

Nuevo Mundo Mundos Nuevos

Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds

Extraits de thèses
2016

L'idéologie éducative Wayana-Apalaï : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème

Titre de la thèse : De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française.

Thèse d'Anthropologie de l'éducation et d'éducation comparée soutenue le 27 juin 2016 sous la direction de Bruno Saura, Professeur des Universités (Université de la Polynésie française, Laboratoire EASTCO), et de Rodica Ailincăi, Maître de conférences HDR (Université de la Polynésie française, Laboratoire EASTCO), Directeur de thèse.

Composition du jury :

M. Tamatoa Bambridge, Directeur de recherche au CNRS (Laboratoire CRILOBE, USR 3278 UPVD-CNRS-EPHE Labex CORAIL), Rapporteur

M. Dominique Groux, Professeur des Universités émérite (Université des Antilles, Laboratoire CRILLASH), Rapporteur

Mme Irène Bellier, Directrice de Recherches au CNRS (Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, LAIOS,

EHESS), Examineur

M. François-Xavier Bernard, Maître de conférences (Université Paris Descartes, Laboratoire EDA), Examineur

M. Bruno Saura, Professeur des Universités (Université de la Polynésie française, Laboratoire EASTCO), Directeur de thèse

Mme Rodica Ailincăi, Maître de conférences HDR (Université de la Polynésie française, Laboratoire EASTCO), Directeur de thèse.

MAURIZIO ALÌ

<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.69552>

Résumés

Français English Español

Ce texte est un extrait de la deuxième partie de la thèse de doctorat en anthropologie « De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française », un travail de recherche qui visait à décrire et comparer les pratiques et les logiques éducatives de deux communautés autochtones des Outre-mer français : d'une côté les Wayana et les Apalaï, qui forment une communauté « amérindiennes » qui habite dans le secteur amazonien de la Guyane, et de l'autre les Enata de l'île de Hiva Oa, dans l'archipel des Marquises, en Polynésie française. Dans cet extrait sont décrites les idéologies éducatives observées chez les Wayana-Apalai entre 2010 et 2015, lesquelles se matérialisent dans des styles éducatifs, des priorités de formation et des conceptions de réussite sociale. Les résultats des observations menées sur le terrain montrent que les dynamiques d'intégration nationale et globale ont réussi à modifier les idéologies éducatives locales – et surtout celles les plus liées à l'écosystème amazonien – en introduisant des nouveaux critères de réussite et en assignant un rôle prépondérant à l'instruction scolaire.

This text is an excerpt from the second part of the PhD thesis in anthropology "From family education to Republican schooling. Two case studies in French Guiana and French Polynesia", a research aimed to describe and compare family educational practices of two autochthonous communities of French Overseas : on a side the Wayana and Apalaï - which form a community living in the French Guiana rainforest, and on the other side the Enata, living in Hiva Oa, one of the Marquesas Islands, in French Polynesia. In this excerpt we describe the educational ideologies observed among the Wayana-Apalai between 2010 and 2015 and their influence on local educational styles, training priorities and strategies of social success. The results of our fieldwork show that the dynamics of national and global integration have succeeded in transforming local educational ideologies - especially those linked to the Amazon ecosystem - by introducing new criteria of success and assigning a leading educative role to formal schooling.

Este texto es un extracto de la segunda parte de la tesis doctoral en antropología "Del aprendizaje en familia a la escuela republicana. Dos estudios de caso en Guayana y en Polinesia Francesa", una investigación que tuvo como objetivo describir y comparar las prácticas y las lógicas educativas de dos comunidades autoctonas de la Francia de ultramar : de un lado los Wayana y Apalaï, quienes forman una comunidad mixta en el sector amazónico de la Guayana, y por el otro lado los Enata de la isla de Hiva Oa, en el archipiélago de las Marquesas, en Polinesia francesa. En este extracto se describen las ideologías educativas observadas entre los Wayana-Apalai durante la temporada 2010-2015, así como los estilos educativos, las prioridades de formación y las representaciones sociales del éxito que caracterizan a esta comunidad. Los resultados de las observaciones realizadas en el marco de esta investigación muestran que las dinámicas de integración nacional y global han estado logrando transformar las ideologías educativas locales – y, sobre todo, los aspectos más vinculados con el ecosistema amazónico – mediante la introducción de nuevos criterios de éxito y asignando un papel protagónico a la educación escolar.

