



HAL
open science

Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayãpi et les Wayana

Rodica Ailincăi, Sandrine Jund, Maurizio Ali

► **To cite this version:**

Rodica Ailincăi, Sandrine Jund, Maurizio Ali. Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayãpi et les Wayana. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 2012, 8, pp.55-90. <hal-01058307>

HAL Id: hal-01058307

<https://hal.science/hal-01058307v1>

Submitted on 27 Aug 2014

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.



HAL Authorization

Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayãpi et les Wayana

Rodica AILINCAI

Université de la Polynésie Française¹

Sandrine JUND

Anthropologue, Enseignante, Guyane française

Maurizio ALI

Université de la Polynésie Française²

Introduction

Les Wayana et les Wayãpi (ou Wayampi), constituent avec les Émérillons (ou Teko) les deux principaux peuples amérindiens de l'intérieur guyanais (caractérisé par un biotope dit « de forêt et de rivière »). Ils se ressemblent par de nombreux aspects de leur mode de subsistance basé sur la prédation de forêt (cueillette, chasse et pêche) et l'agriculture sur brûlis. Ils ont aussi en commun de nombreux thèmes généraux amazoniens dans leur culture et littérature (le déluge, l'inceste de lune sur sa sœur par exemple) (Chapuis & Rivière, 2003 ; Grenand, 1982). Ils sont enfin surtout soumis aux mêmes influences récentes des politiques françaises en matière d'aménagement et de développement, d'éducation et d'intégration. Restés longtemps séparés par l'histoire et la géographie, il semble pertinent aujourd'hui de les comparer puisque leur évolution récente les met face aux mêmes enjeux identitaires, écologiques et économiques dans des conditions comparables de par leur nationalité commune. En s'appuyant sur des observations ethnographiques longitudinales et des entretiens compréhensifs, cet article propose une description du fonctionnement socioculturel et une analyse des pratiques éducatives familiales des deux groupes considérés, ainsi qu'un regard sur l'évolution de ces facteurs dans le contexte mouvant du monde actuel. Une connaissance des pratiques éducatives de ces populations 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. En effet, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que l'échec scolaire en Guyane française pourrait

¹Laboratoire MoDyCo Modèles, Dynamiques, Corpus (UMR 7114).

²Laboratoire EASTCO (EA Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EA 4241).

s'expliquer par le déficit des connaissances de la part des acteurs du monde éducatif sur les élèves (Ailincal & Bernard, 2009 ; Ailincal, 2011 ; Alby & Launey, 2007 ; Grenand & Lescure, 1990 ; Grenand, 2000 ; Hurault, 1972 ; Leglise & Puren, 2005 ; Léna, 2000 ; Maurel, 2006 ; Puren, 2005). Les élèves de Guyane (surtout ceux des sites isolés des fleuves Maroni et Oyapock) « *ont eu à travailler avec des méthodes, des contenus, des aménagements du temps...* » complètement inadaptés, « *présentés par des enseignants formés à exercer dans un autre contexte* » (Alby & Launey, 2007, p. 318).

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 (Bloom, 1964 ; Ogbu, 1978, 1987b, 1992 ; Palacino-Quintin, 1988 ; Pourtois, 1979). 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, ces variables pondérant les thèses du handicap socio-culturel des années 60 et de l'héritage culturel (Baudelot & Establet 1971 ; Berthelot 1983 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). L'étude des représentations, attentes, pratiques, comportements et styles éducatifs des parents dans plusieurs champs disciplinaires (en psychologie, sciences de l'éducation, sociologie) a apporté des éléments de compréhension sur le rôle que joue le microsystème familial sur le développement de l'enfant (Ailincal & Barais, 2006 ; Bronfenbrenner, 1979, 1995 ; Dasen & al., 1988b, 2004 ; Durning, 1995 ; Lautrey, 1980 ; Ogbu, 1992 ; Pourtois & Desmet 1989, 2004 ; Sigel, 1985 ; Super & Harkness, 1986 ; Troadec, 2007 ; Valsiner, 1987). 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 wayâpi et wayana (Bronfenbrenner, 1979 ; Joël de Rosnay, 1975), dans une perspective comparatiste (Dasen, 2001b ; Groux, 1997, 2007, 2009 ; Groux & Porcher, 1997) ; il ne s'agit pas ici de comparer une population minoritaire avec la population majoritaire pour identifier des différences, mais de mettre en présence les conduites parentales de deux populations autochtones, appartenant à deux groupes minoritaires de la population amérindienne guyanaise, afin de saisir la dynamique interactive du processus éducatif et son évolution dans le contexte actuel du contact avec la postmodernité (Pourtois & Desmet, 1997).

A ces fins, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner nous a semblé le plus adapté car l'analyse qu'il propose est à la fois séquentielle (elle traite élément par élément), structurelle (elle considère les relations, au moins autant que les constituants) et holistique (elle vise un ensemble). Cet auteur présente les différents milieux de l'enfant comme étant emboîtés. Les *microsystèmes* correspondent à une relation immédiate avec le milieu fréquenté par l'enfant. Il s'agit du vécu individuel dans des (micro)contextes spécifiques qui, pour les enfants wayana, seraient : la famille nucléaire, l'école, les différents services (le dispensaire, l'association du village). Les microsystèmes ont un impact direct sur le développement de l'enfant à travers les schémas d'activités, des rôles et des relations interpersonnelles vécus par l'enfant dans un cadre expérientiel qui englobe des caractéristiques sociales, symboliques, matérielles et physiques spécifiques (Bronfenbrenner, 2005). Le *mésosystème* concerne les interrelations entre les différents microsystèmes et définit le schéma de la société et de la culture précise au sein de laquelle l'enfant évolue ; dans ce champ, les microsystèmes ne sont pas considérés individuellement, c'est bien leurs interrelations qui sont étudiées. Les troisième et quatrième niveaux, l'*exosystème* (les décisions au niveau du village, des associations, les décisions officielles au niveau scolaire et leur média) et le *macrosystème* (législation, idéologies sociales et culturelles, etc.), n'ont pas un impact direct sur l'enfant, mais influencent les autres systèmes, ayant des répercussions à long terme sur les milieux (voir, pour une présentation synthétique du modèle, également Bronfenbrenner 2005 ; Troadec, 2007 ; Valsiner, 2000 ; Weil-Barais, Lacroix & Gaux, 2007).

Nous présentons dans la Figure 1 une adaptation de ce modèle à notre contexte de recherche. La multitude des éléments qui le constituent nous rappelle la vision systémique de Joël de Rosnay qui définit le système comme étant « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but » (1975, p.91). C'est un tout varié, interactif, organisé, finalisé. La variété des éléments est abordée à travers la présentation et la *description du système familial* (qui se compose d'unités de base, de constituants, de gens...) ; l'interaction entre éléments est présentée, à travers la description des relations fondamentales entre les unités du système (qui agissent les unes sur les autres, combinaisons, oppositions...) ; le système d'organisation apparaît à travers les différents groupements (le groupe de chasse, de cueillette, de *cachiri*³, le jeu des enfants, l'abattis⁴, etc.) qui forment un

³Boissons fermentées, selon un mode de production traditionnel ; voir également *note de bas de page*, n° 27.

