

Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer

par

MAURIZIO ALÌ

Comment s'organise-t-elle l'éducation au sein des communautés autochtones de l'outre-mer français ? Est-elle compatible avec la scolarisation républicaine ? Quelles politiques publiques peut-on envisager pour garantir l'inclusion des peuples natifs dans le système éducatif national ? Cet ouvrage veut répondre à ces questions d'une très grande actualité en présentant une analyse anthropologique de l'éducation chez deux peuples natifs : les Wayana-Apalai, dans le secteur amazonien de la Guyane, et les Enata, dans l'archipel des Marquises, en Polynésie française. À partir des données recueillies grâce à un travail ethnographique de longue durée, l'auteur présente ici une analyse systématique de l'activité éducative en milieu domestique dans les deux communautés : la parentalité, les interactions entre pairs, le rôle de la famille élargie, les attitudes envers l'école. Cette comparaison montre que, *mutatis mutandis*, les stratégies éducatives desdits autochtones de la République ont été modelées par les contraintes propres à la dynamique postcoloniale et aux impératifs imposés par l'économie de marché, amplifiés par l'éloignement par rapport aux centres de décision et par l'isolement géographique. Ces communautés avec une forte identité culturelle essaient encore aujourd'hui de s'adapter à un système scolaire qui reste, par son caractère ultramarin, périphérique et marginalisé, miné par des infrastructures défaillantes et par des logiques centralistes (et ethnocentriques).

Avec une préface de Rodica Ailincăi (Université de la Polynésie française)

Maurizio Alì est maître de conférences à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique, composante de l'Université des Antilles. Ethnologue, il a travaillé avec plusieurs communautés autochtones : les Kuna (Tule), en Colombie, les Wayana-Apalai, en Guyane, et les Enata, en Polynésie française. Dans le cadre de ses recherches, il a aussi infiltré une secte néo-chamanique à Bogota, étudié l'utilisation des technologies précolombiennes dans les pays andins et analysé la couverture médiatique des questions ethniques en Amérique du Sud. Avant d'être recruté par l'Université des Antilles, il a enseigné à l'Universidad Santo Tomás et à l'Universidad Pedagógica Nacional (Bogota, Colombie). Actuellement, il est membre titulaire de l'Unité de Recherche Contextes, Recherches et Ressources en Education et Formation (CRREF, Université des Antilles), membre accueilli de l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO, Université de la Polynésie Française) et membre associé du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA, Université de Montréal). Il vient de publier, avec Pierre-Olivier Weiss, *L'éducation aux marges en temps de pandémie* (Presses Universitaires des Antilles, 2022).



Presses Universitaires des Antilles
ISBN : 9791095177470
Prix TTC : xx€
<https://presses.univ-antilles.fr/>



Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer



Une enquête comparative
en Guyane et en Polynésie française

MAURIZIO ALÌ

| Collection Apprentissage, éducation et socialisation |

Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer

PHOTOGRAPHIE DE COUVERTURE :
© Maurizio Ali, *Antecume pata*, 2011.

© Presses Universitaires des Antilles, 2023
Campus Fouillole, BP. 250
97157, Pointe-à-Pitre
ISBN 9791095177470

Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer

Une enquête comparative en
Guyane et en Polynésie française

de

MAURIZIO ALÌ



Remerciements

Cet ouvrage, fruit de plusieurs années de recherches entre l'Amérique du Sud et l'Océanie, n'aurait pu se réaliser dans des conditions aussi favorables sans le soutien et les conseils de Rodica Ailincăi et Bruno Saura, mes mentors à l'Université de la Polynésie française. Je me dois de les remercier pour le temps qu'ils ont bien voulu consacrer à m'accompagner dans ce parcours du combattant qu'a été l'élaboration puis la rédaction de cette monographie.

Je remercie les laboratoires qui ont soutenu financièrement cette recherche et cette publication – l'équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO) et l'unité de recherche Contextes, Recherches et Ressources en Éducation et Formation (CRREF) – et leurs membres, surtout Jacques Vernaudo, Patrick Favro, Andréas Pfersmann, Antoine Delcroix, Frédéric Anciaux et Thomas Forissier, avec qui j'ai souvent eu la possibilité d'échanger autour des avancées de ce chantier. Aussi, je tiens à exprimer ma gratitude la plus sincère à Sopheap Theng, éditrice au sein des Presses Universitaires des Antilles, qui m'a accompagné et soutenu tout au long du processus de publication de cet ouvrage.

Mes collègues de l'Institut National Supérieure du Professorat et de l'Éducation de la Martinique, Pierre-Olivier Weiss, Katelin Butcher, Manuel Garçon, Cheikh Nguirane, Henri Eckert, Cyrille Guieu, Cécile Bourgade, Bertrand Troadec, Cédric Ramassamy, Maria Popa-Roch, Emilie-Anne Palomares, Malik Ferdinand, tout comme les collègues du campus de Fort-de-France (notamment France-Lise Zou, Nathalie Méthélie, Lucie Christine, Shiba Bouaille, Josiane Koumenda, Nadine Clérence, Verlaine Cadet, Sonia Lagier, Jobie Emmanuel-Émile, Marie-Béatrice Brunoir, Marc Gorency, Juliette Goureau, Jeanne Jaurite, Tony May, Michel Aline et Hélène Rapon), ont sacrifié de leur temps pour des discussions constructives et des propositions toujours précieuses : je leur suis très reconnaissant pour cette solidarité.

Ma gratitude va aussi à mes étudiants de l'Université des Antilles, qui depuis 2015 ont patiemment écouté mes interventions et avec lesquels j'ai pu discuter en toute franchise autour des résultats et des limites de cette recherche. Débattre avec eux autour de certaines questions vives en éducation et formation m'a permis de développer les réflexions qui constituent la deuxième partie de cette étude.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui, pendant mon travail de terrain, m'ont accueilli, m'ont offert de l'aide,

m'ont raconté leur histoire et ont écouté la mienne. Mon enquête à Antecume pata aurait été impossible sans la présence de personnes extraordinaires comme André Cognat, Takulapo, Yalaupin, Alumakami, Kaletu, Atuman, Aïtale, Demas, Afo et Kalanki. *Ipök manaï, yepe* ! À Hiva Oa, j'ai eu la chance de fréquenter Serge et Renée Lecordier, Didier et Nicole Leroy, mais aussi Tematai, Iris et Herenui – des amis qui ont rendu mon séjour marquisien inoubliable. *Ka'oha nui* ! Merci aussi à Aymeric Hermann et à Tamara Maric qui m'ont généreusement hébergé chez eux pendant mes séjours à Tahiti, me permettant de bénéficier de leur patience, de leurs connaissances et de leurs merveilleuses bibliothèques.

Je souhaite adresser un grand *mauruuru* (merci) à Marina Vons – qui non seulement m'a aidé à plusieurs reprises dans mes démarches administratives à l'Université de la Polynésie française, mais qui m'a aussi permis de connaître un peu plus la culture océanienne – et à Pierre Carpentier, un vrai amoureux des cultures guyanaises et polynésiennes, qui m'a aidé à rendre plus visibles les résultats de mes recherches.

Merci à David Amórtégui, spécialiste de l'apprentissage des lagues vivantes étrangères à Rio de Janeiro, à Karolina Rojas, brillante fonctionnaire du Programme des Nations Unies pour le Développement, à Erik Fattorelli, responsable de la section Amériques auprès du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, à Jean-Charles Martinon, doctorant au Laboratoire caribéen de sciences sociales (LC2S – UMR – CNRS 8053), à Marie-Noëlle Adèle, professeure des écoles (en poste à Antecume pata lors de mon séjour guyanais) et aux amis de l'Università Niccolò Cusano (Stefania Morsanuto, Anna Maria Mariani, Luigi Piceci e Francesco Peluso) qui m'ont fourni – sans jamais se plaindre – des données, des informations et des commentaires toujours utiles. Merci à Sarah de Oliveira qui a lu et relu plusieurs chapitres de cet ouvrage en mettant de l'ordre là où régnait le désordre. Et merci aussi à Margarita Serje, Jorge Morales, Fabricio Cabrera et Carlos Uribe, mes enseignants du département d'Anthropologie de l'Universidad de Los Andes, en Colombie, pour m'avoir donné le goût du travail ethnographique. ¡*Gracias* !

Finalement, cette recherche doit beaucoup à l'encouragement de mes parents et de ma famille, tous orgueilleusement siciliens. Notre identité culturelle a sans doute été un important élément d'inspiration dans mon choix d'étudier les autochtones de la République française. *Vi vogghiu beni* !

Les dernières lignes de remerciements je les dédie à mes enfants, Luna et Teo, tout comme à leur maman, Marion, lesquels ont accepté de vivre avec moi cette aventure qui nous a menés de l'Amazonie aux mers du Sud (pour finalement atterrir aux Antilles) et avec lesquels j'ai partagé pendant de longues années les joies et les difficultés de ces recherches sur le terrain. Je leur suis reconnaissant de m'avoir suivi dans cette énième folie. J'espère qu'elle en valait la peine !

Préface

Le travail présenté dans ce livre fait date, en abordant de manière approfondie et documentée la question éducative au sein des communautés autochtones dans la France d’Outre-mer, par une approche monographique basée sur un rigoureux travail de terrain mené par l’auteur lui-même dans des lieux empreints de l’éloignement et l’isolement géographique.

Il s’agit ici d’un tressage harmonieux entre les approches anthropologiques, les sciences de l’éducation et les politiques éducatives, afin de mieux comprendre l’agrégation entre l’éducation informelle et l’éducation formelle. Ainsi, la lecture proposée par Maurizio Ali dépasse le modèle descriptif et photographique classique, proposant une approche analytique et critique de la dynamique adaptative, créative ou transfiguratrice, impulsée par les évolutions imposées et inévitables des politiques nationales d’intégration sociale.

Cette ample entreprise a été envisagée à partir d’un corpus recueilli sur une longue durée et qui visait à examiner la parentalité à partir de l’observation du fait éducatif dans deux cas hautement significatifs de l’Outre-mer français qui, dans la mouvance changeante postcoloniale préservent une forte identité culturelle et semblent peu connus des structures administratives : les Wayana de la Guyane française et les Enata des îles Marquises de la Polynésie française. Cette analyse de l’actualité du fait éducatif a été appréhendée via les styles éducatifs des Wayana et la gestion des rythmes circadiens des enfants par les parents chez les Enata, par quelques filtres de lecture compréhensive.

L’un des filtres interprétatifs de la parentalité a été celui des représentations que ces populations autochtones se font de la notion de réussite. L’auteur note une transformation de la représentation du concept de réussite, qui serait le moteur du changement de la parentalité. En effet, si traditionnellement les parents natifs préparaient et accompagnaient eux-mêmes leur enfant vers une réussite en référence au contexte local, actuellement ils confient cette tâche à l’école, qui est aujourd’hui orientée vers une réussite basée sur des exigences plus occidentales. Ces nouveaux critères de réussite impliquent une modification des idéologies éducatives précoloniales et du fonctionnement des groupes socioculturels. De ce fait, d’une organisation communautaire, basée sur le partage et la vie en structures élargies, l’auteur note un glissement vers un fonctionnement plus individuel, une structure familiale nucléaire et de nouveaux critères de

réussite : l'autonomie financière, l'obtention d'un diplôme scolaire et d'un travail salarié.

Un autre filtre interprétatif a été celui des identités. S'inscrivant dans une anthropologie des interactions et des représentations, l'auteur a examiné l'organisation des identités individuelles dans le contexte des tensions entre d'une part l'appartenance à un groupe ethnique – l'identité culturelle étant une composante de l'identité globale d'un individu – et, d'autre part, l'appartenance à une nation élargie – les politiques (post) coloniales laissant peu d'options aux populations autochtones qui devraient choisir entre l'assimilation, l'adaptation culturelle ou la disparition –. Dans ce contexte, il est fondamental de saisir et comprendre, comme l'auteur l'affirme, « les enjeux liés aux processus de transmission de la culture dans les communautés qui revendiquent une altérité et qui ne s'identifient pas au patrimoine culturel national qui est, au bout du compte, l'expression imposée d'en haut de l'identité du groupe dominant ».

In fine, l'ouvrage dépeint avec audace la complexité de l'acte éducatif, à la lumière des dynamiques d'assimilation culturelle et des réponses adaptatives. Les analyses de l'auteur rejoignent les recherches actuelles sur ce sujet, qui soulignent et signalent l'usage quotidien du français dans les échanges avec les enfants, le cumul des identités, ou encore des identités tri-dimensionnelles, de nouvelles stratégies et styles éducatifs, pour n'en citer que quelques-unes. Ces réponses adaptatives, motivées en partie par les nouveaux critères de réussite, entraînent une modification des idéologies éducatives précoloniales. Ainsi l'ouvrage propose un changement de regard sur le modèle générationnel de transmission qui apparaît mis cause par l'idée que ces processus, par nature interactifs, sont agis et non pas subis. Il s'agit d'une vision dynamique et consciente de la transmission/acquisition, inscrite dans des situations interactionnelles et dans la durée. L'école apparaît comme la réverbération d'un système qui intègre les idéologies locales au processus d'émancipation identitaire et politique des peuples anciennement colonisés et actuellement soumis aux tensions croisées aux niveaux microsystemiques (école/famille) et macrosystemiques (politiques nationales/valeurs culturelles), mais aussi pédagogiques (quoi et comment enseigner) et politiques (assimilation, intégration, inclusion).

Ce travail comparatif ouvre de nouvelles voies de recherches et suggère l'observation de nouveaux espaces interactifs, de nouveaux microsystemes, qui composent l'environnement éducatif et développemental de l'enfant, par exemple les espaces scolaires, associatifs, religieux et ceux qui sont propres à diverses institutions culturelles (les conservatoires, les bibliothèques, les médiathèques ou les musées). Selon l'auteur, l'identification et la connaissance des obstacles et de l'impact qu'ils ont sur les familles permettraient de repenser certaines politiques publiques en vue de favoriser une meilleure réussite des élèves autochtones.

Cet ouvrage constitue une réelle contribution tant pour les sciences de l'éducation que pour l'anthropologie de l'éducation et nourrira sans aucun

doute la réflexion autour de la nécessité de contextualiser les politiques éducatives nationales et territoriales aux spécificités locales.

Rodica AILINCAI

Professeur des Universités et directrice de l'équipe d'accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO) à l'Université de la Polynésie française

Introduction

Introduire un travail de recherche n'est pas une mince affaire. Loin des priorités établies par les politiques publiques – lesquelles traduisent souvent des logiques proprement électorales –, le travail des chercheurs, notamment dans les sciences sociales, est le plus souvent inspiré par le contact humain avec des réalités qui stimulent notre curiosité et qui, à nos yeux, méritent d'être étudiées. Cet ouvrage est également né dans le cadre d'une expérience humaine – la mienne – que j'ai voulu encadrer et systématiser en suivant un procédé scientifique.

