation ont été particulièrement investies dès les années 70, sous l'appellation de « droits des peuples autochtones » (Trépiéd, 2011 : 161). Cela a des conséquences sur les recherches, notamment en éducation, champ dans lequel s'inscrit notre propos, ainsi que l'explique Salaün :

« D'un côté l'émergence des peuples autochtones a condamné la possibilité d'une science non "engagée", en ce qu'elle s'est accompagnée de l'injonction de faire la preuve de l'intérêt des retombées de la recherche sur les communautés autochtones, et d'un contrôle, par ces communautés, des protocoles de recherche. De l'autre, la structure de financement de la recherche et les contraintes administratives d'accès au terrain scolaire rendent le chercheur étroitement dépendant des priorités des politiques publiques. Dans un cas comme dans l'autre, et généralement de manière contradictoire dans la mesure où il faut dans le même temps donner satisfaction aux deux parties, le chercheur doit passer sous les fourches caudines de commanditaires souvent moins soucieux de la qualité de la recherche que de ses retombées potentielles en termes de légitimation d'un projet politique. » (2013 : 278)

- 6 Dans ce contexte, l'objectif est d'apporter des arguments en faveur de l'intérêt de l'élaboration d'un cadre éthique de la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie prenant en compte les perspectives autochtones, qui serait codéveloppé par des chercheurs et des représentants des communautés autochtones. Nous proposons dans un premier temps une réflexion sociohistorique et spatiale sur la place de l'école en Nouvelle-Calédonie. Cela nous conduira, dans un second temps, à aborder des expériences, en prenant appui sur les territoires proches que sont la Nouvelle-Zélande et l'Australie, ainsi que le Canada, ces trois pays étant identifiés par l'OCDE (2018) comme développant des « pratiques prometteuses ». Au croisement de préoccupations de recherche pour l'éthique, les perspectives participatives et la sécurisation culturelle, nous présenterons quelques études et observations menées en Nouvelle-Calédonie, et proposerons un cadre général qui pourrait servir de point de départ à une concertation, incluant notamment des personnes autochtones, pour coconstruire un cadre éthique de la recherche en éducation, en Nouvelle-Calédonie, au profit de la réussite de tous les élèves.

Situation sociohistorique et spatiale de l'École en Nouvelle-Calédonie

- 7 Proposer un retour sur l'histoire de l'école en Nouvelle-Calédonie est une manière d'éclairer sa place tant symbolique que spatiale, intimement liée à l'histoire contemporaine coloniale et politique. En effet, l'école est depuis des décennies un lieu d'enjeux, de résistances, de revendications indépendantistes et identitaires (Hardouin-Lemoine, 2008 ; Salaün, 2013 ; Salaün et Vernaudeau, 2009).
- 8 On fait remonter aux environs de 3 000 ans les traces de peuplement en Nouvelle-Calédonie (Minvielle, 2018a). Le monde kanak est de tradition orale, l'éducation des enfants passait donc par ce mode de transmission :

« L'enfant apprenait des connaissances qui s'étendaient des règles de la vie sociale, aux croyances, aux rites et aux arts, à la numération, aux généalogies, aux plantes et aux méthodes de la culture. » (Jacquier et Dumas, 2013 : 203)

- 9 Comme partout dans les colonies du Pacifique, les églises, les temples et les écoles sont introduits par la colonisation. Les premiers contacts avec les Européens datent de 1774, lorsque James Cook débarque, et donne à ce territoire le nom de « New Caledonia » (Gay, 2014). Les colons par les infrastructures s'établissent en totale ignorance sur d'anciens sites culturels, culturels et éducatifs autochtones³. On trouve des vestiges, comme l'un des derniers *hmelhom*⁴ immortalisé à Lifou par Hadfield⁵ et le

tacaer(a) à Maré (photo 1), qui témoignent de l'implantation de ces cases spécialisées d'éducation aux initiations et à la vie sociale.

Photo 1. – Vestiges d'un Tacaer(a) à la tribu de Nece, district de Guahma



Cliché Eddie Wayuone Wadrawane, juillet 2002, Maré

- 10 Si des vestiges sont encore visibles sur les îles Loyauté, sur la Grande Terre, ces mêmes cases, nommées *Mwâ mwâ*⁶ – en langue du pays *Tiri* de l'aire coutumière Xârâcùù et en Grande Terre en général, qui veut dire « maison » –, n'existent plus. Ces cases réservées à l'éducation et aux initiations, dont parle aussi Leenhardt dans ses *Notes d'ethnologie néo-calédonienne* (1980), ont été effacées matériellement du paysage social durant la mise en place des réserves et lors de répressions sanglantes (Leenhardt et Dousset, 1978 ; Merle, 1995 ; Merle et Muckle, 2019).
- 11 Sur les îles Loyauté, les missionnaires n'ont pas eu de difficultés à installer les premières et rudimentaires écoles entre 1843 et 1846. Par exemple, en 1854, le premier internat s'érige dans la tribu de *Rhô*, à Maré. Les missionnaires mettent en place une instruction religieuse à l'intérieur de l'espace kanak (Hardouin-Lemoine, 2008 ; Salaün, 2010 ; Wadrawane, 2008), avant la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par la France, en 1853. C'est cet espace combiné – autochtone et missionnaire – qui se dressera « face à » l'implantation du contexte scolaire colonial et laïc.
- 12 La première école publique laïque réservée aux enfants de colons voit le jour en 1863. Les débuts d'une double orientation scolaire apparaissent : les enfants de colons sont guidés vers des cursus généraux et les enfants kanak vers des voies professionnelles (Hadj *et al.*, 2012 ; Rallu, 2018). Guillaïn, gouverneur de l'époque, cherche à étendre l'implantation de l'école laïque dans l'espace autochtone et souhaite réduire l'influence des missionnaires. Il prend alors des mesures, dont l'une des plus célèbres concerne l'interdiction des idiomes calédoniens [langues kanak] dans toutes les écoles publiques et privées de la colonie.
- 13 Une étape importante est franchie suite à l'application du Code de l'indigénat en 1874. Les Kanak sont géographiquement « aux marges », relégués dans des réserves « indigènes », conduisant à une ségrégation spatiale forte (Muckle, 2011 ; Muckle et Trépiéd, 2014) :
- 14 Au niveau de l'école, ce double système scolaire et d'orientation, renforcé par la ségrégation géographique, perdure jusqu'à l'ouverture officielle « d'écoles indigènes ». Mais ces écoles ne permettent pas de passer les diplômes français (Salaün, 2001 ; 2010). En 1913 est créée une « école des moniteurs », où des Kanak sont recrutés pour être formés principalement à la construction d'écoles et au potager (Salaün, 2001). Ces anciens moniteurs, dits « les vieux »⁷, participent à l'émergence d'une génération de jeunes intellectuels kanak qui apparaîtront d'abord dans le milieu social tribal, puis plus tard aux abords du centre urbain. Ils ont non seulement transmis à la génération future les connaissances socioculturelles et linguistiques internes, mais aussi les éléments

fondamentaux de l'école romaine. Cette entreprise de formation des jeunes insulaires reste spatialement et intentionnellement marginalisée, la généralisation scolaire n'étant pas encore engagée.

- 15 Il faut attendre la fin du régime de l'indigénat, en 1946, pour que les Kanak accèdent à la citoyenneté française et donc à l'obligation scolaire (Jacquier et Dumas, 2013). Cela ouvre les écoles et conduit à une généralisation de l'entrée des enfants kanak au primaire. C'est le 23 juin 1956 que la loi-cadre de Defferre et son décret d'application du 22 juillet 1957 confèrent l'autonomie, jusque-là inédite, en matière de gestion des espaces officiels. La Nouvelle-Calédonie devient compétente dans les domaines institutionnels tels que l'enseignement. L'autorisation d'entrer au collège est effective pour les élèves kanak dans les années 1950 (Hardouin-Lemoine, 2008 ; Salaün et Vernaudon, 2009). Pourtant :

« [L]a scolarisation des Kanak [...] ne fut ni rapide, ni massive. En 1963, on dénombrait six écoles laïques autochtones d'enseignement primaire pour un corps-enseignant d'un instituteur et cinq moniteurs. » (David *et al.*, 1999 : 58)

- 16 Les modes de scolarisation et d'orientation restent toujours très clivés jusqu'aux années 1980 :

« Un enfant mélanésien a 2,3 fois moins de chances objectives d'obtenir un CAP qu'un enfant européen ; il a trois fois moins de chances de glaner un BEPC, six fois moins de réussir un bac technique et douze fois moins de devenir bachelier des sections classiques ! » (Kohler et Wacquant, 1985 : 1676)

