

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	13
-------------------	----

PREMIERE PARTIE. ÉDUCATION, CULTURE, AUTOCHTONIE : UN PARCOURS

CONCEPTUEL	18
-------------------------	-----------

Introduction	19
--------------------	----

1. Pourquoi étudier l'éducation des peuples autochtones ?.....	22
--	----

1.2. <i>L'anthropologie de l'éducation : une science en construction</i>	25
--	----

1.3. <i>Au-delà de la parenté et de la famille : les premières observations des pratiques éducatives</i>	28
--	----

1.4. <i>La fragmentation de la discipline</i>	37
---	----

2. Qu'est-ce que l'éducation ?.....	41
-------------------------------------	----

2.1. <i>Le fait éducatif : une interaction dynamique</i>	49
--	----

2.2. <i>Idéologies, symboles et systèmes : l'univers social de l'éducation</i>	53
--	----

3. Éducation et culture : essai sur la quadrature du cercle	60
---	----

3.1. <i>De la parenté à la culture : à l'origine du développement humain</i>	64
--	----

3.2. <i>Culture et transmission de la culture : une architecture sociale du savoir</i>	67
--	----

4. De la culture au patrimoine (et inversement)	72
---	----

4.1. <i>La culture entre transmission et patrimonialisation</i>	76
---	----

4.2. <i>Éducation et société : la question de l'autochtonie</i>	83
---	----

5. Culture et autochtonie.....	93
--------------------------------	----

5.1. <i>Autochtonie, indigénéité, ethnicité et racisme : une biopolitique de l'altérité</i>	98
---	----

5.2. <i>L'imbroglio ethnique et l'invention de la tradition</i>	103
---	-----

6. L'identité à l'épreuve de l'assimilation	113
---	-----

6.1. <i>Multiculturalisme et interculturalité : synonymes ou contraires ?</i>	114
---	-----

6.2. <i>Des catégories dynamiques pour penser la culture</i>	119
--	-----

Synthèse de la première partie.....	127
-------------------------------------	-----

DEUXIEME PARTIE. SUR LE TERRAIN : INTERACTIONS ET IDEOLOGIES EDUCATIVES CHEZ LES WAYANA-APALAÏ ET LES ENATA, AUTOCHTONES DE LA REPUBLIQUE ...	129
--	------------

Introduction à la deuxième partie	130
7. Méthodologie du recueil d'informations	134
7.1. <i>Le terrain et l'univers d'étude</i>	135
7.2. <i>L'analyse écosystémique à l'épreuve du terrain</i>	144
7.3. <i>Comprendre les interactions éducatives</i>	145
7.4. <i>Performances parentales et idéologies éducatives</i>	149
7.5. <i>Considérations éthiques</i>	153
8. Les terrains de recherche	157
8.1. <i>Les Wayana-Apalai d'Antecume pata : situation géographique, données ethno-historiques et aspects sociologiques</i>	158
8.1.1. <i>Situation postcoloniale et intégration nationale</i>	165
8.1.2. <i>Une scolarisation républicaine pour les « abandonnés de la République »</i>	172
8.2. <i>Les Enata de Hiva Oa : situation géographique, données ethno-historiques et aspects sociologiques</i>	179
8.2.1. <i>Le projet colonisateur : conversion et scolarisation des Marquisiens</i>	186
8.2.2. <i>Entre localismes et globalismes : revendications culturelles et patrimonialisation du territoire</i>	191
9. Les écosystèmes éducatifs : espaces domestiques, réseaux de parenté et vie communautaire	200
9.1. <i>Les microsystèmes de socialisation à Antecume pata</i>	200
9.1.1. <i>La « maisonnée » amérindienne</i>	202
9.1.2. <i>Le village et l'école</i>	209
9.2. <i>Les microsystèmes de socialisation à Hiva Oa</i>	216
9.2.1. <i>Famille nucléaire et famille élargie</i>	219
9.2.2. <i>Les églises, l'école et les organisations locales</i>	223
10. Mesurer les interactions éducatives : les rythmes parentaux	229
10.1. <i>La famille est le village : parentalité et vie communautaire chez les Wayana-Apalai</i>	230
10.2. <i>Un espace domestique perméable : famille, école, religion et culture à Hiva Oa</i>	240
10.3. <i>Métropole et Outre-mer : comparer « l'intensité » des interactions éducatives</i>	246
11. Les performances éducatives : styles parentaux et stratégies pédagogiques	252
11.1. <i>Une parentalité à l'épreuve de la « modernité » : les logiques éducatives chez les Wayana-Apalai</i>	256
11.2. <i>Pratiques éducatives à Hiva Oa : une autochtonie acculturée</i>	264
11.3. <i>L'interaction éducative en France métropolitaine : quelques données utiles à la comparaison</i>	267