L'origine de cette entreprise n'a donc rien de scientifique, *mea culpa*. Je dirais plutôt qu'il est le produit d'une fortuite erreur de jeunesse qui m'a permis d'envisager d'autres horizons. Après avoir travaillé pendant de longues années dans des zones de conflit armé à observer et à analyser la violence des adultes, j'ai eu l'opportunité en 2011 de m'installer dans un village amérindien où mes premiers informateurs ont été des enfants. À l'époque, je m'étais dit que j'avais finalement la possibilité de changer de perspective et de me tourner vers un sujet d'étude différent. Les enfants me faisaient penser à l'insouciance, au jeu, à la liberté ; en un mot, à la paix. C'est à partir de cette perspective un peu naïve que j'ai fait mes premiers pas dans cette recherche. L'heureuse rencontre avec des chercheurs qui s'occupaient de l'éducation informelle dans les communautés autochtones m'a motivé à poursuivre mes études dans ce domaine et à observer comment, dans ces contextes si particuliers, les familles formaient les plus jeunes membres de leur groupe. Cependant, la revue de la littérature scientifique sur le sujet m'a montré que d'autres m'avaient précédé et il ne semblait pas rester beaucoup d'espace pour développer des observations originales et capables d'apporter du nouveau au discours scientifique. Toutefois, si les réalités sociolinguistiques des peuples ethniques semblaient jouir d'une grande attention de la part des chercheurs, les études traitant des spécificités et des conduites éducatives au sein de la famille dans les communautés autochtones étaient beaucoup moins nombreuses¹. De plus, l'analyse des textes classiques sur la vie quotidienne des enfants dans différentes parties du globe m'a montré que la plupart des observateurs utilisaient une

1. Comme l'ont signalé aussi Robert LeVine et Rebecca New (2008). La première partie de ma thèse de doctorat en ethnologie se consacrait justement à cette question, en discutant critiqueusement les apports (méthodologiques et épistémologiques) des travaux anthropologiques traitant des questions éducatives (Ali, 2016).

approche photographique, capable de décrire le *hic et nunc* des situations observées, mais moins efficace lorsqu'il s'agit d'identifier les rapports avec le contexte historique dans lequel elles sont immergées. Les communautés qui servaient de sujet d'étude ressemblaient souvent à des réalités isolées dans lesquelles les performances humaines se répétaient immuablement depuis la nuit des temps « parce qu'il en a toujours été ainsi »².

Il m'a alors semblé possible de contribuer à alimenter le débat en proposant une étude monographique sur l'éducation chez les autochtones, en observant ce phénomène à partir d'une perspective anthropologique et en l'analysant en tant que dynamique – adaptative, créative ou transfiguratrice – reliée à une réalité globale et aux transformations imposées par les politiques nationales d'intégration sociale (citoyenne et scolaire). En effet, bien que l'anthropologie culturelle et sociale ait souvent délaissé l'analyse scientifique des interactions éducatives, les recherches menées dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation ont permis de dévoiler certaines dynamiques sociales en rapport avec la transmission des données culturelles qui ont remis en question de nombreux principes sur lesquels la culture occidentale a fondé sa vision de l'éducation³. En effet, le processus éducatif, qui met en contact, dans sa configuration la plus élémentaire, au moins un éducateur et un éduqué, ne se résume pas au simple acte de cultiver le savoir ni à la simple relation verticale entre un maître et un disciple. Premièrement, le processus est, par définition, dynamique et il dépend de certains facteurs contingents et liés au contexte social et naturel qui encadre l'acte éducatif. Deuxièmement, quand les revendications identitaires entrent en jeu, il est largement tributaire des limites imposées et des opportunités offertes par le contact culturel.

Dans le contexte global actuel, qui impose aux identités autochtones produites par les politiques coloniales de choisir entre l'assimilation pure et simple, l'adaptation culturelle ou la disparition, il devient essentiel de comprendre les enjeux liés aux processus de transmission de la culture dans les communautés qui revendiquent une altérité et qui ne s'identifient pas au patrimoine culturel national qui est, au bout du compte, l'expression imposée d'en haut de l'identité du groupe dominant. En effet, dans de tels

2. Cette approche fonctionnaliste, qui puise ses racines dans la sociologie d'Herbert Spencer (1925) et dans l'ethnographie d'Alfred Reginald Radcliffe-Brown (1952), reste encore aujourd'hui très ancrée dans certains facultés et laboratoires de recherche.

3. Lawrence Hirshfeld (2002) a analysé le problème dans un article paru dans la revue *American Anthropologist*, qui, avec le temps, est devenu une référence dans le domaine des études sur l'enfance et qui portait un titre volontairement polémique : *Why don't anthropologists like children?* (Pourquoi les anthropologues n'aiment pas les enfants ?). À partir de la réflexion d'Hirshfeld, d'autres anthropologues ont continué le débat autour des raisons qui ont fait de l'enfance un domaine d'étude évité par les scientifiques sociaux. Selon David Lancy, par exemple, les difficultés surgissent du fait qu'il s'agit d'un terrain de recherche limité par le « pouvoir de veto » (une expression qu'il emprunte à Robert LeVine et Karin Norman, 2001) de certaines disciplines, comme la psychologie cognitive ou la psychopédagogie, qui se considèrent comme les véritables dépositaires de la recherche liée à l'enfance (Lancy, 2012. Une première ébauche de cette réflexion avait été présentée dans Lancy, 2008).

contextes, l'action éducative ne se limite pas à un acte anodin de transmission d'un simple savoir puisqu'elle reflète un système complexe qui intègre les idéologies locales (à tort ou à raison perçues comme traditionnelles⁴) au processus d'émancipation identitaire et politique des peuples ou des États colonisés ou anciennement colonisés et soumis à la pression exercée par des forces exogènes globales (à la fois globales et locales) : d'un côté les impératifs imposés par le village global (et son économie de marché) et de l'autre ceux imposés par leur environnement naturel, leurs croyances, leurs normes ou leurs habitudes. On devrait donc interpréter l'éducation des peuples autochtones intégrés aux États nationaux en tant que processus de transmission des données culturelles liées à un paysage naturel et social déterminé, encadré par une dynamique postcoloniale.

Dans un texte très critique vis-à-vis du processus de bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales, Yves Lenoir – paraphrasant Jacky Beillerot (1989) – nous rappelle à quel point le terme recherche perd de son sens dès lors qu'il n'est défini que comme un simple « effort pour trouver un objet, une information ou une connaissance » (Lenoir, 1996 : 207). Heureusement, la recherche en anthropologie de l'éducation, dès ses origines, a enrichi ce principe de base, à caractère exploratoire, avec une perspective multidimensionnelle, en analysant d'une manière transversale et transdisciplinaire les modalités d'enseignement et d'apprentissage, afin d'améliorer certaines pratiques dans les milieux familiaux et scolaires. Cette approche opérationnelle de la recherche se base donc sur une pratique discursive qui donne la parole aux sujets d'étude, pour que l'expérience de ces derniers puisse réorienter certaines conduites modernes considérées comme naturelles ou axiomatiques (qui font appel à une logique de vérité indémontrable, mais faisant autorité), mais qui, en réalité, ont émergé dans un contexte social et au sein d'un processus historique spécifique (comme la modernité industrielle ou la postmodernité). En ce sens, ces pratiques ne peuvent pas prétendre à l'universalité puisqu'elles sont étroitement dépendantes du contexte dans lequel elles se manifestent. Les débats qui ont animé la réflexion sur les exigences imposées par la réalité multiculturelle et sur les possibilités d'une interculturalité qui reste, jusqu'à l'heure actuelle, une pieuse utopie, nous montrent que l'idée d'une civilisation occidentale – basée sur un socle culturel commun que tous ses membres devraient partager – est, et restera, une idéologie discriminante, violente et sans avenir.

Cet ouvrage se propose donc de contribuer à ce champ d'études en présentant et en discutant les résultats d'un travail de terrain de longue durée visant à étudier et à comparer les styles éducatifs des familles autochtones

4. Les historiens Éric Hobsbawm et Terence Ranger (2006) nous ont mis en garde à propos du manque de neutralité inhérent à la notion de tradition, qui ne serait donc qu'une invention (ou, plus précisément, une reconstruction volontairement hagiographique et sélective du passé) utilisée pour légitimer certaines idées ou pratiques sociales, notamment celles qui assureraient des avantages et des bénéfices aux élites (voir aussi Anderson, 1983).

de la France d’Outre-mer à partir de deux cas hautement significatifs à propos desquels il existe des lacunes évidentes dans la littérature scientifique : les Amérindiens appartenant à l’ethnie Wayana-Apalaï, en Guyane, et les Enata, natifs de l’île de Hiva Oa, dans l’archipel des Marquises, en Polynésie française⁵. Il s’agit là de deux communautés qui habitent dans des sites très isolés et qui ont fasciné plusieurs générations de voyageurs, explorateurs, artistes, ainsi que des hommes et femmes de science. Elles font désormais partie de l’imaginaire géographique national : d’un côté la forêt amazonienne et de l’autre les îles des mers du Sud, d’un côté l’enfer vert et de l’autre le paradis bleu. J’ai choisi deux terrains d’étude organisés de manière différente au niveau institutionnel, puisque la Guyane était à l’époque intégrée à l’État en tant que département⁶, tandis que la Polynésie est une Collectivité qui administre certaines compétences de façon autonome, comme l’éducation. L’objectif était alors de comparer deux contextes territoriaux différents tout en étant dépendants d’une même puissance coloniale : la France. En observant le fait éducatif chez deux groupes autochtones de l’Outre-mer français, j’ai cherché à décrire les pratiques éducatives informelles (domestiques et communautaires) qui guident la vie quotidienne des familles en question et qui, à de rares exceptions près, sont peu connues des responsables administratifs et des organismes publics chargés de l’éducation dans les territoires concernés. Le projet de recherche qui est à l’origine de cet ouvrage avait quatre objectifs principaux :

- Décrire les pratiques éducatives des Wayana-Apalaï et des Enata en observant le rôle joué par chacun des facteurs suivants : l’éducateur (celui qui éduque), l’éduqué (celui qui apprend), le message (le savoir transmis), les outils (les ressources pédagogiques) et, finalement, l’environnement (l’espace à l’intérieur duquel se développe la transmission des savoirs)⁷. Pour l’atteindre, un travail ethnographique de longue durée (54 mois en Guyane et 8 mois en Polynésie française⁸) a été associé à la révision des sources primaires afin de mettre en

5. Pour faciliter la lecture et par commodité de langage, cette désignation géographique sera souvent réduite à *Polynésie*. Par ailleurs, il s’agit de la désignation adoptée par beaucoup de Polynésiens – et Marquisiens – qui ne se reconnaissent pas dans l’identité française. Cependant, le terme ne fait pas l’unanimité : la question de l’appellation territoriale, en tant que représentation symbolique d’une identité, n’est pas anodine et peut facilement se trouver à l’origine de controverses et de querelles, comme on le verra plus en détail dans les pages qui suivent.

6. Depuis le 18 décembre 2015 la Guyane est devenue une collectivité territoriale unique (la Collectivité territoriale de Guyane, CTG, qui exerce les compétences auparavant dévolues à la région et au département) par effet de la Loi n° 2011-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique. Elle bénéficie aussi du statut de région ultrapériphérique (RUP) de l’Union européenne.

7. Gaston Mialaret (1976) les considère comme les cinq facteurs clés de l’acte éducatif.

8. Ce déséquilibre s’explique par le fait que le *quartier général* du projet de recherche était situé en Guyane. Le terrain polynésien a été enquêté dans le cadre de trois missions ethnographiques (en 2012, 2014 et 2015), avec l’aide financière de l’Université de la Polynésie française et de l’équipe d’accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EA4241) et grâce à une allocation de recherche de la Direction générale des patrimoines du ministère de la Culture et de la Communication.

perspective les pratiques actuelles avec celles observées dans le passé (en privilégiant les témoignages, comptes rendus, mémoires et journaux de bord du XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècle qui mentionnaient des descriptions de la vie quotidienne des autochtones dans les zones étudiées) ;

- Décrire leurs écosystèmes éducatifs, à partir des catégories proposées par Uri Bronfenbrenner (1979, 1986), qui a imaginé que chaque individu est entouré par une série de systèmes interdépendants, avec lesquels il entretient une relation plus ou moins directe, mais qui ont tous la capacité d'influencer le développement de sa personnalité. Il s'agit des microsystèmes (avec lesquels l'individu a une relation directe : le parent, l'école, les amis), du mésosystème (qui regroupe le réseau de relations entre les microsystèmes), de l'exosystème (qui regroupe le réseau de relations entre les microsystèmes de niveau supérieur, avec qui l'individu n'a pas de contact direct) et le macrosystème (le niveau le plus externe, peuplé par les systèmes idéologiques qui déterminent l'action des niveaux les plus internes : on y trouve, par exemple, l'économie de marché, mais aussi les revendications identitaires, le néolibéralisme, mais aussi l'écologisme). Le choix de ce système de classification est dû au fait que l'écosystème de développement imaginé par Bronfenbrenner a l'avantage de permettre d'identifier très facilement les éducateurs, de les associer à un certain niveau systémique et, finalement, de les regrouper au sein des différents microsystèmes. Pour atteindre cet objectif, de longues observations ont été menées dans les deux terrains d'étude afin de décrire les systèmes de parenté Wayana-Apalai et Enata, de décrire le rôle éducatif de chaque membre de la famille et, finalement, de l'associer à un microsystème déterminé (réunissant les éducateurs du même rang).

- Décrire leurs styles éducatifs à partir des catégories proposées par Rodica Ailincăi (2011), selon qui les interactions éducatives (c'est-à-dire les échanges et les séquences d'échanges animées par une volonté de transmettre un savoir) peuvent être décrites selon quatre styles majeurs : suggestif, autonomisant, directif et fonctionnellement disjoint (ou négligent). Pour cela, plusieurs familles d'Antecume pata et de Hiva Oa (mais aussi un petit groupe témoin en France hexagonale) ont été observés afin de déterminer la quantité moyenne d'interactions éducatives réalisées par chaque éducateur (en utilisant de simples grilles chronométriques) et d'associer chaque interaction avec un style déterminé, ce qui a permis de décrire non seulement les styles dominants de chaque éducateur et de chaque microsystème, mais aussi ceux de chaque terrain d'étude. La méthodologie choisie était l'observation systématique de type éthologique⁹.

9. Qui consiste à relever sur le lieu de vie de l'individu (ou du groupe) observé des items préétablis, à déterminer leur durée, leur succession et leur fréquence, et à les coder selon la

- Décrire leurs logiques éducatives, c'est-à-dire les objectifs éducatifs visés par les éducateurs (et, donc, leur représentation de la réussite) et les stratégies imaginées et mises en œuvre pour les atteindre. Cet objectif a demandé la réalisation d'entretiens et la mise en place de réunions avec les membres des deux communautés afin de mettre en perspective les pratiques éducatives observées par rapport au discours éducatif des parents (c'est-à-dire les justifications produites pour expliquer une pratique, une action ou un comportement lié à la transmission de certains savoirs). Grâce à ce travail, un important corpus ethnographique a été recueilli à propos de l'idée de réussite chez les Wayana-Apalaï et chez les Enata. Son interprétation m'a permis de mieux comprendre ce que signifie, chez les deux communautés, avoir réussi (mais aussi avoir échoué).

Pour présenter les résultats obtenus, les pages qui suivent sont organisées en deux parties. La première est consacrée à l'analyse des données recueillies sur le terrain, en Guyane et en Polynésie, dans le but de décrire les pratiques éducatives parentales des familles avec lesquelles j'ai eu l'opportunité de travailler. La deuxième partie propose une discussion des résultats obtenus et une brève réflexion autour des limites méthodologiques et épistémologiques de cette recherche qui, au bout du compte, se limite à décrire les dynamiques éducatives chez les Wayana-Apalaï et les Enata, deux cas d'étude entre les nombreuses réalités éducatives observables en France.

J'espère finalement que ce travail comparatif pourra alimenter une réflexion plus informée autour de la nécessité de contextualiser les politiques éducatives nationales et territoriales aux spécificités locales¹⁰, en présentant des éléments d'analyse concrets pour les organismes concernés par l'éducation et la préservation du patrimoine culturel français, dans toute sa diversité. C'est à ce moment-là que la recherche deviendra socialement pertinente et capable d'apporter une connaissance scientifique en lien avec les besoins et les aspirations humaines à un monde meilleur.

méthode des séries temporelles. Dans le cadre de cette recherche, le relevé se basait sur un échantillonnage par comportement (*behaviour sampling* : on notait chaque occurrence d'une interaction éducative) avec un codage sur quatre modalités de la variable *style éducatif* (directif, autonomisant, suggestif ou fonctionnellement disjoint).

10. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de l'ouvrage, le débat autour de l'adaptation pédagogique et de la contextualisation curriculaire est plutôt récent. Les premiers travaux d'envergure à ce sujet ont été publiés à partir des premières années 2000 (un panorama de cette production scientifique a été systématisé par Carlinda Leite, Preciosa Fernandes et Ana Mouraz dans un numéro spécial de la revue *Interações* paru en 2012). En France, la question de la contextualisation didactique a été analysée en profondeur par les chercheurs de l'Unité de recherche Contextes, recherches et ressources en éducation et formation (auparavant Centre de recherches et de ressources en éducation et formation, CRREF). Les travaux de Frédéric Anciaux et ses collègues (2013) et ceux d'Antoine Delcroix (2019) ont contribué à mieux préciser la portée de ce débat et les perspectives de mise en œuvre d'un tel projet en contexte ultramarin.

Première partie

Interactions et idéologies éducatives en contexte

Ethnographier l'éducation : une question de méthode ?

Toujours à la recherche de nouvelles sources inexploitées et capables de dévoiler des faits, des situations ou des phénomènes inconnus, les anthropologues – tout comme les sociologues, les psychologues ou les économistes – ont l'habitude d'appréhender des objets d'étude humains qu'ils transforment *ipso facto* en documents qui offrent autorité scientifique au récit ethnographique et qui transforment l'inconnu en découverte. Cependant, les mille et une variables qui agissent sur le comportement humain rendent difficile ce procédé qui transforme l'observation en document et qui risque souvent de réifier les données recueillies pour construire « des catégories qui figent, des classements, des typologies qui constituent parfois des fausses synthèses » (Augé, 1987 : 732).

Bien que ce travail de recherche n'ait pas vocation à créer des typologies, il est difficile de résister à la tentation de systématiser les données obtenues en fonction de certaines catégories qui dépendent non pas de ma démarche anthropologique, mais plutôt, et surtout, de mon vécu, de mon expérience personnelle et – inutile de le cacher – de mon idéologie¹. Loin donc de viser la neutralité, il s'agit en réalité d'un effort pour tendre vers une forme d'objectivité en s'appuyant sur un ensemble de méthodes et de stratégies capables de produire des données mesurables et comparables. Pour définir une méthodologie de travail répondant à ces attentes, je me suis donc posé trois questions de caractère éminemment épistémologique : comment étudier l'éducation informelle chez les autochtones de la République sans être totalement pris dans le piège de l'observation subjective du fait éducatif ? Comment donner une valeur scientifique à des phénomènes qui, au-delà de mon témoignage, seront difficilement vérifiables ? Finalement, comment rendre compte, dans l'espace offert par une

1. James Clifford (1988) a déjà souligné que le travail ethnographique consiste en un effort dialectique – qui relève de la subjectivité de l'ethnographe – entre l'expérience et l'interprétation, dans laquelle l'*autorité expérientielle* se base sur l'acquisition d'une sensibilité empathique et intuitive qui permet de déchiffrer le *style culturel* d'un peuple. L'autorité interprétative se construit à partir de la transformation de l'expérience en récit : un processus qui permettra à son auteur de valoriser, sélectionner ou exclure certaines données en fonction de son interprétation de l'expérience de terrain. Marilyn Strathern (1987) adopte une position encore plus radicale, selon laquelle l'autorité anthropologique est absolument subjective puisqu'elle dépend, en premier lieu, de la capacité persuasive de l'anthropologue et de son habilité à transformer, dans le récit ethnographique, une expérience individuelle en réalité universelle.

Les terrains de recherche

La Guyane et la Polynésie sont deux confettis ultramarins, héritages de l'ancien empire colonial français. Bien que situés à des milliers de kilomètres de distance l'une de l'autre, dans deux continents différents (l'Amérique du Sud et l'Océanie) et dans deux milieux écologiques tout aussi différents (respectivement la forêt tropicale humide et l'écosystème océanique), et bien qu'ayant deux statuts administratifs distincts (la première est un ancien DROM, la seconde une COM), elles partagent malgré tout plusieurs points communs. Les deux territoires ont en effet vécu une histoire coloniale similaire et tous deux ont été intégrés à la République française en raison de leurs ressources naturelles, mais surtout de leur position géographique. De même, ces deux territoires sont peuplés de nombreuses communautés autochtones, qui revendiquent certaines formes d'autonomie et exigent d'être reconnues par l'État non seulement en tant que minorités linguistiques, mais aussi – et surtout – en tant que groupes humains porteurs d'une identité propre.

Les deux communautés qui constituent l'objet de cette étude sont de ce point de vue assez représentatives. Dans les pages qui suivent, je vais essayer de résumer les éléments les plus significatifs de leur histoire et de leur organisation sociale, à partir des données ethnohistoriques disponibles et de l'analyse de leur contexte géopolitique, ce qui nous permettra, dans les prochains chapitres, de mieux comprendre leurs écosystèmes sociaux et les fondements historiques de leur idéologie éducative.

1. Les Wayana-Apaläi d'Antecume pata : sociohistoire d'une communauté marginalisée

Le village d'Antecume pata s'étend sur l'île du même nom, sur le haut cours du fleuve Maroni, qui établit la ligne de frontière avec le Suriname (Figure 2). Il est habité par des familles wayana et apaläi.

Les écosystèmes éducatifs : espaces domestiques, réseaux de parenté et vie communautaire

Un des objectifs de cet ouvrage est de décrire (et comparer) les pratiques éducatives et les systèmes de socialisation primaire dans deux sites isolés de l’Outre-mer français : le village amérindien d’Antecume pata, en Guyane, et l’île d’Hiva Oa, en Polynésie française. Il s’agit de repérer les personnes ou les groupes de personnes qui jouent un rôle d’éducateurs auprès des enfants dans ces deux terrains d’étude et de comprendre leur fonction dans la transmission des connaissances, des habilités et des compétences liés à certains domaines fondamentaux, comme la production et la transformation des aliments, la construction et l’entretien de la maison, la médecine traditionnelle, la préparation et la participation à des cérémonies ou rituels communautaires, la production d’outils nécessaires à la réalisation des activités que je viens de mentionner (la culture matérielle proprement dite), les mythes, les légendes et l’histoire locale, la reconnaissance du territoire, ou encore les règles de vie. Pour obtenir ce type d’informations, j’ai observé les enfants d’Antecume pata et Hiva Oa et j’ai repéré toutes les personnes – ou groupes de personnes – qui avaient des interactions éducatives avec eux, tout en essayant de comprendre quels domaines du savoir elles prenaient en charge.

1. Les microsystèmes de socialisation à Antecume pata

Le village d’Antecume pata est assez petit (en 2012 il ne comptait que 312 habitants, tous liés entre eux par un lien de parenté) et, à l’exception de l’école, il n’accueille qu’un seul organisme de caractère socioculturel : l’Association Yepé, fondée par André Cognat afin de faciliter la mise en place de projets et les demandes de subvention ou d’aide financière auprès des administrations publiques. En revanche, elle ne réalise pas d’activités d’animation pour les enfants du village : elle n’a donc pas de fonction éducative et ne se charge pas directement de la transmission des savoirs. Il en va de même pour les groupes religieux installés dans le village : bien que

Mesurer les interactions éducatives : les rythmes parentaux

L'interaction éducative en milieu domestique est, par définition, une affaire de famille. Chez les Homo sapiens, depuis le Néolithique, c'est à l'intérieur de la maison que les membres de la famille – et, par-dessus tout, les parents – exercent leur rôle d'éducateurs et déploient leurs stratégies et idéologies formatives, de sorte que le foyer représente le centre symbolique de l'espace éducatif consacré à la socialisation des enfants et à leur adaptation au contexte écosystémique (Banning, 2003). Cependant, chaque groupe humain a une manière différente de concevoir l'idée de foyer éducatif, et chaque culture assigne aux divers membres de la famille vivant dans le foyer des temps différents à consacrer à l'éducation des enfants.

L'observation des rythmes parentaux chez les Wayana-Apalai et chez les Enata m'a permis de mieux comprendre la durée et l'intensité de l'acte éducatif dans les deux contextes étudiés, mais aussi de les comparer avec ceux observés au sein d'un groupe témoin en France hexagonale. Dans ce chapitre, je vais présenter les résultats obtenus pendant mon travail de terrain, tout en sachant que la méthodologie utilisée – bien qu'inspirée de protocoles déjà testés sur le terrain – est encore exploratoire, raison pour laquelle une discussion approfondie autour de ses avantages, limites et inconvénients sera proposée dans la deuxième partie de cet ouvrage.

Il convient de rappeler que, pour l'obtention de ces données, j'ai réalisé plus de 1440 heures d'observation directe (720 heures à Antecume pata, 480 heures à Hiva Oa et 240 heures en France hexagonale), dans le but de mesurer la quantité d'interactions éducatives auxquelles étaient exposés les enfants dans les contextes étudiés, ce qui m'a permis d'obtenir des données comparables en ce qui concerne le poids de chaque acteur – ou micro-système – dans la transmission de la culture, et plus précisément des savoirs que j'ai considérés comme fondamentaux¹. Cependant, ce n'est qu'à la lumière des observations ethnographiques de type qualitatif réalisées au fil des cinq ans de travail sur le terrain que ces données ont pris tout leur sens, car la finalité de mon travail de recherche ne voulait pas se limiter à une simple mesure des interactions sociales chez deux peuples autochtones, mais plutôt s'élargir à une compréhension des pratiques et des idéologies éducatives de deux communautés ultramarines qui vivent,

1. Je rappelle qu'il s'agit de la production et la transformation des aliments, la construction et l'entretien de la maison, la médecine traditionnelle, la préparation et la participation à des cérémonies ou rituels communautaires, la production d'outils, la transmission de l'histoire orale et la connaissance du territoire.

Les performances éducatives : styles parentaux et stratégies pédagogiques

L'un des apports majeurs de l'anthropologie de l'éducation (et de l'éducation comparée) a été de démontrer que les pratiques éducatives parentales renvoient à des principes qui ne sont pas universels et qui varient selon les époques historiques et les sociétés humaines. De plus, à l'intérieur d'un même groupe humain, elles peuvent varier en fonction des catégories sociales auxquelles appartiennent les parents (Gayet, 2004). En effet, les stratégies éducatives que les parents mettent en œuvre reflètent, en général, non seulement les principes socioculturels et les idéologies dominantes dans leur communauté, mais aussi et surtout leurs expériences personnelles, leurs valeurs morales, les modèles parentaux qu'ils ont pu connaître ou encore leurs connaissances de l'univers des enfants (la psychologie de l'enfant, les étapes de son développement, sa physiologie, ses désirs et ses besoins). Bien qu'il n'existe pas de modèle universel capable de décrire les caractéristiques nécessaires pour être un bon parent, plusieurs auteurs se sont consacrés à l'étude des compétences éducatives parentales qui favorisent le développement personnel et social des enfants. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1988, 2004) ont démontré que la « disponibilité émotionnelle » des parents et l'utilisation de certaines stratégies pédagogiques informelles – qui ne sont pas explicitement vouées à la transmission d'un savoir – jouent un rôle primordial dans l'apprentissage des enfants et dans leur appropriation des savoirs. En d'autres termes, la parentalité, c'est-à-dire la manière dont les parents exercent leur rôle, a des effets importants et de longue durée sur la personnalité des éduqués et sur leur socialisation. De son côté, Rodica Ailincăi (2011) a étudié les compétences socio-éducatives développées dans le cadre des dispositifs d'éducation parentale – qui reflètent les nécessités définies par les parents occidentaux pour améliorer leur rôle éducatif – en mettant en évidence le fait que les plus représentées relèvent de six domaines essentiels : l'estime de soi, la gestion de l'environnement familial (et des problèmes de couple), la collaboration avec l'école et la communauté (surtout l'aide aux devoirs), la connaissance du développement de l'enfant, l'aptitude à la prestation de soins et l'engagement envers les intérêts de l'enfant¹. Plusieurs études ont

1. Elle a aussi étudié et dirigé des recherches autour des compétences parentales au sein des familles polynésiennes (voir Ailincăi et Ali, 2018 ; Ailincăi *et al.*, 2022).

Les idéologies éducatives autochtones : l'identité culturelle au service de l'écosystème

Dans les chapitres précédents, j'ai essayé de montrer les différents types d'interactions éducatives qui peuvent s'établir au sein des communautés wayana-apalaï et enata. À partir de la théorie de l'écosystème de développement proposée par Uri Bronfenbrenner (1995), on peut supposer que, si ces modalités éducatives dépendent du vécu des personnes chargées de l'éducation et de la représentation qu'elles se font du rôle d'éducateur, elles dépendent aussi des attentes que les éducateurs projettent sur leurs enfants, lesquelles sont stimulées par une idée de réussite systémique véhiculée par les couches supérieures de l'écosystème, à savoir l'exosystème et le macrosystème (Bronfenbrenner, 2005).

Les objectifs éducatifs que les parents se fixent en vue de l'intégration de l'enfant à l'écosystème social vont prendre différentes formes, selon la personnalité des parents : l'intégration se fera par le biais d'une subordination pure et simple, d'une adaptation utilitariste ou d'une résistance critique au système. En effet, plusieurs travaux dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation ont démontré la variabilité des moyens et des outils employés par les parents de différentes cultures pour construire la personnalité des enfants et influencer leur comportement et leur développement psychosocial. L'un des travaux pionniers sur cette question est celui de Jean Briggs (1972) qui, dans son étude sur le développement de l'autonomie chez les enfants utkuhikhalik, a observé comment les mères Inuits agissent afin d'apprendre à leur progéniture à contrôler leur colère et leur violence – qui sont considérées comme inadmissibles par la communauté –, en utilisant la honte comme levier de contrôle social. Le comportement observé par Briggs est totalement opposé à celui observé par Peggy Miller et ses collaborateurs (2001) chez les parents nord-américains, lesquels ont plutôt tendance à protéger les enfants des situations qui pourraient entraîner un sentiment de honte, et ce à partir de transgressions narratives, c'est-à-dire du récit de leurs expériences personnelles. Par ce biais-là, les parents mettent ainsi en évidence les erreurs ou les échecs qui ont joué un rôle dans leur vie d'adultes et montrent à leurs enfants que tous les hommes ont des faiblesses, mais que, malgré cela, « on peut toujours s'en sortir ». Selon les auteurs, cette idéologie reflète les valeurs américaines d'égalité – ou, mieux, de symétrie

Deuxième partie

Les politiques éducatives dans l'Outre-mer : essai conclusif sur la banalité du mal

Idéologies éducatives et logiques d'organisation sociale

Le sociologue et démographe français Emmanuel Todd (2011) a longuement étudié les relations de dépendance tissées entre les systèmes familiaux traditionnels et les formes d'organisation sociale. Selon lui, les systèmes sociaux prémodernes¹ dérivent des formes d'organisation domestique dominantes dans certains groupes humains : autrement dit, le milieu familial, à travers la programmation inconsciente des individus dès leur enfance, exerce donc une influence directe sur la structure des sociétés. À partir d'une analyse comparative de la littérature ethnographique, Todd distingue quatre styles familiaux :

- la famille nucléaire absolue, dans laquelle les relations parents-enfants sont de type libéral et les relations entre frères et sœurs de type non égalitaire, ce qui produit une mentalité foncièrement libérale (ni vraiment égalitaire, ni franchement inégalitaire, même si les enfants bénéficient en général d'un traitement égalitaire), une forte adhésion à des valeurs de liberté et une certaine forme d'indifférence à l'égard de la notion d'égalité qui a modelé les sociétés des pays les plus industrialisés tels la Grande-Bretagne, les États-Unis, le Canada, l'Australie, le Danemark, les Pays-Bas et la Norvège ;
- la famille nucléaire égalitaire, dans laquelle les relations parents-enfants sont de type libéral et les relations entre frères et sœurs de type égalitaire, ce qui programme (c'est le terme utilisé par Todd) des individus attachés aux valeurs de liberté et d'égalité et qui développe des relations sociales basées sur l'individualisme et le refus de l'autorité, comme dans les pays du bassin méditerranéen (Espagne, Portugal, Grèce et Italie), mais aussi en France (dans le bassin parisien), en Pologne, en Roumanie et chez les peuples d'Amérique latine ;
- la famille communautaire, dans laquelle les relations parents-enfants sont de type autoritaire et celles entre frères et sœurs de type égalitaire, et qui repose sur un système familial patrilinéaire et patrilocal, comme c'est le cas en Chine, au Vietnam, en Russie, dans l'Inde du Nord, dans certains pays d'Europe Centrale (Bulgarie, Bosnie-Herzégovine, Hongrie, Kosovo, Macédoine et Serbie) et

1. Ceux qui existaient avant l'instauration des États nationaux.

La scolarisation dans l’Outre-mer : l’illusion de l’ascenseur social

Dans le chapitre précédent, j’ai montré comment l’idée selon laquelle la réussite sociale serait la conséquence de la réussite scolaire s’est répandue dans les deux contextes étudiés. Cependant, le fait que très peu d’habitants d’Antecume pata ou de Hiva Oa aient accompli leurs obligations scolaires – et qu’encore moins aient obtenu leur diplôme national du brevet (DNB) au terme du collège ou des diplômes de niveau supérieur – et qu’ils se trouvent finalement en situation d’échec scolaire est à mon avis l’une des causes de la crise culturelle qui provoque chez les jeunes autochtones un sentiment de frustration, d’échec social et d’incompatibilité avec leur communauté d’appartenance tout comme avec la communauté nationale.