- 17 Dans la lignée des « Événements » (1984-1988), période de quasi-guerre civile (Minvielle, 2018a), le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS) crée, en 1985, les écoles populaires kanak (EPK), afin de boycotter une école considérée comme coloniale (Leblic, 2018 ; Vernaudon, 2013 ; Salaün et Vernaudon, 2009 ; Small, 2017). Les EPK, écoles alternatives proches des mouvements de l'éducation populaire européenne et de la pédagogie des opprimés de Freire (2013), scolarisent entre 6 et 15 % d'élèves (Gauthier, 1996 ; Small, 2017). Les enseignements sont dispensés en langue vernaculaire, en français et en anglais. Les savoirs autochtones et la culture kanak sont au centre du projet, qui vise à former les citoyens de demain (Salaün et Duclos, 2017). Les EPK cherchent à rendre possible « le dialogue entre les sagesses traditionnelles [...] et les sciences contemporaines » (Gauthier, 1996 : 133). Les EPK ne perdurent pourtant pas, suite à différentes pressions institutionnelles et politiques (Small, 2017). Cette expérience, « aux marges » de la cité urbaine, est un élément important de l'histoire de l'éducation au niveau du pays. En défiant le système éducatif en place, elles proposent une alternative, une façon de faire autrement l'école, pour favoriser d'une manière équilibrée le développement social et scolaire de l'enfant. Le fondement de l'enseignement est à partir de la culture et des réalités du quotidien. Elles ont cependant réussi à « forcer la porte et à ébranler la citadelle du monolinguisme et de ce qui est scolairement et historiquement consistant » (Wadrawane, 2017 : 44). L'introduction de la politique des EPK montre la volonté des populations kanak de produire du nouveau pour d'une part réduire progressivement les positions d'être « en marge » et, d'autre part, fissurer une suprématie impérialiste quant à la détermination de vouloir éduquer une nation ou un peuple. Il s'agit, à travers l'environnement scolaire, d'initier d'une manière participative le développement d'une forme de bivalence culturelle où l'on reconnaît l'intérêt concomitant des savoirs culturels, locaux, et savoirs savants, académiques.

- 18 Ces résistances exprimées, à l'image des revendications à vouloir fonder une école ouverte et égalitaire, seront prises en considération en 1988 lors des Accords de Matignon-Oudinot⁸. L'école calédonienne est alors envisagée tel le « pivot » d'une véritable émancipation spatiale, sociale et culturelle. Dans ces conditions, le découpage actuel du territoire émane des accords de Matignon, comme réponse à un rééquilibrage au profit de la communauté Kanak, reconnaissant ainsi que : « la colonisation a porté atteinte à la dignité du peuple kanak qu'elle a privé de son identité » (Accords de

Nouméa, 1998, préambule article 3). La répartition des populations en Nouvelle-Calédonie a été conditionnée historiquement puis politiquement par la relégation en tribus dans les îles et sur la côte Est des Kanak. Aujourd'hui, le partage par Provinces reflète toujours les inégalités entre peuples autochtones et européens.

19 Le dernier recensement en date de 2019 dénombre 271400 habitants en Nouvelle-Calédonie. 41,2 % des personnes se déclarent kanak, 24 % comme appartenant à la communauté européenne, 11 % à plusieurs communautés ou métis, 8,3 % wallisienne et futunienne et 7,5 % d'autres communautés (ISEE, 2019). Concernant la répartition selon les trois provinces, les Kanak représentent 95 % de la population des îles Loyautés et 72 % de la province Nord. La province Sud, qui regroupe 75 % de la population globale de la Nouvelle-Calédonie, est composée à 41 % de Kanak et à 24 % d'européens.

20 L'occupation spatiale se traduit en matière de scolarisation, où l'on estime qu'environ 90 % des élèves scolarisés dans les îles Loyautés (Lifou, Maré, Ouvéa) et dans la Grande Terre (Yaté, Canala, Pouébo, Houailou, Hienghène) sont kanak (Minvielle, 2022). Si l'on croise d'autres types d'informations, on observe qu'en matière de scolarisation, de formation et d'emploi, la Nouvelle-Calédonie demeure très inégalitaire aux niveaux socioéconomique et géographique. La réussite scolaire et l'insertion professionnelle restent fortement dépendantes des appartenances communautaires (Gorohouna et Ris, 2017). Le constat était posé en ces termes par Hadj, Lagadec, Lavigne et Ris :

« L'école calédonienne, en calquant le modèle de l'école française, construit une inégalité de fait quant à la réussite scolaire et par conséquent la réussite sociale et professionnelle des autochtones. » (2012 : 122)

21 Les dernières statistiques sur le sujet révèlent que si 41 % de la population est composée de kanak seulement 7 % sont diplômés du 2^d et 3^e cycle (Gorohouna et Ris, 2017). Malgré une élévation du niveau d'études, tout comme ses voisins australiens et néo-zélandais, les peuples autochtones restent désavantagés, par l'effet d'une ségrégation des espaces scolaires et une forme de discrimination envers les jeunes kanak, qui se manifeste par exemple dès l'accès à des stages en fin de collège (Chung, 2021).

22 En somme, ce bref historique de l'école en Nouvelle-Calédonie met en évidence une inégalité des chances de réussite éducative chez les enfants autochtones. Cette inégalité semble elle-même déterminée par des inégalités sociales, ethniques et géographiques bien souvent cumulées dans une perspective intersectionnelle et héritées d'un passé colonial encore présent. La recherche en éducation pourrait être une voie pour améliorer les choses. Elle est un espace porteur pour contribuer à la conception, au développement ou à la formalisation de pratiques éducatives qui intègrent les perspectives autochtones⁹ et qui soutiennent la réussite éducative de tous. Quelques recherches le montrent déjà. Par exemple, Minvielle (2018b) ou Toutou, Lefort et Ferrière (2020) se sont intéressés aux pratiques d'enseignants du secondaire qui intègrent les perspectives autochtones à leur enseignement, et à la manière dont ces dernières sont perçues par les élèves. Il n'en demeure pas moins que les conditions qui pourraient soutenir la réussite éducative des enfants kanak restent mal connues. Nous postulons que mieux connaître ces conditions passe par des recherches en éducation conçues sur des bases éthiques qui intègrent les perspectives autochtones et qui reposent sur des fondements anthropologiques. Si à l'heure actuelle il n'existe pas un cadre éthique officiel en Nouvelle-Calédonie – comme cela est le cas dans les exemples que nous allons présenter ci-après –, cela ne signifie pas pour autant que les chercheurs et recherches menées n'interrogeraient pas ces dimensions. Notre propos s'inscrit plutôt dans une perspective de plus-value à intégrer la perspective autochtone afin de la codévelopper dans un cadre plus formel.

23 En effet, selon nous, disposer d'un cadre éthique formel qui intègre des attentes explicites prenant en compte la perspective kanak dans les recherches en éducation participerait à faire en sorte que cela ne relève pas exclusivement de la sensibilité individuelle des chercheurs. De plus, cela inciterait à intégrer sans équivoque ces attentes à la formation et par la recherche. De même, cela encouragerait à porter plus

fréquemment un regard sur la réalité de ce que vivent les élèves kanak dans les recherches de nature descriptives et compréhensives. Dans le cas de recherches qui auraient pour finalité de développer des interventions, cela permettrait d'attirer l'attention sur la manière dont les enfants kanak bénéficient de ces interventions. Ainsi, sans pour autant prétendre qu'un cadre éthique de la recherche en éducation coélaboré avec des personnes kanak changerait les pratiques de recherche et agirait directement sur la réussite des élèves, nous pensons qu'il pourrait contribuer à une prise en compte plus systématique de la perspective kanak dans la formation et la conduite de recherche, et par rebond au développement de connaissances sur l'éducation favorables aux enfants kanak.

Perspectives éthiques et culturelles inclusives de la recherche avec les peuples autochtones

24 Trois cadres éthiques pour la recherche qui impliquent les perspectives autochtones peuvent être mobilisés pour réfléchir à ce qui pourrait être intéressant de faire en Nouvelle-Calédonie. Il s'agit de cadres provenant de Nouvelle-Zélande, d'Australie et du Canada. En Nouvelle-Zélande, le document « Te Ara Tika, Guideline for Māori research ethics : A framework for researchers and ethics committee members » (Hudson *et al.*, 2010), a été initié en 1991 d'abord dans le champ de la santé, et plutôt à destination des personnes māori membres de comités, pour poser un cadre pour des relations constructives au sujet des rôles, des droits et des responsabilités de chacun engagé dans une recherche. La dernière version en date de 2010 est maintenant mobilisée dans le champ plus large des sciences humaines. L'ensemble s'appuie sur 4 principes : *whakapapa* (les relations), *tika* (la conception de la recherche), *manakitanga* (la responsabilité culturelle et sociale) et *mana* (la justice et l'équité).