⁴Terrain dans la forêt où on pratique l'agriculture itinérante sur brûlis.

ensemble autonome. De la finalité de l'ensemble et ses interactions résulte une société mouvante qui se définit par la dynamique des relations.

Comme montré dans la Figure 1, à côté des microsystèmes classiques de la famille et de l'école, nous avons identifié le microsystème *groupe d'enfants* qui constitue une niche développementale⁵ spécifique dans l'environnement culturel considéré dans cette étude ; effectivement, les enfants amérindiens passent des heures entières et, depuis un assez jeune âge, dans des groupes d'enfants qui bénéficient de la totale autonomie et confiance des parents, sans aucun contrôle sur les activités et les jeux choisis.

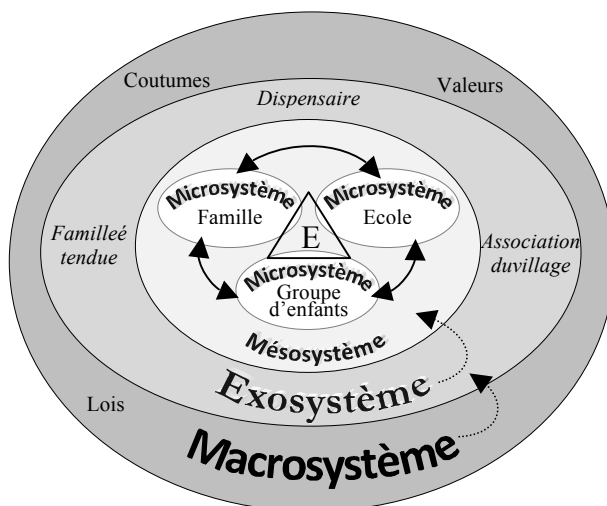


Figure 1 : Dynamique des systèmes qui structurent l'environnement de l'enfant (« E » au centre = Enfant). (Notre modèle d'après Bronfenbrenner, 1979 et Rosnay de, 1975).

Par ailleurs, le microsystème *famille* est multiple, l'enfant ayant plusieurs mères dans le village, selon le système de parenté qui caractérise leur culture.⁶

⁵ Concept proposé par Super et Harkness, 1986.

⁶ Voir pour une description détaillée Ailincal et Ali (en cours de publication), « L'éducation au sein des familles wayana. Styles éducatifs parentaux : entre savoirs traditionnels et savoirs scolaires ».

Population : présentation générale de deux groupes

Les deux groupes socioculturels dont il est question dans cette étude vivent dans la forêt amazonienne, d'un côté et de l'autre de la Guyane, sur les deux fleuves frontaliers, l'Oyapock et le Maroni, en plein « Pays amérindien⁷ » (cf. Figure 2).

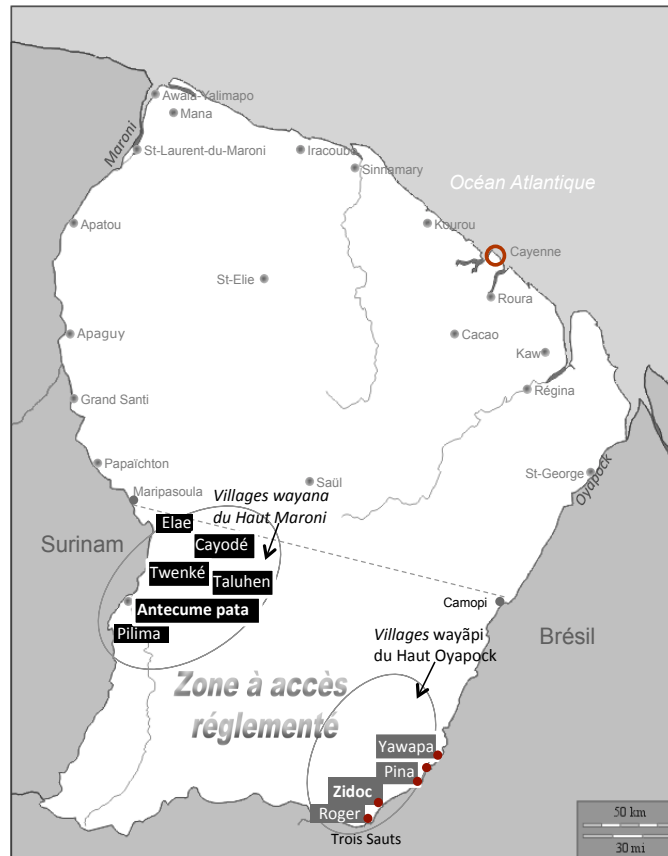


Figure 2 : Villages wayâpi et wayana, carte réalisée par les auteurs

⁷ Un arrêté préfectoral (du 14 septembre 1970) soumet l'accès au sud « d'une ligne » Camopi-Elahé (cf. Figure 2), à l'obtention d'une autorisation préfectorale ; les personnes qui veulent y pénétrer doivent également justifier d'absence de maladie pulmonaire. Par ailleurs, la définition de « pays amérindien », très répandue, pourrait renvoyer à l'image (peut-être nostalgique) de l'« Amazonie sauvage », d'« enfer vert » peuplé d'Indiens et « loin de la civilisation ».

La population wayâpi du Haut Oyapock, au niveau de Trois-Sauts, provient de vagues migratoires récentes (début des années 70) en provenance des sources de l'Oyapock et de sites d'occupation sur le rio Kouk. Les Wayâpi sont aujourd'hui installés dans quatre sites principaux : les villages de Yawapa, Pina, Zidok et Roger, situés sur la rive gauche de l'Oyapock, et ils représentent les communautés de Trois-Sauts (environ 600 personnes en 2011⁸).

Le deuxième groupe auquel cette étude s'intéresse compte environ mille Wayana, qui cohabitent avec une cinquantaine d'Apalaï⁹. Ils habitent sur le Haut Maroni (Elahé, Cayodé, Twenké, Taluwen, Antecume pata et Pidima du côté guyanais ; Anapaiké, Alawa et Kumakahpan du côté surinamien).

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

Villages wayâpi du Haut Oyapock ¹⁰					
Villages wayâpi	Roger	Zidok	Pina	Yawapa	
Population	130 habitants	400 habitants	30 habitants ¹¹	30 habitants	
Elèves, classes	26 élèves 1 classe	110 élèves 4 classes	0	20 élèves 1 classe	
Villages wayana du Haut Maroni ¹²					
Villages wayana	Antecume Pata ¹³	Pilima Pata/ ¹⁴	Kayodé	Elaé	Twenke-Taluwen
Population	300 habitants	80 habitants	150 habitants	120 habitants	500 habitants
Elèves Classes	77 élèves 4 classes	2 classes	45 élèves 2 classes	38 élèves 2 classes	110 élèves 5 classes

Tableau 1 : Estimation des effectifs des populations et des élèves wayâpi et wayana par village.