Cependant, le cas des Wayana-Apalaï et des Enata n’est pas isolé. Les chiffres que nous offrent les statistiques les plus récentes sur la réussite scolaire des écoliers de l’Outre-mer français ne sont pas réjouissants. Pour la Polynésie française, par exemple, un rapport publié en 2014 par la Chambre territoriale des comptes décrit le système scolaire de la collectivité comme étant « en grande difficulté », notamment à cause de l’ampleur du phénomène de la déscolarisation précoce et des « inégalités face à l’éducation provoquées par l’isolement des archipels éloignés » comme c’est le cas aux îles Marquises (CTCPF, 2014 : 6-8). Le même constat a été dressé pour la Guyane dans une série de rapports produits à la demande de l’INSEE et du Rectorat de la Guyane, qui ont montré que la majorité des jeunes Guyanais n’ont pas de diplôme, ne participent pas aux formations professionnelles et n’exercent aucune activité économique (Gragnic et Horatius-Clovis, 2014 ; Horatius-Clovis et Michaud, 2011).

En Guyane, comme en Polynésie française, les rapporteurs ont pointé du doigt « les difficultés spécifiques pour s’approprier le français, langue des apprentissages scolaires, dans un univers qui reste encore largement baigné par les langues » locales (CTCPF, 2014 : 8) et les difficultés générées par le milieu social, considéré comme « un facteur déterminant dans la réussite scolaire » (Gragnic et Horatius-Clovis, 2014 : 6). Toutefois, se limiter à ces deux causes endogènes – et à des facteurs causaux qui relèvent finalement des familles – n’est probablement pas suffisant. Pour ce qui concerne l’usage de la langue française, comme je l’ai montré dans la première partie de cet ouvrage, à Antecume pata comme à Hiva Oa, elle est devenue non seulement la langue des apprentissages scolaires, mais aussi la langue la plus

Reformuler les politiques éducatives : de l'indifférence aux différences à la prise en compte des particularités locales

On connaît la célèbre formule de Pierre Bourdieu selon laquelle c'est d'abord « l'indifférence aux différences » – quintessence du modèle multiculturel républicain – qui reproduit les inégalités (Bourdieu, 1966b ; Bourdieu et Passeron, 1971). Ce modèle, descendant direct de l'idéologie propre à la Révolution française et de sa vision de l'égalité citoyenne, a émergé dans un contexte de multiculturalisme restreint, puisqu'à la fin du XVIII^e siècle les réalités sociales autres intégrées au territoire de la nation étaient, au bout du compte, plutôt proches – dans leurs normes, coutumes, usages et traditions – de la réalité sociale construite par les élites au pouvoir. Cela ne signifie pas pour autant que la société française de l'époque était moins multiculturelle que celle d'aujourd'hui. Toutefois, à cette époque-là, la construction savante des catégories ethniques et son appropriation politique de la part des élites avaient permis de créer des barrières capables d'exclure de ce que j'appelle le panorama social français certains groupes humains résidant sur le territoire national. La première barrière était celle de la citoyenneté – de laquelle étaient exclus les peuples autochtones originaires des territoires coloniaux – et la deuxième était celle des droits civiques, qui étaient niés aux individus supposés avoir certaines origines ethniques particulières, comme les Juifs ou les Roms (Lémann, 1886 ; Feuerwerker, 1976 ; Fraser, 1995 ; Hovanessian et Marienstras, 1998 ; Leff, 2010).

À partir de la fin du deuxième conflit mondial, le processus de décolonisation et d'intégration des anciennes colonies à l'État français (en tant que départements, territoires ou collectivités) et les dynamiques migratoires internationales ont contribué à amplifier la dimension multiculturelle de la France. Il est difficile de quantifier cette dimension puisque les données disponibles grâce aux recensements de l'INSEE se limitent à différencier les personnes nées à l'étranger et résidant en France (les immigrants) et les personnes résidant en France et ne possédant pas la nationalité française (les étrangers)¹, sans proposer des données sur la présence ethnique dans les différents départements, territoires ou collectivités.

1. Les données les plus actuelles (relatives à l'année 2008) nous informent que 8,4 % des

Conclusion

Dans la construction du savoir anthropologique, deux dynamiques se rencontrent. La première, que j'appellerais objective, est la description circonstanciée de l'objet d'étude qui se développe à partir d'une méthodologie qui se veut scientifique et qui se base sur des procédés et des outils savants acceptés et partagés par la communauté académique. La seconde, plus subjective, est l'autoformation du sujet épistémique, à savoir l'anthropologue, qui construit sa compréhension de la réalité étudiée à partir d'une réflexion basée sur son vécu et son idéologie et qui est, étant donné sa nature, dynamique et changeante, extrêmement créative et peu incline à la schématisation scientifique. Le terrain d'étude, ancré dans un espace empirique animé par des phénomènes, des situations et des dynamiques, devient donc un véritable « lieu de construction cognitive » (Affergan, 1999 : 8). Cependant, cette construction questionne l'anthropologue qui, oscillant entre ses observations et ses réflexions, doit se demander quelles modalités sont les plus adaptées pour décrire et modéliser objectivement la réalité qu'il étudie tout en conservant son propre positionnement subjectif (Weiss, Ali et Vileva, 2022).

À partir des années 1970, le soi-disant tournant postmoderne en anthropologie, qui a permis la remise en question de l'autorité ethnographique – et, avec elle, la prétention selon laquelle l'écriture ethnographique pouvait établir une vérité absolue autour d'une réalité sociale particulière en l'inscrivant dans un texte –, a surtout donné la possibilité de revaloriser l'expérience ethnographique en tant que source de réflexion autour des dynamiques modernes du pouvoir, des relations interculturelles et des processus de construction d'un savoir partagé et socialement impliqué (Reynoso, 1998)¹. Si on considère, en suivant la perspective de l'anthropologie historique antipositiviste de Wilhelm Dilthey (1914), que l'ethnographie est moins un processus d'explication que d'interprétation, il devient dès lors

1. La revalorisation du sujet épistémique a eu un impact considérable non seulement dans le domaine de la construction du savoir anthropologique, mais aussi dans les autres sciences humaines et sociales. L'historien Georges Duby, par exemple, affirmait en 1991 que « depuis quelque temps, j'emploie de plus en plus le mot "je" dans mes livres. C'est ma façon d'avertir mon lecteur. Je ne prétends pas lui transmettre la vérité, mais lui suggérer le probable, placer devant lui l'image que je me fais, honnêtement, du vrai » (Duby, 1991 : 81). À propos de cette *renaissance du je* dans les sciences humaines et sociales, des réflexions similaires ont été proposées, entre autres, par l'anthropologue Philippe Descola (1993) dans le post-scriptum de l'ouvrage *Les lances du crépuscule* et, plus récemment, par l'historien Patrick Boucheron (2016).

Bibliographie

- American Anthropological Association (2009). *Code of Ethics of the American Anthropological Association*, Arlington, VA : AAA.
- Affergan, F. (1999). « Préface », Dans F. Affergan (coord.). *Construire le savoir anthropologique*, Paris, Presses Universitaires de France : 7-29.
- Ailincăi, R. (2005). *Un dispositif d'éducation parentale. Sensibilisation des parents à leur rôle d'accompagnateur de leur enfant dans le cadre d'un musée à caractère scientifique et technique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 5 – René Descartes.
- Ailincăi, R. (2011). *Un dispositif d'éducation parentale*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes.
- Ailincăi, R. et A. Weil-Barais (2007). « Un dispositif de sensibilisation parentale dans un musée scientifique ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(20) : 87-108.
- Ailincăi, R. et M. Ali (2018). "Evaluating Parenting Skills with ECEP Attitude Scale: A Case Study in French Polynesia", communication présentée à l'International Conference on *New Horizons in Education* (INTE2018), Paris, 18-20 juillet.
- Ailincăi, R. et M.F. Crouzier (2011 b). « Introduction », Dans R. Ailincăi et M.F. Crouzier (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*, Vol. 1 : Le primaire. CRDP Guyane : 9-12.
- Ailincăi, R. et M.F. Crouzier (dir.) (2011a). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*, Volume 1 : Le primaire, Cayenne, CRDP Guyane.
- Ailincăi, R. et T. Mehinto (dir.) (2011). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*, Volume 2 : Le secondaire, Cayenne, CRDP Guyane.
- Ailincăi, R., F.X. Bernard, S. Alby, M. Ali et I. Hidair (2015). « Pratiques éducatives parentales en contexte multiculturel et plurilingue guyanais. Quelle prise en compte dans la formation des maîtres ? », communication présentée à *Les Printemps de la recherche en ESPE – Premier colloque du Réseau national des ÉSPÉ (R – ÉSPÉ)*, Paris, 23 mars.
- Ailincăi, R., F.X. Bernard, S. Alby, M. Ali et I. Hidair (2016). « Styles interactifs des parents teko, aluku, haïtiens et laotiens : une étude comparative de groupes minoritaires guyanais », Dans B. Marin et

- D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*, Paris, Réseau national des ESPE : 248-265.
- Ailincal, R., F.X. Bernard, S. Alby, M. Ali et I. Hidair. (2017). « Étude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue », Dans G. Chakroun (dir.), *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité*, Paris, L'Harmattan : 285-302.
- Ailincal, R., M. Ali et S. Alby (2018). Parental interactional variability in multicultural and multilingual contexts: a case study among minority groups in French Guiana. *Contextes et Didactiques*, URL : <<https://doi.org/10.4000/ced.1119>>, n° 12.
- Ailincal, R., M. Ali, E. Guy et D. Wong (2021). « Les compétences éducatives parentales aux Marquises en Polynésie française mesurées avec l'ECEP », Dans R. Ailincal et S. Ferrière (dir.), *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards croisés, Nouméa*, Presses de l'Université de la Nouvelle-Calédonie : 186-204.
- Ailincal, R., M. Ali, M. Cadousteau et E. Guy (2022). « La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19 », Dans P.O. Weiss et M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses Universitaires des Antilles : 41-78.
- Ailincal, R., S. Jund et M. Ali (2012). « Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens : les Wayãpi et les Wayana », *Revue française d'éducation comparée*, 8 : 55-90.
- Ailincal, R., Z. Gabillon, J. Vernaudo, M. Paia, B. Saura et M. Ali. (2016). « Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française. Recueil d'un corpus en contexte plurilingue », communication présentée à *Les Printemps de la recherche en ESPE – Deuxième colloque du Réseau national des ESPÉ (R – ESPÉ)*, Paris, 21-22 mars.
- Alby, S. et M. Launey (2007). « Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel », Dans I. Leglise et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, Paris, IRD : 317-347.
- Ali, M. (2007). "El desafío ecosófico: Saberes ancestrales y conflictos con la modernidad en el área andina", communication présentée au *XII Congreso de Antropología en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 10-13 octobre.
- Ali, M. (2009). "Los kuna de Urabá. Conflicto, desplazamiento y desarrollo", *Revista Javeriana*, 756(145) : 32-39.
- Ali, M. (2010). *En estado de sitio : los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*, Bogotá, Uniandes.
- Ali, M. (2012). "Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad : el bizarro caso de Uraba", *Revista Perfiles Libertadores*, 8 : 72-80.
- Ali, M. (2016a). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine*.

- Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*, Thèse de doctorat en Anthropologie biologique, ethnologie, préhistoire, Université de la Polynésie française – École Doctorale du Pacifique.
- Alì, M. (2016 b). "Environmental Security", Dans P. Joseph, (dir.), *The SAGE Encyclopedia of War: Social Science Perspectives*, Thousand Oaks, SAGE: 570-573.
- Alì, M. (2016c). "Sotanas en el barro. El Instituto Misionero de la Consolata y la pastoral humanitaria en Colombia (1947-2007)", Dans I. Mosel, C. Bennett et H. Krebs (dir.), *Aproximaciones a la historia del humanitarismo en América Latina y el Caribe*, Londres, Humanitarian Policy Group - Overseas Development Institute : 85-96.
- Alì, M. (2017). "The Darién Gap. Political discourse and economic development in Colombia", Dans A. Fanta Castro, A. Herrero-Olaizola et C. Rutter-Jensen (dir.), *Territories of Conflict : Traversing Colombia through Cultural Studies*, Rochester, University of Rochester Press: 112-120.
- Alì, M. (2018). « Ethnographier les terrains minés : l'apport de l'observation systématique de type éthologique aux sciences de l'éducation. Présentation des résultats d'une enquête comparative en Guyane et Polynésie française », *Séminaire de recherche du Centre de Recherches et Ressources en Éducation et Formation (CRREF – EA4538)*, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Guadeloupe, Université des Antilles, Point-à-Pitre, 15 novembre
- Alì, M. (2019a). « Qu'est-ce que l'identité ? », *Séminaire Premier Campus de SciencePo Paris*, Université des Antilles, Schœlcher, 1^{er} juillet.
- Alì, M. (2019 b). « Quand l'ascenseur social tombe en panne : politiques scolaires et savoir autochtones en Guyane et Polynésie française », communication présentée à la Journée d'études *Construction des savoirs scolaires : enjeux épistémologiques et politiques*, ESPE de Martinique – CRILLASH. Université des Antilles, 24 mai.
- Alì, M. (2020a). "Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés", Dans A. Ocampo Gomez (dir.), *Tarea crítica de la educación inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI: 13-39.
- Alì, M. (2020b). "The Education System in the French Departments of America: French Guiana, Martinique and Guadeloupe", Dans J. Sieglinde et M. Parreira do Amaral (dir.), *The Education Systems of the Americas*, Bâle, Springer Nature : 583-606.
- Alì, M. (2022). Corpus ethnographique du projet de recherche « De l'apprentissage en famille a la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française » (observation systématiques), [Data set], *Mendeley Data*, V1, URL : <<https://doi.org/10.17632/jrwx2ckp7n.2>>.