12. Les idéologies éducatives autochtones : l'identité culturelle au service de l'écosystème	274
12.1. <i>Éduquer et apprendre dans la forêt amazonienne : écologie et développement de l'enfant wayana-apalaï</i>	277
12.2. <i>La notion de réussite chez les Enata : de l'enfant-roi à l'enfant multidimensionnel</i>	283
12.3. <i>L'éducation et l'autochtonie : dynamiques d'assimilation culturelle et réponses adaptatives</i>	290
Synthèse de la deuxième partie	294
 TROISIEME PARTIE. L'APPROPRIATION INSTITUTIONNELLE DE LA QUESTION EDUCATIVE : ESSAI CONCLUSIF SUR LA BANALITE DU MAL	
Introduction à la troisième partie	297
13. Idéologies éducatives et logiques d'organisation sociale.....	302
13.1. <i>Apprendre, capturer, produire : la logique prédatrice de la modernité</i>	305
13.2. <i>Réussite scolaire et réussite sociale : la difficile quadrature du cercle</i>	307
14. La scolarisation dans l'Outre-mer : l'illusion de l'ascenseur social	312
14.1. <i>De retour au village : la difficile intégration des « autochtones diplômés »</i>	319
14.2. <i>L'école du troisième millénaire : forge de citoyens ou fabrique de professionnels ?</i>	321
15. Reformuler les politiques éducatives : de « l'indifférence aux différences » à la prise en compte des particularités locales	325
15.1. <i>Obstacles structurels</i>	328
15.2. <i>Obstacles idéologiques</i>	335
16. Enquêter l'éducation, enquêter l'ethnicité	342
16.1. <i>Une question de méthode ?</i>	346
16.2. <i>Plaidoyer pour une anthropologie de l'éducation « à la française »</i>	350
17. Conclusion et perspectives	358
17.1. <i>Résultats attendus initialement</i>	361
17.2. <i>Résultats obtenus</i>	364
17.3. <i>Pistes pour la recherche</i>	368
Synthèse de la troisième partie	371
 BIBLIOGRAPHIE	374
TABLE DES FIGURES	422

L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.

[Immanuel Kant, 1776 : 98]

AVANT-PROPOS

Introduire un travail de recherche n'est pas simple. Loin des priorités établies par les politiques de la recherche scientifique – lesquelles traduisent souvent des priorités proprement politiques –, mes études ont toujours été inspirées par le contact humain avec des réalités qui stimulent ma curiosité et qui me semblent mériter d'être étudiées. Cette thèse est également née dans le cadre d'une expérience humaine – la mienne – que j'ai voulu « encadrer » selon un procédé scientifique.

L'origine de cette entreprise n'a donc rien de scientifique, *mea culpa*. Après avoir travaillé « sur le terrain » pendant près de vingt ans – d'abord en tant que journaliste puis, depuis une dizaine d'années, en tant qu'anthropologue – sur les conflits (ce qui m'a amené, presque sans m'en rendre compte, à passer une bonne partie de ma vie dans des contextes où la violence et l'injustice étaient largement mobilisées), en 2011, j'ai eu l'opportunité de m'installer dans un village amérindien où mes premiers contacts ont été avec des enfants. Après avoir passé du temps à observer et à analyser les disputes, je me suis 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 qui est à présent devenue ma thèse de doctorat.

La rencontre, fortuite et heureuse, avec certains chercheurs qui s'occupaient de l'éducation informelle dans les communautés autochtones m'a motivé à

poursuivre mes recherches dans ce domaine et à observer comment les familles formaient les plus jeunes membres de leur groupe. Cependant, la révision de la littérature scientifique sur le sujet m'a montré que d'autres chercheurs m'avaient précédé et il ne me semblait pas rester beaucoup d'espace pour développer des observations originales et capables d'apporter du nouveau au discours anthropologique. 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 de l'Outre-mer français étaient beaucoup moins nombreuses.

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 utilisait une approche « photographique », capable de décrire le *hic et nunc* des situations observées mais sans aucune relation avec le contexte historique dans lequel elles étaient 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 ».

