



Des « femmes fortes » pour assurer la continuité de la relation éducative entre la tribu et l'école

« Strong women » to ensure the continuity of educational relationship between tribe and school

Maryan Lemoine¹

EA 6311
Education et Diversité en Espaces francophones (FrED)
Université de Limoges.

maryan.lemoine@unilim.fr

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/1821>

DOI : 10.25965/trahs.1821

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Une étude concernant les « manières de faire » des acteurs dans et autour de l'École, fait apparaître le rôle pivot de plusieurs femmes qui, sur un territoire de Nouvelle Calédonie, contribuent à enrayer des processus de décrochage scolaire.

Au-delà de leurs fonctions d'enseignantes ou de cadres éducatives, l'étude montre comment, en tant que femmes et « mamans », reconnues et attendues comme telles, dans l'école et dans les tribus, elles parviennent à interpeler directement les familles et à mobiliser les parents sans que l'organisation sociale tribale ni le règlement de l'établissement n'imposent leurs normes et modalités ordinaires.

Ce faisant, par leurs engagements singuliers elles permettent à ces deux mondes de s'articuler et de mieux accompagner les jeunes dans et hors de l'école.

Mots-clefs : décrocheurs, femmes, Nouvelle Calédonie

Un estudio que trata de las « maneras cómo actúan » los actores en y en torno a la Escuela, revela el rol fundamental de varias mujeres que contribuyen en un territorio de Nueva Caledonia, a contrarrestar procesos de abandono escolar prematuro.

Más allá de sus funciones como docentes o ejecutivos en el ámbito educativo, el estudio muestra la manera cómo, en su condición reconocida de mujeres y « mamás » en la escuela y en las tribus, logran comunicar directamente con las familias y movilizar a los padres sin que la organización social tribal y el reglamento del centro escolar impongan sus normas y modalidades comunes.

Merced a unos compromisos singulares, permiten que ambos mundos convivan y faciliten el seguimiento de los jóvenes en y fuera de la escuela.

¹ Maître de conférences en Sciences de l'éducation, responsable du Master « Diversité, Education, Francophonies ». Ses travaux, menés selon des démarches de type ethnographique, portent sur l'étude des situations des personnes vulnérables que sont les jeunes aux marges des institutions scolaires, familiales, éducatives, sociales et sanitaires : collégiens décrocheurs, jeunes exclus par conseil de discipline, en situation de handicap ou bien encore enfants placés dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance. Elles visent à mettre à jour la singularité, la diversité et la complexité des situations rencontrées, mais aussi les « manières de faire » des acteurs, qui, au quotidien font face et font avec les publics.

Palabras clave: abandonos escolares, mujeres, Nueva Caledonia

Um estudo sobre as "maneiras como agem" os atores dentro e fora da escola, revela o papel fundamental de várias mulheres que contribuem em um território da Nova Caledônia, a neutralizar os processos de abandono escolar precoce.

Além de suas funções como professoras ou executivas no campo educacional, o estudo mostra como, em seu status reconhecido como mulheres e "mães" na escola e nas tribos, elas se comunicam diretamente com as famílias e mobilizam os pais sem a organização social tribal e os regulamentos da escola imponham suas normas e modalidades comuns.

Graças a compromissos singulares, elas permitem que os dois mundos coexistam e facilitem o acompanhamento dos jovens dentro e fora da escola.

Palavras-chave: evasão escolar, mulheres, Nova Caledônia

A research about « The ways to do » inside and outside the school, shows the mainspring role of many women. They contribute to stop the school dropout. These women are teachers, executive managers, mothers, inside the schools or the tribes. So, they are able to question straight to families and rally parents interest, without even disturbing tribal or social organization, or school rules, norms and clauses. Thanks to their remarkable commitment, these two worlds are able to link together and to support the youth inside and outside the school.

Keywords: school drop-outs, women, New Caledonia

Depuis plus de dix ans, je conduis des recherches, selon des démarches de type ethnographique, afin d'observer, pour les analyser, les formes et ressorts de la mobilisation de femmes et d'hommes, acteurs investis dans et autour de l'école, pour prévenir ou réduire le décrochage des collégiens (Lemoine, 2009 ; Guigue, Bruggeman, Lemoine, Lesur et Tillard, 2013 ; Lemoine, 2013). Ces travaux se sont ouverts, ces dernières années, à d'autres espaces au-delà de l'hexagone. Plusieurs séjours de recherche ont ainsi été effectués depuis 2017, en Nouvelle Calédonie, afin d'étudier les relations de travail entre les élèves, les professionnels scolaires, éducatifs, sociaux, enfin les membres des familles, des clans et des tribus.

Des immersions en établissement y ont été réalisées sur trois terrains distincts, au sein desquels des observations ont été menées en classe, mais aussi, lors de réunions diverses, ou de moments plus informels, dans « les coulisses » (Payet, 1997). Sont alors plus particulièrement regardées les interactions entre les élèves et leurs encadrants, pédagogiques et éducatifs. Puis, au fil de ces séjours, les observations ont été complétées, à l'occasion des déplacements des jeunes gens entre leur établissement scolaire et des lieux divers qu'ils fréquentent, afin d'approcher les différents espaces de référence dans lesquels tous ces acteurs évoluent, voir ce qu'ils y font, ce qu'ils y partagent, qui ils côtoient.

Le propos de cet article se développe à partir des données produites sur l'un de ces trois terrains : une cité scolaire, située en zone rurale², où ont été effectués deux séjours en dix-huit mois³. Les notes consignées dans le journal de terrain permettent de décrire le fonctionnement de cet établissement privé sous contrat⁴. A celles-ci s'ajoutent des entretiens, notamment d'approfondissement, menés avec différents protagonistes, qui aident à raconter et décrire, puis à comprendre comment les personnes observées agissent, à apprécier, par exemple, de quelles façons sont considérés les élèves décrocheurs et ce qui se met en œuvre avec eux. Il s'agit alors de mettre à jour, progressivement, les « manières de faire » (De Certeau, 1980) des acteurs, quand ils cherchent à enrayer les processus dans lesquels risquent de s'engager, ou sont déjà engagés, certains de ces collégiens.

Dans le cas présent, il est notamment à pointer, dans l'engagement généré au sein de cette configuration⁵ (Elias, 1991), l'investissement décisif de quelques femmes,

2 Les noms de la commune, de l'établissement et des acteurs ne sont pas explicités, conformément à ce qui a été discuté au moment de la négociation et de l'ouverture du terrain.

3 Le premier séjour s'est effectué en binôme avec Michèle Guigue. Cette première approche, en duo, a été l'occasion d'une découverte partagée des terrains, mais aussi de discussions et de réflexions très riches au plan méthodologique, notamment pour ajuster progressivement les façons de produire, in vivo, des données. Le deuxième séjour s'est effectué seul. Aux observations et entretiens que nous avons réalisés s'ajoutent certains recueils produits par une étudiante kanak, inscrite en Master 2, qui effectuait un stage de trois mois, au moment de cette entrée sur le terrain. Que Larissa Léon, désormais titulaire d'un Master 2 « Diversités, Education, Francophonies », en Sciences de l'éducation, et mon éminente collègue, Michèle Guigue, soient toutes deux, ici, remerciées.