- Ali, M. et R. Ailincal (2013). « Learning and Growing in Indigenous Amazonia. The Education System of French Guiana Wayana-Apalai communities », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106(10): 1742-1752.
- Ali, M. et R. Ailincal (2015). « Child Development in Post-Colonial Contexts: Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai Indigenous Community », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 :3625-3632.
- Ali, M. et R. Ailincal (2016a). « L'École dans les Outre-mer et l'illusion de l'ascenseur social : réflexions sur la scolarisation obligatoire des peuples autochtones de la Guyane et de la Polynésie », communication présentée au 13^e colloque international de l'Association française d'Éducation Comparée (AFDECE), Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Paris, 27-28 octobre.
- Ali, M. et R. Ailincal (2016 b). "Parenthood and the Wayana People", *Sociology Mind*, 6(3) : 149-161.
- Ali, M. et R. Ailincal (2017). "La ideología educativa de los Wayana-Apalai de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración", *Revista Kavilando*, 9(1) : 145-169.
- Allen, M. et A. McAlister (2010). "The Hakaea Beach site, Marquesan colonisation, and models of East Polynesian settlement", *Archaeology in Oceania*, 45 : 54–65.
- Amadéo, S. (dir.) (2014). *Suicide à Tahiti : le paradoxe du suicide au paradis. Éléments de compréhension et propositions de prévention*, Paris, L'Harmattan.
- Amadéo, S., A. Malogne, M. Rereao, P. Favro, L.G. Nguyen et L. Jehel (2014). « Enquête START sur les suicides et les tentatives de suicide en Polynésie française », Dans S. Amadéo (dir.), *Suicide à Tahiti : le paradoxe du suicide au paradis. Éléments de compréhension et propositions de prévention*, Paris, L'Harmattan : 53-79.
- Anciaux, F., T. Forissier et L.F. Prudent (2013). *Contextualisations didactiques : approches théoriques*, Paris, L'Harmattan.
- Anderson, B. (1983) [2002]. *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte.
- Anderson, R. (1884). *A heathen nation evangelized. History of the mission of the American board of commissioners for foreign missions to the Sandwich islands*, Boston, Congregational Publishing Board.
- Anderson-Levitt, K.M. (2006). « Les divers courants en anthropologie de l'éducation », *Éducation et sociétés*, 1(17) : 7-27.
- Annales du Parlement français (1844). *Session de 1844. Tome cinquième. Du 26 juillet 1842 au 24 juillet 1843*, Paris, Typographie de Firmin Didot frères.
- Anonyme (1843). *Iles Marquises. Climat, productions, mœurs des habitants ; par un capitaine au long cours. Ouvrage orné de cent vignettes et de cinq portraits*, Paris, Aubert.

- Archimbaud A. et M.A. Chapdelaine (2015). *Suicides des jeunes Amérindiens en Guyane française : 37 propositions pour enrayer ces drames et créer les conditions d'un mieux-être*, Rapport à Monsieur le Premier Ministre, Paris, Ministère des Outre-mer.
- Archimbaud, A. et M.A. Chapdeleine (2018). « Les suicides des jeunes Amérindiens en Guyane française », *VST-Vie sociale et traitements*, 1, 57-63.
- Arrêté 1996-795 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française et portant organisation et fonctionnement des écoles publiques de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 16, 1^{er} août 1996 : 1310.
- Arrêté 1996-796 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française et portant règlement type des écoles maternelles et élémentaires publiques de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 16, 1^{er} août 1996 : 1315.
- Arrêté 1996-797 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française et fixant la durée hebdomadaire de la scolarité dans les écoles maternelles et élémentaires et la répartition des horaires par discipline dans les écoles élémentaires. *Journal officiel de la Polynésie française*, 16, 1^{er} août 1996 : 1316.
- Arrêté 2014-398 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22, 18 mars 2014 : 3722.
- Arrêté 2014-399 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des collèges et lycées publics et privés de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22, 18 mars 2014 : 3725.
- Arrêté 2014-400 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22, 18 mars 2014 : 3727.
- Arrêté 2014-401 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des collèges et lycées publics et privés de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22, 18 mars 2014 : 3729.
- Augé, M. (1987). « Final », Dans M.H. Piauxt (coord.), *Vers des sociétés pluriculturelles, études comparatives et situation en France*, Paris, ORSTOM – Association française des anthropologues : 731-733.
- Baccaïni, B., B. de Lapasse, F. Lebeaupin et O. Monso (2014). « Le retard scolaire à l'entrée en 6^e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés », *INSEE Première*, 1512(septembre) : 1-4.

- Bailleul, M. (1999). « L'État, l'Église et l'Archipel », Dans E. Sivadjan (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 146-170.
- Bailleul, M. (2001). *Les îles Marquises. Histoire de la terre des Hommes du 18e siècle à nos jours*, Papeete, Ministère de la Culture de Polynésie française.
- Balandier, G. (1951). « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 11 : 44-79,
- Balandier, G. (1955) [1982]. *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Banning, E.B. (2003). « Housing neolithic farmers », *Near Eastern Archaeology*, 66(1-2) : 4-21.
- Barry, L.S., P. Bonte, S. D'Onofrio, N. Govoroff, J.L. Jamard, N.C. Mathieu, E. Porqueres I Gené, J. Wilgaux, A. Zempléni et F. Zonabend (2000). « Glossaire de la parenté », *L'Homme*, 154-155 : 721-732.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barthoux, G. (2012). *L'enfant polynésien et l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Bartlett, S.C.D.D. (1871). *Historical sketch of the Hawaiian mission, and the mission to Micronesia and the Marquesas Islands*, Boston, American Board of Commissioners for Foreign Missions.
- Bayart, P., P. Dorelon et B. Hurpeau (2013). « Enquête Information et Vie Quotidienne. Lire, écrire, compter : des savoirs fragiles en Guyane. Premiers résultats », *Dossier INSEE*, 97.
- Beillerot, J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation », Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, A. Bouillet, N. Mosconi et P. Obertelli (dir.), *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions Universitaires : 165-202.
- Bellwood, P. (1983). *Les Polynésiens : Archéologie et Histoire*, Papeete, Éditions du Pacifique.
- Benghozi, P. (2022). « Métapsychologie clinique de l'évènement. De l'épidémie de suicides des Amérindiens wayana à la pandémie COVID-19 », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 78 : 113-125.
- Benhamou F. (2010). « L'inscription au patrimoine mondial de l'humanité. La force d'un langage à l'appui d'une promesse de développement », *Revue Tiers Monde*, 2(202) : 113-130.
- Benjamin, W. (1938) [1996]. *Enfance berlinoise vers 1900*, Paris, L'Herne.
- Bernard, F.X. (2012). « Le musée comme lieu d'apprentissage. Essai de comparaison entre médiation professionnelle et parentale dans une exposition scientifique pour enfants », *Revue française d'éducation comparée*, 8 : 91-108.
- Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.Y. (2011 b). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4) : 67-87.

- Berry, J.W. (1971). « Ecological and cultural factors in spatial perceptual development », *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3 : 324-336.
- Berry, J.W. (1976). *Human ecology and cognitive style*, New York, SAGE – Halsted-Wiley.
- Berry, J.W. (1995). « The descendants of a model », *Culture & Psychology*, 1 : 373-380.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Borgonovi, F. et Montt G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*, Paris, OECD.
- Bortolotto, C. (dir.) (2011). *Le Patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Boucheron, P. (2016). « À quoi sert l'histoire ? », *Sciences Humaines*, 279 : 18-21.
- Boudou, A., Y. Dominique, S. Cordier et N. Frery (2006). « Les chercheurs d'or et la pollution par le mercure en Guyane française : conséquences environnementales et sanitaires », *Environnement, Risques & Santé*, 5(3) : 23-36.
- Bourdieu, P. (1966a). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture », *Revue française de Sociologie*, 3(7) : 325-347.
- Bourdieu, P. (1966 b). « La transmission de l'héritage culturel », Dans Darras (collectif), *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*, Paris, Les éditions de minuit : 387-405.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1971). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Brainerd, C. (1978). « The stage question in cognitive-developmental theory », *The Behavioral and Brain Sciences*, 2 : 173-213.
- Brel, J. (1977). « Les Marquises » [Musique de Jacques Brel], Dans l'album *Les Marquises* [Disc en vinyle], Paris, Disques Barclays.
- Breuil-Genier, P., C. Borrel, et B. Lhommeau (2011). « Les immigrés, les descendants d'immigrés et leurs enfants », Dans INSEE (collectif), *France, portrait social. INSEE Références, édition 2011*, Paris, INSEE : 33-39.
- Briggs, J. (1972). "The issues of autonomy and aggression in the three-year-old: the Utku Eskimo case", *Seminars in Psychiatry*, 4(4) : 317-329.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives", *Developmental Psychology*, 22(6): 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1995). "The bioecological model from a life course perspective", Dans P. Moden, G.H. Elder et K. Luscher (dir.), *Examining lives in context*, Washington DC, American Psychological Association : 599-618.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, SAGE.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press.
- Buckingham, J., K. Wheldall et R. Beaman-Wheldall (2013). "Why poor children are more likely to become poor readers: the school years", *Australian Journal of Education*, 57(3) : 190-213.
- Buevas, I. et Ali, M. (2022). Carnaval de Barranquilla : Hybridation Dynamics and Patrimonialization Process. *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft – Annales Suisses de Musicologie - Institut für Musikwissenschaft der Universität Bern*, 39 :1-10.
- Buffon, G.-L. Leclerc, comte de (1749) [1971]. *De l'homme*, Paris, Maspero.
- Cablitz, G. (2006). *Marquesan: A Grammar of Space*, Berlin - New York, Mouton de Gruyter.
- Cadousteau, M., E. Guy, R. Ailincal et M. Ali (2021). "Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia", *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 113-152.
- Camargo, E. (1997). "Identidade étnica, identidade lingüística : o bilingüismo entre os Wayana e os Aparai", Dans ASSELRio (collectif), *Multilingüismo em foco, Estudos da linguagem : limites e espaços*, Rio de Janeiro, Universidade Federal de Rio de Janeiro, 89-99.
- Camargo, E. (2008a). « Wayana et Apalaï : Cohabitation culturelle et linguistique en Guyane », *Langues et cité. Bulletin de l'Observatoire des Pratiques linguistiques*, 12(juillet) : 6-7.
- Camargo, E. (2008b). "Identidade e Alteridade em Wayana. Uma contribuição linguística", *CAMPOS-Revista de Antropologia Social*, 9(2) : 105-137.
- Cardoso, T., A. Blateau, P. Chaud, P. Quénel et N. Frery (2010). « Le mercure en Guyane française : synthèse des études d'imprégnation et d'impact sanitaires menées de 1994 à 2005 », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 13(13 avril) : 1- 3.
- Carmouze, J.P., M. Lucotte et A. Boudou (2001). *Le mercure en Amazonie : rôle de l'homme et de l'environnement, risques sanitaires*, Paris, IRD.
- Carpentier, P. (2014). « Lucien Kimitete (1952-2002). Du guerrier Maori Ultime et de son combat politique nous est advenu le poète », *Tahiti-infos*, 23 mai, URL : <<http://www.tahiti-infos.com>>.
- Carroll, V. (dir.) (1970). *Adoption in Eastern Oceania*, Honolulu, University of Hawaii Press.

- Castra, M. (2010). « Socialisation », Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France : 97-98.
- Cerveau, M.-P. (2001). *Les îles Marquises : insularité et développement*, Bordeaux, Université de Bordeaux 3 – Centre de recherche sur les espaces tropicaux.
- Chambaz, B., B. Dezoteux et D. Redon (dir.) (2021). *Le Centre spatial guyanais. Traversée culturelle dans les archives de l'espace*, Paris, Observatoire de l'Espace du CNES.
- Chapellon, S. et V. Lévêque (dir.) (2011). *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane. Psychologie et éducation, 2011-2013*, Quimper, AFPEN.
- Chapuis, J. (1998). *La personne wayana entre sang et ciel*. Thèse de doctorat en anthropologie. Université d'Aix-Marseille – Faculté de droit et de sciences politiques, Laboratoire d'écologie humaine et d'anthropologie.
- Chapuis, J. et H. Rivière (2003). *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*, Cayenne – Paris, Ibis Rouge.
- Chastel, P. (2001). « Des îles admirablement douées, mais où l'on bat en retraite devant la solitude : le Rapport de l'Inspecteur Général M. Salles sur la situation aux îles Marquises en 1903 », *Tahiti-Pacifique magazine*, 120(avril) : 38-39.
- Chastel, P. (2012). *Mythes et légendes des îles Marquises*, Papeete, Haere Pō
- Chavaillon, C. et Olivier, E. (2007). *Le patrimoine archéologique de l'île de Hiva Oa (archipel des Marquises)*, Tahiti, Ministère de la Culture de Polynésie française - Service de la culture et du patrimoine.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chiara, V. (1978). « Le Brésil », Dans J. Poirier (dir.), *Ethnologie Régionale*, Volume II : Asie – Amérique – Mascareignes, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, NRF : 1618-1714.
- Cho, H. (2007). *Le début de l'apprentissage informel des nombres : comparaison entre la France et la Corée ; observation de dyades parent-enfant dans un contexte de jeu (le « jeu de la marchande »)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université René Descartes – Paris V.
- Cimaz, J. (1977). « Introduction », Dans GFEN – Groupe français d'éducation Nouvelle (collectif), *Réussir à l'école. "Pédagogie du soutien" ou soutien de la pédagogie ?*, Paris, Éditions sociales : 7-11.
- Claes, M., K. Ziba-Tanguay et A. Benoit (2008). « La parentalité. Le rôle de la culture », Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Presses de l'Université du Québec : 3-32.
- Clancy, P. (1986). "The acquisition of communicative style in Japanese", Dans B. Schieffelin, B. et E. Ochs (dir.), *Language Socialization Across Cultures*, New York, Cambridge University Press : 213-250.

- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cognat, A. (1967) [2009]. *J'ai choisi d'être indien*, Paris, L'Harmattan.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*, Paris, Robert Laffont.
- Coïaniz, A. (2001). « L'élève, les langues, l'école en Guyane », Dans A. Coïaniz, J. Marsetti et G. Francequin (dir.), *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan : 5-68.
- Coïaniz, A., J. Marsetti et G. Francequin (dir.) (2001). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- Conklin, B.A. et L.M. Morgan (1996). « Babies, bodies, and the production of personhood in North America and a native Amazonian society », *Ethos*, 24(4) : 657-694.
- Cook, J. (1777). *A Voyage Towards the South Pole, and Round the World, performed in His Majesty's Ships The Resolution and Adventure, in the years 1772-1773-1774 and 1775, written by James Cook, commander of the Resolution*, Londres, Hawkesworth J.
- Corry, S. (2014). *Pueblos indígenas. Para el mundo de mañana*, Madrid, Circulo Rojo.
- Couchili, L.T. (2010). « Un demi-siècle d'école dans le sud Guyanais : quel bilan ? », Dans D. Maurel (dir.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, Cayenne, Malipahpan : 56-58.
- Coudreau, H. (1892). *Vocabulaires méthodiques des langues ouayana, aparai, oyampi, émerillon*, Précédés d'une introduction par Lucien Adam, Paris, Maisonneuve.
- Coudreau, H. (1893). *Chez nos Indiens (quatre années dans la Guyane française : 1887-1891)*, Paris, Hachette.
- Crevaux, J. (1877). *Voyage en Guyane*, Paris, Agence Générale des Colonies.
- Crevaux, J. (1883) [1987]. *Le mendiant de l'Eldorado (de Cayenne aux Andes 1876-1879)*, Paris, Phébus.
- Crevaux, J., P. Sagot et L. Adam (1882). *Grammaires et vocabulaires roucouyenne, arrouague, piapoco et d'autres langues de la région des Guyanes*, Paris, Maisonneuve.
- Croguennec, Y. (2011). « Les acquisitions de la nationalité française en 2010 », *Infos migrations*, 25(septembre) : 1-8.
- Crook, W.P. (1800) [2007]. *Récit aux îles Marquises 1797-1799*, Papeete, Haere Pō.
- Chambre territoriale des Comptes de la Polynésie française (2014). *Rapport d'observations définitives. Politique de l'Éducation. Exercice 2004 et suivants*, Séance du 9 septembre 2014.
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. *Journal officiel de la République française*, 0022, 26 janvier 2013 : 1627.
- Delcroix, A. (2017). « Éditorial », Contextes et didactiques. *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, URL: <<https://doi.org/10.4000/ced.902>>, n° 10.

