



HAL
open science

Transmettre chez les Amérindiens wayãpi

Rodica Ailincăi, Sandrine Jund

► **To cite this version:**

Rodica Ailincăi, Sandrine Jund. Transmettre chez les Amérindiens wayãpi. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. pp.communication 198. hal-00914711

HAL Id: hal-00914711

<https://hal.science/hal-00914711>

Submitted on 6 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Communication n°198 - Atelier 24 : Transfert de savoirs et immigration
Vendredi 6 juillet 2012, 9 h-13 h**

Transmettre chez les Amérindiens wayãpi¹

Rodica Ailincăi, Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo) CNRS : UMR7114 – Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense

Sandrine Jung, Centre de recherches et de Ressources en Éducation et en Formation (CRREF, EA 4538), Université des Antilles et de la Guyane – IUFM Guadeloupe

Résumé

En se basant sur des observations ethnographiques longitudinales et des entretiens compréhensifs, cet article propose une description du fonctionnement socioculturel et une analyse des pratiques éducatives familiales de la population wayãpi, ainsi qu'un regard sur l'évolution de ces facteurs dans le contexte mouvant du monde actuel. Un modèle écologique du fonctionnement des Wayãpi est ainsi proposé. Une connaissance des modes de transmission des savoirs et des pratiques éducatives de ce groupe socioculturel pourrait fournir aux enseignants et spécialistes des pistes de réflexion pour une meilleure prise en compte des besoins éducatifs des populations amérindiennes vivant sur les sites isolés des fleuves amazoniens et une adaptation de l'enseignement scolaire aux spécificités culturelles.

Mots clé : transmettre ; savoirs traditionnels ; modèle éco systémique ; Amérindiens.

Cadre théorique

Nombreuses sont les recherches qui ont mis en évidence l'importance du milieu social et des pratiques éducatives parentales sur le développement cognitif de l'enfant et la réussite scolaire (Pourtois, 1979 ; Ogbu, 1978, 1992 ; Palacino-Quintin, 1988). La famille est le milieu où l'enfant conçoit ses premières représentations du monde, construit ses premières relations aux autres, ses premiers apprentissages ; ainsi, le cadre socio-culturel, les représentations et les styles éducatifs des parents sont considérés comme des variables intermédiaires entre la classe sociale et l'adaptation scolaire. L'étude des représentations, attentes, pratiques, comportements et styles éducatifs des parents dans plusieurs champs disciplinaires ont apporté des éléments de compréhension sur le rôle que joue le microsystème familial sur le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, 1995 ; Sigel, 1985 ; Super et Harkness, 1986 ; Valsiner, 1987 ; Dasen & al., 2004 ; Pourtois et Desmet 1989, 2004 ; Ogbu, 1992 ;

¹ Cette contribution reprend certains éléments des travaux antérieurs : Ailincăi, Jung, Ali, 2012 ; Ailincăi, 2012.

Durning, 1995 ; Ailincal et Barais, 2006 ; Troadec, 2007). Afin de saisir la complexité et la dynamique des facteurs cités, nous avons opté pour une approche systémique et écologique du fonctionnement éducatif des familles wayãpi (Bronfenbrenner, 1979 ; Joël de Rosnay, 1975). A ces fins, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner nous a semblé le plus adapté car l'analyse qu'il propose, tout en visant l'ensemble, traite élément par élément et considère les relations entre les systèmes, au moins autant que les constituants. Ainsi, cet auteur présente les différents milieux de l'enfant (*les microsystèmes, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème*) comme étant emboîtés (voir, pour une présentation synthétique du modèle Bronfenbrenner 2005, Troadec, 2007).

Population : présentation générale de deux groupes

Le groupe socioculturel dont il est question dans cette étude vit dans la forêt amazonienne, sur le fleuve Oyapock, un des fleuves frontaliers de la Guyane, au niveau de *Trois-Sauts*. Les Wayãpi provient de vagues migratoires récentes (début des années 70) et sont aujourd'hui installés dans quatre sites principaux : les villages de Yawapa, Pina, Zidoc et Roger, situés sur la rive gauche de l'Oyapock et représentent les communautés de Trois-Sauts (environ 600 personnes en 2011²).

Le Tableau 1 présente une synthèse du peuplement de ce village et du nombre d'enfants scolarisés.

Villages wayãpi du Haut Oyapock ³				
Villages wayãpi	Roger	Zidok	Pina	Yawapa
Population	130 habitants	400 habitants	30 habitants ⁴	30habitants
Elèves, classes	26 élèves 1 classe	110 élèves 4 classes	0	20 élèves 1 classe

Tableau 1 : Estimation des effectifs de la population et des élèves wayãpi, par village.

Pour rejoindre les Wayãpi, l'accès s'avère difficile, le voyage pouvant prendre depuis la commune la plus proche (Camopi), selon la saison et l'état du fleuve, jusqu'à deux jours de pirogue ; ainsi les Wayãpi se trouvent isolés géographiquement et humainement.

Au niveau linguistique, les Wayãpi sont des Tupi (comme les Émérillons du haut Maroni et moyen Oyapock) (cf. Tableau 2).

Noms	Arawak (Lokono) ⁵ Palikur (Palikuyene)	Kali'na (Tilewuyu) <u>Wayana</u>	Émerillon (Teko) <u>Wayapi</u>
Appartenance linguistique	Arawak	Karib	Tupi-Guarani

Tableau 2 : les groupes amérindiens présents en Guyane et leur appartenance linguistique.

Nous pouvons parler d'une population alloglotte, la langue maternelle étant la seule à être pratiquée dans les échanges au sein de la famille et du village : les jeunes enfants de moins de six ans, la moitié des femmes et les hommes de plus de quarante-cinq ans sont unilingues. Mais nous pouvons également parler d'une population plurilingue, dans le sens où, le reste de la population connaît (plus ou moins bien) plusieurs langues : les langues les mieux pratiquées oralement par la plupart des adultes (généralement les hommes qui se rendent régulièrement

² Selon le nombre de patients recensés au dispensaire.

³ Estimation 2011

⁴ Plus ou moins variations saisonnières (estimation personnelle 2010)

⁵ Les parenthèses indiquent les autodénominations.

dans des zones marchandes) sont : le français, le créole guyanais, le portugais du Brésil (Grenant, 1980). Notre étude s'intéressant aux pratiques éducatives familiales et plus particulièrement parentales, les observations ont été menées sur l'ensemble de la population du village : la « fonction » de parent concerne presque toute la population (chez les Wayãpi on peut être parent à partir d'un jeune âge (environ 15, 16 ans pour les filles et environ 16, 17 ans pour les garçons) ; par ailleurs, nous avons observé et interviewé des jeunes adolescents revenant au village après une scolarisation sur le littoral, car leur contact direct avec d'autres pratiques (d'autres microsystèmes, extérieurs aux Wayãpi) aurait pu modifier leur regard et leurs conduites et ainsi constituer dans le village un nouveau microsystème à prendre en considération.