Entrées d'index

Mots clés : acculturation, Apalaï, éducation, Guyane française, parentalité, Wayana

Keywords: Acculturation, Apalaï, Education, French Guiana, parenting, Wayana

Palabras claves: Aculturación, Apalaï, educación, Guayana francesa, parentalidad, Wayana

Texte intégral

Introduction

- 1 Les relations sociales sont basées sur des interactions (verbales et non verbales) : les échanges et les séquences. Dans le cadre des interactions domestiques visant à la transmission de données culturelles, le rôle des acteurs est joué par des éducateurs et des éduqués, qui font partie du même réseau de parenté, c'est-à-dire des personnes chargées de « transmettre » des informations – liées à la culture dans laquelle ils évoluent – et des apprenants censés apprendre ces informations dans le but de pouvoir s'intégrer à leur écosystème de référence.
- 2 La famille, en tant que système primaire de socialisation, est constituée d'un ensemble de microsystèmes qui dépendent des réseaux de parenté et de l'organisation sociale propre à chaque groupe humain. Il existe aussi d'autres microsystèmes, qui sont extérieurs à la famille, mais qui, selon le groupe auquel on fait référence, peuvent avoir un rôle très différent. Chez les peuples autochtones qui constituent l'univers d'étude de cette thèse – les Wayana-Apalaï de Guyane et les Enata des îles Marquises, en Polynésie française –, la famille correspond à la communauté et chacun des microsystèmes familiaux (parents, fratrie, famille maternelle, famille paternelle, cousins qui n'ont pas encore atteint l'âge adulte et qui agissent en tant que pairs, et autres membres de la communauté) se charge de certaines fonctions éducatives avec un style interactif qui lui est propre. Dans les villages amérindiens du Haut Maroni, il existe un seul microsystème extérieur à la famille : l'école. Dans l'île marquisienne de Hiva Oa, les enfants sont intégrés à d'autres microsystèmes : les groupes religieux et les associations culturelles, qui se chargent de la transmission de certaines données culturelles, telles la langue, la musique et la danse marquisienne.
- 3 Bien que l'école ne représente qu'une faible partie des interactions éducatives des enfants autochtones, les contraintes qu'elle impose (son calendrier, ses horaires, ses programmes) modifient les pratiques éducatives « traditionnelles » (liées à l'accès et à l'utilisation des ressources naturelles disponibles), puisqu'elle intervient dans les rythmes de vie, les cycles du travail agricole et les notions de réussite qui existaient avant son apparition. Cependant, l'école n'est pas la seule cause de ces transformations : les dynamiques d'intégration à la modernité occidentale – et les effets indésirables qu'elles peuvent produire, comme la diffusion de l'alcoolisme, de maladies ou du suicide – ont le pouvoir de modifier les idéologies éducatives (qui se matérialisent dans des styles éducatifs, des priorités de formation et des conceptions de réussite sociale) des peuples autochtones, comme le démontrent les résultats des observations menées en Guyane et en Polynésie française. Ce texte, qui constitue un extrait de la deuxième partie de ma thèse de doctorat, veut donc présenter certaines réflexions surgies autour du rôle de l'idéologie éducative chez les Wayana-Apalaï et sa « liaison dangereuse » avec les idéologies macrosystémiques (d'origine nationale ou globale).

L'idéologie éducative en contexte : l'écosystème de développement

- 4 Dans mes travaux précédents¹, j'ai essayé de montrer que, selon le contexte, les différents types d'interactions établies entre les parents ou les autres membres de la famille et l'enfant-apprenant, ne sont jamais constantes. Ce qui équivaut à dire que

chaque éducateur « éduque » d'une manière différente², sans qu'il soit possible imaginer des « universels » de l'éducation (ce qui nous empêche, par exemple, de dire que « tous les grands-parents du monde agissent d'une certaine manière constante et universelle » ou que « tous les Chinois ont le mêmes objectifs éducatifs »). À partir de la théorie de l'écosystème de développement proposée par Urie Bronfenbrenner³, 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, (que Bronfenbrenner appelle « exosystème » et « macrosystème »⁴, qui abritent les structures politico-économiques et les idéologies que les animent).