Finalement, ce balayage bibliographique m'a permis de conclure que, bien que des observations aient été réalisées, peu d'entre elles prenaient en compte tous les facteurs de l'équation qui soutenait mon hypothèse initiale, selon laquelle l'éducation des peuples autochtones intégrés aux États nationaux devrait être interprétée en tant que processus de transmission des données culturelles liées à un

paysage naturel et social déterminé, encadré par une dynamique « historique » postcoloniale, soit le 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 « glocales¹ », notamment les impératifs imposés par l'économie de marché.

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 en tant que dynamique – adaptative, créative ou transfiguratrice – à partir d'une perspective « panoramique », en la mettant en relation avec la réalité globale et avec les transformations imposées par les politiques nationales d'intégration sociale (citoyenne et scolaire) des plus jeunes membres de leurs communautés.

Cette recherche se propose donc de contribuer à ce champ d'études au moyen d'un travail de terrain de longue durée visant à étudier et à comparer les styles éducatifs des familles autochtones 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, autochtones de l'île de Hiva Oa, dans l'archipel des Marquises, en Polynésie française². Il s'agit là de deux communautés qui habitent dans des sites très isolés et

¹ Ce mot-valise est un néologisme indiquant les phénomènes capables de mettre en relation les échelles globales et locales.

² 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

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 est intégrée à l'État en tant que Département, 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.

Les pages qui suivent sont organisées en trois parties. La première est dédiée à la présentation du cadre conceptuel que j'ai développé à partir de mon hypothèse de départ, au débat autour de certaines représentations que l'anthropologie s'est faite de l'enfance et de l'éducation, ainsi qu'à la déconstruction de certaines notions qui, bien que largement utilisées dans l'analyse anthropologique, peuvent générer des malentendus en raison de leur manque de neutralité. La deuxième partie est centrée sur l'analyse comparative 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 troisième partie, conclusive, propose une discussion des résultats de mon travail ethnographique à

– 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.

partir de la perspective grand-angulaire que j'ai mentionnée auparavant, pour démontrer que l'éducation familiale est un processus interactif, destiné à former des membres d'une communauté à partir de certaines considérations « locales » fortement ancrées dans le panorama naturel et social, mais qui, dans des contextes postcoloniaux, peut être fragilisé par certains choix politiques faits « d'en haut » dans le but de préserver l'unité de la nation ou de développer le potentiel économique des « cultures locales ».

Finalement, j'espère que mon effort pourra contribuer à alimenter le débat autour de cette thématique et apporter des éléments d'analyse concrets pour les organismes concernés par l'éducation et la préservation du patrimoine culturel français, dans toute sa diversité.

**PREMIERE PARTIE. ÉDUCATION, CULTURE, AUTOCHTONIE : UN PARCOURS
CONCEPTUEL**

Introduction

L'étude comparative de l'éducation informelle dans deux communautés autochtones qui peuplent des territoires isolés de l'Outre-mer français est un travail qui m'a obligé, tout au long de sa réalisation, à utiliser des catégories analytiques qui semblent parfois auto-évidentes. Cependant, comme l'écrivait justement Ambrose Bierce, ce qui semble auto-évident est bien souvent « évident pour une seule personne à l'exclusion de toute autre » (Bierce, 1911 : 27).

Le fait que cette étude parte d'une observation ethnographique d'un processus éducatif, dans le but de contribuer – avec des données recueillies sur le terrain – au débat public sur le rôle de la famille dans l'éducation des enfants et à celui sur la reconnaissance du rôle des autochtones dans la gestion de leur culture, m'a souvent obligé à des acrobaties conceptuelles pour trouver un terrain d'entente entre toutes les disciplines qui confluent vers ce sujet.

Bien que l'approche transdisciplinaire m'ait permis d'éviter certains « sectarismes » méthodologiques qui, encore aujourd'hui, séparent les sciences sociales (et qui créent des relations univoques entre une méthodologie et une discipline, de sorte que, puisque je travaille à partir des observations sur le terrain, je ne peux faire que de l'anthropologie), malheureusement, les disciplines sociales continuent à utiliser des « cadres conceptuels » qui leur sont propres et qui ne sont

pas toujours cohérents avec ceux des autres disciplines. Des concepts comme « la culture », « l'éducation », « l'autochtonie », « l'ethnie », « la nation » ou « le patrimoine » acquièrent un sens très différent selon qu'on les décrit à partir du point de vue de l'anthropologue, du politologue ou du chercheur en sciences de l'éducation.