Méthodologie et recueil des données

Afin de rendre compte des pratiques éducatives au sein de la famille, nous avons privilégié une démarche descriptive et compréhensive, à travers deux méthodes de recueil des données : l'observation ethnologique et l'entretien compréhensif. Les observations présentées ici ont été faites durant plusieurs années, au cours de plusieurs séjours plus ou moins longs, sur les sites concernés par notre étude.

Les données ont été recueillies par deux observateurs : le premier observateur a vécu entre 1999 et 2011 dans les villages wayãpi de l'Oyapock ; le deuxième observateur s'est rendu des nombreuses fois entre 2007 et 2011 sur les sites en question (lors des séjours d'une durée de sept à quinze jours à chaque fois). Pour le premier observateur il s'agit d'une observation dans l'immersion, une observation participante, celui-ci habitant et travaillant dans un des villages mentionnés ; il s'agit d'observations ethnographiques, préméditées et organisées, dans le but d'un rendu scientifique ultérieur. Le deuxième observateur a fait des observations distancées (par opposition à l'observation participante du premier observateur), selon une grille d'observation et des objectifs prédéterminés. Comme annoncé dans l'introduction, le fonctionnement quotidien et les pratiques éducatives de la population étudiée seront présentés de manière descriptive, à partir de la mise en commun des observations recueillies, selon une approche écosystémique. Après coup, les observations ont été complétées par des entretiens compréhensifs avec les parents, afin de préciser les styles éducatifs de ces derniers et de saisir l'évolution des conduites parentales dans le contexte mouvant de la société actuelle ; cette mouvance pourrait se justifier par les interactions à plusieurs niveaux entre les individus, les cultures et le contact avec la modernité, facilitées par la présence d'artefacts du monde occidental (l'influence des exo et macro systèmes au sens de Bronfenbrenner).

Approche descriptive de l'organisation et du fonctionnement familial

Pour les Wayãpi la famille nucléaire est l'organisation sociale de base avec une répartition sexuelle très stricte des tâches : la culture de l'abattis et la transformation de ses produits (dont le ramassage de bois de feu) revient aux femmes avec la préparation des produits de la pêche, de la chasse et la fabrication des objets en terre ; les hommes ont la charge des activités les plus dangereuses : la chasse, l'ouverture des abattis, certaines activités de cueillette avec risque de chute, et aussi la pêche, la fabrication des objets tressés et noués (dont les carbets⁶), des objets en bois. La vie dans les petites unités familiales éloignées, sur « les écarts » suit encore largement le modèle « traditionnel »⁷, surtout pendant la saison d'ouverture des abattis, où de véritables petits villages temporaires (d'août à octobre) s'installent quelquefois très loin,

⁶ Habitation

⁷ Traditionnel est ici le moins mauvais terme pour qualifier un caractère culturel « non occidental » ou encore « strictement amérindien », « selon une culture amérindienne antérieure à la colonisation ». Il n'y a évidemment pas de référent culturel absolu : la société amérindienne n'a certainement pas attendu la colonisation pour évoluer.

à plusieurs heures de pirogue, des bourgs et de leurs infrastructures.

Pour les Wayãpi, l'habitat et la culture matérielle sont encore largement autoproduits du fait de l'éloignement des commerces et des difficultés des familles à gérer un budget de façon autonome (beaucoup de commerçants du littoral proposent des crédits, mais gèrent les livrets en disposant de procuration...). Si le partage caractérise cette population (partage du savoir, de la production, des informations concernant la présence et l'abondance de la faune et flore), un climat de compétition se dégage dans les activités des hommes (au plan cynégétique et halieutique) et des femmes (au plan culinaire). Pour les deux populations le système de pensée traditionnel est très vivant, avec l'importante persistance des pratiques chamaniques et l'émergence de nouveaux praticiens. La logique thérapeutique amérindienne répond à une interprétation « écosystémique⁸ » de l'état de santé et de la maladie ; elle est perçue comme un déséquilibre entre la matérialité du corps du malade et le « monde des esprits », qui représente le paysage naturel de référence. Ainsi, l'interprétation est basée sur la malveillance, la vengeance voire l'erreur (un tir magique mal dirigé) et/ou le monde invisible (les esprits, ou de pratiques magiques d'empoisonnement ou encore de sorcellerie, etc.). Le mode de pensée rationaliste occidental enseigné à l'école et qui domine les échanges entre Amérindiens et Occidentaux, ainsi que le nouveau mode de vie, basé sur la consommation (induit par l'accès aux ressources financières) et la présence des artefacts du monde occidental (moteurs, fusils, l'épervier en fil de nylon mais aussi la télévision, les MP3), modifient les représentations et les pratiques. La plupart des Amérindiens concilie assez facilement « pensée traditionnelle » et pratiques occidentales (la plupart se rend au dispensaire, pratique une petite médication quotidienne : antalgiques, pansements, traitements contre les mycoses et dermites, etc.). Ils choisissent en général de bénéficier des soins et actes préventifs mis en place par l'État : vaccination, hospitalisation, opération, suivi des grossesses et accouchement à l'hôpital de Cayenne. Parallèlement et sans contradiction, ils font souvent appel aux tradipraticiens du village ou étrangers selon les cas et le degré de gravité. Le chamane amazonien intervient sur un autre registre qu'un médecin : il rétablit un ordre social perturbé, grâce à des qualités et des compétences particulières ainsi qu'en faisant appel à des entités « surnaturelles » dominantes⁹. La fonction de chamane est différente de celle de chef de village et elle n'est pas héréditaire (tout amérindien pouvant l'apprendre), mais le chamane préfère toujours former un membre proche de sa famille. Les Wayãpi introduisent volontiers de nouvelles plantes découvertes sur le littoral dans leur pharmacopée domestique (plantes cultivées au village) et des petits remèdes trouvés dans les marchés (baumes et huiles asiatiques mentholés camphrés, certains remèdes pharmaceutiques brésiliens ou surinamais comme des pommades ophtalmiques). L'usage des remèdes traditionnels, basé sur les plantes, n'est ni sacré ni réservé.

Les danses et cérémonies traditionnelles se font de plus en plus rares ; à la musique traditionnelle, les jeunes préfèrent les MP3.

Les fêtes de consommation de bière traditionnelles (dits cachiri), sont incontestablement beaucoup plus nombreuses et systématiques que pendant l'isolement au XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle ; la consommation d'alcools forts industriels (et de cigarettes) a considérablement augmenté depuis vingt ans (encore occasionnelle à Trois-Sauts au début des années 2000, elle est presque quotidienne pour certains aujourd'hui).

⁸ dans le sens que lui donnait Gregory Bateson, anthropologue et père de la cybernétique moderne. Bateson, G., (1973), *Steps to an Ecology of Mind*. Londres : Paladin Books.

⁹ Pour une description plus détaillée du chamanisme chez les Wayãpi, voir les travaux de Grenand P. 1982, et Gallois D. 1986.