4 L'enseignement privé fut un des éléments clefs de l'implantation française en Nouvelle Calédonie. Évangélisation (d'obédience catholique ou protestante) et scolarisation vont de pair durant des décennies. (Voir sur ce point : Pineau-Salaün, 2015). En 2016, 34% des enseignants du secondaire exercent dans le privé en Nouvelle Calédonie, contre 27% pour la France métropolitaine et les DOM. La présence d'institutions à dimension confessionnelle demeure importante, notamment en Province Nord.

5 Nous considérons ici la « configuration » formée par cet établissement, son environnement social et territorial, enfin les relations qui s'y tissent et s'y développent de manière interdépendante.

professionnelles de la sphère scolaire qui développent un discours éducatif commun et cherchent même, pour le soutenir, à prendre des initiatives dans et hors de l'école, en tenant compte des enjeux culturels et sociaux. Autant de dispositions faisant apparaître une spécificité des réponses éducatives dans ces espaces francophones⁶, qu'il semble utile de déconstruire et d'analyser, car elles apportent des connaissances nouvelles, au regard de nos travaux antérieurs.

Après avoir resitué cet établissement dans son environnement, puis présenté son organisation ordinaire pour accueillir et accompagner tous les élèves, nous verrons ce qui est accompli par les adultes dans et autour de l'école face au risque de décrochage de certains jeunes gens. Apparaîtront alors les engagements de ces professionnelles, personnels d'encadrement éducatif⁷ et responsable d'internat, qui, dans certaines situations, semblent produire une « valeur ajoutée » en matière éducative. Il s'agira dès lors d'en analyser les conditions d'émergence et d'affirmation, puis d'interroger leurs registres d'action, en les rapportant aux environnements scolaire, culturel et social dans lesquels agissent ces femmes.

I- Des jeunes gens bien encadrés : entre souci de l'accueil et de l'accompagnement, et surveillance exercée par les adultes

Observer, *in vivo*, des scènes du travail éducatif

L'établissement étudié est situé dans une commune rurale de Province nord, qui s'étire entre océan et montagnes, sur une plaine littorale relativement exigüe, au long de laquelle voisinent plusieurs tribus sur quelques dizaines de kilomètres. Locataires d'un faré dans l'une d'entre elles, nous avons, lors du premier séjour, l'occasion de découvrir ce territoire et les populations qui y vivent, en allant plusieurs fois par jour de notre habitation vers la cité scolaire, en répondant à des invitations à nous rendre dans différents lieux, enfin en visitant de manière plus approfondie, progressivement, de nouveaux secteurs, à partir du deuxième séjour.

Cette cité scolaire compte environ 200 élèves répartis entre un collège et un lycée professionnel et technologique. La population scolaire, constituée presque exclusivement d'élèves kanak⁸, y est encadrée par des enseignants kanak,

6 Si le Congrès, assemblée délibérante de Nouvelle-Calédonie, vote, par transfert progressif des compétences de l'Etat Français, les « lois de pays », pour le domaine scolaire dans le 1^{er} degré, cela est plus compliqué pour le second degré. Dans le Projet Éducatif Calédonien, le curriculum au collège et au lycée n'est qu'adapté localement, car le baccalauréat français demeure l'épreuve terminale et le cadre normatif qui ouvre l'accès aux études supérieures. Ces territoires sont très éloignés de la métropole, mais partagent encore, malgré les adaptations (Minvielle, 2018), des cadres et modalités du système éducatif et scolaire français.

7 La fonction de conseiller principal d'éducation est nommée cadre éducatif dans ces établissements privés. Une formation initiale est dédiée à cet exercice, comme nous le précisons plusieurs de nos interlocuteurs sur différents terrains, lesquels indiquent également que des regroupements ponctuels ont lieu pour assurer la formation continue de ces personnels, qui interviennent à l'articulation des enjeux pédagogiques et éducatifs.

8 Si les statistiques communautaires ne sont pas autorisées en France métropolitaine, elles le sont en Nouvelle Calédonie et peuvent être lues sur le site de l'ISEE (Institut de la statistique et des études économiques de Nouvelle Calédonie). En 2014, ces chiffres indiquent : kanak (39%), européens (27%). Les autres populations sont par ordre décroissant Wallisiens et Futuniens, Tahitiens, Indonésiens, Ni-Vanuatu, Vietnamiens, autres populations asiatiques.

caldoches et zoreils, qui partagent assez largement des conceptions éducatives et pédagogiques communes, pour les pratiques qu'ils conduisent en classe, comme dans sa périphérie immédiate.

A travers l'observation de « tout un ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (Goffman, 1973), ou bien encore en regardant et écoutant ce qui se joue pour des situations moins maîtrisées, les recueils, réalisés in vivo, au sein de la cité scolaire et dans ses alentours, ont permis de (re)composer des scènes ethnographiques fondées sur les interactions entre participants. Celles-ci servent alors d'appui pour commencer à cerner les conditions de la mobilisation, au quotidien, de beaucoup d'acteurs scolaires.

A ces données, s'ajoutent des éléments tirés d'entretiens, sollicités dans la poursuite de l'enquête, qui permettent de découvrir un espace scolaire et social développant des formes originales de mobilisation, pour prévenir ou réduire le décrochage, selon un projet global d'accueil et d'accompagnement de tous les élèves, et selon des actions ou des réactions plus affinées en direction de certains d'entre eux, parce qu'ils décrochent déjà ou parce qu'ils sont en risque de s'engager dans ces processus.

Faire circuler les informations pour bien accueillir et accompagner tous les élèves

Ainsi, dès le matin, avant le début des cours, puis au moment des récréations, ou des pauses méridiennes, il est fréquent d'observer des enseignants venir au-devant des membres de la direction ou des cadres éducatifs⁹, passant notamment par le bureau de la vie scolaire, situé à proximité des espaces communs. Dans d'autres circonstances, on peut voir les cadres éducatifs se présenter à la sortie des salles de classe, pour échanger avec des enseignants, des informations, faire des points succincts au sujet d'un élève. L'idée est bien alors de partager régulièrement l'état de connaissance d'une situation et de son évolution. Je constate, en ces circonstances, que les protagonistes perdent rarement du temps à se remémorer ce qui est en jeu. Ce qui semble montrer qu'ils connaissent la situation, et reprennent, en quelque sorte, la discussion là où elle avait été laissée en suspens la fois précédente. Ce dialogue éducatif filé permet d'actualiser, en la partageant, la connaissance d'un itinéraire d'élève et d'envisager les options au plus près des rebondissements. Il peut ainsi, par exemple, être proposé d'appeler à une réunion pour approfondir une analyse et envisager les aménagements opportuns.

Les actions et démarches que je découvre, semblent organisées de manière assez systémique et s'appuient sur l'engagement de nombreux professionnels scolaires (Lemoine, 2016), qui disent vouloir aider leurs élèves à réussir. Ils prennent d'ailleurs, pour cela, du temps afin de se concerter et de se former¹⁰. Ces occasions

Sur ce terrain, situé en Province Nord, est encore accentuée la large prédominance des populations kanak, vivant dans cette Province.