⁸Selon le nombre de patients recensés au dispensaire.

⁹En général, l'anthropologie guyanaise considère les Apalaï comme une minorité distincte des Wayana. Les travaux en linguistique les plus récents nous confirment que, en effet, les langues des deux groupes présentent des différences lexicales (cf. Camargo, E. (2000b). Les Apalaï : une minorité amazonienne. *La Mandragore. Revue des Littératures Orales*, 6, 154-172).

¹⁰Estimation 2011.

¹¹Plus ou moins variations saisonnières (estimation personnelle 2010).

¹²Estimation 2012.

¹³L'école réunit les élèves des villages : Antecume Pata, Lipolipo et Palassissi.

¹⁴L'école réunit les élèves des villages : Pilima Pata, Palimino Pata, Péléa.

L'accès chez les Wayana est possible seulement en pirogue et après un trajet en avion (jusqu'à Maripasoula) ; pour s'y rendre depuis Cayenne (la capitale du département), il faut prévoir la journée. Pour rejoindre les Wayãpi, l'accès s'avère encore plus 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. Par ailleurs, le Maroni, étant plus peuplé (plusieurs dizaines de villages businenge et amérindiens), offre aux sites wayana des conditions d'échanges, d'activités et des conditions relationnelles plus riches et diversifiées que l'Oyapock où les Wayãpi se trouvent plus isolés géographiquement et humainement.

Au niveau linguistique, les deux populations appartiennent à des familles linguistiques distinctes, comme nous pouvons le constater dans le Tableau 1. Les Wayana appartiennent à la famille linguistique des Karib (comme les Kali'na du littoral), alors que les Wayãpi sont des Tupi (comme les Émérillons du haut Maroni et moyen Oyapock).

Noms	Arawak (Lokono) ¹⁵ Palikur (Palikuyene)	Kali'na (Tilewuyu) Wayana	Émerillon (Teko) Wayapi
Appartenance linguistique	Arawak	Karib	Tupi-Guarani

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

Certains individus d'origine apalai pratiquent un peu de wayana, d'autres ont des notions d'émerillon acquises à l'occasion de mariages exogames. 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 : chez les Wayãpi, les langues les mieux pratiquées oralement par la plupart des adultes (généralement les hommes qui se rendent régulièrement dans des zones marchandes) sont le français, le créole guyanais, le portugais du Brésil (Grenant, 1980). Pour les Wayana, le contexte multiculturel du Haut Maroni favorise davantage le plurilinguisme ; un certain nombre de Wayana sont bi/trilingues, les langues les plus répandues étant l'aluku (langue créole à base lexicale anglaise) et le français ; mais d'autres langues parlées ont été également recueillies (Camargo, 2007) : l'apalai, le tiliyo (langues caribes), le wayãpi et l'émerillon (langues tupi-guarani), le sranan tongo, le portugais. Les Wayãpi appellent les Wayana les *panalikū*¹⁶, du galibi

¹⁵Les parenthèses indiquent les autodénominations.

¹⁶Dans cet article, la graphie *ī* note un son inexistant en français, entre le *i* et le

ancien *banaré*, «ami, relation»¹⁷. On peut penser que ce terme découle des échanges commerciaux que les deux ethnies ont entretenus (les Wayana ont été colporteurs); mais, pour beaucoup de Wayãpi aujourd'hui, les guerres des XVIII^{ème} et XIX^{ème} restent en mémoire et les Wayana, même s'ils sont *yanelaãnga* (comme nous), restent des ennemis potentiels. Notre étude s'intéressant aux pratiques éducatives familiales et plus particulièrement parentales, les observations ont été menées sur l'ensemble de la population de deux villages : d'une part, la « fonction » de parent concerne presque toute la population (chez les Wayãpi et Wayana, on peut être parent à partir d'un jeune âge (environ 15, 16 ans pour les filles et environ 16, 17 ans pour les garçons¹⁸); d'autre part, la structure de la parenté (matrilignage) fait qu'une femme wayana appellera *i-mumu* (mon enfant) ses propres enfants mais aussi les enfants de ses sœurs classificatoires¹⁹ et des hommes qu'elle appelle *i-mnelum* (les époux potentiels)²⁰; 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 aurait pu modifier leur regard et leurs conduites et ainsi constituer un autre micro-système 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 trois observateurs : le premier observateur a vécu entre 1999 et 2011 dans les villages wayãpi de l'Oyapock, le deuxième observateur a vécu entre 2009 et 2011 dans les

u. Il se note traditionnellement *i* barré selon la graphie de F. Grenand ; il se note *y* chez D. Gallois et les Wayãpi puku de l'Amapari ; *ĩ* chez les Wayana. La graphie *ũ* note le son [u] (ou français) nasalisé.

¹⁷Grenand, F. (1989). *Dictionnaire Wayãpi-Français, Lexique Français-Wayãpi* (Guyane Française), collection Langues et Sociétés d'Amérique Traditionnelle, 1, Peeters/Selaf, Paris.

¹⁸Avec la scolarisation obligatoire et l'utilisation de la pilule, l'âge des jeunes parents a tendance à évoluer (Il existe encore à Trois Sauts des mères de moins de 15 ans, mais de moins en moins ; les pères en tant que responsables parentaux, après mariage, sont plus âgés que les mères).

¹⁹ Il s'agit des filles qu'elle appelle (et considère) « sœur ».

²⁰ Les fils des oncles maternels et des sœurs de ses pères sont considérés pour les filles comme des époux potentiels (*i-mnelum*).

villages wayana du haut Maroni et, un troisième observateur, qui s'est rendu de nombreuses fois entre 2007 et 2011 sur les deux sites (lors des séjours d'une durée de sept à quinze jours à chaque fois). Pour les deux premiers observateurs, il s'agit d'une observation dans l'immersion, une observation participante, ceux-ci habitant et travaillant dans les villages mentionnés. Dans les deux cas, il s'agit d'observations ethnographiques, préméditées et organisées, dans le but d'un rendu scientifique ultérieur. Le troisième observateur a fait des observations distancées (par opposition à l'observation participante des deux autres observateurs), selon une grille d'observation et des objectifs prédéterminés. Comme annoncé dans l'introduction, le fonctionnement quotidien et les pratiques éducatives des deux populations étudiées 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 ; cette mouvance pourrait se justifier par les interactions à plusieurs niveaux entre les individus, les cultures et les contacts avec la modernité, facilités 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 deux populations, 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) reviennent 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 carbets²¹), des objets en bois. La vie dans les petites unités familiales éloignées, sur « les écarts », suit encore largement le modèle « traditionnel »²², surtout pendant la saison d'ouverture des abattis, où de véritables petits villages

²¹Habitation.