Le modèle écosystémique et la vision wayãpi du monde

La vision wayãpi du monde s'approche beaucoup du modèle scientifique proposé par Bronfenbrenner : un ensemble de cercles concentriques du proche vers le lointain, du connu vers l'inconnu, ayant « les hommes » au centre, le tout situé sur une terre plate (cf. Figure 1). Deux visions se superposent, le concret de la vie dans les sphères rapprochées et le métaphysique dans les sphères éloignées, avec les esprits et entités surnaturelles (toutes les espèces animales sont dirigées par des maîtres invisibles et tous les maîtres sont coordonnés par *Kulupi*, le maître suprême) (voir également Grenand et Grenand, 1996 ; Grenand et al., 1987 ; Viveiros de Castro, 1992).

Ces visions se retrouvent également dans la distinction forte entre le monde animal et le monde végétal : il y a *la forêt véritable* (animaux sauvages et esprits), et la *forêt secondaire* (proche du village et de l'homme). L'éducation des enfants, leurs apprentissages, commencent dans *l'environnement immédiat* (le village, le connu), puis la *forêt secondaire*, pour arriver vers 16 ans à dominer *la forêt véritable* (la forêt primaire).

En référence au modèle développemental occidental, dans cette représentation traditionnelle du monde, tous les cercles peuvent avoir une influence sur les hommes, donc on peut parler également d'un système qui interagit ; si les cercles proches exercent une influence concrète et quotidienne, les cercles éloignés peuvent influencer indirectement la vie des hommes : effectivement, *Kulupi* ou un autre maître peut décider de déplacer un troupeau, l'éloigner ou l'approcher, le disperser ou le concentrer, ceci ayant des répercussions sur l'activité cynégétique de l'homme (le cercle de la prédation), qui à son tour influence le bien être de la famille et du village (par la présence ou absence du père, également en termes de repas ou fêtes au sein du village).

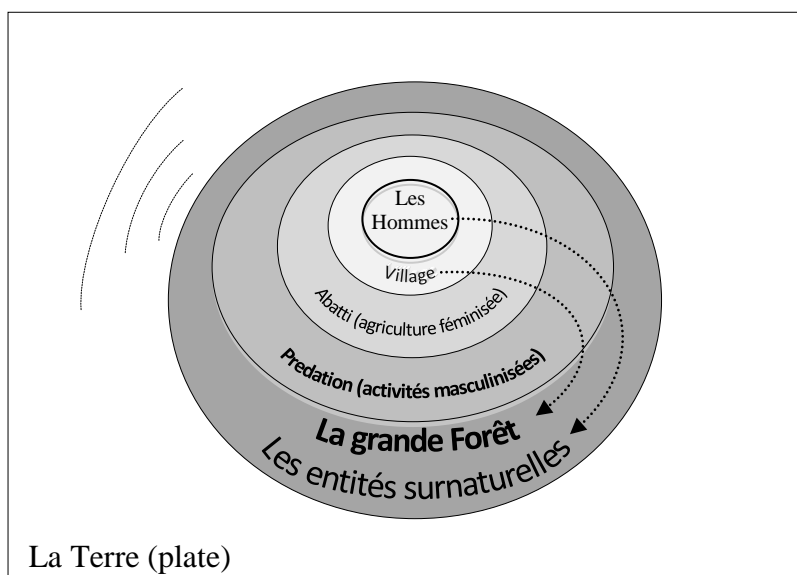


Figure1 : La représentation de l'univers chez les wayãpi, modèle proposé par les auteurs

A propos de cette représentation globale qu'ont les wayãpi du monde, Françoise et Pierre Grenand parlent d'une société qui perdure mais qui a une « vision dramatique de l'alliance avec notre monde » (1996, p. 60). Effectivement, au delà des interactions entre les différents systèmes de leur monde (interactions équilibrées par des relations avec des entités surnaturelles), les wayãpi doivent faire face à une interaction avec le système d'un autre monde, le monde occidental. Le contact le plus direct entre les deux systèmes se fait certainement au moment où les jeunes enfants partent au collège. Effectivement, les sociétés

traditionnelles amérindiennes sont en interaction permanente avec le fonctionnement de la société occidentale, mais ces interactions sont vécues à partir de leur « niche développementale » (en référence à Super et Harkness, 1986), de l'intérieur de leur monde, de leur société, selon leur rythme ; c'est d'ailleurs une des raisons qui expliquerait l'intégration avec succès, par les Wayãpi, de nos technologies (Grenand, 1996). En revanche, aller seul, dès la 6^{ème}, à la rencontre de « l'autre monde », c'est une autre affaire.

Nous allons revenir sur la situation de jeunes collégiens et parfois lycéens dans les discussions finales. Leur comportement peut s'avérer d'une grande influence dans l'évolution des pratiques éducatives au sein de deux communautés : d'une part par leur conduite quotidienne, leurs discours et attentes, et d'autre part, en tant que futurs parents.

Dans les chapitres qui suivent nous nous intéressons aux premiers cercles de l'univers wayãpi et notamment les pratiques éducatives parentales, au sein de la communauté traditionnelle.

Les modes d'apprentissage traditionnels et l'éducation parentale

Pour la population observée, liberté est le mot qui vient le plus souvent à l'esprit des étrangers qui observent les enfants qui jouent, en bande, dans les sauts¹⁰ ou les villages. Les mères posent les interdits sous forme de mise en garde, et si jamais le danger n'est pas immédiatement perceptible, elles vont bien trouver une menace indiscutable et quasiment permanente : fauve, serpent, anaconda ou même l'observateur blanc qui menace de sa piqure vaccinale. La simple évocation d'un de ces fléaux suffit en général pour que le jeune enfant se précipite immédiatement dans le giron maternel ou du moins fasse mine de reculer.

La relation entre la mère et le jeune enfant est tellement fusionnelle que ce dernier est littéralement attaché à sa mère dans le porte-bébé amérindien (petit hamac en bandoulière) le sein nourricier accessible en permanence, peau contre peau. Le jeune enfant quitte le porte-bébé le plus tard possible ; la marche est relativement tardive et son apprentissage précoce (souvent à partir de 10 mois chez les Occidentaux) n'est pas encouragé. L'autonomie précoce d'un jeune enfant serait une prise de risque inutile dans un environnement dangereux. Certaines mères construisent des parcs pour éviter que leurs jeunes enfants ne s'éloignent pendant qu'elles travaillent. L'enfant grandit ainsi dans des ensembles très intimes, où il est extrêmement entouré et assisté : « *Les bébés ne sont jamais laissés seuls. (...) On cherchera toujours à donner du sens aux babillages d'un bébé, qu'il ne faut pas laisser sans réponse. (...) Ne pas répondre à la sollicitation d'un bébé eût été d'autant plus incongru qu'il ne dispose encore que peu de moyen pour la manifester. Les pleurs étant considérés comme une menace pour la construction de la personnalité de l'enfant, on fait en sorte de les éviter et les femmes peu douées pour ce genre de conciliation passe pour de piètres mères* » (Hurault & Grenand, 1998, p.140).