- Delcroix, A. (2019). « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques*. Revue semestrielle en sciences de l'éducation, URL : <<https://doi.org/10.4000/ced.1295>>, n° 14.
- Delmas, S. (1927). *La religion ou le paganisme des Marquisiens d'après les notes des anciens missionnaires*, Paris, Beauchesne.
- Descola, P. (1993). *Les lances du crépuscule. Relations jivaros*. Haute-Amazonie, Paris, Plon.
- Di Méo, G. (2008). « Processus de patrimonialisation et construction des territoires ». Dans (collectif) Actes du colloque Patrimoine et industrie en Poitou-Charentes : *connaître pour valoriser*, septembre 2007, Poitiers-Châtellerauld, La Crèche – Geste : 87-109.
- Dibie, P. (2005). « Un monde d'art et de symboles », Dans M. Le Bris et P. Dibie (dir.), *Rêves d'Amazonie*, Daoulas, Hoëbeke : 32-58.
- Dickens, C. (1849) [1954]. *Souvenirs intimes de David Copperfield. Suivi de Les grandes espérances*, Paris, Gallimard, La Pléiade.
- Dilthey, W. (1914) [1976]. "The construction of the historical world in human sciences", Dans H.P. Rickman (comp.), *Dilthey : Selected Writings*, Cambridge, Cambridge University Press: 168-245.
- Doane, M. (2007). "The Political Economy of the Ecological Native", *American Anthropologist*, 109(3) : 452-462.
- du Prel, A.W. (2002). « Lucien Kimitete : 1952-2002. O Polynésie, pleure la disparition d'un « survivant » », *Tahiti-Pacifique*, 136(août) : 19-20.
- Duby, G. (1991). *L'Histoire continue*, Paris, Odile Jacob.
- Duviols, J.P. (1986). *L'Amérique espagnole vue et rêvée : les livres de voyage de Christophe Colomb à Bougainville*, Paris, Primodis.
- Eckermann, A.K. (1999). « Aboriginal education in rural Australia: A case study in frustration and hope », *Australian journal of education*, 43(1), 5-23.
- Elias, N. (1973) [2006]. *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket.
- Elias, N. (1975) [2003]. *La dynamique de l'Occident*, Paris, Pocket.
- Eyriaud Des Vergnes, P.E. (1877). *L'archipel des îles Marquises*, Paris, Berger-Levrault et Cie.
- Fabietti, U. (1995) [2007]. *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.
- Fabietti, U. (2001). *Storia dell'antropologia*, Bologna, Zanichelli.
- Farraudière, Y. (1989). *École et société en Guyane française*, Paris, L'Harmattan.
- Favole, A. (2009). "Creatività culturale", *Antropologia museale*, 22 : 21-23.
- Favole, A. (2010). *Oceania. Isole di creatività culturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferdon, E.N. (1993). *Early Observation of Marquesan Culture. 1595-1813*, Tucson – Londres, University of Arizona Press.
- Ferrarini, H. (2022). *Allons enfants de la Guyane : éduquer, évangéliser, coloniser les amérindiens dans la République*, Toulouse, Marseille, Anacharsis.

- Ferry, J. (1880). Projet de loi sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire, présenté au nom de M. Jules Grévy, Président de la République française, par M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, et par M. Lepère, ministre de l'Intérieur et des Cultes, le 20 janvier 1880. *Journal Officiel de la République française*, 15 février 1880.
- Ferry, J. (1885). « Discours devant la Chambre des députés du 28 juillet 1885 », *Journal officiel de la République française*. Débats parlementaires, 150(29 juillet) : 1659-1672.
- Feuerwerker, D. (1976). *L'Émancipation des Juifs en France. De l'Ancien Régime à la fin du Second Empire*, Paris, Albin Michel.
- Fillol, V. et J. Vernaoudon (2004a). « Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré », *ELA - Études de linguistique appliquée*, 133(1) : 47-59.
- Fillol, V. et J. Vernaoudon (2004 b). « L'enfant et les langues », Dans D. Jouve (dir.), *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*, Nouméa, Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures : 49-68.
- Fontanès C.A.P. de (1850) [2010]. *Dupetit-Thouars : Sur les traces du contre-amiral Abel Dupetit-Thouars, les îles Marquises en 1842*, Paris, Riveneuve.
- Fordham, S. et Ogbu, J.U. (1986). « Black students' school success: Coping with the burden of 'acting white' », *The urban review*, 18(3), 176-206.
- Fortin, L., E. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et E. Yergeau (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3) : 219-231.
- Fougère E. (2003). *L'Île prison. Bagne et déportation*, Paris, L'Harmattan.
- François, A. et Weil-Barais, A. (2003). « Transmission des connaissances en situation d'interaction parent-enfant », *Bulletin de psychologies*, 56(4) : 509-519.
- Fraser, A. (1995). *The gypsies*, Hoboken, Wiley-Blackwell.
- Freire, P. (1964) [1967]. *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, éditions du Cerf.
- Freire, P. (1968) [2021]. *La pédagogie des opprimés*, Paris, Agone.
- Frery, N., E. Maillot et M. Deheeger (1999). *Exposition au mercure de la population amérindienne Wayana de Guyane : enquête alimentaire*, Paris-Cayenne, Institut de veille sanitaire.
- Galipaud, J. C., I.L. Wu et A. Di Piazza (2014). « Un monde sans frontières : la diaspora austronésienne en Asie du Sud-Est et en Océanie ». Dans L. Dousset, B. Glowczewski et M. Salaün (dir.), *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*, Marseille, Pacific-CREDO : 21-32.

- 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 wayana du bâtiment des 6^e*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation, Université des Antilles et de la Guyane.
- Gauthier, R.F. et M. le Gouvello (2009). *L'instauration d'un 'socle commun de connaissances et de compétences' en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Rapport du Knowledge and Policy in education and health sectors, Orientation 1, Projet 0288848-2, Bruxelles, Commission européenne.
- Gay, J.C. (2021). *La France d'Outre-mer : Terres éparses, sociétés vivantes*, Paris, Armand Colin.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gerbault, A. (1941) [2012]. *Îles de beauté*, Paris, Hoëbeke.
- Gerbault, A. (1949) [2012]. *Un paradis se meurt*, Paris, Hoëbeke.
- Géry, Y., A. Mathieu et C. Gruner (2014). *Les abandonnés de la République. Vie et morts des Amérindiens de Guyane*, Paris, Albin Michel.
- Gillin, J. (1948). "Tribes of the Guianas", Dans J.H. Stewart (dir.) *Handbook of South American Indians*, Washington D.C., Bureau of American Ethnology: 799-860.
- Gracia, M.P. (1843). *Lettres sur les îles Marquises ou Mémoires pour servir à l'étude religieuse, politique et statistique des îles Marquises et de l'Océanie orientale*, Paris, Gaume Frères.
- Gragnic B. (2013). « En Guyane, les conditions de vie matérielles de l'enfant s'imposent comme le premier déterminant de la non-scolarisation », *Antiane échos – Bulletin de l'INSEE Antilles-Guyane*, 33(juin) : 1-4.
- Gragnic, B. et H. Horatius-Clovis (2014). *L'état de l'école en Guyane. Dossier n.1*, Cayenne, Académie de la Guyane, IRIG Défis, INSEE.
- Grenand, F. (2000). « Quelle scolarité pour quels élèves ? », Dans S. Bahuchet (dir.), *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*, Bruxelles, APFT-ULB : 34-40.
- Grenand, F. et O. Renault-Lescure (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique*, SH 107, Cayenne, ORSTOM.
- Grenand, F. et P. Grenand (1979). « Les Amérindiens de la Guyane française aujourd'hui : éléments de compréhension », *Journal de la Société des Américanistes*, 66 : 361-382.
- Grenand, P. (1972). *Les relations intertribales en Haute-Guyane du XVII^e siècle à nos jours*, Archives et documents [micro-édition 72.031.35], Paris, Institut d'ethnologie.
- Grenand, P. (1982). *Ainsi parlaient nos ancêtres. Essai d'ethnohistoire wayãpi*, Paris, ORSTOM.

- Grenand, P. et F. Grenand (1985). « Éléments d'histoire amérindienne ». *Ethnies, droits de l'homme et peuples autochtones*. Revue trimestrielle de Survival International (France), 1(1-2) : 11-14.
- Guillory, R.M. et M. Wolverton (2008). « It's about family: Native American student persistence in higher education », *The Journal of Higher Education*, 79(1), 58-87.
- Guizot, F. (1873). *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Vol. VII, Paris, Michel Lévi Frères.
- Hamilton, A. (1981). *Nature, Nurture, Aboriginal Child-Rearing in North Central Arnhem Land*, Canberra, Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Handy Craighill, E.S. (1923). *The Native Culture in the Marquesas*, Bulletin 9, Honolulu, Bernice P. Bishop Museum.
- Handy Craighill, E.S. et M.K. Pukui (1958). *The Polynesian family system in Ka'u, Hawai'i*, Wellington, The Polynesian Society Inc.
- Hanne G. (2003). « L'impact de l'abolition des corporations : une mesure comparée », *Histoire, économie et société*, 22(4): 565-589.
- Harkness, S. et C.M. Super (1977). "Why African Children are so Hard to Test", Dans L.L. Adler (dir.), *Issues in Cross-Cultural Research*, New York, New York Academy of Science: 326-331.
- Harkness, S. et C.M. Super (1983). "The cultural construction of child development: A framework for the socialization of affect", *Ethos*, 11(4): 221-231.
- Hegel, G.W.F. (1822) [1965]. *La raison dans l'histoire. Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, Union générale d'édition.
- Hewlett, B.S. (1992). « Husband-wife reciprocity and father-infant relationship among Aka Pygmies », Dans B.S. Hewlett (dir.), *Father-Child Relations: Cultural and Biosocial Contexts*, New York, Aldine de Gruyter: 153-176.
- Hirshfeld, L.A. (2002). « Why don't anthropologists like children? », *American Anthropologist*, 104(2): 611-627.
- Hobsbawm, E. et T. Ranger (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam.
- Hogbin, I.H. (1932). "Polynesian ceremonial gift exchanges", *Oceania*, 3: 13-39.
- Horatius-Clovis H. et C. Michaud (2011). *L'état de l'école en Guyane*, Cayenne, Académie de la Guyane, INSEE.
- Houbre, A. (2010). « Les peintures corporelles des Caduveos du Brésil vues par Claude Lévi-Strauss et la signification sociale des décors géométriques du Néolithique ancien centre-européen », *Ktéma*, 35 : 164-173.
- Hovanessian, M. et R. Marienstras (1998). « La modification des Juifs de France », *Journal des anthropologues*, 72-73 : 93-106.
- Humbert, S. (2003). *Colonisation et christianisation de la Terre des hommes (îles Marqueses) : entente et résistance, les visages de la confrontation*, Mémoire de DEA, Université de la Polynésie française.

- Hurault, J.M. (1957). *Rapport de fin de mission. Mission de délimitation de la frontière Guyane française/Brésil, frontière sud, bassin du Maroni, octobre 1956-février 1957*, Paris, IGN.
- Hurault, J.M. (1965). *La vie matérielle des Noirs réfugiés Boni et des Indiens Wayana du Haut-Maroni, Guyane française : agriculture, économie et habitat*, Paris, ORSTOM.
- Hurault, J.M. (1968). *Les Indiens Wayana de la Guyane française : structure sociale et coutume familiale*, Paris, ORSTOM.
- Hurault, J.M. (1972). *Français et Indiens en Guyane. 1604-1972*, Cayenne, Guyane Presse.
- Hurault, J.M., F. Grenand, P. Grenand et C. Lévi-Strauss (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*, Paris, Autrement – IRD.
- Ingraham, J. (1792). *Journal du voyage de la brigantine Hope de Boston à la côte nord-ouest de l'Amérique 1790-1792*, Manuscrit conservé à la Library of Congress, Washington DC, Division des manuscrits, collection Joseph Ingraham [mss42952, box 1, reel 1].
- Institut national de la statistique et des études économiques (2010). « Enquêtes de recensement de la population. Recul de la vie de couple en Guyane », *Premiers résultats. Bulletin de l'INSEE Antilles-Guyane*, 62(juillet) : 1-4.
- Institut national de la statistique et des études économiques (2014). *Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites*, Paris, INSEE.
- Institut national de la statistique et des études économiques (2021). *La France et ses territoires*, Paris, INSEE.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires.
- ISPF – Institut de la statistique de la Polynésie française (2021). « La première enquête Famille en Polynésie française : Feti'i e fenua », *Points Études et Bilans de la Polynésie française*, 1276(septembre) : 1-4.
- Jouve, D. (dir.) (2004). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*, Nouméa, Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures.
- Kabris, J. (1822). *Précis historique et véritable du séjour de Joseph Kabris, natif de Bordeaux, dans les Isles Mendoça, situées dans l'Océan Pacifique, sous le 10^e degré de latitude sud, 240^e degré de longitude*, Texte recueilli par A.F. Dulys, Rouen : Imprimerie de F. Mari.
- Kardiner, A. (1939) [1969]. *L'individu dans sa société : essai d'anthropologie psychanalytique*, Paris, Gallimard.
- Kellum-Ottino, M. (1971). *Archéologie d'une vallée des îles Marquises*, Publications de la Société des Océanistes, n° 26, Paris, Musée de l'Homme.
- Klein, C. et J. Salle (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Inspection générale de l'éducation nationale.