J'ai donc considéré nécessaire de consacrer cette première partie au dialogue entre les notions et les idées qui seront régulièrement utilisées dans cette thèse, dans le but de les analyser, de démontrer qu'il est parfois possible de trouver des définitions « transdisciplinaires » et, finalement, d'expliquer les raisons qui m'ont poussé à en préférer certaines et à en éviter d'autres. Cette discussion conceptuelle se compose de six chapitres : le premier vise à décrire l'approche générale à partir de laquelle j'analyserai les concepts basiques qu'on discutera dans les chapitres suivants et à reconstruire une histoire du regard de l'anthropologie sur l'éducation autochtone ; le deuxième se focalise sur la question de l'éducation et son aspect à la fois interactif, idéologique et symbolique ; le troisième analyse le rôle de la transmission de la culture à partir des apports offerts par certains domaines scientifiques parfois délaissés par les anthropologues, tels la paléoanthropologie et la psychologie cognitive ; le quatrième est dédié à « déconstruire » les notions classiques de culture et de patrimoine, pour en déceler la charge symbolique et politique ; le cinquième est centré sur les discours identitaires qui construisent la notion d'autochtonie et ses « faux amis », à savoir l'ethnie et la nation ; le sixième aborde finalement la question de l'acculturation et de l'assimilation pour décrire des

catégories dynamiques qui pourront nous aider à mieux comprendre les phénomènes liés au multiculturalisme et à l'interculturalité.

1. Pourquoi étudier l'éducation des peuples autochtones ?

À partir du XIX^{ème} siècle, la pratique éducative, qui avait traditionnellement été confiée à la « sagesse populaire », aux usages locaux ou aux méthodes propres à chaque éducateur, est devenue un domaine d'étude à part entière. Toutefois, les premiers travaux scientifiques sur le processus éducatif étaient basés – comme on le verra dans les pages suivantes – sur des observations informelles qui ne laissaient guère d'espace à une analyse rigoureuse de données mesurables ou vérifiables et qui devaient donc se limiter à de simples spéculations sur les normes à suivre pour éduquer les enfants et, plus important encore, sur des conseils concernant la manière d'exercer l'autorité parentale.

Cependant, les idées et les orientations sur l'éducation des enfants en âge scolaire, qui se sont diffusées entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle et qui ont modelé les systèmes d'instruction globaux à partir du prototype occidental, sont aujourd'hui remises en cause un peu partout par une nouvelle approche « décoloniale³ » qui a été capable de rendre visible leurs limites en mettant en évidence la variété des

³ Cette approche vise à expliquer certains phénomènes sociaux actuels à partir de l'analyse critique de l'histoire sociale, politique et économique des territoires qui ont fait partie, dans le passé, des empires coloniaux européens.

dimensions culturelles qui, jusqu'à un passé très récent, n'étaient pas prises en considération par le monde de la recherche et par les administrations scolaires.

Certaines thématiques comme l'éducation aux normes ou aux règles de vie interpellent parents, éducateurs et enseignants, ce qui ne devrait pas nous surprendre si nous tenons compte de la difficulté à trouver des critères communs dans un monde devenu « multidimensionnel » et dans lequel cohabitent et se juxtaposent des systèmes institutionnels et des formes d'organisation sociale de niveaux local, national et supranational. La présence, dans les mêmes environnements éducatifs, d'enfants avec des origines culturelles différentes constitue un autre défi aux dogmatismes – souvent implicites – qui orientent l'action éducative dans la famille et à l'école, et que chaque culture tend à supposer comme absolus et universels.

1.1. Le regard anthropologique sur l'éducation et l'autochtonie

Selon Robert LeVine et Rebecca New (2008), depuis ses origines, la recherche anthropologique sur l'enfance a visé principalement les modèles éducatifs d'Europe et d'Amérique du Nord et la majorité des travaux scientifiques dans le domaine ne concernent que les systèmes de transmission culturelle des pays industrialisés ou en voie d'industrialisation, dans lesquels vivent moins de 10 % des enfants du monde. Il s'agit là d'une donnée qui ne devrait pas nous surprendre et ce pour une double raison : si, d'un côté, les anthropologues ont traditionnellement préféré – à

quelques exceptions près – le monde des adultes à l’univers de l’enfance⁴, d’un autre côté, les chercheurs intéressés par les problèmes du développement de l’enfant – majoritairement rattachés à des universités ou à des centres de recherche européens ou nord-américains – ont très souvent préféré travailler dans des contextes géographiquement proches, en raison des contraintes logistiques que pose la recherche sur l’enfance (LeVine, 2007).