Dès qu'ils sont capables de marcher, les enfants accompagnent leurs parents dans leurs tâches quotidiennes ; si tous les enfants, filles et garçons, aiment la pêche, à partir de 8-10 ans les filles préfèrent les travaux domestiques et les garçons préfèrent les activités pratiquées par le père : la chasse, la pêche, l'abattis (voir chapitre suivant). Les connaissances sont contextualisées et enseignées dans chaque famille, progressivement, lors de chaque activité : apprécier la forêt, sa beauté, reconnaître les arbres, les plantes, les oiseaux, leur chant, les animaux, les aspects techniques de la vannerie, les techniques de la préparation de l'abattis et tout ce qui peut être utile et pratique. Si les parents surveillent attentivement leurs enfants lors des enseignements hors du village (chacun s'occupant le mieux de son enfant ou des enfants de sa famille), à l'inverse, dans la sphère du village, les enfants sont laissés complètement libres¹¹. Dans les jeux et activités libres, au sein du village, la différenciation sexuelle s'opère

¹⁰ Petite cascade ou chute d'eau, accentuée par les rochers et gros cailloux se trouvant au milieu du fleuve Une petite rivière est appelée « crique ».

¹¹ Cette liberté est constatée par les observations des chercheurs ; si dans leurs discours les parents vont mettre en avant les

également très tôt, dès qu'ils s'éloignent de la sphère maternelle. Les tout petits s'éloignent ainsi progressivement du carbet cuisine où travaillent les mères, pour se rapprocher d'une aire de jeu (école, verger de proximité, abattis proche) où s'active une bande plus âgée. Ils se postent le plus souvent d'abord en observateurs avant de participer encouragés par un aîné. Une partie importante des apprentissages se transmet ainsi entre frères ou entre sœurs. Les filles plutôt avec les filles, les garçons avec les garçons.

Les enfants sont libres de faire et libres de leurs actions. Ils constituent des bandes et partent en activité de jeu, de prédation et de cueillette comme les adultes partent en expédition (ils peuvent même partir en pirogue sur la rivière, dans des fûts en plastique de 200 litres destinés à l'essence, coupés en deux dans le sens de la longueur ou « emprunter »¹² une vraie coque alu). Les jeux sont dominés par l'imitation des activités traditionnelles. Ainsi leur apprentissage se fait par le jeu, progressivement, selon le rythme propre à l'enfant. Les plus grands n'interdisent jamais aux plus jeunes de participer aux activités quotidiennes : on ne les prive pas de faire pour apprendre, même s'ils sont au départ peu productifs et qu'il y a des pertes (une petite fille qui épluche mal le manioc). Les parents fabriquent et fournissent des jouets imitant les outils qu'ils utilisent adaptés aux enfants (*panākū laī* petits catouris¹³ dos, *tīpoy laī* petit porte-bébé, *paila laī wilapa lewe* arc et flèches, *palata* lance-pierre, *tīlamoy laī* petits éperviers fabriqués avec des vieux filets) et encadrent habilement ces activités d'apprentissage, en veillant à la sécurité, en répondant aux sollicitations de l'enfant.

C'est l'enfant qui décide d'observer un adulte en train de faire, qui demande d'apprendre, de faire à son tour. Sur ce point nous faisons référence au concept d'apprentissage vicariant (Bandura, 1980, 1986), selon lequel, apprendre par l'observation permet d'acquérir des compétences et connaissances, sans avoir à passer par le processus de découverte personnelle. Les grands fournissent aux enfants le matériel adapté en taille, en dangerosité. Les enfants sont même assez libres d'utiliser des outils dangereux. Très jeunes, ils ont la possibilité de manipuler les couteaux, les sabres ou les hameçons sous le regard protecteur d'un plus grand qui les protège et veille à éviter les accidents. Il nous a semblé que les jeunes enfants ne prennent jamais de risque inconsidéré. Il est d'ailleurs plutôt mal vu d'être imprudent et l'enfant n'est jamais invité à supporter la souffrance ou la douleur, sauf dans le cas de l'application des fourmis¹⁴. Ainsi quand il pleure on ne cherche pas à minimiser sa souffrance mais plutôt à détourner son attention.

Il n'existe pas d'injonction, pas de reproche direct. Il nous a semblé que les adultes ne cherchaient pas à développer chez l'enfant un sentiment de culpabilité lorsque celui-ci échouait dans ses tentatives ou n'avait pas une conduite conforme aux attentes. Il n'y a pas de frontière entre le jeu et le « faire réel ». Le mot « faux » (mensonger) *i-wali* n'est pas utilisé pour le jeu, on dira plutôt que l'enfant fait *laānga* (comme) ; ainsi le jeu n'est pas dévalorisé : il n'y a pas de différence entre apprentissage « sérieux » et jeu « sans importance ». Au contraire, les adultes qui passent à côté des enfants qui jouent vont souvent les encourager par des feed-backs positifs admiratifs des dispositifs élaborés (campements, villages, plantations). Souvent les pères accompagnent les petites « chasses » d'oiseaux au village, ou les jeux de balles initiés par des enfants. Les hommes pratiquent et organisent volontiers des matchs de foot, de volley, etc. Le jeu n'est jamais déconsidéré, mais au cœur de la vie sociale. Cet esprit de liberté, où les prises d'initiative ne sont freinées que par les mises en garde, va dominer toute la vie de l'enfant et de l'adolescent (et même au-delà).

dangers, dans les faits ils vont laisser les enfants libres (ex : partir seuls au fleuve).

¹² Avec autorisation tacite, par absence d'interdit.

¹³ Grand panier, hotte de portage pour le dos

¹⁴ Rituel par lequel des variétés de fourmis piqueuses enserrées dans une vannerie sont appliquées à certains endroits du corps, afin qu'ils soient piqués. Chez les Wayapis il s'agit de petits rituels fréquents lors des fêtes à cachiri ; tout le monde peut se faire appliquer les fourmis, le plus souvent sur demande de l'intéressé).

Les jeux

Les jeux observés peuvent être rangés en trois principales catégories:

- *les jeux d'imitation d'activités domestiques*

Ces jeux, d'imitation d'activités domestiques quotidiennes, sont organisés par les filles et consistent dans l'imitation de campement ou de village, de plantations, de prise en charge des bébés (poupée ou à défaut tout objet de bonne taille comme une bouteille) : imitation de la toilette, du coucher dans des hamacs, imitation de l'école, de la préparation des produits de l'abattis, de la chasse et de la pêche. Les petites filles peuvent très tôt faire réellement de la cuisine en allumant un feu (cueillette et préparation des escargots, de bananes, de soupes d'empois de manioc, etc.).

- *les jeux d'activité réelle de cueillette ou de prédation¹⁵ infantine* : sur les arbres fruitiers à proximité du village (*akayu* cajous, *apì* oranges, *inga* pois sucrés, *wili* abribas, etc.) ou dans les abattis proches (*yeti* patate douce, *iliki'i* matotos en créole ou physalis sauvages, *asikalu* canne à sucre, *kumana* gros haricots plats quelquefois dits fèves du pérou, *akaya* mombins) ou de prédation (ramasser des escargots, pêche à la canne ou à l'épervier), chasse de petits oiseaux, de lézards pour les garçons, à l'arc et au lance-pierre. Très tôt, les enfants sont producteurs dans la cueillette ou la pêche de proximité : ils repèrent les fruits dans le village ou dans les abattis de proximité, partent en général en bande les récolter en grim pant dans les arbres, lançant des bâtons pour les faire tomber. Certains grimpent, d'autres ramassent les fruits tombés et les rassemblent, d'autres encore ne font « que » regarder, donnent des indications au cueilleur. Le partage des tâches se met en place naturellement, en général sans dispute, les voraces égoïstes trop empressés sont calmés en douceur par les plus grands. Nous n'avons jamais observé de conflits au moment du partage. On ne cherche pas à établir une échelle de valeur des tâches ou une différenciation dans la rétribution.