5 Les objectifs éducatifs que les éducateurs se fixent en vue de l'intégration de l'enfant à un écosystème social déterminé visent, avant tout, à la « construction » d'une personnalité. En effet, depuis la publication des travaux de Margaret Mead⁵ – à la fin des années 1920 – plusieurs recherches 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 Briggs⁶ 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 comment contrôler leur colère et leur violence – qui sont considérées comme inadmissibles par la communauté –, en utilisant la « honte » comme mode de contrôle social. Le comportement observé par Briggs est totalement opposé à celui observé par Peggy Miller et ses collaborateurs⁷ 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 entre parents et enfants – et d'estime de soi – valeurs qui sont à la base de l'idéaltype du *self made man*⁸.

6 De leur côté, Sara Harkness et Charles Super⁹ ont exploré le processus de socialisation linguistique chez les Kipsigis du Kenya, afin de comprendre les normes des compétences communicatives transmises au fil des générations. Ils ont alors pu découvrir que le principal but des éducateurs kipsigis – adultes comme pairs – est de développer chez les enfants la compréhension du langage plutôt que sa production – objectif qui coïncide avec les valeurs culturelles d'obéissance et de respect qui caractérisent cette société. L'idéologie éducative des Kipsigis présenterait donc un trait distinctif similaire à celui observé au Japon par Patricia Clancy¹⁰, qui a montré que la priorité éducative des parents du « pays du Soleil Levant » est de permettre aux enfants d'acquérir une maîtrise de soi (ou autocontrôle) à travers des stratégies pédagogiques qui inhibent la libre expression du corps et du langage¹¹. Finalement, Rebecca New¹² a montré que les logiques des éducateurs peuvent également varier au sein d'une même culture et qu'il est donc impossible d'établir une relation univoque entre une seule idéologie et une seule culture (et inversement). L'idéologie d'un éducateur varie en effet en fonction du contexte¹³ dans lequel se réalise l'action éducative, ce qui explique, par exemple, les différences observables entre les logiques éducatives qui guident les enseignants dans leur profession et celles qui guident les mêmes enseignants dans leur rôle parental.

7 Au bout du compte, connaître les idéologies éducatives qui animent une culture déterminée nous permet de mieux la comprendre grâce à l'identification des valeurs et des objectifs qui sont réellement visés par les « praticiens » de l'éducation (les membres de la famille, les enseignants, les formateurs, les groupes religieux, les organismes culturels).

- 8 Pour comprendre les idéologies éducatives des éducateurs Wayana-Apalaï¹⁴, qui constituent un des terrains d'étude de cette thèse, je m'appuierai donc sur ces considérations, en essayant de montrer comment les logiques exo-systémiques et macro-systémiques peuvent influencer le processus de transmission des données culturelles aux membres les plus jeunes de la famille.

Éduquer et apprendre dans la forêt amazonienne : écosophie et développement de l'enfant wayana-apalaï