Du fait de ce relatif manque d’intérêt, les idées, croyances, principes et dogmes qui ont « construit » le savoir occidental et « moderne » sur l’enfance n’ont que très rarement donné lieu à la comparaison interculturelle et à la réflexion dialogique qui caractérise l’anthropologie contemporaine (Mantovani, 2009). Plus particulièrement, les formes et les étapes du développement des enfants, ainsi que les soins et l’activité éducative réalisés par les parents, les autres membres de la famille et les pairs – qui se traduisent en habitudes et routines quotidiennes, en

⁴ 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 de Hirshfeld, d’autres anthropologues ont continué au 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’agisse 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 est présentée dans Lancy, 2008).

attentes autour des possibilités et des obligations des enfants, en gestes, jeux, conversations et activités à travers lesquels les adultes transmettent et les enfants apprennent ce que leur environnement attend d'eux – ne sont sujet à débat dans le milieu académique que lorsqu'on a l'occasion de découvrir qu'il existe des modèles différents. Or, très souvent, après les avoir observées et interprétées, on se rend compte que ces stratégies « autres » révèlent des modèles de formation efficaces pour permettre le développement de l'enfant dans le contexte où il vit et pour remettre en cause les stratégies éducatives les plus en vogue (Goldstein, 1998).

1.2. *L'anthropologie de l'éducation : une science en construction*

L'anthropologie de l'éducation, un champ disciplinaire émergent, a contribué à construire et à alimenter l'étude des formes locales de parenté, de parentalité, de formation des enfants et d'éducation à la socialité (Claes et *al.*, 2008). Les recherches dans ce domaine ont permis de connaître les schémas qui régissent les structures familiales et communautaires locales, en essayant de comprendre les mécanismes qui leur assignent une validité pédagogique. Les travaux ethnographiques classiques ont souligné les différents rôles que jouent les parents, les familles, les communautés et les institutions sociales (parmi lesquelles il y a l'école), contribuant à la compréhension anthropologique de cette expérience si humaine qu'est la transmission des savoirs aux nouvelles générations. Cependant, s'il est vrai – comme nous le verrons dans le prochain chapitre – que la dynamique éducative est consubstantielle à notre humanité, il est tout aussi vrai que les formes à travers lesquelles elle se manifeste diffèrent d'une communauté à une autre et que chaque

groupe humain utilise des stratégies de transmission culturelle adaptées à son propre contexte.

Voici donc la caractéristique la plus importante de l'anthropologie de l'éducation qui, à la différence de l'anthropologie cognitive⁵, est une science vouée à la comparaison, dans le but de décrire et de comprendre les différentes stratégies grâce auxquelles, dans des cultures différentes, les réseaux de parenté et les institutions éducatives poursuivent l'objectif universel de former les enfants à faire « le bien, le beau, le juste », tout en suivant les constantes culturelles de leur groupe social.

Cependant, si dans les contextes éducatifs formels, comme l'école ou la formation continue, il est relativement facile d'étudier et d'expérimenter des modèles différents, il est bien plus difficile de mettre en perspective et de questionner les routines et les pratiques éducatives des contextes informels : l'allaitement, le sevrage, les pratiques disciplinaires, l'éducation morale, la socialisation, l'apprentissage du langage, les formes de protection, les jeux et autres activités libres, les relations intergénérationnelles, ou encore les responsabilités et les tâches domestiques réservées aux enfants.

⁵ L'anthropologie cognitive est considérée comme un domaine de la recherche plus proche de la psychologie évolutionniste que de l'anthropologie sociale et culturelle. Il s'agit d'une approche qui a pris forme et s'est diffusée à partir de la fin des années 1960 et qui étudie les dispositifs cognitifs universels qui organisent et orientent le développement des cultures humaines (Tyler, 1969. Voir aussi Dortier, 2004).