9 Même si cette fonction de cadre éducatif est assumée ici par deux femmes, pour le collège comme pour le lycée, je retiens l'expression « cadres éducatifs », et non « cadres éducatives » pour conserver la manière usuelle dont les personnes rencontrées les nomment.

10 La direction diocésaine apporte sur ce point, son concours, par la mise à disposition de formateurs thématiques, qui accompagnent, sur site, les acteurs des établissements dans leur projet, en animant ces journées et en y proposant des compétences d'ingénierie éducative et pédagogique. L'observation de l'une d'entre elles, lors du deuxième séjour, a été l'occasion de voir comment les acteurs scolaires et éducatifs élaboraient ensemble des démarches et pratiques tenant compte de la diversité des situations rencontrées.

saisies au quotidien, comme lors de formations, alimentent le travail collaboratif et font de cet établissement une organisation dont les membres partagent le souci de l'accueil et l'esprit d'ouverture aux autres. D'ailleurs, les documents observés et les données des entretiens initiaux montrent que l'absentéisme lourd y est peu répandu, et que les abandons scolaires semblent peu nombreux. On peut alors penser que cette vigilance et ces interactions fréquentes participent à prévenir, réduire ou contenir les processus de décrochage.

Des adultes qui partagent la volonté d'encadrer les jeunes

Pour enrichir encore la compréhension de ces premiers constats, il convient de regarder ce qui se joue aussi hors de la cité scolaire. Les allers et venues sur le territoire communal permettent de voir que l'établissement se situe dans une zone peu pourvue en équipements collectifs, en places publiques. Les transports en commun, en l'occurrence des bus, y sont quasi exclusivement dédiés aux transports scolaires. Je constate également qu'en dehors des zones d'habitation, en tribu, de la médiathèque, et enfin des terrains de sports, contiguës de la cité scolaire, les jeunes n'ont pas, à proprement parler, de lieux où se retirer, pour se mettre en retrait des regards scolaires, ou de ceux de la tribu et des membres des clans.

J'observe dans le même temps que l'établissement n'a pas de clôture pour marquer la délimitation de son espace. Il est implanté, « depuis bien longtemps », me dit-on, prêt d'une tribu, à proximité de l'église et des terrains de jeux où se rassemblent d'ailleurs souvent les jeunes. Ce faisant, ces mondes paraissent articulés dans une sorte de continuité territoriale qui ne paraît pas discutée ici, contrairement à d'autres configurations (Wadrawane, 2010). Les histoires mêlées de l'évangélisation et de l'implantation scolaire semblent produire ici une configuration favorable à ces ententes, que le dialogue avec les équipes de direction successives a sans doute su entretenir.

Toutefois, s'il n'y a pas de grilles pour contrôler et réguler les entrées et sorties, cela n'en fait pas pour autant un établissement dont on sortirait clandestinement. Au contraire, je remarque aisément qu'un jeune qui s'absente de l'école est assez vite repéré, au sein de l'établissement, grâce à l'appel effectué en début d'heure, et aux interactions fréquentes entre les enseignants et les cadres éducatifs du collège et du lycée. Cette absence fait alors l'objet d'un « coup de fil vers la famille », voire d'un déplacement vers son lieu d'habitation, de la part de ces dernières. Et je note assez vite qu'il en est pratiquement de même, s'il est vu hors de l'école, pendant « des heures scolaires », comme le dit l'une d'entre elles. Il est alors souvent interpellé par un adulte, voire pris en charge, au sein de la tribu.

Ce regard porté spécifiquement en direction des plus jeunes, semble s'inscrire dans le prolongement d'une pratique inhérente à l'organisation sociale des clans, et peut sembler vertueuse pour juguler l'absentéisme, puisque les élèves ne sont pas, ici, « transparents » (Esterle-Hédibel, 2007). Mais elle peut aussi être « perçue comme un carcan insupportable, où les jeunes ont le sentiment d'être sans cesse sous surveillance » (Carneau, 1993)¹¹. C'est d'ailleurs ce que certains enseignants rencontrés disent, d'une autre façon, en pointant le fait que « des fois leur présence est obligée... je veux dire contrainte », indique l'un d'entre eux, en parlant de quelques élèves. Un autre ajoute : « ça ne suffit pas à empêcher le décrochage (...) Certains viennent pour qu'on arrête de les embêter chez eux, mais ça n'améliore pas

11 Comme le relève cette étude, consultée sur polycopié, au centre Tjibaou, Centre muséal et artistique incontournable pour approcher les cultures kanak et mélanésiennes, et qui offre aussi un riche fonds documentaire et d'archives.

leur motivation, leur travail... Ça évite les ennuis, ça c'est sûr ! Ça empêche les disputes, mais c'est pas ça qui fait qu'ils ont de meilleurs résultats », conclut-il. Cette forme de supervision des adultes en direction des jeunes gens contribue à contenir ou réduire des processus de décrochage, mais elle peut cependant produire également, dans ce contexte rural et tribal un sentiment d'oppression pour certains d'entre eux. Ces apports montrent aussi que si les jeunes reviennent à l'école, c'est peut-être pour se dérober du risque de punitions au sein du clan, plutôt que pour raccrocher pleinement aux apprentissages. Si cela semble enrayer le processus, ça ne permet donc pas toujours de relancer la scolarité de l'élève.

A travers ces propos, les enseignants évoquent également d'autres facteurs de décrochage, d'ordre cognitif ou résultants de la non-participation au jeu scolaire en classe, qu'ils ont constatés par ailleurs et dont ils font parfois mention dans les bulletins : « les dossiers scolaires des élèves sortis du système sans qualification (donnent) à voir de grandes difficultés sur le plan des apprentissages bien avant des signes de rupture de la relation pédagogique » (Bonnery, 2007). Ils mobilisent ces savoirs lors de nos échanges. Ce qui montre qu'ils sont conscients que de multiples facteurs finissent par faire système, avec les tentatives d'absentéisme, pour entretenir les processus de décrochage. En cela ils témoignent de leur acuité mais ils disent aussi leurs limites : ils ne parviennent pas toujours à apporter des réponses pédagogiques.

Cette supervision et les mobilisations dans et autour de l'école en direction d'élèves absentéistes, ou déjà engagés dans des processus de décrochage, démontrent néanmoins une volonté assez largement partagée par les adultes, dans et hors de l'école d'encadrer les enfants/adolescents, à l'école comme en tribu. Elle suggère aussi, en creux, malgré le sentiment de cette « école difficile »¹², qu'un certain crédit est ici accordé aux acteurs et à l'institution scolaire afin que les jeunes aillent en classe. Car il s'agit bien, ici, de veiller avec elle à maintenir les élèves dans le cadre structurant qu'est l'école, et peut-être, ce faisant, de préserver les potentialités d'une projection/orientation ou d'une insertion future.