- 9 Bien qu'elles ne portaient pas sur l'étude des processus éducatifs, les monographies ethnographiques sur les Wayana-Apalaï réalisées avant la création des premières écoles françaises dans le « pays amérindien » nous donnent une idée des logiques pédagogiques qui guidaient auparavant l'action des adultes et les stratégies employées pour permettre aux enfants de devenir des adultes. Deux éléments en particulier ont suscité l'intérêt de la plupart de ces observateurs. D'une part, les adultes semblaient ne jamais rien imposer aux enfants, lesquels apprenaient par imitation plutôt que par « assignation de tâches » (ce qui a contribué à alimenter, chez certains experts de la culture wayana-apalaï¹⁵, le mythe selon lequel l'enfant amérindien serait un « enfant-roi »). D'autre part, les enfants, dès leur plus jeune âge, étaient maîtres de leur territoire, ce qui leur permettait d'appriivoiser l'écosystème complexe de la forêt tropicale humide amazonienne et de tirer profit de toutes les ressources qu'elle pouvait offrir¹⁶. André Cognat, qui vit depuis plus de cinquante ans à Antecume pata¹⁷, souligne que, avant l'intégration des Wayana-Apalaï à la nation française (obtenue à travers l'octroi de la citoyenneté à certaines familles amérindiennes), il existait aussi deux autres facteurs à prendre en compte : le régime communautaire de l'espace et le « culte de la beauté ». Pour ce qui est du premier facteur, il faut rappeler que, comme pour la majorité des peuples de tradition nomade des forêts sud-américaines, les Wayana-Apalaï ne concevaient pas le régime de la propriété privée pour les ressources écologiques et territoriales, même si, dans le cas des outils de travail ou des ornements corporels, ils appliquaient un régime d'utilisation familiale. Autrement dit, pour un Wayana-Apalaï, il aurait été impossible de concevoir un espace (une parcelle de bois, un fleuve, une colline, etc.) comme un patrimoine personnel, alors qu'à l'inverse, il aurait été normal de considérer une vannerie ou une parure en plumes comme un outil propre à une famille (qui pouvait, éventuellement, la prêter à d'autres membres de la communauté). Toujours en 1972, Jean Hurault a écrit que, chez les Amérindiens du Haut Maroni, « il n'existe aucune forme d'appropriation du sol aux individus ni même aux groupes de parenté, et il ne semble pas qu'il y en ait jamais eu »¹⁸. Cette « absence »¹⁹ était à la base d'un système de normes (*nomos*) transmis aux enfants tout au long de leur enfance et adolescence ; ce système visait à former des jeunes et des adultes pour qu'ils soient capables de vivre en paix avec les autres membres de la communauté et de prévenir les éventuels conflits liés à l'utilisation de ce type de ressources, sans recourir au système des titres de propriété qui, à l'inverse, est la base du *corpus iuris civilis* occidental. C'est donc une certaine écosophie qui imprégnait la culture wayana-apalaï, une vision du monde strictement liée au panorama géographique et social (*oikos*) et construite en famille et avec la contribution de tous les membres de la communauté (lesquels, comme on a pu le voir, se considéraient, à tout égard, comme les membres d'une même famille). Il s'agissait d'un processus de formation continue – communautaire et « d'en bas » – dirigé vers un approvisionnement respectueux en ressources naturelles et une gestion subtile des relations avec la communauté/famille. Cela nous permet de comprendre que cette écosophie est étroitement liée à la notion de

« beau » et, par conséquent, à l'importance assignée au travail bien réalisé, capable d'apporter du plaisir à son réalisateur.

10 En effet, selon plusieurs observateurs – comme Jean Hurault²⁰, André Cognat²¹, Daniel Schoepf²², Lucia Hussak Van Velthem²³ et Jean Chapuis²⁴ –, le comportement des Wayana-Apalai est caractérisé par un complexe hédoniste qui les pousse à associer, dès lors que c'est possible, la fonctionnalité au plaisir : la peinture corporelle, par exemple, revête la double fonction de rendre une personne plus belle aux yeux des observateurs mais aussi de décrire son statut (ses liens de parenté et son rôle dans la communauté à laquelle elle fait partie)²⁵ ; les soins qui sont apportés à la confection d'une vannerie ne visent pas seulement à réaliser un objet utile, mais aussi à étonner les autres villageois par son esthétique ; la disposition des arbres fruitiers dans l'abattis amérindien n'a pas seulement pour fonction de permettre la création d'un écosystème équilibré et dynamique – où chaque plante joue un rôle dans la croissance des plantes voisines – mais aussi celle d'offrir aux personnes qui le cultivent un espace agréable, dans lequel la fatigue physique liée aux travaux agricoles est récompensée par la beauté des lieux.