²²Traditionnel 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.

temporaires (d'août à octobre) s'installent quelquefois très loin, à plusieurs heures de pirogue, des bourgs et de leurs infrastructures. Pour les Wayāpi, 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...). La population wayana, étant plus près de la grande commune Maripasoula, bénéficie d'un nombre important d'artefacts produits par la société occidentale ; les carbetts sont plus solides, en tôle et mieux équipés. Si le partage caractérise ces deux populations (partage du savoir, de la production, des informations concernant la présence et l'abondance de la faune et de la 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 « écosystémique²³ » 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 (sur l'action des *ayã*, les esprits *-jolok wayana-*, ou de pratiques magiques d'empoisonnement ou de sorcellerie, etc.). Les poisons sont une spécialité des Wayana, des Apalaï (d'origine karib) dont certains ont été absorbés par les Wayāpi, ou encore des Teko²⁴. Le système traditionnel d'alliance et de mariage (dravidien amazonien, soit préférentiel entre cousins croisés, enfants de la fratrie maternelle ou paternelle du sexe opposé, teinté d'une forte endogamie) reste prépondérant et les pratiques d'entraide et d'échange (*mayuli*, mayouri avec fêtes au *cachiri* et repas collectif) qui précèdent et justifient les beuveries (*cachiri*) constituent les aspects fondamentaux de la vie sociale. 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 (les moteurs, les fusils, l'épervier en fil de nylon mais aussi la

²³Dans 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.

²⁴Ils représentent environ le tiers des habitants de Camopi, commune amérindienne située sur le fleuve Oyapock, en Guyane.

télévision, les MP3, les machines à laver chez certains wayana) modifient les représentations et les pratiques. La plupart des Amérindiens concilie assez facilement « pensée autochtone » 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 » dominantes²⁵. 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. Il est à noter que le chamane wayana, contrairement au chamane wayâpi, n'utilise pas la *maraka* - il ne suce pas la partie malade à la façon wayâpi (voir, pour une description détaillée, Hurault, 1985) ; il soigne par le chant, aussi en insufflant de la fumée de tabac, également en s'attaquant aux esprits. Les Wayâpi et Wayana introduisent aussi 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. Pour les deux populations, les danses et les cérémonies traditionnelles se font de plus en plus rares ; à la musique traditionnelle les jeunes préfèrent les MP3, comme en témoigne l'échange suivant : A la question d'un visiteur, « *Je te remercie pour les becs*²⁶ ; *je pourrais t'offrir quelque chose en échange ?* », la réponse d'un jeune chasseur wayâpi a été : « *Tu m'apporteras un MP3, la prochaine fois* ». Chez les Wayana, le « grand Maraké », qui rencontre de nombreux obstacles pour sa mise en place ces dernières années, symbolisait la sortie de l'enfance et l'entrée dans la vie adulte, un rituel de passage et d'alliance qui célébrait la paix retrouvée. Ce rituel avait lieu traditionnellement à la puberté et était

²⁵Pour une description plus détaillée du chamanisme chez les Wayâpi, voir les travaux de Grenand P. 1982, et Gallois D. 1986.

²⁶Il s'agissait des becs d'oiseaux qui venaient d'être chassés par le jeune et que ce dernier a offerts à l'observateur.

considéré comme fortifiant l'individu et marquant son identité wayana, l'épanouissement personnel et l'appartenance au groupe, consolidant ainsi la communauté. Actuellement, l'adolescence est plutôt signifiée par le départ du village et l'entrée au collège de Maripasoula (ou, dans d'autres collèges de Guyane). Les fêtes de consommation de bière (dites *cachiri*, du nom générique français de ces boissons fermentées²⁷ ou caouinages chez Sztutman, 2006, terme repris par J.M. Beaudet, 2010) 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). Concernant les Wayana, ce type de consommation semble plus contrôlé, et notamment à Antecume pata, ou André Cognat, fondateur de ce village en 1965, déconseille voire interdit l'entrée de l'alcool dans le village.

Le cas des jeunes « revenants »

Les jeunes scolarisés sur le littoral demandent presque tous « un travail » (qu'ils identifient comme le sésame donnant accès à la consommation et à l'intégration du monde occidental) et, pour la plupart, vivent leur retour au village comme un échec. Pour les deux groupes étudiés, ils n'arrivent que très rarement à s'intégrer dans la société guyanaise (accès à un travail, un logement, gestion d'un budget) même en ayant obtenu un diplôme professionnel (BEP ou CAP). Une grande partie des jeunes interrogés est comme désenchantée par le contraste entre les promesses exposées dans la vitrine de la société occidentale et les dures réalités d'un pouvoir d'achat pour le coup réellement « symbolique ». Ils « réintègrent » alors le mode de vie traditionnel et sont pris en charge par la communauté. Ce retour est souvent difficile, une grande partie d'entre eux répugnant en général à apprendre le mode de subsistance forestier (chasse, cueillette, pêche, agriculture sur brûlis) et surtout tout ce qui fait la culture matérielle proprement dite comme la vannerie pour les garçons. Ils ne perçoivent plus les bénéfices de ce mode de vie en termes de qualité et d'indépendance, il leur paraît même honteux. Ils ont aussi beaucoup de mal à accepter les obligations familiales en matière de choix du

²⁷ Il s'agit de *palakasi e'e*, « jus » de cassaves brûlées (galettes de farine de manioc) fermenté, de *yetili*, jus de patate douce, *kalali*, jus d'igname violet fermenté, *mani'oyauli*, jus de cramanioc fermenté, *kasilipupu*, jus à base de manioc râpé bouilli, *awasili*, jus de maïs fermenté, *palepili*, jus de paréou fermenté, tous ces jus fermentés pouvant être mélangés, voire parfumés, selon des proportions particulières à chaque préparatrice.

conjoint. Alors que les parents choisissent en fonction de stratégies d'alliance traditionnelle, les jeunes avancent des arguments occidentaux en termes de sentiments. Ces frustrations peuvent entraîner mauvaise estime de soi, blessure de l'ego, jalousies, concurrence et violences (vols, bagarres, violences conjugales, suicides²⁸). Certains Amérindiens partis sur le littoral mais qui restent impliqués dans la vie du village, défenseurs de la culture (et/ou impliqués dans les associations), témoignent souvent à ce sujet (cf. Encadré1).

Parlant des suicides, David, un Wayana de Tedamali, affirme que parfois il s'agit de déceptions passagères amplifiées par la consommation de l'alcool.

Pour Ti'Iwan, artiste peintre (art traditionnel wayana), originaire d'Elaé, le problème semble plus profond. En dehors des problèmes dus à la consommation de l'alcool, de la drogue, de l'orpaillage (problèmes qui n'existaient pas avant le contact avec la modernité et qui génèrent souvent la violence et le désespoir), il s'agirait de l'apparition du concept de suicide dans la culture wayana. Selon cette artiste amérindienne, les Wayana ne connaissaient pas ce problème avant le passage d'un pasteur qui a parlé du suicide de Judas –ainsi, le premier suicide wayana aurait eu lieu dans les années 40-50.