Les anthropologues qui se sont consacrés à l'étude des dynamiques que je viens de mentionner ont donc dû prendre en considération non seulement les opportunités offertes par le travail ethnographique – comme outil fondamental de recueil des données sur le terrain –, mais aussi toute une série de connaissances, savoir-faire et compétences dérivées d'autres domaines scientifiques et qui étaient très rarement pris en compte par leurs collègues davantage intéressés par les aspects socio-culturels « purs ». Je pense, par exemple, aux apports de la psychologie (et notamment de la psychologie du développement, la psychologie cognitive, la psychopédagogie et la psychologie culturelle et sociale) et de la sociologie (de la famille, de la parenté et de l'éducation mais aussi des organisations) qui ont autorisé une « contamination » disciplinaire. Cette transdisciplinarité a, à son tour, permis de dépasser l'opposition stérile entre les méthodes qualitatives et quantitatives et d'illustrer la diversité des contextes étudiés grâce à une véritable perspective interculturelle et à une réflexion méthodologique sophistiquée⁶ qui a su prendre en considération des sujets d'étude « difficiles » (les enfants dans le cadre de leur vie domestique et communautaire) et le rôle – encore plus difficile – de l'ethnographe obligé de réaliser ses observations tout en étant doublement étranger : premièrement en tant que représentant d'une culture « autre » et deuxièmement du fait de son âge adulte.

⁶ Comme dans les travaux de Melford Spiro et Audrey Spiro (1958), de Sara Harkness et Charles Super (1977), de Melvin Konner (1977), d'Edward Tronick, Gilda Morelli et Steve Winn (1987), de Barry Hewlett (1992) ou de Rebecca New (1994), pour ne citer que quelques exemples paradigmatiques.

1.3. Au-delà de la parenté et de la famille : les premières observations des pratiques éducatives

Dès ses débuts, la recherche transculturelle sur l'enfance a défié la manière dont nous – membres de la société « occidentale », citoyens de nations industrialisées et à fort revenu – conceptualisons l'enfance. Ce travail a permis de découvrir des conditions et des résultats auxquels les « experts » européens et nord-américains ne s'attendaient généralement pas.

Rappelons-nous que l'intérêt scientifique pour le monde de l'enfance a émergé autour de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, en parallèle à la publication des premières œuvres littéraires avec des enfants comme protagonistes. Les travaux critiques de Marina Bethlenfalvay (1979) et de Virginie Prioux (2010) nous montrent que les romanciers – romantiques ou naturalistes – de cette époque aimaient à représenter l'enfance comme la période de l'innocence et les enfants comme des victimes potentielles de l'exploitation et de l'abandon⁷. Grâce à des œuvres destinées au grand public, comme *Oliver Twist* de Charles Dickens, *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, *Sans Famille* de Hector Malot, *François le bossu* de la Comtesse de Ségur, *La Petite Princesse* de Frances Hodgson Burnett, *Les Quatre Filles du docteur March* de Louise May Alcott ou *Poil de Carotte* de Jules Renard, la

⁷ Un exemple intéressant est le personnage de David Copperfield – protagoniste du chef d'œuvre homonyme de Charles Dickens – lequel, se souvenant de la cruauté de son beau-père, s'écriait : « Je n'avais ni guide ni conseil, aucun encouragement et aucune consolation, pas le moindre soutien de quiconque, rien que je puisse me rappeler » (Dickens, 1849 : 36).

littérature du XIX^{ème} siècle a forgé une représentation idéalisée et stéréotypée de l'enfant comme un être fragile et à préserver (Seveno-Gheno, 2001). C'est à cette époque-là que sont apparues les toutes premières initiatives de protection de l'enfance visant à affranchir les enfants du travail nocturne et manuel : les législateurs européens et nord-américains ont introduit les premières normes sur la scolarisation obligatoire, les éducateurs ont créé les *kindergarten* (les jardins pour enfants) pour faire face à l'éducation de la première enfance et, de manière générale, la préoccupation – plus sentimentale que scientifique – envers le bien-être des plus petits est devenue une affaire courante et un argument constant des débats ayant cours dans les milieux bourgeois et aristocratiques des pays industrialisés. Cependant, peu de travaux de recherche visant à « comprendre » les enfants et leurs besoins spécifiques ont été réalisés, très probablement à cause du relatif manque d'intérêt affiché par la communauté scientifique internationale⁸. Il faut attendre la fin du XIX^{ème} siècle, et surtout la publication des premiers travaux de Sigmund Freud⁹, pour que les premières études et enquêtes sur la vie de l'enfant voient le jour.