II- Une accentuation en direction des décrocheurs avérés, et des exclus

Un tutorat pour renforcer et filer l'accompagnement dans la durée

Pour certains des collégiens présentant le plus de fragilité, en matière d'assiduité, de ponctualité ou d'investissement dans le travail scolaire, j'observe assez vite qu'un tutorat peut être exercé par un enseignant ou par un personnel éducatif. Celui-ci rencontre alors fréquemment l'élève concerné, de manière brève, souvent en individuel, avant ou après un cours, mais aussi lors des pauses méridiennes, le soir après la classe, ou enfin lors des rencontres qui s'offrent au quotidien. Parfois des rendez-vous sont pris, qui se renouvellent, puis s'espacent au fil de l'accompagnement, si l'élève reprend pied dans sa scolarité.

Les tuteurs avec lesquels il a été possible d'échanger, disent qu'ils insistent sur des savoirs disciplinaires à acquérir, sollicitant leurs collègues pour des exercices ou des notes de cours à reporter dans les cahiers. Mais je note aussi qu'ils travaillent sur

12 Pour reprendre l'expression de J.M. Tjibaou, leader historique et charismatique du projet pour l'indépendance.

des attitudes à corriger ou à adopter, qui font penser qu'ils cherchent à les voir mieux accomplir leur « métier d'élève », les incitant à réfléchir à leurs actes, à s'inscrire dans des routines, à mieux connaître les règles (Perrenoud, 2018). Ainsi ils essaient de redonner une signification aux apprentissages, une signification et une orientation au projet scolaire, tout en contribuant à faire comprendre comment fonctionne l'établissement et ce que cela requiert d'ajustements de leur part (Berthelet et Zaffran, 2014 ; Perrenoud, 2018), notamment, indiquent-ils, pour qu'ils en mesurent les différences avec ce qu'ils vivent et de ce qui est attendu d'eux au sein de leur tribu. Cette mobilisation plus ciblée de certains acteurs contribue sans doute à rendre à ces élèves, le fonctionnement scolaire plus accessible et compréhensible. Ce qui soutient la confiance en l'institution et en ses acteurs, réduit les malentendus, et permet d'anticiper certains risques. Elle les met aussi sur la voie des ajustements à accomplir en fonction des espaces, des temps et des personnes qu'ils fréquentent.

J'apprends, d'autre part, que dans certains cas, les tuteurs, aidés des cadres éducatifs, n'hésitent pas, en accord avec la direction, à proposer la découverte des apprentissages techniques et professionnels dispensés au sein du Lycée, en créant, par exemple, des mini stages, afin de susciter et étayer des projets d'orientation. Certainement en lien avec l'idée d'un « maintien au pays », ces propositions faites à quelques collégiens décrocheurs, s'appuient par conséquent sur les ressources de la cité scolaire, et d'une certaine façon les valorisent. Mais surtout, à travers cette proposition, nous voyons comment des modalités pédagogiques transitoires permettent de penser et d'activer, dans leur continuité, des formes d'encadrement éducatif, stabilisées, puisque les élèves sont invités alors à glisser progressivement et temporairement d'un niveau à un autre, par des dispositifs scolaires aménagés, pour se projeter vers le lycée, sans qu'ils soient obligés, pour autant, de quitter une structure et des professionnels qu'ils connaissent et qui les connaissent. Ces aménagements réduisent considérablement la somme des incertitudes dans lesquelles se logent parfois les raisons d'un désengagement chez certains jeunes gens. Ici, les enseignants tuteurs poursuivent donc, « à demeure », l'accompagnement, ou transmettent, momentanément à des collègues-relais, les connaissances affinées et personnalisées, tout en restant à portée de voix, et à disposition, si nécessaire. Ce qui conditionne certainement l'efficacité de telles démarches.

Si les cadres éducatifs n'interviennent pas alors directement, j'ai cependant l'occasion d'apprécier, le rôle qu'elles jouent dans ces montages. En rapprochant les acteurs, par des réunions rapides pour présenter une situation puis pour effectuer et partager des bilans d'étape, en allant glaner des informations qu'elles font ensuite circuler, elles rendent possibles et sécurisent ces prises de relais qui vont faciliter la continuité éducative en ces circonstances. Elles expliquent aussi la démarche aux parents et participent aux discussions qui suivent, afin de jauger, ensuite la pertinence de telle ou telle orientation, pour donner corps au projet d'orientation, mis à l'essai. Leurs manières de faire et ce qu'elles en disent, permettent de comprendre qu'elles ont un rôle de facilitation et de soutien. Avec d'autres acteurs souvent, mais de façon régulière pour ce qui les concerne, elles suscitent, font vivre, et enfin coordonnent ces initiatives quand il s'agit d'élaborer momentanément des parcours personnalisés, pour prévenir, réduire ou contenir des processus de décrochage.

Des incidences positives sur le climat scolaire

Ces manières de se saisir des problèmes, y compris avec des élèves considérés (étiquetés ?) comme difficiles sont, me semble-t-il des indices de la qualité de l'engagement des acteurs et actrices de cette cité scolaire. Et ces signaux nourrissent certainement l'impression d'évoluer dans un climat scolaire¹³ (Janosz et al, 1998), plutôt serein, selon ce qu'en disent les personnes rencontrées au quotidien.

Ces pratiques se développent, en effet, dans l'environnement immédiat de tous les élèves, qui peuvent voir et entendre des acteurs s'adresser positivement à des élèves fragiles ou en difficultés et, quand cela est nécessaire, se montrent en capacité de proposer de modes relationnels plus personnalisés. Cela conduit à des sentiments de sécurité et de justice rehaussés. Ce qui a une double incidence positive : pour les élèves qui sont concernés, qui ne se sentent pas abandonnés, mais aussi plus largement pour l'ensemble de la communauté scolaire, dont les membres en sont potentiellement les témoins et peuvent ainsi constater que les processus de décrochage ne sont pas inéluctables.

Des études récentes montrent qu'un climat scolaire serein, où chacune et chacun se sent considérés, permet à tous, en difficultés ou non, de s'épanouir, de développer des compétences scolaires, de voir progresser les résultats (Ben Benischty, 2013). Ce qui amène à considérer que l'on observe une configuration scolaire et sociale plutôt positiviste. Et cela semble même s'affiner davantage encore pour des élèves plus étonnants et détonants, qui sont aux marges du système ou dont les conditions de vie sont rendues difficiles par l'éloignement.

Aller vers les familles des élèves exclus et très éloignés de chez eux

J'observe en effet que l'établissement est sollicité pour (re)scolariser des élèves exclus d'autres structures et comment ses acteurs cherchent à élaborer, avec ces jeunes gens et avec ceux qui les accompagnent, des projets de scolarisation et d'orientation atteignables¹⁴. La plupart de ces nouveaux venus fréquentent alors l'internat, qui compte environ un quart des élèves de la cité scolaire. Ces élèves internes, souvent venus de zones plus urbaines, suite à des exclusions, y côtoient d'autres jeunes, filles et garçons originaires des tribus des montagnes alentours, pour lesquels il n'est pas possible de rentrer chaque soir, car les déplacements durent parfois près de deux heures.