Son propos est confirmé par une personne de culture occidentale, vivant depuis de nombreuses années en Guyane et connaisseuse de la culture wayana : « se supprimer n'a jamais fait partie de la culture amérindienne » ; cette pratique serait la résultante du choc des cultures, de la perte des repères.

Alexis Tiouka, un des adjoints à la mairie d'Awala-Yalimapo, parle de la nécessité de la mise en place d'un dispositif d'urgence, en donnant l'exemple du fonctionnement de la commune Awala Yalimapo ; il parle de la nécessité de sortir de l'isolement (revoir le principe de la zone d'accès réglementé sur le Maroni et sur l'Oyapock), celui-ci maintenant les gens dans une situation de détresse.

Selon Brigitte Wyngaarde, « Le drame qui se joue en pays indien est la réplique d'un vieux problème de l'histoire du monde. C'est la rencontre d'une société forte et dominante et d'une société affaiblie et dominée ». (...) Il faut faciliter l'éloignement et la prise en charge des personnes en détresse (...).

²⁸ Le nombre des suicides a augmenté les dernières années (cf. Serge Léna, 2000 ; Elisabeth Godon, 2008 ; les médias de Guyane, nos propres observations).

Encadré 1 : Quelques points de vue sur les suicides chez les Amérindiens du sud guyanais.

Élizabeth Godon, psychologue scolaire durant plusieurs années dans les écoles situées sur les fleuves guyanais, apporte un éclairage personnel sur la question, dans son ouvrage *Les enfants du fleuve* (2008) ; selon cette auteure, le problème majeur semble être un problème de culture (divergences entre certaines pratiques traditionnelles et la loi française ; introduction des nouveaux « repères » sociaux et culturels, comme l'école, les ressources financières, notamment le RMI).

Les ambitions individuelles nuisent à la cohésion sociale et à l'harmonie des relations inter communautaires. Face aux étrangers (journalistes, fonctionnaires de passage), le ton des jeunes devient revendicatif : ils se sentent « laissés pour compte » (alors que la société traditionnelle ne produit pas d'exclusion) et formulent leurs frustrations sur le registre de l'accès à la consommation, au « confort matériel moderne », aux activités occidentales de loisir, voire sur le registre du désenclavement, alors qu'il n'y a pas si longtemps l'isolement constituait la principale stratégie de survie.

Le modèle écosystémique et la vision wayāpi du monde

La vision wayāpi 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 5).

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 & al., 1987 ; Grenand & Grenand, 1996 ; 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).

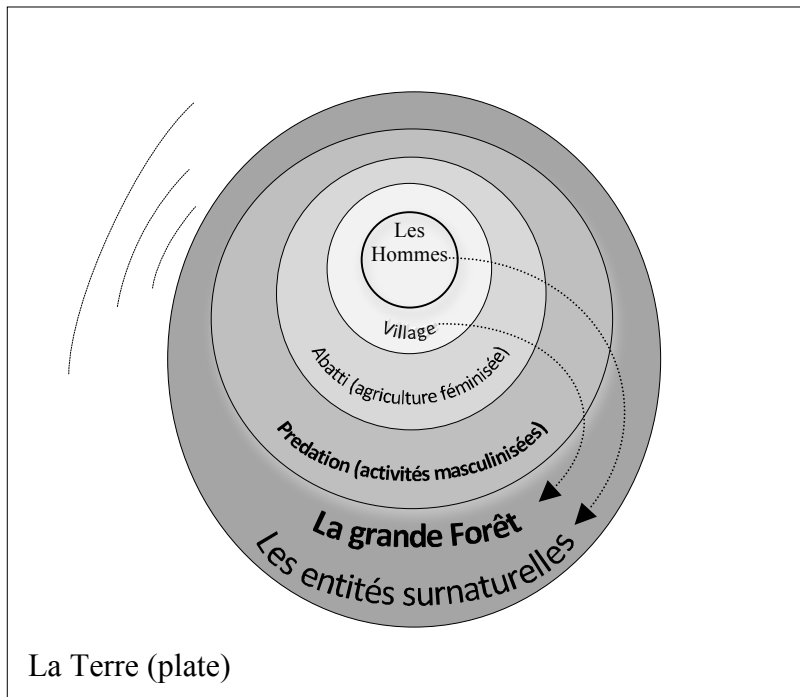


Figure 3 : La représentation de l'univers chez les Wayãpi, modèle proposé par les auteurs.

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 et les Wayana 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 Wayana et les Wayâpi, 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. Garnier présente dans son mémoire ce premier moment charnière, du passage de la famille traditionnelle wayana à l'internat et au collège, en présentant le dispositif d'aide aux devoirs mis en place à l'*internat d'excellence de Maripasoula* ; elle s'intéresse à trois facteurs de socialisation, d'acquisition des savoirs et de réussite, afin d'améliorer les résultats scolaires et de préparer les jeunes à l'intégration sociale (Garnier, 2011). Dans les chapitres qui suivent, nous nous intéressons aux premiers cercles de l'univers wayâpi et wayana, et notamment aux pratiques éducatives parentales, au sein de la communauté traditionnelle. Nous allons revenir sur la situation de jeunes collégiens et parfois lycéens lors de l'analyse des entretiens et dans les discussions finales. Leurs opinions et conduites peuvent 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.

Les modes d'apprentissage traditionnels et l'éducation parentale

Pour les deux populations observées, liberté est le mot qui vient le plus souvent à l'esprit des étrangers qui observent les enfants qui jouent, en bande, dans les sauts²⁹ 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 piqûre 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.

Pour les deux populations observées, 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 (allaitement « à la demande »). Le jeune enfant quitte le porte-bébé le plus tard

²⁹ 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 ».

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 de 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 passent 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 libres³⁰. Dans les jeux et activités libres, au sein du village, la différenciation sexuelle s'opère également très tôt, dès qu'ils se détachent 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. Pour les deux populations, les enfants sont libres de faire et libres de leurs actions. Ils constituent des bandes et partent en activité de jeu, de

³⁰Cette liberté est constatée par les observations des chercheurs ; si, dans leurs discours, les parents vont mettre en avant les dangers, dans les faits ils vont laisser les enfants libres (ex : partir seuls au fleuve).

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 »³¹ une vraie coque en aluminium). 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 lai*, petits catouris³² dos ; *tīpoy lai*, petit porte-bébé ; *paila lai wilapalewe*, arc et flèches ; *palata*, lance-pierres ; *tilamoy lai*, 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 fourmis³³. 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

³¹Avec autorisation tacite, par absence d'interdit.

³²Grand panier, hotte de portage pour le dos.

³³Rituel 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 Wayāpis, 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. Chez les Wayana, cette pratique est connue surtout comme une épreuve pendant le Maraké (rituel d'initiation et d'alliance propre aux Amérindiens wayana d'Amazonie).

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 football, 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).