11 Cependant, si ces traits décrivent bien les Wayana-Apalai « d'antan », ils caractérisent de moins en moins les Amérindiens du « troisième millénaire ». Si traditionnellement, les parents d'Antecume pata se représentaient la réussite de leur garçon par l'obtention du statut de « bon père de famille » (à savoir, un chasseur fort et courageux, capable de construire sa maison et de répondre aux besoins matériels du foyer) et celle de leur fille par l'obtention du statut de bonne mère de famille (capable de gérer convenablement sa maison et de préparer un bon *cachiri* pour les fêtes communautaires), aujourd'hui, les représentations se sont transformées et les parents espèrent plutôt pour leurs enfants une réussite basée sur des critères plus occidentaux – fournis par le macrosystème « national » – comme l'obtention d'un diplôme scolaire, un travail salarié et l'autonomie financière. Ces nouveaux critères de réussite impliquent une modification des idéologies éducatives précoloniales (ou, du moins, celles qui étaient en vigueur avant l'acquisition de la citoyenneté française) à partir des nouvelles priorités d'origine exogène. De nouvelles stratégies voient le jour et, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, de nouveaux styles éducatifs prennent la place des anciens.

12 L'enfant amérindien n'est plus le « roi » de la maisonnée ; à présent, ses parents cherchent fondamentalement sa réussite scolaire, qu'ils considèrent comme le premier pas vers la réussite sociale. Pour atteindre cet objectif, ils n'hésitent pas à utiliser des styles interactifs qui, avant, n'étaient utilisés que dans de rares cas : dans la deuxième partie de cette thèse nous avons vu, en effet, que le style directif a remplacé le suggestif et l'autonomisant et que le style fonctionnellement disjoint s'est graduellement imposé chez les hommes du village. Plusieurs parents ont commencé à exiger l'utilisation du français dans les échanges avec les enfants, ce qui crée des situations d'incompréhension au sein de la maison puisque la majorité des grands-parents ne parlent pas français. Les cycles agricoles se modifient à partir du calendrier scolaire et les travaux de brûlis des abatis – qui, jusqu'ici, se réalisaient en septembre – sont maintenant effectués pendant les vacances d'été (entre juillet et août). Il en va de même des cycles circadiens qui se transforment : si, avant, les enfants se levaient avant l'aube, avec leurs parents, ces derniers préfèrent à présent les laisser dans leur hamac jusqu'à sept heures du matin, ce qui implique que, le soir, ils ont tendance à vouloir s'endormir plus tard (après 21h), alors que leurs parents commencent à être fatigués dès 19h.

13 Par ailleurs, les enseignements de certains savoirs sur l'environnement sont de plus en plus délaissés. Ainsi, les grands-parents jugent que leurs petits-enfants sont devenus trop « modernes » et incapables de reconnaître leur territoire, les plantes ou les animaux qui font partie du paysage amazonien. De la même manière, beaucoup d'adultes se plaignent du fait que les nouvelles générations soient incapables de subvenir aux besoins alimentaires de la famille : elles auraient perdu les compétences en matière de chasse, de pêche et d'agriculture, sans compter leur incapacité à réaliser des outils artisanaux qui répondent aux critères locaux de beauté. Enfin, le shaman du

village m'a avoué que sa plus grande tristesse est de ne pas avoir pu former d'apprentis et que, après lui, il n'y aura plus de shamans dans le Haut Maroni. Dans le cadre de mes observations, j'ai pu constater que la transmission de l'histoire orale des Wayana-Apalai, qui occupait auparavant une bonne partie des interactions discursives entre les personnes âgées et les plus petits²⁶, se limite aujourd'hui à de brefs récits que les adultes de la famille – surtout les mères et les grands-parents maternels – racontent aux enfants pour les aider à s'endormir ; le patrimoine historique et mythologique local se transforme donc en de courts « contes pour dormir ». Qui plus est, aucun jeune du village ne sait jouer des instruments musicaux traditionnels (surtout le *kapawu jetpë*, la flûte nasale, confectionnée avec le tibia de la biche) ni ne connaît la musique traditionnelle des Wayana-Apalai, laquelle était pourtant encore exécutée pendant les cérémonies, les naissances ou les rituels chamaniques jusqu'aux années 1990, quand l'ethnomusicologue Hervé Rivière a enregistré certains morceaux pour les publier sous forme de CD²⁷.