⁸ À la notable exception de certains travaux dans le domaine de la médecine et de l'épidémiologie, dans lesquels les enfants étaient analysés en tant que véritables « sujets d'étude », notamment dans le champ de la recherche sur les vaccins (comme ceux du médecin anglais Edward Jenner et du biologiste français Louis Pasteur). C'est à cette époque-là que les premières chaires de pédiatrie, mais aussi les premières études sur la santé et l'hygiène des enfants, ont été intégrées dans les universités européennes.

⁹ Les études du fondateur de la psychanalyse ont permis de voir la première enfance – en tant que période exposée à l'influence du contexte familial – sous un autre jour, ainsi que de mettre en lumière le rôle de cette dernière dans le développement psychologique des êtres humains, entre autres en

Bien que le premier travail à caractère anthropologique sur l'enfance ait été publié en 1912 par Franz Boas, cet écrit relève davantage d'une « spéculation de salon » que du résultat d'une enquête ethnographique basée sur des données concrètes (Boas, 1912). Dans ce travail, le père de l'anthropologie américaine – et auteur des remarquables monographies sur la vie des Inuits de l'Île de Baffin et sur les Kwakiutl de la Columbia Britannique – présente sa théorie sur la plasticité des « types » humains à partir de ses observations sur la croissance physique des enfants des immigrants européens aux États-Unis. Il s'agit là de l'un de ses travaux les plus critiqués, en raison de certaines conclusions qu'il expose et qui semblent être contaminées par des principes dérivés de l'évolutionnisme social¹⁰.

tant que période pendant laquelle les enfants développent une sexualité spécifique, générée par les pulsions de la libido (Freud et Breuer, 1895 ; Freud, 1905).

¹⁰ Le relativisme culturel et le particularisme historique soutenus par Franz Boas étaient résolument opposés aux dogmes du darwinisme social. Cependant, dans ce texte, présenté dans le cadre de la Première Conférence Universelle sur les Races, Boas considère que « entre les Juifs de l'Europe de l'Est, la tête de ceux qui sont nés en Europe est plus courte que la tête de ceux qui sont nés en Amérique. Elle est plus large entre ceux qui sont nés en Europe, plus que celle de ceux qui sont nés en Amérique. En même temps, ceux qui sont nés en Amérique, eux, sont plus grands », ce qui, selon lui, démontre son hypothèse autour de « l'indiscutable plasticité des types humains » (Boas, 1912 : 101-103). Si, dans ce texte, Boas ne construit pas une véritable « théorie de l'évolution de la race », il est évident que ses idées sur la capacité adaptative du corps humain – qui serait capable de se modifier en l'espace d'une génération, pour répondre aux nécessités imposées par l'environnement naturel et social – semblent plus proches du darwinisme social que du relativisme culturel.

Ce travail de Boas, peu connu du grand public, a cependant influencé certains de ses disciples et plus particulièrement Margaret Mead et Ruth Benedict qui ont alors mené des enquêtes de terrain plus scientifiques – et moins spéculatives – ayant contribué à la naissance d'un nouveau champ disciplinaire connu comme « les études sur la culture et la personnalité ». De leur mentor, les deux élèves ont retenu trois leçons importantes : l'être humain est doté d'une « plasticité » sociale (une forme de flexibilité psychologique qui lui permet de s'adapter à l'environnement social et naturel) ; la « néoténie », soit l'immaturité prolongée ou la conservation de certains traits enfantins chez les adultes ou les presque-adultes est centrale pour comprendre le développement humain ; et, finalement, les facteurs culturels influencent le développement psychologique de l'enfant. Margaret Mead et Ruth Benedict ont également été influencées par un autre travail de Boas, publié en 1902 dans la prestigieuse revue *Science*, dans lequel l'auteur (qui se base sur certaines réflexions développées pendant ses études avec le médecin Rudolf Virchow à Berlin, en 1883) expose sa théorie sur les variations insolites du développement humain, qui peuvent être considérées comme pathologiques dans la perspective d'une culture particulière mais qui, en réalité, entrent dans la gamme des variations « acceptables » de l'espèce humaine (Boas, 1902).