- *Les jeux récréatifs au fleuve*

Le fleuve fait partie de la vie des enfants amérindiens ; jeux ou besoin de se rafraîchir, plusieurs fois dans la journée, le plus souvent en groupe et sans les adultes, les enfants se jettent dans les sauts du fleuve, nagent, montent sur les cailloux, attrapent des poissons. Le fleuve offre des baignoires à remous, des toboggans, etc. comme dans un grand saut. Dès qu'il fait beau, les enfants y passent beaucoup de temps. Les grands emmènent les petits progressivement, assurent la sécurité des plus jeunes. Les compétences acquises par les enfants au fleuve et dans les sauts vont servir également pour les activités de subsistance : la navigation et la pêche.

- *Les jeux inspirés de répertoires classiques non-amérindiens*

Certains jeux sont inspirés de répertoires classiques non-amérindiens avec des règles réinterprétées, quelquefois très complexes comme le jeu de cache-cache, ou semblent réinventés à partir de situations de classe (courses, jeux collectifs de ballon). Les enfants adhèrent et respectent assez facilement les règles énoncées par les meneurs. Les observations faites pendant les récréations scolaires, relèvent une combinaison des jeux, l'imitation d'activités domestiques (pour les plus jeunes) et des jeux inspirés des activités scolaires (pour les élèves de CM2).

Les savoirs (histoires)

L'occidental ne retrouvera évidemment pas ses catégories de classification des histoires : faits historiques, mythologiques, contes, biographies, connaissance du monde occidental, récits d'expériences de voyages, etc. Toutes ces catégories se superposent pour les Wayãpi, leur

¹⁵ Activités de cueillette, ramassage, chasse, pêche cela impliquant nombre des compétences de la part des enfants qui les pratiquent : mémoire des lieux et des objets à prendre, agilité physique, soin aux objets pour qu'ils soient consommables de retour au foyer....

séparation n'étant pas pertinente. Le volume de connaissances traditionnelles cumulées est tout-à-fait considérable comme l'attestent les travaux des ethnologues. La somme de connaissances globales que chaque homme peut mémoriser, sans l'aide de supports écrits, est impressionnante et demande de développer des compétences de mémorisation très poussées. Ainsi Françoise Grenand (2002) évalue le vocabulaire wayãpi à 7500 mots dont plus de 1000 entrées pour la faune et plus de 1600 entrées pour la flore. A la diversité du vocabulaire, il faut ajouter toutes les histoires qu'il convient d'apprendre et de restituer dans un souci de conformité. Concernant les savoirs agricoles, une étude récente de dénombrement des clones de manioc sélectionnés et cultivés recense plus de 70 variétés (d'après Claudie Haxaire, 2005). Pierre Grenand (1980) a recherché des concepts (dans le domaine des connaissances des animaux et des végétaux) qui pourraient mettre en évidence le système de représentation et de classification de l'univers chez les wayãpi. Il a dégagé un ensemble de catégories binaires qui se ramifient de plus en plus : le visible et l'invisible (ou le normal et les esprits) ; le normal se subdivise en deux catégories : le monde animal et le monde végétal ; parmi les animaux, il y a ceux qui se nourrissent au sol, ceux qui se nourrissent en l'air ; ces sous-catégories se subdivisent à leur tour selon des traits saillants : l'aspect physique, les traces, les cris...). De son côté, le monde végétal est également classé selon des critères descriptifs : la forme, la couleur, l'odeur, etc.). Si la désignation des animaux se base sur leurs caractéristiques, l'intitulé des plantes est fonction de l'usage que l'animal fait de la plante (celui-ci étant inféré en référence aux activités humaines).

La transmission des histoires est toujours attribuée aux hommes ; dans les discours relevés, ils sont les dépositaires de la parole et de sa transmission. A la question posée, « *Qu'est-ce que tu apprends avec ton père?* », filles et garçons répondent : « *les histoires* ». C'est donc plutôt l'homme qui est reconnu comme le détenteur du savoir. Cependant, dans la réalité, les femmes transmettent énormément d'histoires aux enfants, surtout les grand-mères. Les histoires sont transmises de pères en fils et sont constitutives du patrimoine familial : « *chacun ses histoires* », dit un trentenaire qui a appris les siennes avec le vieux *miso* et qui les raconte à son fils. « *Moi j'avais appris avec les anciens. J'ai toujours marché avec les anciens* », dit un homme de plus de soixante ans qui a manifestement beaucoup appris en écoutant la parole de ses aînés dans la forêt. Toujours pour cet homme qui est intervenu à plusieurs reprises dans l'école du village (pour raconter l'histoire des villages et les migrations) : « *On a besoin de l'ILM maintenant, il faut raconter les histoires traditionnelles à l'école. Surtout aux grands, qui écoutent / - Et les petits ? / - Oh! Ceux-là ils n'écoutent rien!* »

Les savoir-faire

Les filles déclarent faire, dès qu'elles le veulent, à-peu-près toutes les activités quotidiennes en aidant leur mère (cuisine, abattis, préparation du manioc, travail du coton) à l'exception de la cuisson de la cassave¹⁶ et de leur « propre » cachiri (qu'elles font pour un homme : père, frère ou mari), qu'elles ne feront qu'après leur réclusion (quand elles sont *moni'a* - elles sont alors femmes à part entière). « Femme », est donc un véritable statut qui donne le droit de faire du cachiri. Elles épluchent le manioc et portent les enfants vraiment très tôt, vers 3/4 ans. Elles aident également leur mère à tamiser les farines, apparemment sans contrainte.

A partir de 5/6 ans les filles sont de plus en plus sollicitées et le travail qu'elles accomplissent devient vite considérable. Elles râpent un peu plus tard parce que c'est plus difficile. Les Occidentaux ne parleraient plus de jeu mais de réel travail. Après un certain âge, qui n'est pas très fixe (9/10 ans), les filles râpent de plus en plus, pouvant arriver à râper quasiment seules un petit catouri¹⁷ de manioc. Elles sont souvent mises à contribution pour les tâches

¹⁶ Galette à base de farine de manioc

¹⁷ Grand panier que l'on porte sur le dos

d'assistance : rassembler l'eau nécessaire, tamiser la farine... Pour la préparation des autres tubercules et fruits, le principe est à-peu-près le même. Les filles peuvent faire de petits cachiris familiaux à destination de la famille restreinte : ainsi une jeune fille de 12 ans pas encore pubère avait préparé du jus de manioc doux pour le retour de ses parents partis à St. Georges. Concernant le savoir-faire afférent travail du coton, la plupart des filles interrogées (âgées de plus de 9 ans) déclare savoir déjà filer le coton. Elles regardent leur grand-mère, leur mère filer puis tisser le coton en hamac (*inipie'e* ou *kea*), disent que c'est facile, et qu'elles savent déjà tisser des portes-bébés (*tī'poy*). Parmi les autres apprentissages évoqués par les filles, il y a « les perles » ou certains jeux de mémorisation comme *emo'a* (figures que l'on forme avec une ficelle entrelacée entre les doigts des mains).