- 14 Au bout du compte, pour les Amérindiens du Haut Maroni, la « nouvelle réussite » est synonyme d'intégration au « village global ». Comme le disent beaucoup de jeunes adultes, à l'heure actuelle, la réussite se manifeste par la possession d'un smartphone ou d'une tablette, par un travail fixe et par un réfrigérateur toujours plein, bien que très peu d'entre eux soient parvenus à atteindre ce « rêve américain »²⁸.

L'éducation et l'autochtonie : dynamiques d'assimilation culturelle et réponses adaptatives

- 15 Les résultats obtenus grâce à l'observation des performances éducatives des enfants et des éducateurs Wayana-Apalai vont nous aider à mieux comprendre certaines dynamiques générales auxquelles participent certaines communautés culturelles des Outre-mer français. En effet, pour les Amérindiens du Haut Maroni, bien que l'identité autochtone continue à maintenir son rôle fédérateur et revendicatif, les habitants d'Antecume pata ont adopté presque intégralement – en à peine deux générations – une idéologie éducative exogène avec pour but déclaré de permettre à leurs enfants de profiter des bienfaits de la civilisation : un diplôme, l'accès au marché du travail, un salaire fixe et la possibilité d'obtenir des biens d'origine industrielle. Ils ont littéralement abandonné certaines pratiques précoloniales pour s'adapter au modèle occidental, afin de suivre – plus ou moins consciemment – le mirage des avantages offerts par l'intégration à la société nationale : un mirage véhiculé, entre autres, par l'école, les moyens de communications, les réseaux sociaux et les groupes religieux.
- 16 Cette transformation me semble présenter toutes les caractéristiques de ce que Darcy Ribeiro appelle la « transfiguration ethnique »²⁹. Dans la première partie de cette thèse, j'ai montré que, selon Darcy Ribeiro, lorsque certains peuples tribaux s'intègrent aux états nationaux, ils altèrent leur substrat biologique, leur culture et leur forme de relation avec la société dominante, afin de remplir les pré-requis nécessaires pour garantir leur existence en tant qu'entités ethniques. Effectivement, jusqu'à l'heure actuelle, l'identité ethnique des Wayana-Apalai a survécu à cette intégration, mais le substrat culturel qui la caractérisait avant le contact avec la société dominante semble être en voie de disparition. L'adaptation à la « modernité » est en train de s'opérer par la substitution : la dynamique d'acculturation a poussé les parents wayana-apalai à sélectionner certains savoirs « traditionnels » et à en exclure d'autres – lesquels constituaient auparavant l'expression visible de la culture locale – du processus de formation des enfants. Il nous reste à savoir, maintenant, si cette substitution s'avèrera avantageuse. Pour le moment, la crise sociale observable dans les communautés étudiées nous laisse peu d'espérance : dans le Haut Maroni, les communautés locales vivent dans un habitat pollué, sous les contraintes imposées par l'économie illégale de

l'orpaillage et par celles – légales – du néolibéralisme, dans un contexte social où l'alcool fait toujours des adeptes, où le suicide des adolescents et des jeunes est devenu un « phénomène épidémique » et où l'Etat brille par son absence.

Notes

1 Une partie des données recueillies sur le terrain en Guyane française a été publiée dans Ali, M. et Ailincal, R., « Learning and Growing in indigenous Amazonia. The Education System of French Guiana Wayana-Apalai communities », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 106-10, p. 1742-1752 ; Ali, M. et Ailincal, R., « Child Development in Post-Colonial Contexts : Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai Indigenous Community », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, p. 3625-3632. Pour ce qui concerne les données recueillies en Polynésie française (le deuxième terrain d'étude de cette thèse) voir Ailincal, R. ; Gabillon, Z. ; Vernaudeau, J. ; Paia, M. ; Saura, B. et Ali, M., « Pratiques éducatives scolaires et familiales en Polynésie française. Recueil d'un corpus en contexte plurilingue », *Les Printemps de la recherche en ESPE*. Deuxième colloque du Réseau national des ESPE (R- ÉSPÉ) "La recherche en éducation : des enjeux partagés". Paris, France, 21-22 mars 2016.