En assistant à plusieurs échanges et réunions, je constate que les personnels de l'internat discutent régulièrement avec les cadres éducatifs du collège et du lycée, avec le chef d'établissement, enfin avec quelques enseignants. Toutes et tous se rencontrent pour actualiser et rendre cohérents les modes spécifiques d'accompagnement entre internat et vie scolaire ordinaire des élèves internes. Les

13 Janosz et ses collègues proposent de penser notamment un modèle permettant d'appréhender le climat scolaire comme un système complexe constitué de cinq composantes, interdépendantes : sentiment de justice, dimension relationnelle et sociale, sentiment de sécurité, dimension éducative, sentiment d'appartenance.

14 Des échanges avec des acteurs scolaires, politiques et institutionnels, à Nouméa comme en Province Nord, témoignent, de la solide réputation d'accueil et de capacité de mobilisation face aux situations scolaires compliquées, dont jouit cet établissement. Les niveaux supérieurs d'encadrement institutionnel, comme ceux des collectivités territoriales n'hésitent pas en effet, à solliciter ses membres, pour leur capacité à proposer des modes éducatifs et scolaires adaptés à ces enjeux.

questions scolaires, devoirs et leçons, comme les attendus et consignes de comportement y sont évoqués, de même que des informations au sujet de l'environnement familial de certains des élèves, quand celui-ci a des effets négatifs sur la scolarité. La situation de chaque élève est alors évaluée, avant que des propositions soient faites, le cas échéant, pour affiner l'accompagnement.

Au détour des conversations, j'apprends ainsi que le directeur ou les cadres éducatifs contactent leurs homologues des établissements d'origine des élèves exclus, pour affiner leur compréhension des enjeux, connaître les relais familiaux et chercher à entrer en relation avec eux. Ils semblent alors mobiliser leurs propres réseaux professionnels et/ou affinitaires, s'appuyant sur des échanges antérieurs ou sur le fait qu'ils aient exercé auparavant dans ces établissements ou avec des acteurs qui y sont désormais en responsabilité. L'objectif semble assez proche de ce qui a été décrit précédemment : il s'agit toujours de filer, ou même, ici, de retisser dans la continuité éducative, une nature de relation qui soit bénéfique à l'exercice de l'accompagnement et permette d'anticiper l'indentification et la survenue d'un problème.

Il est enfin fait état lors de ces échanges que des internes ont été récemment raccompagnés chez eux, par une éducatrice de l'internat ou par les cadres éducatifs du collège et du lycée, qui, pour cela, ont pris leur voiture personnelle pour faire la route. Je m'aperçois que ce qui apparaît, au prime abord, comme une anecdote isolée, n'est en réalité pas un cas esseulé, car d'autres récits sont apportés, sans que cela n'étonne les participants. Je comprends par la suite que ces faits ne sont pas énoncés dans le but de distinguer cette pratique, d'en recevoir un satisfecit ou de réclamer quelque chose, mais bien plutôt pour expliciter les conditions d'une rencontre avec un parent ou un membre du clan d'un jeune concerné.

Tenant compte du fait que certaines familles ne peuvent se déplacer, mais aussi de la nécessité pourtant, de se rencontrer régulièrement, entre adultes, pour encadrer les plus jeunes, ces récits de pratiques sont, me semble-t-il, avancés comme des contributions à la réflexion sur ce qui est entrepris, ce qui est à comprendre et ce qui doit être envisagé en direction des jeunes et des familles. Ces apports témoignent ainsi de la façon dont veulent agir ces professionnelles face aux situations les plus compliquées. Ils indiquent très concrètement leur volonté et leurs manières « d'aller vers »¹⁵ (Adloff, 2018), plutôt que d'attendre ou de seulement solliciter.

Au regard de nos travaux antérieurs, l'observation de ce type de mobilisation et d'engagement des personnels scolaires, enseignants ou d'éducation est rare et m'incite donc à creuser davantage cette question en sollicitant des entretiens plus approfondis avec les personnes concernées.

III- L'engagement décisif de quelques femmes dans, et surtout hors de l'école

Focaliser sur les conditions de l'engagement des trois professionnelles

Des discussions régulières lors des observations, comme à l'issue des réunions, se sont poursuivies à la fin du premier séjour par des entretiens sollicités avec le directeur de l'établissement, quelques enseignants, enfin avec les deux cadres

15 L'idée étant de ne pas laisser des publics vulnérables, à la marge, et en difficulté pour accéder à leurs droits.

éducatifs des collège et lycée, la responsable de l'internat et une des éducatrices y intervenant. Encore exploratoires, ils permettent cependant de commencer à pointer, pour les approfondir, certains éléments des pratiques observées. Les notes qui en découlent, croisées aux observations puis aux lectures accomplies entre les deux séjours, permettent alors de prendre la mesure de « l'inventivité artisanale » (de Certeau, 1980) et donc de l'ingéniosité des acteurs, mais aussi de découvrir, en quelque sorte, une dimension d'ingénierie éducative, qui n'est pas revendiquée, qui ne dit pas son nom, mais qui se déploie cependant, pour tout ce qui déborde l'ordinaire, sous l'impulsion, avec le soutien, et parfois le concours de l'équipe de direction, enfin, bien entendu des cadres éducatifs et de la responsable de l'internat.

Le deuxième séjour est donc l'occasion d'enrichir les recueils et d'affiner encore ces premières analyses en portant plus particulièrement l'attention sur la place et le rôle joués par ces trois professionnelles. « Tout enquêteur de terrain sait bien qu'un des moments les plus délicats à gérer dans la recherche est celui où l'on passe du stade de la « discussion informelle » à celui de l'entretien (...). On court alors toujours le risque de « casser » la relation d'enquête, de mettre mal à l'aise les enquêtés. Sur le terrain, l'enquêteur doit sans cesse faire des choix, il ne peut pas (et ne doit pas) interviewer tout le monde ; il va donc mener, tout au long de son enquête, une sorte de « travail » de repérage de possibles enquêtes, notamment à partir des renseignements recueillis auprès de ses informateurs ou lors de discussions informelles. » (Beaud, 1996). Focalisant progressivement le recueil de données sur les interactions relatives à des cas extrêmes, je constate que les trois professionnelles se trouvent toujours impliquées dans les situations les plus compliquées. Je les sollicite à nouveau toutes les trois, ainsi que le directeur, pour des entretiens d'approfondissement, en leur annonçant que nous discuterons sur la base de ce que j'ai pu observer de ce qui est mis en œuvre¹⁶.

Ces entretiens permettent bien d'affiner les manières de faire de ces protagonistes, de les situer dans des démarches et des logiques plus larges. J'entends notamment les deux cadres éducatifs expliquer clairement ce qu'elles font, avec qui et comment elles le font, en illustrant leurs propos d'itinéraires plus ou moins récents. Ce sur quoi la responsable de l'internat avait déjà apporté des éléments. Ainsi apparaissent, -dans leurs enchaînements, les tâches accomplies pour tel élève, -dans leurs nuances, et leurs temporalités, les tâtonnements, essais et erreurs pour un autre, - enfin les enseignements tirés de ces expériences. Mes interlocutrices discutent même de certaines options, qui n'ont pas été retenues. Mais quand vient le moment de les interroger pour expliciter ces choix, je constate que les arguments d'ordre professionnel font alors parfois place à des éléments de natures différentes.