25 Chaque principe est défini en fonction de trois degrés d'implication : une norme minimale est attendue dans toute recherche, avant même d'être soumise pour validation à un comité d'éthique ; ensuite une norme de bonne pratique, qui se manifeste par une approche sensible au contexte et aux personnes māori ; et enfin une excellente pratique, où la recherche s'aligne sur le monde māori. Les relations (*whakapapa*) sont relatives au fait qu'au minimum le projet est constructif pour le peuple māori ; et vise au second degré la sécurité culturelle, entendue au sens d'un engagement respectueux prenant en compte le fait qu'il existe un déséquilibre de pouvoirs entre les personnes autochtones et allochtones ; pour que le peuple māori soit « gardien » au long du processus de recherche. Le second concerne la conception de la recherche (*tika*), au premier degré par le respect et l'implication des personnes ; ensuite par l'implication dans les recherches centrées sur les māori , enfin par la reconnaissance de l'importance des partenariats et des responsabilités ainsi que l'évaluation des bénéfices et des risques. Les responsabilités sociale et culturelle sont le troisième principe (*manaakitanga*), qui implique une sensibilité culturelle par le respect de la vie privée et la confidentialité, puis la sécurité culturelle par l'inclusion de valeurs et de concepts māori, pour aboutir à une démarche respectueuse de la philosophie māori qui peut amener à un réajustement de la recherche. Le dernier principe recouvre la justice et l'équité (*mana*) par la prise en considération de l'individu comme autonome et éclairé, puis la reconnaissance des personnes dans leurs positions et leur autorité, et enfin le partage du contrôle de la recherche à toutes les étapes concernant la propriété intellectuelle.

26 En Australie, la première version du code éthique AIATSIS (Code of Ethics for Aboriginal and Torres Straits Islanders Research, 2020) date de 1999. Il s'agit d'un document de référence qui permet de fixer des droits et des devoirs, mais surtout les responsabilités des chercheurs et des institutions, en rapport avec la participation des

peuples autochtones ainsi que l'évaluation des impacts de ces recherches, à court et à long terme. Cela concerne l'ensemble des étapes d'une recherche, qui comprend la planification, la collecte de données, l'analyse de ces données, la diffusion des résultats et de la connaissance. La structure générale de ce code repose sur le respect, avec l'intégrité comme valeur centrale, où la conduite éthique dépend des valeurs et de l'intégrité des chercheurs et des institutions.

27 Le pilier central qu'est l'intégrité est décliné selon quatre grands principes liés par les responsabilités. Le premier est l'autodétermination autochtone, par la reconnaissance, la protection des droits, le consentement éclairé et la collaboration, afin que les recherches se déroulent dans un environnement culturellement sûr pour tous. Le second est le leadership autochtone, relatif à l'engagement dans toutes les étapes de la recherche afin de prendre en considération les fonctionnements, modes de vie et vision du monde autochtone pour des implications directes des recherches et des chercheurs autochtones. Les valeurs et impacts immédiats et à long terme au bénéfice des peuples autochtones, mettant en avant les connaissances et compétences, composent le troisième principe. Le dernier concerne la durabilité et la responsabilité de la recherche aux niveaux écologique, social et économique, par les obligations morales des chercheurs et des institutions, afin de préserver les connaissances et le patrimoine. En complément du code, un guide d'application de bonnes pratiques permet de répondre à ces principes, à toutes les étapes d'une recherche.

28 Les interrogations relatives aux démarches éthiques animent aussi les questionnements au Canada. L'« Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains » (EPTC, 2022) est un texte qui provient de trois organismes fédéraux soutenant la réalisation de recherches. Il contient un chapitre qui fait état d'exigences en matière de recherches impliquant des membres des Premières Nations, des Inuits, ou des métis. Il est attendu que toutes les universités canadiennes et par voie de conséquence tous les chercheurs qui travaillent dans ces institutions, se conforment à cette politique. Pour cela, toutes les universités sont dotées d'un comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains, qui a pour mission de certifier les projets de recherche avant que des participants puissent être approchés. En préambule au chapitre spécifiant les règles éthiques à respecter pour les recherches impliquant des personnes autochtones, le choix est fait d'encourager explicitement le dialogue et la collaboration et d'insister sur l'importance de ne pas substituer le code éthique proposé à ceux dont pourraient disposer les communautés autochtones engagées dans les recherches. Ce chapitre met à l'avant plan la nécessité, pour les chercheurs, d'avoir le plus grand respect pour les personnes autochtones avec lesquelles ils travaillent, et d'avoir un souci marqué pour leur bien-être, ce dernier devant être considéré selon les perspectives autochtones et non selon la perspective occidentale.

29 Ensuite, différentes dispositions du cadre éthique sont précisées, les plus significatives en contexte scolaire sont présentées ci-après :

1. Si la recherche est susceptible d'avoir une incidence sur des personnes autochtones, il faut obtenir la contribution de leur communauté ;
2. la nature et l'étendue de la participation de la communauté à la recherche doivent être parfaitement circonscrites ;
3. l'autorité des personnes autochtones doit être respectée (même si des exemptions s'appliquent pour des recherches de nature critique portant sur des questions de gouvernance) ;
4. les différents intérêts au sein des communautés doivent être considérés (par exemple celles de différents sous-groupes de la communauté ; on pourrait penser aux garçons/filles, aînés/adultes/enfants, etc.) ;
5. les coutumes et les codes de pratique communautaires doivent être respectés ;
6. les projets de recherche devraient bénéficier d'une double évaluation éthique lorsque cela est possible : l'une selon un comité d'éthique autochtone et l'autre selon le comité d'éthique des établissements des responsables de la recherche ;

7. lors de la demande de certification éthique d'un projet, les chercheurs doivent spécifier comment ils prévoient d'obtenir l'accord des communautés ;
8. toute recherche menée avec une communauté autochtone doit donner lieu à la rédaction d'une entente de recherche qui précise les modalités de collaboration et les engagements respectifs des chercheurs et des personnes de la communauté ;
9. les recherches menées auprès des personnes autochtones devraient être envisagées comme participatives ou *a minima* concertées ;
10. les recherches menées auprès des communautés autochtones devraient, dans la mesure du possible, leur être bénéfiques (par exemple, contribuer à la formation, aux apprentissages, au développement, à la réussite éducative, des personnes autochtones) ;
11. les recherches menées devraient permettre de renforcer les capacités de recherche des communautés (par exemple en donnant des opportunités de formation à et par la recherche des personnes autochtones impliquées, en soutenant la formation de personnes hautement qualifiées dans la communauté) ;
12. les chercheurs devraient reconnaître le rôle des aînés et autres détenteurs de savoirs au sein des communautés ;
13. l'entente de recherche doit expliciter les règles de confidentialité et de respect de la vie privée des personnes autochtones participantes, à l'égard de leur communauté ;
14. lors de travaux de recherche concertés, les questions de propriétés intellectuelles en lien avec la recherche devraient être réglées avant le démarrage du projet.

30 Chacune de ces dispositions est associée à un texte qui précise son cadre d'application.

31 Au travers de ces trois exemples, on observe que la place de l'autodétermination et de l'équité (plutôt que l'égalité) sont centrales. Le respect de la philosophie, des codes ou coutumes dans toute démarche de recherche, ainsi que le souci d'apporter un bénéfice sont primordiaux. Sur un plan opérationnel, le respect de toutes ces contraintes peut être problématique dans un contexte dans lequel les recherches seraient élaborées et implémentées sans contribution de personnes autochtones. Il apparaît donc particulièrement important que les recherches se fassent en impliquant dès le départ et jusqu'à la fin des personnes autochtones, dans une perspective inclusive. Les possibilités sont nombreuses, comme le soulignent Pelletier-Lagaillarde et Pulido, (à paraître) : recherches-actions, recherches participatives, recherches collaboratives, recherches interventions, recherches « avec », recherches orientées vers la conception, etc. ; l'important est que la recherche se fasse avec des personnes autochtones (et pas « sur » des personnes autochtones), dans une perspective dans laquelle chacun est considéré comme un interlocuteur valable et capable d'apporter quelque chose de personnel au collectif de recherche.

La notion de sécurisation culturelle

32 Faire en sorte qu'une personne autochtone se sente à sa place et en position d'apporter quelque chose à une équipe de recherche comporte son lot de défis. En effet, le contexte historique et social décrit dans la première partie de l'article est de nature à induire une certaine insécurité. Les perspectives éthiques évoquées plus haut le prennent en compte en insistant sur l'importance d'un processus de sécurisation culturelle.