Les garçons accèdent aux différents savoirs-faire très librement, ils peuvent même refuser d'en pratiquer : la vannerie, l'ouverture d'un abattis, la construction d'un carbet (situations devenues fréquentes chez les jeunes), ou quelquefois (exceptionnellement, pour des raisons précises) la chasse. Cependant beaucoup ont déclaré que la pratique de la chasse était plus tardive que celle de la pêche : le plus souvent après 12 ans, voire plus tard. Avant ces âges, l'enfant chasse quotidiennement à l'arc ou au lance-pierre, des oiseaux, des lézards, mais dans l'espace du village, qui est plus sûr, la forêt étant un espace très dangereux. La chasse a un statut particulier par rapport à la pêche : la chasse est une guerre traditionnelle régie par des règles, des stratégies, des risques. Elle a donné lieu à toute une culture de la prophylaxie et de la chance ; elle rend aussi malade et demande alors l'intervention du chamane. La forêt est conçue comme un lieu habité par de nombreuses entités dont certaines sont très puissantes. Beaucoup de conseils techniques et pratiques sont aussi donnés progressivement, en situation (et plutôt en secret entre père et fils), pour la pêche et la chasse : il s'agit d'informations relatives aux habitudes du gibier ou du poisson, dont certaines peuvent être qualifiées de naturalistes (écologiques) par les occidentaux alors que d'autres font référence à des mythes. La chasse et la pêche sont des arts, des pratiques en interaction avec un milieu qui change constamment, des arts qu'on n'arrête jamais d'apprendre.

Le début de l'apprentissage de la vannerie peut s'effectuer plus tôt (quelquefois à partir de 9/10 ans), ce dont ont témoigné tous les garçons interrogés : ils réalisent des éventails et des tamis. Ils n'ont pas du tout la préoccupation de rejeter la vie traditionnelle ; au contraire, ils ont l'air très heureux d'être indiens, très sûrs d'eux, plutôt fiers. Il nous semble qu'on pourrait même dire « heureux comme un enfant amérindien »!

C'est souvent le séjour au collège sur le littoral qui provoque des ruptures : « *J'ai fait un tamis il y a six ans, avant d'aller au CMI. Maintenant je ne m'intéresse plus, j'ai oublié. Je voudrais aller vivre à Cayenne, je ne veux pas me marier ici* » (entretien avec un jeune de 19 ans qui est parti au collège à 13 ans). A l'opposé de ce cas, tous les garçons et filles scolarisés en primaire, interrogés sur leur futur lieu de résidence, déclarent vouloir vivre dans leur village « près de papa et maman », sauf un qui voudrait vivre... au village voisin! Certains enfants évoquent l'apprentissage des appareils modernes (« *Qu'est-ce que tu apprends avec ton grand-frère? -La télé!* »), surtout les garçons.

Les individus sont à la fois attachés au groupe (les moments de solitude semblent quasi inexistantes), et à la fois jouissent d'une totale liberté d'action et de mouvement. Dans l'ensemble, l'éducation traditionnelle met l'accent plutôt sur l'interdépendance, la répartition sexuelle des tâches faisant que ni les femmes ni les hommes ne peuvent se passer de l'autre sexe.

Entretiens avec les parents

Nous avons complété les observations de terrain avec 42 entretiens semi-directifs. Les entretiens ont été portés en français (pour les parents qui connaissaient la langue et qui ont fait

le choix de l'utiliser : 5 parents) et en langue maternelle (un observateur parlant la langue et, pour le deuxième observateur, avec l'aide de l'intervenant en langue maternelle).

L'entretien avec les parents a eu comme rôle de compléter la synthèse des observations longitudinales ; il a été conduit de manière semi directive et informelle, lors des échanges quotidiens, dans la famille, autour du feu, au bord du fleuve...

Les questions ont été posées librement, sans forcément respecter l'ordre ni leur formulation exacte. Autant que possible, nous avons laissé « venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient, notre intervention se limitant à recentrer la discussion sur les thèmes qui nous intéressaient, quand l'entretien s'en écartait.

Les témoignages de parents (discours libres pour certains, et échanges à base des relances pour d'autres) pourraient être regroupés selon les items suivants : (1) la place et le rôle de l'école et les attentes des parents vis-à-vis de celle-ci, (2) le travail hors temps scolaire autour des savoirs scolaires, l'apprentissage des savoirs extra-scolaires, (3) les projets de vie pour leurs enfants, formulés par les parents.

Concernant **les attentes des parents vis à vis de l'école**, les réponses des parents font référence le plus souvent à la langue de l'enseignement, à l'importance accordée à l'école et parfois au rôle de l'enseignant. Ainsi presque tous les parents souhaitent que l'enseignement soit dispensé à l'école en français (98% des parents). Une grande majorité a évoqué la nécessité de l'apprentissage de la langue maternelle à côté du français (76%) ; les parents ont abordé le sujet de la langue maternelle spontanément). Les parents sont généralement contents de la présence des enseignants dans le village et accordent une grande importance à l'école (« *c'est bien d'aller à l'école* » ; « *il faut aller pour apprendre le français* » ; « *il faut aller à l'école pour avoir un travail* », « *l'école c'est très important aujourd'hui* », etc.). Certains parents ont évoqué spontanément la possibilité d'avoir à l'école des enseignants originaires du village (18% parents wayãpi : « *c'est mieux d'avoir des enseignants de chez nous, qui connaissent les enfants* »). La présence des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) est très appréciée et les parents semblent bien distinguer le rôle de chacun : « *l'enseignant doit enseigner en français et l'ILM dans notre langue* » (un parent wayãpi).

Concernant **le travail hors temps scolaire autour des savoirs scolaires**, presque tous les parents wayãpi (87%) ont déclaré ne pas discuter avec leur enfant des savoirs scolaires à la maison et 92% disent ne pas les aider à réaliser les activités de l'école (apprentissages, devoirs) ; toutefois ils se montrent très intéressés par la question scolaire et disent que les aînés aident les plus jeunes aux devoirs.

Egalement les parents privilégient pendant le hors temps scolaire les activités familiales et les apprentissages traditionnels.

Par rapport aux **projets de vie pour les enfants formulés par leurs parents**, ceux-ci semblent influencés par « l'ouverture » de la famille vers l'extérieur du village et notamment vers les villes du littoral Guyanais, qui ont un fonctionnement social occidental ; cette ouverture s'opère généralement par le départ d'un membre de la famille pour le travail, aussi par le départ d'un enfant pour le lycée ou par la présence dans la famille des artefact du monde occidental (télévision, MP3, etc.) ; mais également par les « valeurs de la famille », c'est à dire l'importance accordée par la famille aux apports « traditionnels », « guyanais » et « européens » (Ieremciuc, 2011).