Accéder à des non-dits

Je me souviens des enseignements tirés des lectures de Leenhardt¹⁷, de son cheminement personnel et scientifique en pays kanak, dont Becker indique : « l'ethnologue noue avec les gens qu'il étudie des liens dont, s'il est loyal, il ne pourra humainement faire abstraction par la suite ». La situation dans laquelle je me trouve, n'a pas pu s'élaborer et ne peut exister sans confiance, ni respect de l'autre, ni sans un travail personnel visant à dénaturer consciemment et progressivement la pensée occidentale et scientifique qui me nourrit, pour être en capacité d'accueillir ce qui advient et essayer d'assimiler des éléments de la culture

16 Si les deux cadres éducatifs et le directeur acceptent rapidement et sans difficulté, le quatrième entretien ne peut avoir lieu faute d'avoir trouvé un temps pour cela.

17 Mis en lumière par R. Becker.

de mes interlocutrices. Même si cela n'est pas simple, je tente ainsi de cultiver cet état : « comprendre sa mentalité (...) Il (celui/celle que l'on rencontre) connaît le terrain (...)»¹⁸. Les informations transmises et les données recueillies sont nombreuses. Et parmi celles-ci, certaines ne sont pas immédiatement parlantes. Il convient donc de se laisser être initié, et transporté dans la découverte d'un monde, aux références inconnues jusque-là.

Des développements qui s'ensuivent, ressortent des éléments nouveaux, qui se rapportent à des dimensions culturelles, sociales et même biographiques, qui appellent de creuser. Dès lors, durant la fin de ces entretiens, puis jusqu'au dernier jour du deuxième séjour, je les sollicite pour poursuivre les discussions. Surgissent de cette expérience du terrain, des éléments de compréhension de l'organisation des rapports sociaux et coutumiers, mais aussi de la spécificité des histoires coloniales locales (Leblic et Bensa (dir), 2000), qui sont abordés, avec tact, et même avec retenue pour l'une des personnes sollicitées, car cela touche à quelque chose qui se rapproche de l'indicible, et elle ne souhaite pas le dévoiler ou le révéler, sans précaution.

Chacune d'entre elles fait alors le récit de situations qui mettent en relief des nuances, parfois infimes, et expriment des distinctions « entre des espaces encore cloisonnés »¹⁹, non seulement entre l'école et la tribu, mais également, entre les tribus entre elles, et parfois même entre les clans. J'accède ainsi à cette nécessité de tenir compte de distinctions très ténues, pour percevoir comment elles interviennent selon les situations. Entre les aires coutumières mais aussi en leur sein, différentes langues peuvent être parlées²⁰. De même, des pratiques ordinaires et des rapports au monde et aux choses peuvent connaître des nuances parfois si fines, qu'on ne les conçoit qu'en les pointant, comme le précise Marie-Claude Tjibaou, parlant de la culture kanak « [...] un tronc commun avec des petites nuances... »²¹. Bref, je comprends peu à peu que ce qui est envisageable, dans une tribu, un clan, ne l'est pas ailleurs.

Certes, nous l'avons vu, les cadres éducatifs, comme l'une des éducatrices de l'internat qui raccompagnent parfois un élève dans sa tribu, le font sans doute car il habite loin, et que les parents n'ont pas, à ce moment, la voiture permettant d'assurer le retour. Mais d'autres raisons se font jour désormais. Cette initiation progressive à leurs pratiques et préoccupations éducatives, permet de comprendre que ces déplacements sont aussi et peut-être d'abord, pour elles, le moyen de rencontrer, au sein du clan, les ou la personne les/la plus apte(s) à entendre ce qui est attendu en matière scolaire et à soutenir le projet en cours. Ce peut être la mère²² ou le père biologique, -les responsables légaux comme se plaît à les penser, à les nommer et à les requérir en première intention, l'institution scolaire, -ou bien

18 Voir également R. Becker.

19 Voir Graille, citant Bensa indique ainsi que « les langues vernaculaires ne sont guère que des « codes restreints » (au sens de Basil Bernstein), dont l'usage est limité à des espaces cloisonnés (tribu, vallée, île) ».

20 Rien que dans les tribus environnantes de la cité scolaire de la plaine et de la montagne, ce sont cinq langues distinctes qui sont parlées. La Nouvelle Calédonie compte 28 langues kanak pour l'ensemble du territoire.

21 Mwà Véeé 10, septembre 1995, p. 20.

22 Le rôle d'éduquer les enfants incombe d'abord aux mères dans les clans.

encore une autre maman²³, mais aussi parfois un oncle utérin, une grand-mère, un grand père, un vieux²⁴.

L'idée est d'entrer en contact direct avec une ou un adulte qui est en capacité de nouer, en quelque sorte, une « alliance éducative »²⁵ (Gilles, Potvin, Tièche Christinat, 2012), revisitée et adaptée aux conditions sociales et culturelles, dont elles observent minutieusement les variations, pour éviter que l'élève ne se trouve esseulé, quand il revient en tribu, que quelqu'un puisse lui rappeler ses échéances, et enfin le protège, le cas échéant, de celles et ceux qui pourraient l'en détourner. Idée qu'elles déclinent en fonction des circonstances de la situation du jeune, mais aussi de ce qu'elles perçoivent des nuances qui se font jour au sein des tribus et clans concernés.

Apparaît ainsi dans ce qui nous est alors exposé, des démarches certes pragmatiques, mais surtout des démarches empreintes de préventions et d'accommodements concernant le respect des règles coutumières.

S'ouvrir à des dimensions clandestines et cachées

Dès le premier séjour, l'une des cadres éducatifs m'avait indiqué qu'elle allait parfois en tribu et me signalait, sans précision : « j'y vais directement, je vois les parents ou ceux qui s'occupent des affaires, de l'école (...) je baisse la tête (...), parfois, quand il le faut, on fait une coutume, oui (...), mais ils me connaissent, ils savent d'où je viens, qui je suis... » La sollicitant, en cette fin de deuxième séjour, pour reprendre les éléments notés, lors de cet échange, celle-ci entreprend alors de dévoiler et d'explicitier des dimensions clandestines et cachées de ce qui avait été livré.

Elle explique d'abord qu'il est d'usage, quand on entre dans une tribu ou dans un clan, d'y être invité, d'y être attendu et que cette entrée se fait, après un temps d'observation et de « préparation », via une coutume de bienvenue, durant laquelle la personne extérieure est reçue par le chef de clan et échange avec lui des propos permettant de savoir d'où elle vient, quelle est sa terre d'origine, quelles sont ses ascendants, quelles sont ses alliances, ce qu'elle vient faire ici. Cette cérémonie, le temps de latence qui la précède, enfin la rencontre du chef sont autant de passages et d'étapes sur le chemin à accomplir pour entrer dans le clan, y être accepté et entrer ensuite en contact avec les personnes concernées par l'objet qui nous y amène. Sans omettre, ni se détourner de ces étapes, notre interlocutrice précise alors qu'elle bénéficie d'une antériorité.