2 A partir de certaines variables personnelles (comme son degré de parenté par rapport à l'enfant, son lignage, son âge, son statut), socio-culturelles (les formes locales d'organisation sociale et économique mais aussi les croyances) et environnementales (comme le contexte géographique et l'habitat biologique).

3 Bronfenbrenner U., « The bioecological model from a life course perspective » en Moden, G. H. Elder et Luscher, K (dir.), *Examining lives in context*, Washington, DC, American Psychological Association, 1995, p. 599-618.

4 Bronfenbrenner U., « Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives », *Developmental Psychology*, 1986, vol. 22-6, p. 723-742.

5 Mead, M., *Coming of Age in Samoa : A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York, NY, William Morrow, 1928. Voir aussi Mead, M., *Growing Up in New Guinea : A Comparative Study of Primitive Education*, New York, NY, William Morrow, 1930.

6 Briggs, J., « The issues of autonomy and aggression in the three-year-old : the Utku Eskimo case », *Seminars in Psychiatry*, 1972, vol. 4-4, p. 317-329.

7 Miller, P. ; Sandler, T. L. ; Liang, C.-H. et Fung, H., « Narrating transgression in Longwood : the discourses, meanings and paradoxes of an American socializing practice », *Ethos*, 2001, vol. 29, p. 159-186.

8 En tant que représentation archétypique du mythe étasunien de l'homme qui, bien qu'issu d'un milieu défavorisé, est capable d'atteindre la réussite sociale et surtout économique, grâce à ses mérites, à son talent et à son travail.

9 Harkness, S. et Super, C. M., « Why African Children are so Hard to Test » en Adler, L.L. (dir.), *Issues in Cross-Cultural Research*, New York, NY, New York Academy of Science, 1977, p. 326-331.

10 Clancy, P., « The acquisition of communicative style in Japanese » en Schieffelin, B. et Ochs E. (dir.), *Language Socialization Across Cultures*, New York, NY, Cambridge University Press, 1986, p. 213-250.

11 Patricia Clancy affirma même que cette logique éducative a pour but de permettre aux enfants de « s'entraîner au conformisme » (*Idem.* : 247).

12 New, R.S., « Child's play in Italian perspective », en LeVine, R.A. ; New, R.S. (dir.), *Anthropology and child development : a cross-cultural reader*, Albany, NY, State University of New York Press, 1994, p. 213-266.

13 En réalité, Rebecca New n'utilise pas la notion de « contexte éducatif » mais celle de « niche évolutive » (*developmental niche*). Cette notion, qu'elle emprunte à Charles Super et Sarah Harkness, englobe ce qu'ils considèrent comme les trois facteurs clés du « contexte éducatif », à savoir l'environnement naturel et social, les stratégies des éducateurs, et surtout leur psychologie (Voir Super, C.M., et Harkness, S., « The developmental niche : A conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development*, 1986, vol. 9, p. 545-570).

14 Le groupe observé habitait le village d'Antecume pata, dans le Haut Maroni, en Guyane française. La description ethnographique de cette communauté et de ses revendications autochtones a déjà été présentée dans les premiers chapitres de la deuxième partie de la thèse.

15 Voir, par exemple, Hurault, J.-M. ; Grenand, F. ; Grenand, P. et Lévi-Strauss, C., *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*, Paris, Autrement – IRD, 1998

16 Hurault, J.-M., *Les Indiens Wayana de la Guyane française : structure sociale et coutume familiale*, Paris, ORSTOM, 1968.