Chez les Wayãpi, beaucoup de parents sont fermement opposés à ce que leur fille se marie à un étranger hors village ; une fille qui part vivre ailleurs avec un étranger c'est encore une espèce de révolution et personne n'aimerait que ce soit la sienne. L'analyse des propos des personnes interviewées montre que les parents qui souhaitent le départ du village pour leurs enfants, sont ceux qui ont déjà un aîné qui travaille dans la ville ou bien, un des deux parents

salarié, situations qui ne sont pas encore très répandues.

Les entretiens ont mis en évidence une évolution de la vision des parents concernant la réussite. En 1996, dans un de leurs articles Pierre et Françoise Grenand rappelaient ce qui est la réussite pour un wayâpi : « Avec mon gibier et mes poissons, mon épouse peut offrir des repas collectifs à mes amis et mes parents ; avec la bière de manioc de mon épouse, je peux offrir une fête à la collectivité » (Grenand, 1996, p. 58). Si cette conception pragmatique de la réussite trouve ses racines dans le fondement de la société, les nouvelles attentes sont certainement issues de l'influence des différents systèmes et à différents niveaux (en référence au modèle de Bronfenbrenner) sur la société traditionnelle.

Conclusion analytique

Les observations ont mis en évidence que le mode d'apprentissage au sein de la famille (restreinte et élargie) est très axé sur l'observation et l'imitation. Lors des entretiens, les modes d'apprentissage sont décrits de la même manière par les enfants et par les adultes : avant tout, il s'agit de « regarder » pour apprendre. Au sens de Bandura (1980, 1986), il s'agit essentiellement d'un « apprentissage par modelage (ce terme étant parfois remplacé par «identification», «imitation» ou encore « apprentissage vicariant »).

Dans la transmission traditionnelle chez les Wayâpi l'apprentissage est motivé et volontaire : libre, non directif, non injonctif, non contraignant, plutôt ludique, autonomisant (l'enfant réalise vite un grand nombre de choses tout seul : cuisine, pêche, cueillette, lessive). Ainsi, la liberté du choix de l'activité observée et du moment de l'observation a un impact positif sur l'attention du sujet.

Concernant le type d'apprentissage (actif, par tâtonnement), les codages sont surtout visuels : pas de grands discours théoriques sur les savoir-faire ; l'apprentissage se fait en situation, progressivement ; celui qui enseigne montre autant de fois que nécessaire, corrige, verbalise des savoirs plutôt destinés à faciliter ou sécuriser la pratique (données écologiques ou culturelles), que de formuler des énoncés à caractère général de type procédural ou déclaratif (ce qui se fait à l'école).

Autre fait très important, les échecs sont dédramatisés par le rire : l'enfant est invité à poursuivre l'activité quoi qu'il arrive. Se tromper est drôle, comme tomber, mais jamais infamant. Si les échecs sont dédramatisés et les punitions ignorées, il en est de même pour les feedbacks positifs (récompense, reconnaissance de la réussite) ; cette attitude parentale pourrait expliquer la grande discrétion des enfants dans leurs manifestations.

Si les parents manifestent plutôt un sentiment de « distance » vis à vis des savoirs scolaires, ce sentiment ne se manifeste pas en termes d'impuissance ou de détresse face à l'école (comme pour les parents occidentaux de milieu défavorisé, cf. Pourtois et Delhaye, 1980, 1981). Ils s'en remettent aux enfants plus âgés pour aider les plus jeunes. D'après eux, ce qui compte c'est le fait d'aller à l'école.

Pour les Wayâpi, la fréquentation de l'école semble synonyme de réussite à l'école. Les parents amérindiens wayâpi ne cherchent pas à intervenir dans la scolarité de leurs enfants. Ils font totalement confiance aux enseignants pour les apprentissages scolaires ; aux parents reviennent l'éducation traditionnelle et l'apprentissage des tâches quotidiennes.

En faisant référence aux styles interactifs proposés par Rodica Ailincăi & Annick Weil-Barais (2006)¹⁸, nous sommes tentés -après cette première analyse, d'associer les conduites des parents wayâpi à un style majoritairement autonomisant et disjoint. Chez ces auteures, le style autonomisant fait référence aux conduites parentales qui recommandent ou permettent l'autonomie de l'enfant dans la découverte des savoirs ; le style disjoint fait référence au

¹⁸ Il s'agit des styles interactifs directif, suggestif, autonomisant et disjoint, proposés suite à une recherche doctorale, réalisée dans un cadre éducatifs informel.

fonctionnement individuel des interactants (chacun agit de son côté) et se caractérise par l'absence d'intérêt à l'égard de l'activité de l'enfant¹⁹.

Si la liberté d'apprentissage accordée aux enfants peut être associée à l'autonomie, elle peut aussi bien être du domaine de la conduite disjointe ; cette dernière pourrait se retrouver dans la totale liberté qui leur est accordée sans aucune soumission et obligation, dans les moments d'absence d'attention et d'intérêt des parents pour les actions des enfants, également dans l'absence des feed-back. Il est important de souligner que si le style disjoint s'est montré peu performant dans la situation étudiée par Ailincai (2005) (tutorat parent/enfant dans la réalisation conjointe d'activités à caractère scientifique et technique), ce même style se montre très efficace dans les situations observées dans cette étude : très tôt les enfants font preuve d'une grande responsabilité, ils sont indépendants et dotés d'une grande confiance en eux. Ces deux types de styles éducatifs combinés (autonomisant et disjoint) semblent générer les conduites des enfants amérindiens et être à la base de leur caractère : pacifiques, calmes, curieux et discrets à la fois, réservés émotionnellement, comme les décrit Pierre et Françoise Grenand.

Discussions

S'intéressant à la transmission des savoirs traditionnels, cette contribution visait à rendre compte de manière descriptive des conduites éducatives familiales de la population wayãpi de Guyane française. Se basant sur une étude longitudinale et utilisant les modèles *écologiques*, les différents *sous-systèmes* des deux groupes socioculturels considérés ont été présentés et analysés dans une perspective interactionniste. S'agissant d'une recherche exploratoire, notre conclusion sera entourée de toute la prudence qui convient.

Si les observations ethnographiques menées se trouvent réconfortées par les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1980, 1986), les théories implicites (Pourtois, Desmet, 2004) et les théories écoculturelles (Super et Harkner, 1986 ; Bronfenbrenner 1979), les entretiens avec les parents mettent en évidence une évolution des attentes de ces derniers, concernant l'éducation de leur enfant. Il ne s'agit pas ici d'un écart entre « dire et faire » (en faisant référence aux données recueillies : *pratiques effectives* observées et *pratiques déclarées* dans les entretiens), mais plutôt d'un écart entre « *pratiques effectives* et *attentes* » (ce que les parents apprennent à leurs enfants et leur implication très réservée dans la scolarisation de leur enfant / versus / les attentes d'une scolarité complète, d'un travail salarié -éventuellement dans le village). Effectivement, malgré l'isolement géographique des deux groupes, la dynamique interactionnelle des différents systèmes sociopolitiques (l'école, des instances administratives, les autres groupes socioculturels avec leur fonctionnement, leur langue, etc.) influence le fonctionnement traditionnel du groupe, générant une mouvance évolutive. Si cette mouvance est visible au niveau linguistique (la population considérée, loin d'être unilingue, parle plusieurs langues -de façon plus ou moins standard), par contre elle est moins visible au niveau des attentes.