33 Dans les perspectives éthiques mentionnées, le concept de sécurisation culturelle s'appuie sur la notion d'insécurité culturelle, utilisée pour décrire le sentiment négatif ressenti lors de la formation de sages-femmes dans les années 1980 en Nouvelle-

Zélande ; formation organisée selon les principes qui prévalaient alors dans les formations médicales européennes. La notion a rapidement été adoptée par les infirmières māori de Nouvelle-Zélande, préoccupées par l'état de santé de leur communauté par rapport au reste de la population et par l'absence de considération de la dimension culturelle māori dans les programmes de formation (Blanchet-Garneau et Pépin, 2012 ; Ramsden, 2002). À partir de là, toute pratique en santé qui pouvait diminuer, rabaisser ou nuire à l'identité culturelle et au bien-être des personnes autochtones a été estimée comme insécure au plan culturel, par opposition à des pratiques sécurisées au niveau culturel, c'est-à-dire des pratiques qui contribuent à maintenir, augmenter ou valoriser l'identité culturelle et le bien-être des personnes autochtones (Cooney, 1994). La sécurisation culturelle renvoie à un processus qui tend à diminuer les pratiques insécures et à augmenter les pratiques sécurisées (Brascoupe et Water, 2009).

34 Ces dernières années, la perspective de sécurisation culturelle a débordé le champ des sciences de la santé. On le voit employer dans divers champs, comme dans la protection de l'enfance (Flemington *et al.*, 2021) ou l'évaluation des politiques publiques (MacKean, Fisher, Friel et Baum, 2020). Le concept de sécurisation culturelle est également utilisé dans le champ de l'éducation pour réfléchir aux voies de scolarisation des enfants autochtones permettant de valoriser leur langue, leur culture et leur bien-être à l'école. Couture (2021) et Arousseau *et al.* (2021), ont utilisé la sécurisation culturelle comme un cadre conceptuel visant à décrire les pratiques mises en place par les intervenants scolaires (gestionnaires, enseignants, professionnels, services de garde, etc.) d'une école québécoise en milieu urbain qui avait vocation à scolariser des enfants autochtones innus et atikamekw, dans un contexte de valorisation de leur culture et de leur langue. Cette recherche collaborative a permis, grâce à des observations *in situ* et des entretiens individuels et de groupes, de décrire les pratiques des acteurs et de faire un portrait des interventions dont bénéficient les élèves. Elle a également permis de mieux saisir ce qu'implique un processus de sécurisation culturelle pour arriver à une relation biculturelle, soit une relation où différentes cultures sont en présence, acceptées, et valorisées et où chacun, sans exception, s'enrichit de la culture de l'autre. Cette relation biculturelle a reposé dans ce projet sur :

1. une prise de conscience culturelle de la part des intervenants, c'est-à-dire la prise de conscience et de distance vis-à-vis de jugements basés sur des valeurs culturelles ;
2. une augmentation de la sensibilité culturelle¹⁰, soit une prise de conscience et de distance vis-à-vis de l'impact de sa culture sur autrui ;
3. une augmentation de l'humilité culturelle qui permet d'adapter ses interventions à la réalité et aux besoins des élèves.

35 Blanchet-Cohen *et al.* (2022) ont de leur côté cherché à comprendre l'expérience scolaire d'élèves innus de la Côte-Nord du Québec par l'entremise d'une recherche partenariale se basant sur des entrevues individuelles semi-dirigées avec des acteurs des milieux scolaires (parents, intervenants scolaires autochtones et non autochtones, directions d'école) pour cerner comment se vivaient l'identité et la culture innue à l'école. Elles ont relevé des activités de sensibilisation à la culture innue, des actions de reconnaissance de la langue et de la culture innue. Leurs analyses témoignent du fait que ces initiatives sont de nature à sécuriser culturellement les élèves, mais avec une intensité faible. Elles concluent leur article avec cette phrase, qui montre les défis associés à une sécurisation culturelle forte, en contexte scolaire :

« Cheminer vers les objectifs de sécurisation culturelle "forte" nécessite toutefois une vision d'ensemble et l'investissement de multiples acteurs à long terme, à travers un processus d'échanges égalitaires avec les communautés autochtones. Cela représente un défi pour un système éducatif pensé par et pour les allochtones, et qui a tendance à universaliser et à standardiser les apprenants et les savoirs. » (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022 : 17)

- 36 Plus récemment encore, une équipe dirigée par Christine Couture et composée d'une dizaine de chercheurs a entrepris de recenser les pratiques de sécurisation culturelle qui sont développées conjointement par les acteurs des milieux éducatifs situés au nord du Québec, pour soutenir la réussite éducative des élèves autochtones. Cette recherche collaborative a conduit dans un premier temps à réfléchir ensemble avec les acteurs (autochtones et non autochtones) à une définition partagée de la sécurisation culturelle.
- 37 Dans un second temps, cela a permis aux acteurs de décrire les pratiques qui contribuent le plus à la sécurisation culturelle et à la réussite éducative des enfants autochtones, selon eux. Dans un troisième temps, il s'est agi de partager ces pratiques par l'intermédiaire d'un site internet. Ces premiers travaux laissent entrevoir sur quoi repose un processus de sécurisation culturelle en milieu scolaire et *a fortiori* sur quoi devrait reposer une recherche dans une perspective de sécurisation culturelle : la reconnaissance et la valorisation des cultures et langues autochtones ; l'élaboration d'un partenariat étroit avec les acteurs autochtones et non autochtones qui contribuent à l'éducation des enfants.
- 38 Bien que pas toujours formellement identifiées en tant que telles et à notre connaissance, il existe en Nouvelle-Calédonie des recherches et des démarches dans le contexte de l'éducation qui prennent en compte des perspectives de sécurisation culturelle. En contexte d'école primaire par exemple, Bergé et Ferrière (2020) ont pu montrer qu'aborder la généalogie, ainsi que le temps linéaire (occidental) et cyclique (dans la culture kanak), et dans une perspective interdisciplinaire et culturelle ouvrait au dialogue interculturel entre les élèves. Wadrawane (2022) a également mis en avant de telles possibilités de dialogue en s'interrogeant sur les conditions de transposition de savoirs kanak, liés aux plantes, aux recettes et à des contes traditionnels et de pratiques sociales locales, en contexte scolaire. Il s'agirait alors de penser, des savoirs kanak et océaniens en synergie, ainsi :
- « Les habitus nouveaux et l'hybridité qui en découleront devraient produire un citoyen équilibré, capable de fonctionner entre deux univers coprésents et de participer à "faire-tenir-ensemble" la société calédonienne du XXI^e siècle. »
(2022 : 95)
- 39 Il existe également en Nouvelle-Calédonie des actions de formations des enseignants qui prennent en compte des perspectives de sécurisation culturelle. La démarche présentée ci-après à titre d'illustration est de nature à offrir une prise de conscience culturelle et une augmentation de la sensibilisation, tout en abordant la question de co-élaboration, au travers d'exemples d'étudiants en formation pour devenir enseignants ; le cadre de la formation enseignante étant un levier majeur pour le développement d'une approche de ce type.
- 40 De futurs enseignants de l'Institut de Formation des Maîtres en Nouvelle-Calédonie (IFMNC)¹¹ ont élaboré un calendrier de l'igname (figure 1).

Figure 1. – Le calendrier de l'igname élaboré comme outil didactique en formation initiale en 2022 à l'IFMNC



©Wadrawane, 2022

- 41 Cette construction, selon une perspective intégrative, sert d'exemple d'objet didactique, qui pose la question d'une « double transposition », qui s'exprime ici autour de conserver techniquement le rapport écologique, lors des stades de transformation de l'objet culturel en objet de savoir enseigné, ainsi que la solidarité entre l'Être et son environnement. En perspective, il s'agit d'inciter au regard réflexif et critique sur les ressources didactiques des cultures kanak et océaniques. La mise en exergue d'une telle procédure contribue conjointement au désapprentissage de la peur et à une dédramatisation conjointe. La « coprésence » des deux savoirs à l'école est une nécessité qui constitue une forme d'innovation pédagogique. Elle contribue à la construction de nouveaux rapports ethnoécologiques et didactiques dans le système scolaire calédonien. Nous pouvons également citer « le stage en immersion en tribu kanak », organisé autour de la culture kanak et des EFCK par l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), permettant aux stagiaires, à partir d'habiletés et de méthodes reconnues, de construire des outils d'enseignement. La prise en compte des savoirs, des connaissances ancestrales de la tribu ainsi que l'apprentissage aux émotions selon les modes autochtones d'« écoute » et de « regard » participent d'une certaine manière à la sécurisation culturelle.
- 42 Ainsi que nous l'avons indiqué, des initiatives en recherche et en formation en Nouvelle-Calédonie prennent en compte des problématiques de sécurisation culturelle. Sans viser l'exhaustivité, on peut encore mentionner les travaux menés en sociolinguistique notamment autour de la valorisation des langues kanak à l'école et à l'université, dans des perspectives de recherche collaboratives (Colombel-Teuira et Fillol, 2021 ; Razafimandimbimanana, 2021 ; Razafimandimbimanana et Fillol, 2022). Nous sommes donc d'avis que la co-élaboration d'un cadre éthique pour la recherche en éducation incluant ces perspectives serait de nature à permettre au plus grand nombre d'intégrer ces problématiques. Cela pourrait, *in fine*, contribuer à soutenir la réussite éducative de tous les élèves. Nous proposons ci-après une métaphore qui pourrait servir de base à la concertation.