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 prédation³⁴ enfantine** : sur les arbres fruitiers à proximité du village (*akayu* cajous, *apī* oranges, *īnga* pois sucrés, *wilī* abribas, etc.) ou dans les abattis proches (*yetī* patates douces, *īlikī'i* matotos en créole ou physalis sauvages, *asikalu* cannes à sucre, *kumana* gros haricots plats quelquefois dits fèves du pérou, *akaya* mombins) ou de prédation (ramasser des escargots, pêcher à la canne ou à l'épervier, chasser les petits oiseaux, les lézards pour les garçons, à l'arc et au lance-pierres). 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 bandes les récolter en grim pant dans les arbres, lançant des bâtons

³⁴ Activités de cueillette, ramassage, chasse, pêche, cela impliquant de nombreuses compétences de la part des enfants qui les pratiquent : mémoire des lieux et des objets à prendre, agilité physique, soin apporté aux objets pour qu'ils soient consommables de retour au foyer...

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 pressés 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 comme 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 Wayâpi, leur 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 wayâpi 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 Wayāpi. 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).

Concernant la population wayana, Didier Maurel présente, dans un article récent (2012), le travail réalisé par les Intervenants en Langue Maternelle (ILM³⁵) sur l'organisation de la progressivité des apprentissages au cycle 1 en langue et culture wayana. Ce travail, construit à partir de la logique d'organisation des savoirs traditionnels, visait premièrement la mise en adéquation de l'enseignement dispensé par les ILM et les représentations des élèves. En travaillant sur le domaine « Découverte du monde », les ILM ont proposé l'intitulé 'ihme eitop' ("*Au sujet de ce qui existe*"), les intitulés relevant souvent d'enjeux catégoriels. Une proposition de progression a été réalisée à partir de la faune qui occupe une place primordiale dans leur culture (comme chez les Wayāpi). Par exemple, quatre groupes sont proposées (les oiseaux, les poissons, un troisième sans terme générique et pour finir, celui des ennemis et autres créatures) ; parmi ces catégories, seulement les deux premières sont identifiées comme présentant un lien possible entre les deux systèmes de représentation, occidental et traditionnel wayana. A l'intérieur de ces quatre ensembles, il y a des sous-ensembles selon ce qui est comestible ou pas et ensuite, plus en détail, un regroupement selon les critères de l'aspect physique, de locomotion, de l'habitat, de reproduction, etc. Nous considérons que le travail des ILM (nommés aussi « des passeurs de la culture »), en dehors de sa dimension interculturelle, constitue un passage étudié et très pertinent de l'informel vers le formel (en termes de savoirs traditionnels

³⁵Voir également l'article de Didier Maurel dans cette revue.

et savoirs scolaires). 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 cassave³⁶ 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 *catouri*³⁷ de manioc. Elles sont souvent mises à contribution pour les tâches 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, non encore pubère, avait préparé du jus de manioc doux

³⁶Galette à base de farine de manioc.

³⁷Grand panier que l'on porte sur le dos (cf. note 32).

pour le retour de ses parents partis à St. Georges. Concernant le savoir-faire afférent au travail du coton, la plupart des filles interrogées (âgées de plus de 9 ans) déclarent 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 porte-bébés (*ti'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 savoir-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-pierres, 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 (cf. présentation dans le chapitre « les jeunes « revenants » » : « *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 des entretiens semi-directifs : 42 entretiens menés avec la population wayâpi et 38 entretiens avec la population wayana.

Les entretiens ont été réalisés en français (pour les parents qui connaissaient la langue et qui ont fait le choix de l'utiliser : 5 parents wayâpi et 14 parents wayana) et en langue maternelle (deux observateurs parlant la langue et, pour le troisième 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. L'Encadré 2 présente les questions abordées lors de l'entretien ainsi que les relances possibles.

Les témoignages de parents (discours libres pour certains, et échanges à base de 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 wayâpi et 96% de parents wayana). Une grande majorité a évoqué la nécessité de l'apprentissage de la langue maternelle à côté du français (76% pour les Wayâpi et 78% pour les Wayana ; 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 à l'école 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% des parents wayâpi et 24% des parents wayana ; « *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 c'est bien pour apprendre le français et l'ILM c'est bien pour nous, pour le wayana* » (nous dit un parent wayana) ; « *l'enseignant doit enseigner en français et l'ILM dans notre langue* » (un parent wayâpi).

Les questions portant sur le **travail hors temps scolaire autour des savoirs scolaires** ont mis en évidence un écart important entre les parents wayâpi et wayana. Presque tous les parents wayâpi (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. Les parents wayana affirment discuter à la maison de l'école (94%) et 42% disent les aider pour les tâches scolaires ; mais, comme les parents wayâpi, ils laissent tous entendre que l'aide pour l'école est donnée le plus souvent par un aîné. Également les deux catégories de 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, par le départ d'un enfant pour le lycée ou par la présence dans la famille des artefacts du monde occidental (télévision, MP3, machine à laver chez les Wayana, 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).

1-Les attentes des parents vis-à-vis de l'école

1. Pourquoi laissez-vous l'enfant à l'école ? Quelle différence entre les enfants qui sont allés ou pas à l'école ?
2. Qu'est ce que vous voudriez que la maîtresse enseigne d'autre à l'école, à votre enfant ? (exemple : anglais, portugais, physique, etc.). Pourquoi ?
3. Dans quelle langue aimeriez-vous que le professeur parle à votre enfant ?
4. Est-ce qu'il serait bien d'avoir une école pour les adultes l'après-midi ? par exemple, deux ou trois fois par semaine ? Si « OUI » vous voudriez y aller ? (parfois, quand vous avez du temps libre ?)

2-Le travail hors temps scolaire autour des savoirs scolaires

1. Est-ce que vous demandez à votre enfant, quand il retourne de l'école, ce qu'il a travaillé en classe, avec le professeur ? (ou avec l'ILM ? ou avec l'ATSEM ?) Vous raconte-t-il ?
2. Est-ce que votre enfant vous demande de l'aider à faire ses devoirs pour l'école ? L'aidez-vous ? Comment ? Qui d'autre que vous aide votre enfant pour l'école ? (l'autre parent, ses frères et sœurs, grands-parents, autre...)
3. Quand votre enfant est à la maison, qu'est-ce que vous lui apprenez d'autre à faire ? (par exemple, des activités autres que l'école ; ex. « l'abattis », « cuisine », « petits frères et sœurs », « de l'art ou artisanat », etc....)

3-Le travail hors temps scolaire autour des savoirs scolaires

1. Où voudriez-vous que votre enfant habite quand il sera plus grand ? Pourquoi ?
2. Quel métier voudriez-vous que votre enfant exerce quand il sera grand ?
3. Savez-vous ce qu'il faut faire pour y parvenir ? (décrivez le parcours et la formation à suivre)

Vous êtes : Homme Femme
 Vous avez : ____ âge / Vous habitez à : _____

Vous parlez le français : OUI NON

Vous êtes allé à l'école ? OUI NON
 Vous avez appris le français à l'école ou après ?