Cet écart entre les pratiques éducatives parentales *effectives* (décrites dans cet article) et les attentes en termes de réussite sociale de l'enfant (entretiens), pourrait s'expliquer par la présence assez récente de l'école dans cette communauté, doublée de l'allophonie de la population (le français reste la langue de l'école). Par ailleurs, ce même écart pourrait se trouver à l'origine du mal être des jeunes « revenants » au village, après une scolarité et/ou intégration moyennement réussie de la société « moderne » (Jund, 2011 ; Ieremciuc, 2011).

¹⁹ Le deux autres styles que ces auteurs proposent, suggestif et directif, n'ont pas été relevés dans les observations faites auprès de la population visée dans le cadre de cette étude. Le style directif concerne les actes imposés à l'enfant. Le style suggestif fait référence au fonctionnement collaboratif entre les interactants (l'accompagnement de l'enfant dans la découverte des savoirs, surtout par des actes verbaux). Pour une description détaillée voir Ailincai & Weil-Barais (2006) et également Ailincai (2005) –*thèse doctorale*.

Toutefois, la présence de ces jeunes est un facteur important dans la mouvance et l'influence intersystémique du développement de l'individu au sein de son système ; ils retournent au village avec de nouveaux savoirs, qu'ils partagent avec les autres, plus ou moins intentionnellement. Ainsi une autre hypothèse pourrait concerner l'évolution des pratiques parentales dans le contexte interactif intersystémique (les jeunes revenant au village étant un vecteur important). Effectivement, les pratiques parentales décrites dans cette étude sont celles observées autour des activités traditionnelles, dans le milieu naturel du développement de l'enfant et étayées par des parents qui, pour la majorité, n'ont pas poursuivi les études au delà de l'école primaire ou collège. Dans quelle mesure ces pratiques éducatives et styles interactifs (identifiés dans cette étude comme *autonomisant* et *disjoint*) seraient-ils conservés dans les activités à caractère non traditionnel (par exemple, le tutorat parent/enfant lors d'une activité à caractère scientifique et technique, proposée par l'enseignant). A ce sujet, des études récentes ont été menées par notre équipe, les premières analyses étant en cours.

Par ailleurs, les résultats présentés dans cette étude pourraient intéresser les enseignants principalement sur deux aspects : premièrement au niveau de l'adaptation des contenus à l'environnement (physique et culturel) présenté, ensuite au niveau de l'adaptation de la pédagogie aux spécificités du contexte décrit. Pour ne suggérer que quelques exemples : prendre en compte les spécificités de l'éducation familiale (notamment les styles interactifs parentaux) ; prévoir un travail en concertation avec les intervenants en langue maternelle (ILM) ; envisager une alphabétisation en langue maternelle à cinq et six ans, le français venant en complément et dans la continuité ; développer le tutorat entre pairs ; développer l'aide aux devoirs au sein de la famille, pour que les savoirs scolaires soient réinvestis en-dehors de l'école, selon un type relationnel familial traditionnel, etc.

La prise en compte de ces aspects et la collaboration avec les familles et les ILM pourrait permettre une structuration harmonieuse de l'enfant, indispensable aux apprentissages scolaires (puis à la constitution d'une identité) et pourrait faire éviter les antagonismes ou les oppositions entre les deux cadres éducatifs, informel et formel qui, pour les populations considérés, présentent des spécificités et écarts importants.

Bibliographie

- Ailincăi, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale*. Thèse de doctorat. Université Paris 5 René Descartes.
- Ailincăi, R. (2011). Impact des représentations culturelles sur la réussite scolaire. In M. De Leonardi, V. Rouyer, C. Safont-Mottay, O. Troupel-Cremel, C. Zaouche Gaudron (Eds.). *Précarités et éducation familiale* (pp. 291-298). Editions Erès.
- Ailincăi R. (2012). Die Lebenswelt der Lernenden verstehen. Formen pädagogischer Vermittlung bei den Wayapi. *Weiterbildung Grundfragen und Trends 6-2012*, pp. 38-41.
- Ailincăi R., Jund S. & Ali M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayāpi et les Wayana. *La Revue française d'éducation comparée : Raisons, Comparaison, Education* 8, pp. 55-90.
- Ailincăi, R. & Weil-Barais A. (2006). Un dispositif d'éducation parentale dans un musée scientifique. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 20 (2), 87-108.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective. In P. Moden, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 599-618). Washington, DC : American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dasen, P., Mishra, R & Niraula, S. (2004). The influence of schooling on cognitive development : spatial language, encoding, and concept development in India and Nepal. In B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lonner, Y. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture* (pp. 223-237). Yogyakarta : IACCP
- Durning P. (1995). *Éducation familiale - acteurs, processus et enjeux*. Paris : P.U.F.
- Grenand, P. (1980). *Introduction à l'étude de l'univers wayāpi. Ethnoécologie des Indiens du Haut-Oyapock* (Guyane française). Paris : SELAF
- Grenand, P., Moretti, C. & Jacquemin, H. (1987). *Pharmacopées traditionnelles en Guyane*. Paris : Orstom, coll. Mémoires, 108.
- Grenand, P. & Grenand, F. (1996). "Il ne faut pas trop en faire" : connaissance du vivant et gestion de l'environnement chez les Wayāpi (Amérindiens de Guyane). *Cahiers des Sciences Humaines*, (32), 1, 51-63.
- Grenand, F. (2002). Stratégies de nomination des plantes cultivées dans une société tupi-guarani, les Wayāpi. *Revue Amerindia*, n° 26/27, 209-247.
- Hurault, J., Grenand, F., Grenand, P. (1998). *Indiens de Guyane : wayana et wayampi de la forêt*. Paris, Autrement.
- Ieremciuc, V. (2011). *Vie amérindienne, Vie scolaire : à quel moment intervenir pour éviter la déscolarisation. Etude auprès d'élèves amérindiens wayāpi*. Mémoire M2. UAG.
- Jund, S. (2011). *Pour une éducation adaptée: présentation d'une expérience de terrain à Trois-Sauts (Guyane française)*. Mémoire M2. UAG.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste : The American System, Cross-Cultural Perspective*, New York : Academic Press
- Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- Palacio-Quintin, E. (1988). Développement cognitif chez les enfants de milieu socio-économique faible. *Congrès de la Société canadienne de Psychologie*. Montreal
- Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris : P.U.F.
- Pourtois J.-P. & Desmet H. (1989). L'Education familiale. *Revue française de pédagogie*, n° 86, 69-101.
- Pourtois J.-P. & Desmet H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.
- Rosnay de, J., (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Siegel, I.E. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, Hillsdale N.J. : Erlbaum
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–570.
- Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle : Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Viveiros de Castro, E. (1992). *From the Enemy's Point of View : Humanity and Divinity in an Amazonian Society*. The University of Chicago Press.