La case, métaphore comme base de discussion concertée pour établir un cadre éthique partagé

- 43 Dans une perspective de sécurisation culturelle, nous allons partir de la métaphore de la case, pertinente selon nous pour plusieurs raisons (figure 2). D'abord parce que les lieux originels d'enseignements dans la culture kanak étaient, ainsi que nous l'avons évoqué, situés dans des cases d'éducation clanique. Ensuite, parce que selon l'arrêté

n°2017-263/GNC du 17 janvier 2017 sur la création et l'organisation du conseil partenarial de l'enseignement des langues et de la culture kanak, la case est un des six éléments d'ancrage des EFCK¹². Enfin, parce que la construction de la case, symboliquement et concrètement, illustre et révèle le « faire-tenir-ensemble », comme objectif social qui peut se comprendre à partir de sa construction.

Figure 2. – La case comme métaphore pour penser une approche collaborative et éthique de la recherche empreinte de sécurisation culturelle

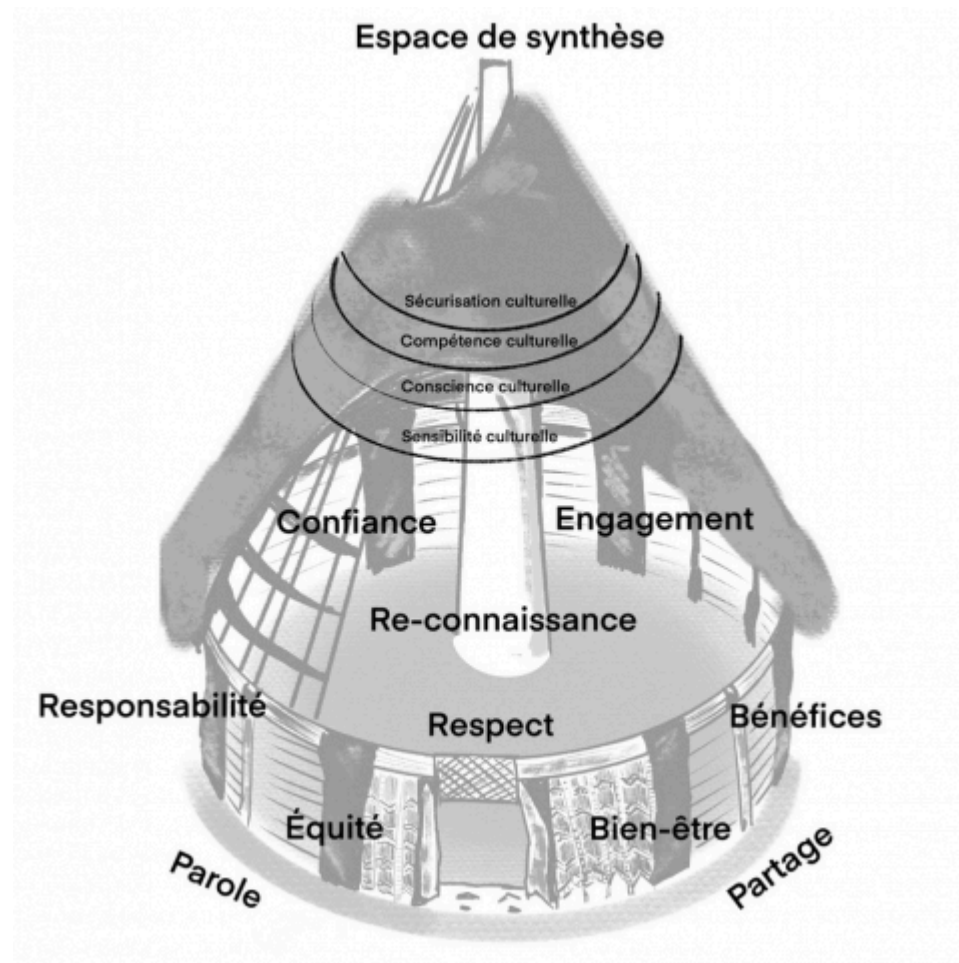


Illustration Pol Pulido, conception Séverine Ferrière, Loïc Pulido et Eddie Wayuone Wadrawane

44 La structure et la forme, communément circulaire, symbolisent la discussion, les échanges et l'égalité. La *parole* et le *partage* pourraient être au fondement de la case, en référence à la devise de la Nouvelle-Calédonie : « Terre de parole, Terre de partage » qui appartient à l'un des signes identitaires prévus par l'Accord de Nouméa. Son auteur, Jean-Brice Herrenschmidt, explique cette devise ainsi :

« – le mot “terre” traduit l'enracinement en Nouvelle-Calédonie tant des kanak que tous ceux dont les ancêtres y sont enterrés ; le mot “parole” caractérise la société kanak mais aussi le terme “d'accords”, exprimant le désir de paix ; le mot “partage” traduit la possibilité d'une reconnaissance interculturelle, la communauté de destin, la solidarité et l'ouverture sur le monde » (Jonc, 2008 : 3).

45 Le poteau central constitue le point de convergence de tous les éléments qui structurent la case. Si au niveau architectural il n'est pas porteur, il est positionné en premier et demeure primordial, représentant ainsi une cohésion, une stabilité et une unité. Nous proposons le terme de *re-connaissance*, qui contient la *connaissance* et la *reconnaissance* (des savoirs, de l'altérité, des contextes) et aboutirait à un *espace de synthèse*, qui pourrait matérialiser ce vers quoi la recherche et une position éthique pourraient conduire, dans une « approche à double perspective » (Martin, 2012).

46 Le seuil de la case – la borne culturelle – est conçu pour que chaque personne qui entre se baisse, ce qui acte d'une posture d'humilité et de *respect*. Toute démarche de

recherche, en particulier si cela touche à des éléments culturels, implique le *respect*, aussi bien des droits que des traditions et des valeurs, dans la perspective d'une observation et/ou intervention ancrée dans les réalités et besoins.

47 L'intégralité est tenue par les poteaux principaux autour de la case, qui constituent l'assise et concourent à la *re-connaissance*. Ils pourraient comprendre l'*équité*, la *responsabilité*, la *confiance*, l'*engagement*, les *bénéfices* et le *bien-être*, en référence aux points clefs mentionnés dans les différentes chartes et plus largement les réflexions dans ce domaine. Ces termes ne sont pas hiérarchisés, mais pensés dans un échange interactionnel et réciproque, l'ensemble convergeant vers l'*espace de synthèse*.

48 L'*équité* peut être saisie comme le sens d'une justice, sociale et éducative, autour du respect de ce qui est dû à chacun. La *responsabilité* peut s'exprimer par la confidentialité, en lien notamment avec la propriété intellectuelle ainsi que la préservation des connaissances recueillies. La *confiance* peut être comprise comme une réciprocité des acteurs, une bonne foi, qui vise la collaboration. L'*engagement* passe par un consentement éclairé, une implication des personnes, dans la recherche et par la voie de la collaboration. Les *bénéfices* seraient à entendre pour tous les partis, afin de tendre vers une retombée visant une meilleure connaissance et compréhension, dans une alliance, pour permettre le développement de la réussite éducative, des apprentissages. Le *bien-être*, quant à lui, serait à appréhender dans ses dimensions objectives et subjectives, individuelles et durables.

49 L'ensemble peut être envisagé, à l'instar de la charte néo-zélandaise *Te Ara Tika*, par paliers qui reposent sur les principes de *sensibilité*, de *conscience*, de *compétence* et de *sécurisation culturelle*. Selon le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (2018), qui s'est appuyé sur le Centre d'Amitié autochtone de val d'Or, au Québec, et sur Levesque (2015), cheminer vers la sécurisation culturelle peut se faire en fonction de plusieurs étapes. D'abord, l'étape de *conscience culturelle* consiste à être capable et désireux de reconnaître l'existence d'autres cultures, et à accepter les différences culturelles, à l'école et dans les recherches en éducation. Ensuite, l'étape de *sensibilité culturelle* se traduit par le fait de prendre en compte l'histoire et l'expérience des personnes autochtones et à les respecter dans l'organisation de l'école et dans les recherches en éducation. Après cela, l'étape de la *compétence culturelle* consiste à avoir des attitudes et des actions qui renforcent l'autonomie des personnes et communautés autochtones et à être à l'écoute de leurs réalités et besoins à l'école et dans les recherches en éducation. Enfin, l'étape de *sécurisation culturelle* se traduit par l'adoption d'une approche systémique, pour contrer les obstacles que les personnes autochtones peuvent rencontrer dans les écoles. Elle nécessite de les impliquer authentiquement dans l'organisation et l'évaluation des interventions éducatives dont ils bénéficient.