17 Cognat, A., *Antecume ou Une autre vie*, Paris, Robert Laffont, 1977.

18 Hurault, J.-M., *Français et Indiens en Guyane. 1604-1972*, Cayenne, Guyane Presse, 1972, p. 8.

19 J'utilise ici le terme « absence » avec une certaine ironie : la « modernité » (et la vision économique néolibérale qui va avec) nous a parfois habitués à considérer comme « pré-modernes » les sociétés qui n'utilisent pas un système clair de traitement des échanges de biens et de services sur la base d'un devis. On devrait pourtant considérer que « les choix existentiels des Amérindiens, s'ils sont par définition inadaptables à nos exigences économiques, à nos modèles politiques et à nos valeurs philosophiques, représentent cependant la seule alternative qui fonctionne dans cet écosystème tropical forestier » (Hurault et al., op. cit., p. 26).

20 Hurault, J.-M., *La vie matérielle des Noirs Réfugiés Boni et des Indiens Wayana du Haut-Maroni, Guyane Française : agriculture, économie et habitat*, Paris, ORSTOM, 1965.

21 Cognat, A., *J'ai choisi d'être indien*, Paris, L'Harmattan, 1967 [2009].

22 Schoepf, D., « Le Japu faiseur de perles : un mythe des Indiens Wayana-Aparai du Brésil », *Bulletin Annuel du Musée d'Ethnographie de Genève*, 1976, vol. 19, p. 55-82.

23 Van Velthem, L.H., *O belo é a fera. A estética da produção e da predação entre os Wayana*, Tese de doctorado en Antropologia Social, Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1995.

24 Chapuis, J. *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, 1998.

25 Comme ce qui a été observé chez d'autres peuples amérindiens, tel que le démontrent les travaux de Darcy Ribeiro et Pascal Dibie (Ribeiro, D., *Kadiwéu : ensaios etnológicos sobre o saber, o azar ea beleza*, Petrópolis, Vozes, 1980 ; Dibie, P., « Un monde d'art et de symboles » en Le Bris M. et Dibie P. (dir.), *Rêves d'Amazonie*, Daoulas, Hoëbeke, 2005, p. 32-58). Voir aussi Houbre, Aurélie, « 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*, 2010, vol. 35, p. 164-173.

26 Chapuis, J. et Rivière, H., *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*, Cayenne – Paris, Ibis Rouge, 2003.

27 Rivière, H., *Musique instrumentale des Wayana du Litani* [CD], Paris, Musique du Monde – Buda, 1997 [Enregistré en 1994]. A propos du patrimoine musical des Wayana-Apalai, voir aussi Rivière, H., « Les instruments de musique des indiens Wayana du Litani (Surinam, Guyane française) », *Anthropos*, 1994, vol. 89, p. 51-60.

28 Soit une perspective de prospérité obtenue grâce à l'enrichissement personnel.

29 Ribeiro, D., *Fronteras indígenas de la civilización*. México : Siglo XXI, 1971.

Pour citer cet article

Référence électronique

Maurizio Ali, « L'idéologie éducative Wayana-Apalai : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Extraits de thèses, mis en ligne le 10 octobre 2016, consulté le 20 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/nuevomundo/69552> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.69552>

Cet article est cité par

- Ali, Maurizio. (2020) *Global Education Systems The Education Systems of the Americas*. DOI: 10.1007/978-3-319-93443-3_9-1
- Ali, Maurizio. (2021) *Global Education Systems The Education Systems of the Americas*. DOI: 10.1007/978-3-030-41651-5_9
- Ali, Maurizio. (2021) L'idéologie éducative Enata : processus postcolonial et réinvention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française. *Contextes et didactiques*. DOI: 10.4000/ced.3167

Auteur

Maurizio Ali

-  **IDREF** : <https://idref.fr/158753542>



- **ORCID** : <https://orcid.org/0000-0001-7294-1422>

VIAF

• VIAF : <http://viaf.org/viaf/170573164>



• ISNI : <https://isni.org/isni/0000000119646715>

Docteur en "Anthropologie biologique, ethnologie, préhistoire" - Université de la Polynésie française.

ATER à l'Université des Antilles - ESPE de la Martinique

Membre de l'Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EA 4241)

https://www.researchgate.net/profile/Maurizio_Ali

<https://univ-ag.academia.edu/MaurizioAli>

Droits d'auteur



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