Elle est en poste et va dans les tribus depuis longtemps. Mais cette antériorité et cette mobilité ne sont pas liées qu'à son ancienneté dans le poste. Elle a déjà fait cela : « ils savent d'où je viens, qui je suis... », ne signifie pas seulement parler de

23 Dans les clans, les mères et femmes d'une même génération sont potentiellement des mamans pour tous les enfants de la génération suivante. Voir Pérouse de Montclos, Ducamp et Ridet, (2001) qui indiquent « on considère généralement que seule une *responsabilité physique* de l'enfant incombera à la mère. Les rôles de chacune ne sont pas préétablis et présentent au contraire une grande flexibilité ; c'est sans doute en fonction de la proximité de la personne et de sa disponibilité que se détermine son implication dans l'éducation quotidienne de l'enfant ».

24 Ainsi sont nommés avec grand respect les plus anciens et parmi eux les chefs de clan et de tribu.

25 Dans l'idée de s'unir pour réaliser ensemble, à l'appui d'apports distincts mais qui peuvent se renforcer mutuellement, une action que l'on ne pourrait atteindre de manière isolée.

son accroche institutionnelle, comme je le pensais jusque-là. Elle indique ici, dans un sourire, qu'elle est d'abord ou en même temps inscrite dans ce rapport coutumier depuis longtemps, et même, précise-t-elle, que cela participe aussi de l'ensemble des relations qu'elle a par ailleurs l'occasion de nouer et de faire vivre dans le cadre de la vie au sein du clan de son mari, et donc des échanges, hors de son travail. Ainsi, ces premiers éclairages aident-ils à comprendre que les relations entre les clans, lui sont un atout, pour travailler à la continuité de la relation éducative. Mais elle signale aussi qu'il ne faut pas en abuser, qu'il n'y a pas de systématisme et qu'il convient de maintenir les règles.

« Je baisse la tête », avait-elle dit : ce qui sied aux femmes, aux personnes extérieures et aux jeunes, qui passent devant les hommes et devant les vieux des tribus, ceci afin de signifier son respect des coutumes et des personnes, dans le but de montrer que l'on est attachée à l'ordre des choses et ainsi qu'elle sait garder sa place, m'explique-t-elle. Apparaît alors la prégnance de ces comportements très codés qui participent de l'organisation sociale et coutumière et qui font que vous serez considérés comme dignes d'aller plus loin dans l'échange et de partager en confiance, si vous êtes initiés et introduits, ou bien, au contraire, que vous resterez sur le seuil, sans même vous en rendre compte. Ces dimensions ne sont pas dites, pas même dévoilées habituellement, ce que je comprends assez rapidement à la gêne, dont une autre de mes deux interlocutrices me fait part : « on n'en parle pas, c'est comme ça (...) » puis plus tard « nous on le sait, voilà tout ». Il est alors évident qu'il ne serait pas bienvenu d'insister et qu'il convient donc, à ce moment, de se contenter de « ces petits cailloux blancs ».

Mais sa collègue m'éclaire malgré tout quelques temps après. Je note des éléments de compréhension sur la position assignée à la femme dans la tribu et dans le clan. Elle n'est « pas subalterne ni inférieure, mais, comment dire... elle est secondaire, enfin, pas secondaire, elle passe après les hommes pour un certain nombre de choses, des choses de la communauté, ce qui se passe dans la tribu, en public... ». Mais elle précise immédiatement après : « la fonction et le travail des femmes est reconnu. La place dans la maison est importante », ajoutant dans un rire malicieux « derrière la porte c'est pas toujours l'homme qui décide, il écoute même, hein... souvent. »²⁶

Alors que je lui signale enfin que ce que ses quelques collègues et elle, font, en allant en tribu, est quand même assez singulier, au regard de ce que j'ai pu observer par ailleurs ou entendu de la part d'autres acteurs de la cité scolaire, celle-ci m'apporte, lors de notre dernier entretien, de nouveaux éléments qui informent sur les conditions et étayages de cet engagement. En plus de l'ancienneté dans le poste de ces trois femmes, elle pointe d'abord le fait qu'elles travaillent ensemble sur des sujets approchants et se passent assez facilement, des relais, qu'elles connaissent bien les fratries, les familles et les clans, et que les autres membres de l'établissement sont en confiance, soutiennent et parfois facilitent leurs actions. Puis elle ajoute ensuite qu'elles sont toutes trois mariées à des hommes qui ont une place et un rôle important dans leur tribu et qui sont reconnus de tous, ce qui vient

26 Ce qu'un numéro de la revue Revue « Mv à Vée » (n°48) dont le titre, en langue Drubéa signifie l'idée de journal ou de support contenant et véhiculant des paroles, affirmait il y a déjà longtemps en titrant : « la femme a toujours son mot à dire, » pour résumer la penser de Mme Oume Kacatr. La revue n'est plus distribuée. J'ai eu l'occasion de la consulter aux archives du centre Tjibaou, lors du deuxième séjour.

conforter ce que nous avons déjà noté. Cela les renforce mutuellement, acquiesce-t-elle, à ma remarque et les encourage à s'engager dans de nombreux domaines²⁷.

Enfin, elle lâche : « et puis, nous, on n'est pas d'ici ». Cette petite phrase attise à nouveau ma curiosité. Elle précise alors : « on est dans les clans par nos mariages, nos alliances, mais ils savent d'où on vient, je veux dire à l'origine (...), d'autres aires, des îles. (...) »²⁸. Puis après un petit temps, elle ajoute : « c'est peut-être plus facile d'accepter que des gens de l'école, venus d'ailleurs, même des femmes, disent des choses sur comment ça doit se passer avec l'école (...) ça bouscule pas tout ici... » m'indiquant à son tour, pour conclure qu'il peut être gênant de parler de ces choses : « ça peut être mal compris et on peut croire qu'on veut changer la place et le rôle des femmes dans ces tribus, par rapport à d'autres, mais c'est pas ça... ».

Ces échanges, s'ils permettent de mettre à jour avec minutie, pour les comprendre les ressorts de ces « vagabondages efficaces » (Certeau de, 1980), témoignent aussi du caractère fragile de ces « manières de faire », fortement dépendantes de celles qui les mettent en œuvre et des conditions qu'elles mobilisent pour cela. Ils montrent par ailleurs, entre lucidité, tact et gêne exprimés, que ces professionnelles ont conscience du potentiel transgressif de leurs actions, dans ces configurations scolaires, culturelles et sociales particulières²⁹. Ce qui, néanmoins ne les censure pas, car elles visent à assurer une relation et des systèmes d'alliances éducatives de qualité pour contenir ou réduire les processus de décrochage de certains des élèves dont elles partagent la responsabilité de les bien accompagner dans leur parcours scolaire de formation.