Vers une culture de recherche participative et culturellement sensible

50 Nous avons proposé dans cet article une réflexion autour de cadres éthiques de la recherche prenant en compte les perspectives autochtones dans différents pays, et suggéré une démarche de concertation, donc participative, entre chercheurs et communautés autochtones notamment, pour établir un cadre éthique de la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie que l'on peut qualifier de sensible, tenant de l'histoire scolaire dans le milieu kanak. L'expérience de la rencontre de deux formes de sensibilité – croyance – précipitées à une même époque et dans un même espace fait que le contexte demeure encore tumultueux.

51 Malgré cela, le momentum est propice. Il est aujourd'hui possible de positionner par l'apprentissage « son modèle du monde en proposant des enseignements en lien avec la culture locale [pour] fonder une école laïque apaisée dans laquelle la réconciliation entre les savoirs nationaux et le patrimoine socioculturel kanak et océanien devient une

réalité indéniable » (Wadrawane, 2022 : 94). L'adoption d'un projet éducatif (PENC, 2016), qui pose en son centre le « vivre ensemble » ouvre des portes :

« L'identité de l'école calédonienne se construit autour de sa vocation à être le creuset du destin commun. Il s'agit de bâtir une école qui soit un lieu d'échanges et d'apprentissages pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble. » (Art. 10 : 6)

52 De plus, depuis le milieu des années 2010, nous l'avons évoqué, les langues et la culture kanak sont enseignées à l'école avec les EFCK. Cela forme un espace de potentiel rapprochement entre les cultures scolaire et kanak, qui constitue également une opportunité pour mener des recherches en éducation. Il pourrait donc contribuer à soutenir le développement de la réussite éducative des jeunes kanak et plus largement l'ensemble de la communauté éducative. En effet, les initiatives menées en ce sens mettent en évidence que : « les écoles qui obtiennent de bons résultats auprès des élèves autochtones tendent également à obtenir de bons résultats auprès des élèves non-autochtones » (OCDE, 2018 : 12). Il importe pour le futur de penser de nouvelles formes de recherches, dans une visée écosystémique au sens de Bronfenbrenner (1979), qui n'opposeraient pas les perspectives et savoirs occidentaux et autochtones, mais formeraient une émulation et une perspective intégrative.

53 Un état des lieux des politiques et des stratégies semble nécessaire, particulièrement après la mise en place des langues et enseignements EFCK dans les programmes. Ainsi que le souligne Minvielle (2022), il n'est à l'heure actuelle pas évident d'en dégager les bénéfiques et plus-values. L'enjeu est de « faire ensemble », à toutes les étapes, dans l'organisation de l'école, les programmes, les contenus d'enseignements et savoirs, la formation du personnel éducatif, plus largement les recherches en éducation. D'abord au profit des élèves, afin d'éviter l'écueil de folkloriser les savoirs kanak, de les figer (Minvielle, 2018b), d'autant que la répartition spatiale des établissements scolaires est de nature à induire des conduites de repli culturel (Minvielle, 2022). En effet, l'enjeu est la construction d'une identité commune qui passerait par l'école.

54 Par ailleurs, il importe de soutenir les enseignants et le personnel éducatif, sans quoi l'ambition portée par le projet éducatif de l'école calédonienne risque de rester un vœu pieux. La formation initiale et la formation continue sont des espaces de recherche participative primordiaux, entendu au sens de Anadon (2007), d'une recherche réalisée *avec* plutôt que *sur*. C'est particulièrement le cas en Nouvelle-Calédonie, au regard du système de formation, où l'enseignement primaire est encore bicéphale, avec deux lieux de formations, ce qui peut créer des écarts dans les pratiques et les contenus curriculaires, voire des malentendus et des tensions professionnelles. Ensuite, sur le terrain, parce qu'un certain nombre d'enseignants ne se sent pas toujours légitimes à aborder des points relatifs à la culture kanak (Minvielle, 2018b ; 2020 ; TOUTOU, Lefort et Ferrière, 2020).

55 En proposant une réflexion collective à partir de la métaphore de la case, l'objectif n'est pas d'enfermer ou contraindre la recherche, mais bien de donner des repères, afin de renouveler les champs de recherche, où chacun apporte des compétences, savoirs, notions utiles et appropriées aux besoins et aux problématiques, en vue de renforcer les connaissances existantes, au bénéfice des élèves, des chercheurs et des communautés.

Bibliographie

AIATSI, 2020. Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Island Studies Code of Ethics for Aboriginal and Torres Strait Islander Research. Online : <https://aiatsis.gov.au/sites/default/files/2020-10/aiatsis-code-ethics.pdf>.

ANADON Marta, 2007. Recherche participative : multiples regards, Montréal, Presses universitaires du Québec.

AUROUSSEAU Emmanuelle, Christine COUTURE, Loïc PULIDO, Élisabeth JACOB, Constance LAVOIE, Catherine DUQUETTE, Dominic BIZOT, Pascaline PACMOGDA et Lauriane BLOUIN, 2021. Un modèle

inspirant pour soutenir la réussite des élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan, *Éducation et Francophonie* 49 (1), pp. 71-94.

BERGÉ Sophie et Séverine FERRIÈRE, 2021. L'arbre généalogique au service de la conscience du temps : un exemple de séquence interdisciplinaire en CE1 en Nouvelle-Calédonie, in R. Ailincai et S. Ferrière (éds), *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards croisés*, Nouméa, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp. 135-154.

BLANCHET-COHEN Natasha, Flavie ROBERT-CAREAU, Léa LEFEVRE-RADELLI et Caroline TALBOT, 2022. Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus, *Revue des sciences de l'éducation* 48 (1), pp. 1-25.

BLANCHET GARNEAU Amélie et Jacinthe PEPIN, 2012. La sécurité culturelle : Une analyse du concept, *Recherche en soins infirmiers* 111 (4), pp. 22-35.

BRASCOUPÉ Simon et Catherine WATERS, 2009. Cultural Safety—Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness, *Journal de la santé autochtone* 5 (2 novembre), pp. 641.

BRONFENBRENNER Urie, 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

DOI : 10.2307/j.ctv26071r6

CAPRES 2018. Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur. En ligne : <https://www.oresquebec.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur/>

CHUNG Amélie, 2021. Politiques publiques éducatives et inégalités en Nouvelle-Calédonie, Thèse de doctorat, Université de la Nouvelle-Calédonie.

CLANCHE Pierre, 2017. Figures d'instituteurs kanak. Famille, école, coutume : *Journaux ethnographiques*, 1994-2007, Paris, Karthala.

COLOMBEL-TEUIRA Claire et Véronique FILLOL, 2021. Variation et approche polynomique : une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne, *Glottopol* 35, pp. 45-62.

DOI : 10.4000/glottopol.286

COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME, 2017. La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français : la situation des Kanak de Nouvelle-Calédonie et des Amérindiens de Guyane. En ligne : <https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-la-place-des-peuples-autochtones-dans-les-territoires-doutre-mer-de-france>

COONEY Catherine, 1994. A Comparative Analysis of Transcultural Nursing and Cultural Safety, *Nursing Praxis in New Zealand* 9 (1), pp. 6-11.

COUTURE Christine, 2021. Projet Petapan : à l'aube de pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain, *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples* 4, pp. 14-17.

COUTURE Christine, Emmanuelle AUROUSSEAU, Élisabeth KAINÉ, Julie ROCK, Sylvie PINETTE, Amélie BLANCHET-GARNEAU, Marie-Pierre BARIN, Mathieu COOKK, Jacinthe DION, Catherine DUQUETTE, Elisabeth JACOB, Anne MARCHAND, Loïc PULIDO, Jean-François VACHON, Marie-Laurence TREMBLAY (à paraître). Étude des pratiques de sécurisation culturelle développée sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'apprenant-es innu-es, *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*.

DAVID Gilbert, Dominique GUILLAUD et Patrick PILLON, 1999. *La Nouvelle-Calédonie à la croisée des chemins : 1989-1997*, Paris, Nouméa, IRD, Société des Océanistes.

ÉNONCÉ POLITIQUE DES TROIS CONSEILS, 2022. Éthique de la recherche avec les êtres humains. En ligne : <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>.