- Kleinholt, S. (2012). « Les élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2010-2011 ». *Note d'information de la DEPP*, 12(1) : 1-6.
- Kœnig, R. (1995). « Du règlement à la parole : une brève introduction au 'Code Dordillon' sur la conduite des indigènes de l'île de Nuku-Hiva », *Bulletin de la Société d'études océaniques*, 267(XXIII-5) : 59-67.
- Krusenstern, A. J. von (1821). *Voyage autour du monde fait dans les années 1803, 1804, 1805 et 1806 par les ordres de Sa Majesté Impériale Alexandre I^{er}, empereur de Russie, sur les vaisseaux « la Nadiejeda » et « la Neva », commandés par M. de Krusenstern. Traduit, de l'aveu et avec des additions de l'auteur ; la traduction revue par M. J.-B.-B. Eyriès*, Paris, Libraire de Gide fils.
- Lamaison-Nogues, M. (1996). « L'école des sœurs d'Atuona », Dans CTRDP (collectif) *Marquises*, Pirae, Tahiti, CTRDP - Éditions Polyèdres : 21-29.
- Lamour, M. et M. Barraco (1998). *Souffrances autour du berceau*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Lancy D.F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, and Changelings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lancy, D.F. (2012). « Why Anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline », *AnthropoChildren. Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, URL : <<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=918>>, n° 1(1).
- Laudon, P. (1999). « Gaguin, dit Koke : l'homme qui fait les hommes », Dans E. Sivadjan (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 189-202.
- Laux, C. (2000). *Les théocraties missionnaires en Polynésie (Tahiti, Hawaii, Cook, Tonga, Gambier, Wallis-et-Futuna) au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan.
- Lavondès, H. (1972). « Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française », *Cahiers de l'ORSTOM*, IX : 49-61.
- Ligue des Droits de l'Homme. (2011). *Rapport de réclamation relative aux mesures discriminatoires en matière de droit à l'éducation en Guyane, plus particulièrement à l'encontre d'enfants étrangers et ceux issus de groupes minoritaires*, Adressé au Défenseur des droits et à la Mission Lutte contre les discriminations et promotion de l'égalité, 17 juin 2011.
- Le Bris, M. et P. Dibie (dir.) (2005). *Rêves d'Amazonie*, Daoulas, Hoëbeke.
- Le Cleac'h, H. (1997). *Pona te'ao tapapatina - Lexique marquisien-français*, Papeete, Association Éo Enata pour la promotion de la langue et de la culture marquisiennes – STP Multipress.
- Leblond, J.B. (1814). *Description abrégée de la Guyane française, ou Tableau des productions naturelles et commerciales de cette colonie, expliqué au moyen d'une carte géologico-topographique*, Paris, A. Eymery et Le Normant.

- Lechat, P. et S. Argentin (2011). *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*, Papeete, Haere Pō.
- Lecordier, S. (2012). *Hanakéé. La baie des Traîtres. Parcours d'une vie aux Marquises*, Paris, L'Harmattan.
- Ledoux, A. (2012). *L'ascenseur social est en panne. À quoi sert encore l'école ?*, Paris, Flammarion.
- Leff L.M. (2010). « L'Histoire des Juifs de France vue des États-Unis », *Archives Juives*, 1(43) : 126-136.
- Lefils, F. (1843). *Description des îles Marquises*, Paris, Prévôt.
- Legrand, J.L. (2003). « Place de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation en France », *Revue Spirale*, 31 : 5-17.
- Leite, C., P. Fernandes et A. Mouraz (2012). « Contextualização curricular: princípios e práticas », *Interacções*, URL : <<https://doi.org/10.25755/int.1533>>, n° 8(22).
- Lémann, J. (1886). *L'entrée des Israélites dans la société française et les États chrétiens*, Paris, Lecoffre.
- Léna, S. (2000). « Éducation amérindienne et éducation nationale », Dans Association Guyanaise des Psychologues (collectif), *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*, Cayenne, AGP : 78-91.
- Lenoir, Y. (1996). « La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports institutionnels précaires », Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences*, Sherbrooke, CRP : 205-232.
- LeVine, R. A. et K. Norman (2001). « The infant's acquisition of culture: early attachment reexamined in anthropological perspectives », Dans H.F. Matthews et C. Moore (dir.), *The Psychology of Cultural Experience*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LeVine, R. A. et R.S. New (dir.) (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*, Paris, Plon.
- Liep, J. (2001b). "Kula and Kabisawali. Context of creativity in the Tobriand islands", Dans J. Liep (dir.), *Locating Cultural Creativity*, Londres, Pluto Press : 159-171.
- Liep, J. (dir.) (2001a), *Locating Cultural Creativity*, Londres, Pluto Press.
- Loi du 3 septembre 1940 relative à l'abrogation de la loi du 7 juillet 1904 et de l'art. 14 de la loi du 1^{er} juillet 1901, concernant l'enseignement congréganiste et le contrat d'association, *Journal Officiel de la République française*, 4 septembre 1940.
- Loi du 7 juillet 1904 relative à la suppression de l'enseignement congréganiste, *Journal Officiel de la République française*, 8 juillet 1904 : 4129-4130.

- Loi du 8 avril 1942 modifiant l'article 13 de la loi du 1^{er} juillet 1901, *Journal Officiel de la République française*, 9 avril 1942.
- Loi du 8 juin 1850 relative à la déportation, *Bulletin des lois*, X^e série, premier semestre de 1850, tome 5, n° 274-2208 : 667-668.
- Loi n° 1951-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux, *Journal Officiel de la République française*, 13 janvier 1951 : 483.
- Loi n° 1987-572 du 23 juillet 1987 modifiant le titre Ier du code du travail et relative à l'apprentissage, *Journal Officiel de la République française*, 24 juillet 1987 : 8258.
- Loi n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française, *Journal Officiel de la République française*, 2 mars 2004 : 4183.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Journal Officiel de la République française*, 96, 24 avril 2005 : 7166.
- Loi n° 2011-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique. *Journal Officiel de la République française*, 0173, 28 juillet 2011.
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel de la République française*, 0174, 28 juillet 2019.
- Lowie, R.H. (1915). "Exogamy and the classificatory system of relationship", *American Anthropologist*, 17(2) : 223-239.
- Lowie, R.H. (1928). "A note on relationship terminologies", *American Anthropologist*, 30(2) : 263-267.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*, Document de travail destiné à l'Institut international pour la planification de l'éducation, Paris, UNESCO.
- Malogne, G. (2001). « L'Éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? », *Revue juridique polynésienne*, 7 : 803-816.
- Mam-Lam-Fouck, S. (1996). *Histoire générale de la Guyane française*, Cayenne, Ibis rouge.
- Marchand, É. (1800). *Voyage autour du monde, pendant les années 1790, 1791 et 1792, par Étienne Marchand, précédé d'une introduction historique, auquel on a joint des recherches sur les terres australes de Drake et un examen critique du voyage de Roggeween. Avec cartes et figures par C.-P. Claret Fleurieu*, Paris, Imprimerie de la République.
- Marks, G. (2010). "Improvements over the educational career of the immigrant students", *Australian Journal of Education*, 54(2) : 133-154.
- Marks, G. (2014). "Demographic and socioeconomic inequalities in student achievement over the school career", *Australian Journal of Education*, 58(3) : 223-247.
- Maude, E.H. (1981). *Slavers in Paradise: The Peruvian Slave Trade in Polynesia, 1862-1864*, Stanford, Stanford University Press - Australian National University Press.

- Maufrais, R. (1952) [2014]. *Aventures en Guyane. Journal d'un explorateur disparu*, Paris, Julliard – Points.
- Maurel, D. (2010). « Indiens et École en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française », Dans D. Maurel (dir.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, Cayenne, Malipahpan : 53-55.
- Maurel, D. (2012). « Genèse, fonctionnement et perspective du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane », *Revue française d'éducation comparée*, 8, 223-242.
- Mauss, M. (1925). « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année Sociologique*, nouvelle série, 1 : 30-186.
- Mauss, M. (1950) [2010]. *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- McArthur, N. (1966). Essays in multiplication: European seafarers in Polynesia, *The Journal of Pacific History*, 1(1): 91-105.
- Merceron, F. (2005). « Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluri-ethnisme et macro-céphalie urbaine », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 230 : 233-240.
- Mialaret, G. (1976) [2006]. *Les sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1985). « Les sciences de l'éducation en France », *Revue internationale des sciences sociales*, 37(2-104) : 151-162.
- Miller, P., T.L. Sandler, C.H. Liang et H. Fung (2001). « Narrating transgression in Longwood: the discourses, meanings and paradoxes of an American socializing practice », *Ethos*, 29 : 159-186.
- Modgil, S. et C. Modgil (1982). *Jean Piaget : Consensus and controversy*, Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- Molle, G. (2011). *Ua Huka, une île dans l'histoire. Histoire pre- et post-européenne d'une société marquisienne*. Thèse de doctorat en en Anthropologie biologique, Ethnologie et Préhistoire. Université de la Polynésie française.
- Moreau, G. (2013). « L'enseignement professionnel, cul-de-sac ou ligne de front ? », *Manière de voir – Le Monde diplomatique*, 131 : 80-82.
- Morgan, D.L. (1996). "Focus Groups", *Annual Review of Sociology*, 22 : 129-152.
- Morgan, L.H. (1871) [1997]. *Systems of consanguinity and affinity of the human family*, Lincoln - Londres : University of Nebraska Press.
- Muller, P. (comp.) (1999). *Vive l'École républicaine. Textes et discours fondateurs*, Paris, Librio.
- Murdock, G.P. (1949). *Social Structure*, New York, MacMillan.
- Murdock, G.P., C.S. Ford, A.E. Hudson, R. Kennedy, L.W. Simmons et J.W.M. Whiting (1960). *Guía para la clasificación de los datos culturales*, Washington D.C., Unión Panamericana – Organización de los Estados Americanos.

- New, R.S. (1994). "Child's play - una cosa naturale: An Italian perspective", Dans J.L. Roopnarine, J.E. Johnson et F.H. Hooper (dir.), *Children's play in diverse cultures*, State University of New York Press: 123-147.
- Nocus, I., J. Vernaoudon et M. Paia (dir.) (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langages, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Nocus, I., O. Renault-Lescure, P. Guimard, B. Migge et A. Florin (2014). « Impact du dispositif 'intervenants en langues maternelles' sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1. Résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique réalisée en Guyane », Dans I. Nocus, J. Vernaoudon et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langages, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 225-244.
- Nocus, I., P. Guimard et J. Vernaoudon (2012). « Effets de dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales sur les dimensions cognitives et conatives au CP et CE1 », *Revue française d'éducation comparée*, 8 : 165-184.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*, Paris, PISA - OCDE.
- Ogbu, J.U. (1987). "Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children", *Anthropology and Education Quarterly*, 18(3) : 312-334.
- Ogbu, J.U. (1990). « Cultural model, identity, and literacy », Dans J.W. Stigler, R.A. Shweder et G. Herdt (dir.), *Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development*, New York, Cambridge University Press: 520-541.
- Ogbu, J.U. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de Pédagogie*, 101 :9-26.
- O'Reilly, P. (1961). « Éssai d'évangélisation des Marquises par la Société missionnaire de Hawaii (1832-1880) », *Journal de la Société des océanistes*, 17 : 25-34.
- Orru, J.F. (1998). « L'activité aurifère dans la commune de Maripasoula : impact écologique et humain », *JATBA-Revue d'Ethnobiologie*, 40 : 147-166.
- Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*, Québec, Éditions Cornac.
- Otterbein, K.F. (1963). « Marquesan Polyandry », Dans P. Bohannan et J. Middleton (dir.), *American Museum Sourcebook in Anthropology*, New York, Natural History Press: 287-296.
- Palud, H. (réalis.) (1994). *Un indien dans la ville* [film cinématographique : 90 minutes], Paris, ICE3.

- Parent, C. et M. Brousseau (2008). « La parentalité sous la loupe des chercheurs », Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot (dir.), *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Presses de l'Université du Québec : VIII-XVI.
- Pechberly, D. (2012). *Vie quotidienne aux îles Marquises. D'après des récits de voyageurs durant la période 1797-1842*, Paris, L'Harmattan.
- Perrin, J.P. (2012). *Les enseignants du fleuve. Journal d'un formateur dans les écoles du Maroni*, Paris, L'Harmattan.
- Piaget, J. (1940) [2010]. « Le développement mental de l'enfant », Dans J. Piaget (comp.), *Six études de psychologie*, Paris, Folio : 11-101.
- Pignoux, R., P.Y. Gourves, M. Sow et R. Maury-Brachet (2019). « Imprégnation mercurielle des femmes enceintes de Guyane (Haut-Maroni) : étude et prévention », *Toxicologie Analytique et Clinique*, 31(1), 37-48.
- Porter, D. (1815). *Journal of a cruise made to the Pacific Ocean by Captain David Porter in the United States frigate Essex, in the years 1812, 1813, and 1814 containing descriptions of the Cape de Verd Islands, coasts of Brazil, Patagonia, Chili, and Peru, and of the Gallapagos Islands: also, a full account of the Washington Groupe of Islands, the manners, customs, and dress of the inhabitants*, Philadelphie, Bradford and Inskeep.
- Pourtois, J. P. et H. Desmet (1988). « Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale », Dans P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama de recherches internationales*, Paris, Matrice: 247-278.
- Pourtois, J. P. et H. Desmet (2004). *L'éducation implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Privat, J.M. (coord.) et H. Lavondès, (trad.) (2013). *Récits marquisiens. Récits traditionnels des îles Marquises*, Grenoble, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1952) [1968]. *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Éditions de Minuit.
- Radiguet, M. (1882). *Les derniers sauvages. La vie et les mœurs aux îles Marquises*, Paris, Calmann Lévy.
- Rauschert-Alenani, M. (1981). "A história dos índios Aparai e Wayana segundo suas próprias tradições", Dans T. Hartman et V. Peuveado Coelho (dir.), *Contribuições a antropologia em homenagem ao professor Egon Schade*, São Paulo, Museu Paulista : 233-253.
- Regnault, J.M. (1999). « Stratégies et sentiments : dans le triangle des identités », Dans E. Sivadjan (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 203-218.
- Reynoso, C. (1998) (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelone, Gedisa.
- Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*, México, Siglo XXI.
- Ribeiro, D. (1980). *Kadiwéu : ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*, Petrópolis, Vozes.

- Rigo, B. (1997). *Lieux-dits d'un malentendu culturel. Analyse anthropologique et philosophique du discours occidental sur l'altérité polynésienne*, Papeete, Au vent des îles.
- Rivière, H. (1994). « Les instruments de musique des indiens Wayana du Litani (Suriname, Guyane française) », *Anthropos*, 89 : 51-60.
- Rivière, H. (1997) [Enregistré en 1994]. *Musique instrumentale des Wayana du Litani* [CD], Paris, Musique du Monde - Buda.
- Robarts, E. (1974). *The Marquesan Journal of Edward Robarts 1797- 1824*, préface de G. Dening, Canberra, Australian National University Press.
- Robert Clarks, P. (2009). *Tribal Names of the Americas: Spelling Variants and Alternative Forms, Cross Referenced*, Jefferson - Londres, McFarland & Co.
- Rousseau, J.J. (1755) [1963]. « Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes », Dans J.J. Rousseau, *Œuvres Complètes*, Tome III, Paris, Bibliothèque de la Pléiade.
- Sahlins, M. (1971). "Differentiation by Adaptation in Polynesian Societies", *Journal of the Polynesian Societies*, 66 : 291-300.
- Sahlins, M. (2000). "On the anthropology of modernity; or, some triumphs of culture over despondency theory", Dans A. Hooper (dir.), *Culture and sustainable development in the Pacific*, Canberra, ANU - Asia Pacific Press: 44-61.
- Salaün, M. (2012). « Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française », *Revue française d'éducation comparée*, 8 :185-206.
- Salaün, M. (2014). « S'approprier l'École. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire », Dans L. Dousset, B. Glowczewski et M. Salaün (dir.), *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*, Marseille, Pacific-CREDO: 359-376.
- Samuel, L.R. (2012). *The American dream: A cultural history*, Syracuse University Press.
- Saura, B. (1998) [2011]. *Des Tahitiens, des Français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui*, Pirae, Au vent des îles.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi. Culture, identité, religion et multiculturalisme en Polynésie française*, Papeete, Au vent des îles.
- Saura, B. (2012a). « Representations of Ethnicity in French Polynesia: From conflictual to cumulative identities? », communication présentée au *Seminar of the Center for Pacific Studies*, University of Hawaii in Manoa, Honolulu, 4 octobre 2012.
- Saura, B. (2012 b). « L'enseignement de l'histoire-géographie dans le secondaire en Polynésie française. Leçons d'une expérience et perspectives pour la Nouvelle-Calédonie », *Atelier Enseigner la colonisation : enjeux contemporains*, Université de la Nouvelle-Calédonie - Centre des Nouvelles Études sur le Pacifique, Nouméa, 17 novembre 2012.