Encadré 2 : Trame d'entretien avec les parents

Ainsi, chez les Wayãpi, où beaucoup de parents sont encore fermement opposés à ce que leur fille se marie à un étranger hors du 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) (Jund, 2011), l'influence des facteurs précédemment cités sur les attentes des parents se confirme à travers les propos des personnes interviewées: en effet, les

parents qui seraient favorables au départ du village de leurs enfants sont ceux qui ont déjà un aîné qui travaille à la ville, ou bien leur conjoint ou eux-mêmes sont salariés, situations qui ne sont pas encore très répandues.

Les extraits qui suivent (cf. Encadré 3) témoignent d'une évolution de la vision des parents concernant la réussite.

Le parent d'un élève de CM2 de Pina (village wayāpi), voudrait que ses enfants vivent à Saint-George parce qu'il a déjà un fils qui y travaille.

A l'inverse, **un autre parent**, de Zidoc (village wayāpi), souhaite que son fils vive dans le village pour *"l'accompagner à la chasse"* et parce que *"c'est bien de vivre dans le village"*. La mère partage le même avis : *"il doit aider son père ; il doit nous aider au travail à la maison"*.

Une mère de Roger (village wayāpi) dit que *"rester à la maison c'est bien"*, (parce que) *"Mon frère a été parti et c'est très difficile à Saint George. Il est mieux ici, à la maison"*.

Une autre mère de Zidoc (village wayāpi) voudrait que sa fille vive à Cayenne, même si elle ne connaît pas cette ville et n'a jamais quitté son village ; *"Je veux que mes enfants partent vivre à Cayenne ; c'est mieux pour eux là bas ; j'ai ma sœur qui y vit et c'est bien. Elle ne revient pas souvent ici, mais je sais que c'est bien pour elle là-bas"*. (*Pourquoi vous pensez que c'est mieux pour elle là-bas ?*) *Parce qu'elle vit avec quelqu'un et elle est bien.*

Une mère, salariée à l'école de Zidoc, souhaite que ses enfants apprennent et qu'ils partent travailler à Cayenne

Une mère de Taluwn (village wayana) a insisté sur la nécessité de la fréquentation de l'école par ses enfants : *« Je veux travailler à l'école aussi l'année prochaine pour pouvoir aider mes enfants ; je veux que mes enfants fassent des études ; je ne veux pas qu'ils restent sans travail »*.

Un père d'Antecume pata (village wayana), a exprimé sa volonté de voir ses enfants poursuivre le parcours scolaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et même au-delà : *« je veux que mon fils fasse toutes les études et qu'il continue après le lycée » (...)*.

Encadré 3 : Extraits des entretiens avec les parents d'élèves

En 1996, dans un de leurs articles, Pierre et Françoise Grenand rappelaient ce qu'est la réussite pour un Wayāpi : *« 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), de 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 »). Cet auteur propose des facteurs opérationnalisables qui rendent compte de ce type d'apprentissage et que nous retrouvons dans l'apprentissage traditionnel amérindien : le vecteur perceptif (l'attention du sujet), le vecteur cognitif (les codages verbaux/ou et visuels), le vecteur moteur (la complexité du modèle) et le vecteur conatif (renforcement, motivation, influencés par des affects positifs entre modèle-sujet, des similitudes entre les deux et le « prestige » du modèle). Dans l'apprentissage traditionnel chez les Wayãpi et Wayana, *le vecteur perceptif* se retrouve dans la forme même de l'apprentissage qui 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. *Le vecteur cognitif* se retrouve dans le type d'apprentissage (actif, par tâtonnement) et les codages 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), plutôt que de formuler des énoncés à caractère général de type procédural ou déclaratif (ce qui se fait à l'école). *Le vecteur moteur*, ayant trait à la complexité du modèle, conditionne le choix des activités observées par les enfants : lors d'une activité complexe, les gestes étant plus difficiles à reproduire que lors d'une activité simple, les enfants vont observer l'activité complexe de nombreuses fois, jusqu'à l'apprentissage de cette dernière. *Le vecteur conatif*, à travers l'expression d'affects positifs, de l'identification à des modèles reconnus et appréciés, se retrouve dans la constitution même de la

dyade: généralement, les enfants observent et imitent les parents et les grands-parents, qui sont « le modèle à atteindre ».

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 Delhay, 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 groupes concernés dans cette étude, 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. Concernant les parents wayana, ils semblent s'intéresser aux apprentissages scolaires (selon leurs déclarations), et se montrent impliqués dans le fonctionnement de l'école ; ces observations se trouvent confortées par les études de Christine Garnier (2011) et Maëlle Trouillas (2011).

En faisant référence aux styles interactifs proposés par Rodica Ailincăi & Annick Weil-Barais (2006)³⁸, nous sommes tentés, après cette première analyse, d'associer les conduites des parents wayâpi et wayana 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 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'enfant³⁹.

³⁸Il s'agit des styles interactifs directif, suggestif, autonomisant et disjoint, proposés suite à une recherche doctorale, réalisée dans un cadre éducatif informel.

³⁹Les deux autres styles que ces auteures 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 Ailincăi &

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 Ailincal (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 au cadre éducatif informel, cette contribution visait à rendre compte de manière descriptive des conduites éducatives familiales des populations wayâpi et wayana de Guyane française. S'appuyant 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 interactionnelle. S'agissant d'une recherche exploratoire, notre conclusion sera entourée de toute la prudence qui convient.

Si les observations ethnographiques menées se trouvent confortées par les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1980, 1986), les théories implicites (Mugny et Carugati, 1985 ; Pourtois, Desmet, 2004) et les théories écoculturelles (Super et Harkner, 1986 ; Valsiner, 1987), 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 attendues* » (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

Weil-Barais (2006) et également Ailincal (2005), *thèse doctorale*.

différents systèmes sociopolitiques (l'école, les instances administratives, les autres groupes socioculturels avec leur fonctionnement, leur langue, etc.) influence le fonctionnement traditionnel du groupe, produisant une mouvance évolutive. Si cette mouvance est visible au niveau linguistique, les deux populations, loin d'être unilingues, parlent plusieurs langues (de façon plus ou moins standard) ; en revanche, 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 ces deux communautés, 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 ; Léna, 2000). Toutefois, la présence de ces jeunes est un facteur important dans la mouvance et l'influence inter-systémique 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 inter-systémique (les jeunes revenant au village étant un vecteur important). Effectivement, les pratiques parentales décrites dans cette étude sont celles qui ont été 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 leurs études au delà de l'école primaire ou du 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 pourraient permettre une structuration harmonieuse de l'enfant, indispensable aux apprentissages scolaires, puis à la constitution d'une identité, et pourraient éviter les antagonismes ou les oppositions entre les deux cadres éducatifs informel et formel, qui, pour les populations considérées, présentent des spécificités fortes et des écarts importants.