Conclusion (temporaire)

Ainsi les recherches menées au sein de cette cité scolaire, montrent-elles d'abord, de la part des acteurs scolaires et éducatifs, le souci de bien accueillir et bien accompagner tous les élèves. De même, elles font apparaître une mobilisation assez largement partagée par les adultes dans et autour de l'école, pour encadrer les plus jeunes, les maintenir dans leur scolarité, en accordant une confiance notable aux potentialités de cet établissement et de ses professionnels pour soutenir les projets d'orientation et concourir à l'insertion. Elles font enfin émerger, parmi les nombreux acteurs mobilisés, les figures singulières de trois femmes, partageant des responsabilités éducatives, des « manières de faire » les amenant à « aller vers » les tribus, les clans et les familles, mettant enfin à profit et en lien une ancienneté dans leurs fonctions, qui a laissé à penser, durant un temps assez long de l'enquête, qu'il s'agissait là de la condition essentielle de leur engagement.

27 Un peu dans la ligne de ce que pointe Naepels qui indique que dans certains territoires les associations de femmes se mobilisent pour lutter contre les violences faites aux femmes, mais aussi pour faire, par petites touches, évoluer la coutume.

28 Voir à ce sujet H. Nicolas, qui montre comment dans certaines îles les filles kanak ont connu plus tôt une réussite scolaire notable, pointant notamment le rôle important de cristallisation des grands-mères.

29 Une autre grande dame kanak, Déwé Gorodey, militante historique du droit des femmes indique « beaucoup de femmes, militantes kanak, disent, comme moi, que les hommes n'aiment pas trop bouleverser les habitudes ». Cette conscience des risques de heurter fait que les avancées sont plus lentes, mais on peut aussi penser que cette prudence et ce souci leur permettent d'être davantage solidifiées. (voir Mwa Vée, n°48)

Mais le retour sur le terrain, des recueils approfondis et des analyses progressivement menées en partage, incitent à les considérer aussi comme des « femmes fortes »³⁰.

Femmes fortes car elles ont des convictions éducatives fortes : elles ne sont pas influencées par un quelconque déterminisme, elles ont la volonté d'aider la jeunesse à s'élever. De plus, elles sont implantées et reconnues dans l'établissement où elles initient, soutiennent, coordonnent des actions, transmettent des savoirs d'expériences et facilitent le travail des autres. Femmes fortes également, car elles mobilisent leurs réseaux professionnels antérieurs pour assurer accueil et accompagnement des nouveaux venus, notamment des exclus qu'elles aident ainsi à arriver et à s'inscrire dans une scolarité moins heurtée. Femmes fortes, car elles montrent en cela, qu'elles ont su tisser entre eux, des éléments tirés de leurs savoirs professionnels et d'autres savoirs, plus culturels et sociaux. Les hybridant même, elles empruntent et balisent des chemins de relations pour conduire des actions éducatives permettant d'agir de manière concertée dans et en dehors de l'école.

Femmes fortes mais soucieuses de maintenir les équilibres, me semble-t-il enfin, car leur connaissance intime et leur souci de voir préserver les équilibres qui président à la vie des clans et aux itinéraires des jeunes gens entre l'école et la tribu, les fait agir, de manière certes résolue, mais avec tact, prudence, et à bas bruit, en cherchant les ajustements, mais sans heurts, les évolutions mais sans bouleversement, afin que les voies qu'elles ont tracées puissent être suivies par d'autres.

Références

- Adloff, C. (2018). « Aller vers » pour lier avec les personnes à la marge ». *Vie sociale et traitements* (VST), 139(3), 5-12.
- Beaud, S. (1998). *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique»*. *Politix*, n°35
- Becker, R. (1954). *Maurice Leenhardt. Le missionnaire*. *Journal de la Société des Océanistes*, no 10
- Bensa A. et Leblic I., éd (2015). *En pays kanak : Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle Calédonie*, Ethnologie de la France. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, <http://books.openedition.org/éditionsmsh/2755>.
- Berthelet T. et Zaffran J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute, collection L'enjeu scolaire.
- Certeau, M. (de) (1980). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : UGE, coll. 10x18.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson - Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le «Climat scolaire» : définition, effets et conditions*

30 Le terme est emprunté à l'évocation d'une femme, qui pour la première fois a décidé d'assumer le rôle de chef de clan, dans une aire coutumière de Nouvelle Calédonie. Un film documentaire en présente le cheminement. Lors de nos séjours, plusieurs échanges ont évoqué cette situation exceptionnelle et le terme avait attiré mon attention. Voir http://www.ateliersvaran.com/fr/cinematheque/femme-chef-de-clan_1195

d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN - DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Marseille : éd de l'Aube.

Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Paris : Presses universitaires du Septentrion, coll. « Métiers de la formation ».

Gilles, J.L., Potvin P., Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, Éditions scientifiques internationales

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit, t.1 : *La présentation de soi*

Graille, C. (1999). « Coutume et changement social en Nouvelle-Calédonie ». *Journal de la Société des océanistes*, 109, 1999-2. pp. 97-119

Guigue M.(dir), Bruggeman D., Lemoine M., Lesur E., Tillard B. (2013). *Les déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

Lemoine, M. (2016). « Différents registres d'engagement face à l'exclusion scolaire ». *Diversité*, n° 184, 2^{ème} trimestre

_____ (2013). « Les relations avec les parents des collégiens décrocheurs. Variations à partir de deux approches monographiques ». In *Revue DIRE*, n°4: *Parents et institutions*. <https://epublications.unilim.fr/revues/dire/366>

_____ (2009). *Collégiens décrocheurs et effets décrocheurs dans les établissements : incidences sur les pratiques des acteurs et sur le fonctionnement des collèges*. Université de Lille 3, Charles de Gaulle : Thèse de Sciences de l'éducation

Minvielle, S. (2018). « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie (fin XXe-début XXIe siècle) ». *Revue française d'éducation comparée*, 17, 179-201.

Naepels, M. (2010). « Les enjeux du changement en Nouvelle Calédonie ». In Faugère E. et Merle, E. *La Nouvelle Calédonie : vers un destin commun*, Paris : Karthala

Nicolas, H. (2010) « Emporter un diplôme dans son sac. Les transformations de la socialisation sexuée à Lifou (1945-2004) ». In Faugère E. et Merle, E. *La Nouvelle Calédonie : vers un destin commun*. Paris : Karthala

Payet, J.P. (1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck

Pérouse de Montclos, M., Ducamp, M. & Ridet, B. (2001). « Lien social et processus d'attachement chez l'enfant adopté en milieu kanak ». *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 44(1), 233-265.

Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF

Pineau-Salaün, M. (2015). *Histoire et mémoire d'une institution coloniale. La scolarisation des Kanak au temps de l'indigénat*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (ESF)

Wadrawane, E. (2010). *L'école aux marges de la tribu : approche anthropologique des stratégies d'accueil et d'intégration de l'institution scolaire en Nouvelle-Calédonie (Provinces Nord et Iles)*. Université de Bordeaux 2 : Thèse de Sciences de l'éducation