FLEMINGTON Tara, Mark LOCK, Joanne SHIPP, Donna HARTZ, Bob LONNE & Jennifer Anne FRASER, 2021. Cultural safety and child protection responses in hospitals: A scoping review, *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice* 4, pp. 1-29.

DOI : 10.1007/s42448-020-00065-3

FREIRE Paulo, 2013. *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès.

GAUTHIER Jacques, 1996. *Les Écoles populaires kanak, une révolution pédagogique ?*, Paris, L'Harmattan.

GAY Jean-Christophe, 2014. *La Nouvelle-Calédonie. Un destin peu commun*, Marseille, IRD Éditions.

GOROHOUNA Samuel et Catherine RIS, 2017. Vingt-cinq ans de politiques de réduction des inégalités : quels impacts sur l'accès aux diplômes ? *Mouvements* 91 (3), pp. 89-98.

DOI : 10.3917/mouv.091.0089

HADFIELD Ella, 1920. *Among the natives of the Loyalty group*, Londres, Macmillan.

HADJ Laura, Gaël LAGADEC, Gérard LAVIGNE et Catherine RIS, 2012. Vingt ans de politique de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : Démocratisation de l'école, mais persistance des inégalités ethniques, *Formation emploi* 120, pp. 101-125.

HARDOUIN-LEMOINE Magali, 2008. Programmes scolaires, enseignement et Nouvelle-Calédonie : un enjeu politique majeur pour un territoire en marche vers l'indépendance, *Spirale* 42, pp. 83-93.

HUDSON Maui, Moe MILEN, Paul REYNOLDS, Khyla RUSSELL & Barry SMITH, 2010. Te Ara Tika. Guidelines for Maori Research Ethics : A Framework for Researchers and Ethics Committee Members. Online : https://www.hrc.govt.nz/sites/default/files/2019-06/Resource%20Library%20PDF%20Te%20Ara%20Tika%20Guidelines%20for%20Maori%20Research%20Ethics_o.pdf.

JACQUIER Yves et Pascal DUMAS, 2013. L'enseignement et la formation, in J. Bonvallot, J.-C. Gay et E. Habert (éds), *Atlas de la Nouvelle-Calédonie*, IRD Éditions/Congrès de la Nouvelle-Calédonie, pp. 203-206.

JONC, 2008. Avis n° 07/2008 concernant le projet de loi du pays relatif à trois signes identitaires de la Nouvelle-Calédonie. En ligne : <https://cese.nc/sites/default/files/avis-et-voeux/2008/16088564.PDF>.

KOHLER Jean-Marie et Loïc WACQUANT, 1985. La question scolaire en Nouvelle-Calédonie : Idéologies et sociologie, *Les Temps Modernes* 464, pp. 1654-1685.

LEBLIC Isabelle, 2018. Vous avez dit « rééquilibrage » et décolonisation ? Retour sur 40 ans de va-et-vient institutionnels sur souveraineté et colonialisme en Nouvelle-Calédonie (1980-2018), *Journal de la Société des Océanistes* 147, pp. 329-350.

DOI : 10.4000/jso.9649

LEENHARDT Maurice, 1980. *Notes d'ethnologie néo-calédonienne*, Paris, Institut d'ethnologie.

LEENHARDT Maurice et Rosèlène DOUSSET, 1978. *Colonialisme et contradictions. Nouvelle-Calédonie 1878-1978. Les causes de l'insurrection de 1878*, Paris, L'Harmattan.

LÉVESQUE Carole, 2015. Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone, *Revue Droits et Libertés (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones)* 34 (2), pp. 16-19.

MARTIN Debbie, 2012. L'approche à double perspective : un cadre pour comprendre les approches autochtones et non autochtones à la recherche en santé autochtone, *Canadian Journal of Nursing Research* 44 (2), pp. 20-42.

MACKEAN Tamara, Matthew FISHER, Sharon FRIEL & Frances BAUM, 2020. A framework to assess cultural safety in Australian public policy, *Health promotion international* 35 (2), pp. 340-351.

DOI : 10.1093/heapro/daz011

MERLE Isabelle, 1995. *Expériences coloniales. La Nouvelle-Calédonie (1853-1920)*, Paris, Belin.

MERLE Isabelle et Adrian MUCKLE, 2019. *L'indigénat. Genèses dans l'empire français. Pratiques en Nouvelle-Calédonie*, Paris, CNRS Éditions.

MINVIELLE Stéphane, 2018a. L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie, *La revue française d'éducation comparée* 17, pp. 179-201.

MINVIELLE Stéphane, 2018b. Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation, *Journal de la Société des Océanistes* 147, pp. 501-514.

MINVIELLE Stéphane, 2022. École et diversité culturelle en Nouvelle-Calédonie. L'enseignement des éléments fondamentaux de la culture Kanak et sa contribution à la formation du citoyen calédonien, in B. Garnier, J.-L. Derouet et R. Malet (éds), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 139-158.

MOYSE-FAURIE Claire et Marie-Adèle NECHERO-JORÉDIÉ, 1986. *Dictionnaire Xârâcùù–Français*, Nouméa, Edipop.

MUCKLE Adrian, 2011. "Natives", "Immigrants" and "Libérés": The Colonial Regulation of Mobility in New Caledonia", *Law Text Culture* 15, pp. 135-161.

MUCKLE Adrian et Benoit TRÉPIED, 2014. Les transformations de la « question métisse » en Nouvelle-Calédonie (1853-2009), *Anthropologie et Sociétés* 38 (2), pp. 89-108.

DOI : 10.7202/1026166ar

OCDE, 2018. La réussite scolaire des élèves autochtones : Pratiques prometteuses, Éditions OCDE, Paris. En ligne : https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-reussite-scolaire-des-eleves-autochtones_9789264291676-fr#page33.

DOI : 10.1787/9789264291676-fr

PENC, 2016. Délibération n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne. En ligne : https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/de_libe_ration_no106_du_15.01.16_relative_a_l_avenir_de_l_e_cole_cale_donienne.pdf.

PELLETIER-LAGAILLARDE Liliane et Loïc PULIDO, à paraître. Les recherches « avec », in L. Pelletier-Lagaillarde et F. Savournin (éds), *La diversité des regards sur les recherches « avec » portant sur l'inclusion*.

- RAMSDEN Irihapeti, 2002. Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu. Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington.
- RALLU Jean-Louis, 2018. Retour sur les notions de « rééquilibrage » et « décolonisation », *Journal de la Société des Océanistes* 147, pp. 397-412.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2021. La diversité linguistique : représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie, in R. Ailincai et S. Ferrière (éds), *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards Croisés*, Nouméa, Presses universitaires de Nouvelle-Calédonie, pp. 102-116.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana et Véronique FILLOL, 2022. Le sensible en contexte universitaire plurilingue et (post)colonial, *Contextes et Didactiques* 20, pp. 30-45
DOI : 10.4000/ced.3951
- RIS Catherine, 2013. Les inégalités ethniques dans l'accès à l'emploi en Nouvelle-Calédonie, *Economie et Statistique* 464-466, pp. 59-72.
- SALAÜN Marie, 2001. Les « moniteurs » Kanak ou l'impossible élite indigène en Nouvelle-Calédonie, *Genèses* 43 (2), pp. 71-88.
- SALAÜN Marie, 2010. Un colonialisme « glotthophage » ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945), *Histoire de l'éducation* 128, pp. 53-77.
- SALAÜN Marie, 2013. *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SALAÜN Marie et Rémi DUCLOS, 2017. L'école à l'heure du « projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie » : une école décolonisée ? *Mouvements* 91 (3), pp. 99-106.
DOI : 10.3917/mouv.091.0099
- SALAÜN Marie et Jacques VERNAUDON, 2009. La citoyenneté comme horizon. Destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui, *Anthropologie et Sociétés* 33 (2), pp. 63-80.
- SÉNAT COUTUMIER, 2014. Charte du Peuple Kanak. Socle Commun des Valeurs et Principes Fondamentaux de la Civilisation Kanak, Service imprimerie administrative de la Nouvelle-Calédonie. En ligne : https://www.senat-coutumier.nc/phocadownload/userupload/nos_publications/charte.pdf
- SMALL David, 2017. Education, colonisation and Kanak aspirations in New Caledonia: Historical contexts and contemporary challenges, *Journal of Interdisciplinary Research* 1 (2), pp. 251-263.
- TRÉPIED Benoit, 2011. Recherche et décolonisation en Nouvelle-Calédonie contemporaine : lectures croisées, *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 24 (1), pp. 159-187.
DOI : 10.3917/rhsh.024.0159
- TOUITOU Amandine, Isabelle LEFORT et Séverine FERRIÈRE, 2020. Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie, *Géocarrefour* 94 (2), pp. 1-22.
DOI : 10.4000/geocarrefour.14207
- VERNAUDON Jacques, 2013. L'enseignement des langues kanak en Nouvelle-Calédonie, *Hermès* 65 (1), 112-118.
DOI : 10.4267/2042/51507
- WADRAWANE Eddie Wayuone, 2008. Emplacement et déplacement des écoles en milieu kanak. Un analyseur anthropologique de la place faite aux institutions de diffusion du savoir occidental dans une situation coloniale, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle* 41 (1), pp. 115-139.
- WADRAWANE Eddie Wayuone, 2017. En quoi serait-il pertinent de repenser la façon de dire « école » en langues kanak ? in S. Minvielle (éd), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp. 42-54.
- WADRAWANE Eddie Wayuone, 2022. Transposer quelques savoirs kanaks-océaniens. « Double légitimité » et « coprésence », *Carrefours de l'éducation* 54 (2), 71-97.
DOI : 10.3917/cdle.054.0071