Bibliographie

- Ailincal, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale*. Thèse de doctorat. Université Paris 5 René Descartes.
- Ailincal, R. & Weil-Barais A. (2006). Un dispositif d'éducation parentale dans un musée scientifique. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 20 (2), 87-108.
- Ailincal, R., & Bernard, F.-X. (2009, novembre). Étude des interactions éducatives en milieu multiculturel et plurilingue. Le cas d'une animation scientifique dans une classe maternelle de Guyane. *Symposium international École(s) et culture(s) : quels savoirs, quelles pratiques*, Lille.
- Ailincal, R. (2011). Impact des représentations culturelles sur la réussite scolaire. In M. De Leonardis, V. Rouyer, C. Safont-Mottay, O. Troupel-Cremel, C. Zaouche Gaudron (Eds.). *Précarités et éducation familiale*(pp. 291-298).Editions Erès.
- Alby, S. & Launey, M. (2007). Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise & B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (pp. 317-347). Paris: IRD Editions.
- 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.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Beaudet, J.M. & Pawe, J. (2010). *Nous danserons jusqu'à l'aube, Essai d'ethnologie mouvementée en Amazonie*. Paris: Ed. du CTHS.
- Berthelot, J.M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: P.U.F.
- 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: APA.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and Change in human characteristics*, New York: John Wiley & sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Ed. Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Ed. Minuit.
- Camargo, E. (2007). Lieu et langue. Paramètres d'identification et d'attribution du Soi et de l'Autre en wayana (caribe). In I. Léglise & B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane* (pp. 225-250). Paris: IRD Editions.
- Chapuis, J. et Riviere, H. (2003). *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*. Cayenne-Paris: Ibis Rouge.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou une autre vie*. Paris :Laffont 'Vécu' (Récit témoignage recueilli par C. Massot).
- Dasen, P. R. (1988b). Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance*, 41, 3-24.
- Dasen, P. (2001b). Plaidoyer pour une méthode comparative. In M. Lahlou et G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures* (pp. 361-390). Limonest: L'Interdisciplinaire.
- 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.
- Godon, Élisabeth. (2008). *Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française: le parcours d'une psy*. Paris: L'Harmattan.
- Garnier, C. (2011). *Le dispositif aide aux devoirs de l'internat d'excellence de Maripasoula : une voie vers l'intégration scolaire. L'exemple des élèves wayanas du bâtiment des 6^{ème}*. Mémoire M2, (dir. Rodica Ailincăi). Université des Antilles et de la Guyane.
- Grenand, F. (1982). *Et l'homme devint jaguar. Univers imaginaire et quotidien des indiens Wayãpi de Guyane*, Paris: l'Harmattan

- Grenand, F. & Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien, approche culturelle et linguistique* – Centre ORSTOM de Cayenne, SH 107.
- Grenand, F. (2000). Quelle scolarité pour quels élèves ? In S. Bahuchet, (Ed.), *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*, Bruxelles: APFT-ULB
- Grenand, F. (2002). Stratégies de nomination des plantes cultivées dans une société tupi-guarani, les Wayãpi. *Revue Amerindia*, n° 26/27, 209-247.
- Grenand, P. (1980). *Introduction à l'étude de l'univers wayãpi. 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 Wayãpi (Amérindiens de Guyane). *Cahiers des Sciences Humaines*, (32), 1, 51-63.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.
- Groux, D., Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris: Nathan.
- Groux, D. (2007). Penser la comparaison : Réflexions épistémologiques sur l'éducation comparée. *La Revue française d'éducation comparée, Langue, Littérature, Culture à l'épreuve de l'autre*, n° 1, mars 2007, 33-59.
- Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. *La Revue française d'éducation comparée, Méthodologie de la comparaison en éducation*, n°5, septembre 2009, 63-86.
- Hurault, J.-M. (1972). *Français et Indiens en Guyane. 1604-1972*. Cayenne, Guyane: Presse Diffusion.
- Hurault, J. (1985/68). *Les indiens wayana de la Guyane française Structure sociale et coutume familiale*. Paris: ORSTOM.
- 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 wayãpi*. Mémoire M2 (dir. Sophie Barneche), Université des Antilles et de la Guyane.

- Jund, S. (2011). *Pour une éducation adaptée: présentation d'une expérience de terrain à Trois-Sauts (Guyane française)*. Mémoire M2, (dir. Rodica Ailincăi). Université des Antilles et de la Guyane.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris: P.U.F.
- Leglise, I. & Puren, L. (2005). Usage et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. In F. Tupin (Ed.), *Ecoles ultramarines, Univers Créoles*, 5, 67-90.
- Léna, S. (2000). Education amérindienne et éducation nationale. In Deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane (pp. 78-91), Association Guyanaise des Psychologues.
- Maurel, D. (2006). Indiens et école en Guyane. In Maurel, D. (Ed.). *Vannerie & Mathématiques en Guyane* (pp.53-55). Cayenne: Association Malipahpan.
- Maurel, D. & Opoya, A. (2012, à paraître). « Défragmenter et reconfigurer le disque dur » des contenus scolaires : stratégies des ILM wayana face aux découpages et intitulés institutionnels. In I. Nocus, I., J. Vernaudeau, et M. Paia (Eds.) *L'École plurilingue en Outre-mer - Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : Delval.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste : The American System*, Cross-Cultural Perspective, New York: Academic Press
- Ogbu, J.U. (1987b). Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation. In *Explaining the school performance of minority children. Special Issue, Anthropology and Education Quarterly*. 18(3), 312-334.
- 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*. Montréal.
- Perez, S., Groux, D. & Ferrer, F. (2002). Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. In Dasen Pierre R. et Perregaux Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 49-65). Bruxelles : De Boeck Université, collection « Raisons éducatives ».

- 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'Éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, n° 86, 69-101.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: P.U.F.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.
- Puren, L. (2005a). « On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion ». Le discours des professeurs des écoles du Maroni. In Lallement, Martinez et Spaeth (Eds.), *Le français dans le monde - Recherche et applications*, janvier, 142-151.
- Siegel, I.E. (1985). *Parental belief systems : the psychological consequences for children*, Hillsdale N.J.: Erlbaum
- Rosnay de, J., (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Sztutman, R. (2006). "Kawewi pepicke" : Les caouinages anthropophages des anciens Tupi-Guarani. In Erikson, P. (Ed.), *La pirogue ivre : Bières traditionnelles en Amazonie* (pp. 25-45). Saint Nicolas de Port: Musée Français de la Brasserie.
- 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.
- Trouillas, M. (2011). Organiser l'espace de la classe au service du devenir élève en petite et moyenne section dans un contexte FLS. Mémoire CAFIPEMF. Circonscription du Maroni, Rectorat de Guyane.
- 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.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Viveiros de Castro, E. (1992). *From the Enemy's Point of View : Humanity and Divinity in an Amazonian Society*. The University of Chicago Press.
- Weil-Barais, A., Lacroix, F. & Gaux, C. (2007). Rôle des assistantes maternelles concernant le développement des compétences langagières de l'enfant. *Cahiers de la Puéricultrice*, 209, 30-35.