- Schneidermann, D. (1984). « Comment les Wayanas deviendront citoyens français », *Le Monde*, 11 septembre : 13.
- Schoepf, D. (1976). « Le Japu faiseur de perles : un mythe des Indiens Wayana-Aparai du Brésil », *Bulletin Annuel du Musée d'Ethnographie de Genève*, 19 : 55-82.
- Segalen, M. (2006). « La parenté en milieu urbain », *Informations sociales*, 2 : 48-57.
- Segalen, V. (1907) [1956]. *Les Immémoriaux*, Paris, Plon.
- Serje, M. (2003). « Malocas y barracones: tradición, biodiversidad y participación en la Amazonia colombiana », *Revista internacional de ciencias sociales – UNESCO*, 178 : 561-571.
- Serje, M. (2005). *El revés de la Nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*, Bogotá, Uniandes.
- Siegel, M. (1991). *Knowing children*, Hillsdale, Erlbaum.
- Siegel, L. et C. Brainerd (dir.) (1978). *Alternatives to Piaget*, New York, Academic Press.
- Silk, J.B. (1980). "Adoption and kinship in Oceania", *American Anthropologist*, 82(4): 799-820.
- Sinoto, Y.H. et M. Kellum-Ottino (1965). *Preliminary report on excavations in the Marquesas Islands, French Polynesia*, Honolulu, Bernice P. Bishop Museum.
- Sirota, R. (2001). *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Sivadjian, E. (1999 b). « Prologue », Dans E. Sivadjian (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 11-14.
- Sivadjian, E. (1999c). « Nuku Hiva, l'aube du monde », Dans E. Sivadjian (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 16-31.
- Sivadjian, E. (dir.) (1999a). *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement.
- Snow, C., A. De Blauw et G. Van Roosmalen (1979). « Talking and playing with babies: the role of ideologies of child-rearing », Dans M. Bullowa (dir.), *Before Speech: the Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge, Cambridge University Press: 269-288.
- Sosso, M.A. et F. Eboko (2002). « L'éthique médicale comparée. Universalité et africanité », *Face à face. Regards sur la santé*, URL : <<http://journals.openedition.org/faceaface/496>>, n° 4.
- Sourcheh, F. (2004). *Comparaison des interactions mère-enfant et maître-enfant lors d'activités mettant en jeu des compétences numériques, auprès d'enfants âgés de 5 à 7 ans*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense.
- Spate, O.H.K. (1979). *The Spanish Lake*, Canberra, Australian National University.
- Spencer, H. (1925). *Introduction à la science sociale*, Paris, Hatier.
- Strathern, M. (1987). « Out of Context. The Persuasive Fictions of Anthropology », *Current Anthropology*, 28(3) : 251-281.

- Stuart Olson, J. (1991). *The Indians of Central and South America: An Ethnohistorical Dictionary*, New York – Londres, Greenwood.
- Suggs, R. (1961). *The archaeology of Nuku-Hiva. Marquesas Islands. French Polynesia*, New York, American Museum of Natural History.
- Suggs, R. C. (1966). *Marquesan Sexual Behavior*, New York, Harcourt, Brace & World.
- Super, C.M. et S. Harkness (1986). “The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture”, *International Journal of Behavioral Development*, 9 :545–570.
- Tap, P. et A. Vinay (2000). « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l’adolescence », Dans J.P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Le parent éducateur*, Paris, Presses Universitaires de France : 87-157.
- Tavernier, J.L. (dir.) (2012). *Immigrés et descendants d’immigrés en France*, Paris, INSEE.
- Teuruarii Candelot, J.L. (1999). « Il y a longtemps, longtemps, le soleil brillait sur la mer », Dans E. Sivadjan (dir.), *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*, Paris, Autrement : 92-115.
- Thabouillot, G. (2012). *Un projet politique et administratif pour l’arrière-pays de la Guyane française : le territoire de l’Inini (1930-1969)*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Paris Sorbonne - Paris IV.
- Thomas, N. (1990). *Marquesan Societies: Inequality and Political Transformation in Eastern Polynesia*, Oxford, Clarendon Press.
- Todd, E. (2011). *L’origine des systèmes familiaux*, Paris, Gallimard.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l’Amérique : la question de l’autre*, Paris, Seuil.
- Tony, C. (1769) [2012]. « Voyage dans l’intérieur du continent de la Guyane, chez les Indiens Roucoyens par Claude Tony, mulâtre libre d’Approuague », Dans F. Dupuy (dir.), *Les Arpenteurs des confins. Explorateurs de l’intérieur de la Guyane (1720-1860)*, Paris, Comité des Travaux Historiques et Scientifiques : 49-93.
- Toutou, Y. et P. Bégué (2010). « Aménagement du temps scolaire et santé de l’enfant », *Bulletin de l’Académie nationale de médecine*, 194(1) : 107-122.
- Toullelan, P.Y. (1989). « Premiers contacts en milieu païen : la congrégation du Sacré-Cœur de Jésus et de Marie en Polynésie (1834-1880) », *Annales du centre universitaire de Pirae*, 2 : 98.
- Troadec, B. (1992). « Demi-Tahitien : Tahitien et Demi à la fois ? Une approche psychologique de l’identité polynésienne d’aujourd’hui », *Journal de la Société des Océanistes*, 95(2) : 227-236.
- Troadec, B. (2002). “When Language Makes Ecological Directions Change: a Developmental Study of Spatial Orientation Among Polynesian and French Children”, Communication présentée au XVI^e Congrès de l’International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Yogyakarta, 15-19 juillet.

- Troadec, B. (2003). « Le développement de la représentation de l'espace à Tahiti : variabilité du côté mer et du côté montagne », *Journal de la Société des Océanistes*, 116(1) : 25-37.
- Troger, V. (2014). « Scolarisation ou apprentissage ? », *Sciences Humaines*, 263(10) : 48-49.
- Tronick, E. Z., G.A. Morelli et S. Winn (1987). « Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants », *American Anthropologist*, 89 : 96-106.
- Turner, V. (1967). *The forest of symbols*, Ithaca, Cornell University Press.
- Ulloa, A. (2003). *The Ecological Native: Indigenous Peoples' Movements and Eco-governmentality in Colombia*, Thèse de doctorat en anthropologie, University of California, Irvine.
- United States Department of Education (2006). *Parent and Family Involvement in Education: 2002-03*, Washington D.C., Nation Household Education Surveys Programs - National Centre for Education Statistics.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Calendrier scolaire 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018*, Communiqué de presse de Madame la ministre de l'Éducation nationale du 10 avril 2015, Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- Van Velthem, L.H. (1995). *O belo é a fera. A estética da produção e da predação entre os Wayana*. Thèse de doctorat en anthropologie sociale, Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants*, Montrouge, CNDP Migrants.
- Vernaudon, J. (2015). « Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ? », *Bulletin de la société des études océaniques*, 336 : 54-69.
- Vernaudon, J. et V. Fillol (dir.) (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- Vibart, E. (1987). *Tahiti. Naissance d'un paradis au siècle des Lumières*, Bruxelles, Complexe.
- Vidal, L. (2003). « De l'universalisme au relativisme en éthique : échanges autour de l'exemple du sida en Côte d'Ivoire », *Autrepart*, 28 : 55-69.
- Vigotski, L.S. (1933) [1997]. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Vinton Kirch, P. et R. Green (2001). *Hawaiki, Ancestral Polynesia : An Essay in Historical Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Weiss, P.O. et M. Ali (2022). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Pointe-à-Pitre, Presses de l'Université des Antilles.
- Weiss, P.O., M. Ali et K. Vileva (2022). « Visions périphériques : éduquer et former en temps de crise », Dans P.O. Weiss et M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*, Pointe-à-Pitre, Presses Universitaires des Antilles : 13-38.

- Weiss, P.O., M. Ali, C. Ramassamy et G. Ali (2020). "La formazione degli insegnanti durante la pandemia. Un caso di studio nella Francia d'oltremare", *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3) : 93-111.
- Weiss, P.O., P. Ramsamy et M. Ali (2022). « Confiné(e)s sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiant(e)s de l'université des Antilles pendant le confinement », Dans N. Chapon et L. Mucchielli (dir.), *Le confinement. Genèse, impacts et controverses*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 143-156.
- West, M.M. et M.J. Konner (1976). « The Role of Father in Anthropological Perspective », Dans M.E. Lamb (dir.), *The Role of Father in Child Development*, New York, Wiley : 185-218.
- Winn, S., G.A. Morelli et E.Z. Tronick (1990). « The infant in the group, a look at Efe caretaking practices », Dans J.K. Nugent, B.M. Lester et T.B. Brazelton (dir.), *The Cultural Context of Infancy*, New Jersey, Ablex : 87-109.
- Zewen, F. (1987) [2014]. *Introduction à la langue des îles Marquises – Le parler de Nuku Hiva*, Papeete, Haere Pō.

Liste des sigles et des abréviations

A :	style éducatif autonomisant
AAA :	Société américaine d'anthropologie (American Anthropological Association)
ATSEM :	agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles
AVS :	auxiliaire de vie scolaire
AVS-I :	auxiliaire de vie scolaire pour l'aide individuelle
C2ASH :	certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (enseignement secondaire)
CAFFA :	certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (enseignement secondaire)
CAFIPMF :	certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (enseignement primaire)
CAP :	certificat d'aptitude professionnelle
CAPASH :	certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (enseignement primaire)
CAPPEI :	certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée
CD :	disque compact
CE1 :	cours élémentaire première année (deuxième année de l'école élémentaire)
CE2 :	cours élémentaire deuxième année (troisième année de l'école élémentaire)
CETAD :	Centre d'éducation aux technologies appropriées au développement
CGG :	Conseil général de la Guyane
CJA :	Centre des jeunes adolescents
CM1 :	cours moyen première année (quatrième année de l'école élémentaire)
CM2 :	cours moyen deuxième année (cinquième et dernière année de l'école élémentaire)
CNES :	Centre national d'études spatiales
COM :	Collectivité d'Outre-mer
COVID-19 :	maladie à coronavirus 2019
CP :	cours préparatoire (première année de l'école élémentaire en France)

CRREF :	Unité de recherche Contextes, recherches et ressources en éducation et formation (auparavant Centre de recherches et de ressources en éducation et formation)
CSG :	Centre spatial guyanais
CTCPF :	Chambre territoriale des comptes de la Polynésie
CTG :	Collectivité territoriale de Guyane
CTU :	Collectivité territoriale unique
D :	style éducatif directif
DOM :	Département d'Outre-mer
DROM :	Département e région d'Outre-mer
EEPU :	École élémentaire publique
EFO :	Établissements français de l'Océanie
EPLE :	Établissement public local d'enseignement
ESPE :	École supérieure du professorat et de l'éducation
FD :	style éducatif fonctionnellement disjoint (ou négligeant)
GFEN :	Groupe français d'éducation nouvelle
GS :	grande section (ou section des grands, troisième et dernière année de l'école maternelle)
GSU :	Société de généalogie du Utah (Genealogical Society of Utah)
IEN :	inspecteur ou inspectrice de l'éducation nationale
IGN :	Institut géographique national - Institut national de l'information géographique et forestière
ILM :	intervenant en langue maternelle
INSEE :	Institut national de la statistique et des études économiques
INSPE :	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IRD :	Institut de recherche pour le développement
ISPF :	Institut de la statistique de la Polynésie française
IUFM :	Institut universitaire de formation des maîtres
LDH :	Ligue des Droits de l'Homme
MEN :	ministère de l'Éducation nationale
MESRI :	ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation
MS :	moyenne section (ou section des moyens, deuxième année de l'école maternelle)
OBUS :	Organisation des baptistes unis du Suriname (Organization of Baptists United of Suriname)
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
ORSTOM :	Office de la recherche scientifique et technique Outre-mer
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment)
PS :	petite section (ou section des petits, première année de l'école maternelle)
RUP :	région ultrapériphérique de l'Union européenne
S :	style éducatif suggestif

- SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance
- UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
- UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance
- USDE : Département de l'éducation des États-Unis (United States Department of Education)
- ZAR : Zone à accès réglementé

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	7
Préface	9
Rodica Ailincăi	
Introduction	13
Première partie	
Interactions et idéologies éducatives en contexte	
Ethnographier l'éducation : une question de méthode ?	21
1. Le terrain et l'univers d'étude	22
2. L'analyse écosystémique à l'épreuve du terrain	27
3. Comprendre les interactions éducatives	28
4. Performances parentales et idéologies éducatives	30
5. Considérations éthiques	32
Les terrains de recherche	35
1. Les Wayana-Apalăi d'Antecume pata : sociohistoire d'une communauté marginalisée	35
1.1. <i>Situation postcoloniale et intégration nationale</i>	40
1.2. <i>Une scolarisation républicaine pour les abandonnés de la République</i>	42
2. Les Enata de Hiva Oa : survivre à l'ethnocide et se réinventer	48
2.1. <i>Le projet colonisateur : conversion et scolarisation des Marquisiens</i>	52
2.2. <i>Entre localismes et globalismes : revendications culturelles et patrimonialisation du territoire</i>	56
Les écosystèmes éducatifs : espaces domestiques, réseaux de parenté et vie communautaire	61
1. Les microsystèmes de socialisation à Antecume pata	61
1.1. <i>La maisonnée amérindienne</i>	62
1.2. <i>Le village et l'école</i>	66
2. Les microsystèmes de socialisation à Hiva Oa	70
2.1. <i>Famille nucléaire et famille élargie</i>	72
2.2. <i>Les églises, l'école et les organisations locales</i>	74

Mesurer les interactions éducatives : les rythmes parentaux	79
1. La famille est le village : parentalité et vie communautaire chez les Wayana-Apalaï	80
2. Un espace domestique perméable : famille, école, religion et culture à Hiva Oa	85
3. Métropole et Outre-mer : comparer l'intensité des interactions éducatives	89
Les performances éducatives : styles parentaux et stratégies pédagogiques	95
1. Une parentalité à l'épreuve de la modernité : les logiques éducatives chez les Wayana-Apalaï	97
2. Pratiques éducatives à Hiva Oa : une autochtonie acculturée ...	102
3. L'interaction éducative en France hexagonale : quelques données utiles à la comparaison	105
Les idéologies éducatives autochtones : l'identité culturelle au service de l'écosystème	109
1. Éduquer et apprendre dans la forêt amazonienne : écosophie et développement de l'enfant wayana-apalaï	110
2. La notion de réussite chez les Enata : de l'enfant-roi à l'enfant multidimensionnel	114
3. L'éducation et l'autochtonie : dynamiques d'assimilation culturelle et réponses adaptatives	118
 Deuxième partie	
Les politiques éducatives dans l'Outre-mer : essai conclusif sur la banalité du mal	
Idéologies éducatives et logiques d'organisation sociale	123
1. Apprendre, capturer, produire : la logique prédatrice de la modernité	124
2. Réussite scolaire et réussite sociale : la difficile quadrature du cercle	126
La scolarisation dans l'Outre-mer : l'illusion de l'ascenseur social	129
1. De retour au village : la difficile intégration des autochtones diplômés	133
2. L'école du troisième millénaire : forge de citoyens ou fabrique de professionnels ?	134

Reformuler les politiques éducatives : de l'indifférence aux différences à la prise en compte des particularités locales	137
1. Obstacles structurels	139
2. Obstacles idéologiques	142
Conclusion	147
Bibliographie	155
Liste des sigles et des abréviations	181

Ouvrage imprimé par
Corlet Imprimeur
à Condé-en-Normandie

DÉPÔT LÉGAL
1^e édition : mars 2023
N° impr : 23020722
Imprimé en France