Notes

1 L'autochtonie est définie comme relevant de la réunion de quatre critères : « antériorité dans un territoire donné ; expérience de la conquête ou de la colonisation ; situation de non-dominance ; et revendication identitaire » (CNCDH, 2017 : 6).

2 Le Sénat Coutumier est une spécificité calédonienne, institutionnellement définie ainsi : « Le Sénat Coutumier de la Nouvelle-Calédonie porte la parole coutumière dans les institutions de la Nouvelle-Calédonie née de l'accord de Nouméa. Le Sénat Coutumier assure la représentation du monde coutumier dans ses diverses dimensions. Son avis est obligatoire sur tout projet de loi de pays et délibération relatifs aux signes identitaires, au statut civil coutumier terres coutumières etc. Mais il peut être consulté sur tous les sujets concernant l'avenir du pays, tout autre projet ou

proposition que ce soit par le Gouvernement, le Congrès, les assemblées de Province ou par le Haut-commissaire. Le Sénat coutumier, qui est une institution territoriale de la Nouvelle-Calédonie, revendique le droit naturel de pouvoir s'exprimer sur les sujets concernant le pays et son avenir. » (<https://www.senat-coutumier.nc/le-senat-coutumier/presentation-roles-missions-attributions-fondement-legal#compositions-et-modes-de-designation>). Il est composé de 16 membres, soit 2 personnes par aires coutumières de la Nouvelle-Calédonie, désignés par chaque conseil coutumier.

3 L'extrait suivant met en lumière l'importance de connaître le monde autochtone. Clanché s'informe auprès de Camille Mereatu : « Eddy Wadrawane est venu passer une journée à Tiaoué pour ses recherches sur l'emplacement des écoles. Camille Mereatu parle de l'école publique dite des Cigales sur la route de Koniambo. Je ne connaissais que l'école des Flamboyants dans le virage au-dessus du Monument aux morts. [...] Les gens de Tiaoué qui avaient leurs enfants à l'école de l'Immaculée, les ont sortis et les ont mis là-bas parce que c'était sur leur terrain "c'est sur un cimetière, c'est là qu'est le savoir." [...] Je reviens sur l'emplacement [actuel] de l'internat, lieu de l'ancienne école de Tiaoué. Réponse immédiate : "L'école est à la frontière des tribus Baï et Duï construite sur un cimetière de combattants." [...] Camille poursuit sur l'école de son enfance, Goapin : "L'école est à la fois dans la tribu et en retrait, sur le flanc, le cimetière est en haut, juste au-dessus de l'école. À Nékliai aussi, le cimetière est au-dessus de l'école. On nous disait faut pas aller trainer là-haut. Avant on n'enterrait pas, on déposait sous les arbres, à la lisière" (Clanché, 2017 : 244-245).

4 *Hmelöm* en langue locale de *drehu*.

5 Ce dernier précise : « *As the boys of the village grew to years of adolescence, they left the parental roof each night, and slept in a large house called the "Hmelhom" – a house strictly reserved for the male sex. This building also served for the town hall, and all important municipal councils were held there* » (Hadfield, 1920 : 41).

6 *Mwâinû* : École (maison-apprendre) en langue Xârâcùù, (Moïse-Faurie et Nechero-Jorédié, 1986 : 115).

7 Les anciens sont souvent désignés par le terme « vieux ». Ces derniers sont garants de la fiabilité de la pratique de la « coutume », ils initient la jeune génération à l'apprentissage des techniques de vie du quotidien nécessaires au développement individuel, aux implicites par des jeux de langage, et par leurs discours, à la construction et au renforcement des grandes valeurs sociales et sociétales.

8 Les Accords de Matignon-Oudinot font suite aux « Évènements » en Nouvelle-Calédonie. Ils sont signés sous l'égide de l'État représenté par Michel Rocard, Jean-Marie Tjibaou, représentant des indépendantistes et Jacques Lafleur, représentant des non-indépendantistes, afin de rétablir la paix civile. Ces accords sont la première pierre posée de l'édifice qui engage le processus d'autodétermination progressif qui verra ensuite les accords de Nouméa, puis les trois référendums d'auto-détermination.



9 On parle de perspectives autochtones pour décrire la manière dont les personnes autochtones voient le monde. Le pluriel est important car il montre la multiplicité des possibles.

10 La sensibilité culturelle consiste à prendre en compte l'histoire et l'expérience des personnes autochtones et à les respecter (CAPRES, 2018).

11 Encore à l'heure actuelle, deux systèmes de formation initiale pour devenir enseignant dans le premier degré coexistent, l'un accessible à niveau baccalauréat à l'Institut de formation des maîtres en Nouvelle-Calédonie (IFMNC) diplôme au grade de Licence 3, validé par un Diplôme Universitaire « enseigner dans le premier degré » ; l'autre accessible après une Licence 3 à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), diplôme au grade de Master.

12 Les six éléments sont : le clan, la personne, la case, la terre et l'espace, l'igname, la langue et la parole (Wadrawane, 2022).

Table des illustrations

	Titre	Photo 1. – Vestiges d'un Tacaer(a) à la tribu de Nece, district de Guahma
	Crédits	Cliché Eddie Wayuone Wadrawane, juillet 2002, Maré
	URL	http://journals.openedition.org/jso/docannexe/image/15438/img-1.png
	Fichier	image/png, 3,3M
	Titre	Figure 1. – Le calendrier de l'igname élaboré comme outil didactique en formation initiale en 2022 à l'ifmnc
	Crédits	©Wadrawane, 2022
	URL	http://journals.openedition.org/jso/docannexe/image/15438/img-2.png
	Fichier	image/png, 203k

**Titre**

Figure 2. – La case comme métaphore pour penser une approche collaborative et éthique de la recherche empreinte de sécurisation culturelle

Crédits

Illustration Pol Pulido, conception Séverine Ferrière, Loïc Pulido et Eddie Wayuone Wadrawane

URL

<http://journals.openedition.org/jso/docannexe/image/15438/img-3.jpg>

Fichier

image/jpeg, 178k

Pour citer cet article

Référence papier

Séverine Ferrière, Loïc Pulido et Wayuone Eddie Wadrawane, « Perspectives de co-élaboration d'un cadre éthique culturellement sensible pour la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie », *Journal de la Société des Océanistes*, 157 | 2023, 195-210.

Référence électronique

Séverine Ferrière, Loïc Pulido et Wayuone Eddie Wadrawane, « Perspectives de co-élaboration d'un cadre éthique culturellement sensible pour la recherche en éducation en Nouvelle-Calédonie », *Journal de la Société des Océanistes* [En ligne], 157 | 2023, mis en ligne le 01 février 2024, consulté le 04 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/jso/15438> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jso.15438>

Auteurs

Séverine Ferrière

Université de la Réunion, ICARE ; severine.ferriere@univ-reunion.fr

Articles du même auteur

Compte rendu de *Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer. Une enquête comparative en Guyane et en Polynésie française* de Ali Maurizio [Texte intégral]

Pointe-à-Pitre, Presse Universitaire des Antilles, 210 p.

Paru dans *Journal de la Société des Océanistes*, 157 | 2023

Identités plurielles dans l'École calédonienne : définitions de soi de la part d'enfants de la Grande Terre [Texte intégral]

Plural identities in New Caledonian schools : self-definitions by children from "Grande Terre"

Paru dans *Journal de la Société des Océanistes*, 157 | 2023

Loïc Pulido

Université du Québec à Chicoutimi, CRRE, CRIRES ; Loic_Pulido@uqac.ca

Wayuone Eddie Wadrawane

Université de la Nouvelle-Calédonie, TROCA ; wayuone-eddie.wadrawane@unc.nc

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.