En 1928, Margaret Mead publie les résultats de son travail de terrain visant à observer la vie quotidienne des filles adolescentes dans les îles Samoa. Le livre qui en découle, *Adolescence à Samoa*, préfacé par Franz Boas, est devenu l'un des textes anthropologiques les plus vendus de tous les temps (Mead, 1928a). L'objectif de cette monographie n'était pas seulement de décrire les pratiques, les performances

et les rituels liés à cette tranche d'âge dans un contexte « primitif » mais surtout de mettre en discussion le dogme qui associait l'adolescence à des comportements liés au tumulte émotif typique de cette période de la vie de l'être humain dans le monde occidental¹¹. Ce n'est donc pas un hasard si l'édition américaine de l'ouvrage avait pour sous-titre « *une étude psychologique de la jeunesse primitive à l'usage de la civilisation occidentale* ». Son but était de reconsidérer le développement des enfants et des adolescents tout en évitant les généralisations universelles produites par certaines visions ethnocentriques. Le même objectif l'a conduite à publier dans la revue *Natural History*, au cours de la même année, un article décrivant le quotidien des enfants samoans et soulignant les aspects qui s'éloignaient le plus des attentes des parents américains de la classe moyenne (Mead, 1928b). Dans cet article, Margaret Mead décrit ses sujets d'étude comme des « petits adultes » (*little adults*) qui contribuent activement à l'économie domestique et à la production d'aliments, sans laisser aucun doute sur le fait que ses observations dérivent de son point de vue « externe » en tant que produit de son appartenance à une culture – occidentale et « moderne » – qui considère le travail infantile comme intolérable. Cependant, Margaret Mead met aussi en évidence le fait que, dans le cadre de leur culture d'origine, les « petits adultes » samoans, bien que chargés de certaines tâches très physiques et fatigantes, restent des enfants et que les parents continuent à les

¹¹ Cette formulation dérivait des travaux de Granville Stanley Hall, fondateur de la psychologie infantile en Amérique, qui, en 1904, a forgé et contribué à la popularisation du terme « adolescence » (Hall, 1904).

considérer comme tels, en les excluant des responsabilités sociales qui sont propres aux adultes, comme la participation à certaines cérémonies ou rituels.

Même si la « scientificité » de ces travaux a été plusieurs fois mise en doute – notamment par des voix très éminentes¹² –, ses efforts pour comprendre le vécu des enfants et des adolescents n'en étaient pas moins très novateurs. Margaret Mead a en effet été la toute première anthropologue à se spécialiser sur les thèmes de l'enfance et de l'adolescence.

Un peu plus tard, sa collègue Ruth Benedict s'est intéressée à ces mêmes thématiques et ses contributions, à la différence de celles de Margaret Mead, ne sont pas basées sur un compte-rendu d'observations menées sur le terrain mais plutôt sur une analyse anthropologique – et plus « panoramique » – des données obtenues par d'autres ethnographes afin de repérer des similitudes et des différences dans les dynamiques de socialisation infantile, mais surtout afin d'examiner les dimensions

¹² À propos de sa production scientifique, Clifford Geertz écrira : « une partie est évidemment superficielle, mal pensée, négligemment argumentée, et même irresponsable. Une partie est routinière, banale, dans le meilleur des cas conjoncturel, dans le pire du pur remplissage. Une partie est professionnelle, soigneuse, une contribution modeste, mais concrète, au savoir. Et une partie est extraordinaire, révolutionnaire au moment où elle fut écrite mais aussi aujourd'hui » (Geertz, 1989 : 335). D'un avis plus nuancé mais également critique, Serge Tcherkézoff (1997, 2001) considère que Margaret Mead a été influencée par le mythe occidental de la liberté sexuelle en Polynésie et qu'elle a donc systématiquement interprété ses observations sur cette partie de l'océan Pacifique en fonction de certains clichés ethnocentriques (point de vue qu'il partage avec l'anthropologue néozélandais Derek Freeman, 1983).

à travers lesquelles des sociétés culturellement différentes conçoivent les phases du développement humain (Benedict, 1938). Son travail peut être considéré comme la toute première étude comparée des étapes de la vie humaine (petite enfance, enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse) en termes « culturels » et le premier à analyser les discontinuités et les « ruptures » qui symbolisent le passage de la petite enfance à l'enfance et de l'enfance à l'adolescence.

Entre 1913 et 1929, Bronislaw Malinowski a publié une série de travaux ethnographiques dans lesquels l'observation des enfants jouait un rôle central dans l'appui de ses thèses (Malinowski, 1913, 1927, 1929). Bien que son ethnographie « intensive » – qui implique de longues périodes de travail sur le terrain afin que le chercheur puisse participer aux activités et aux relations de la communauté étudiée et qu'il puisse reconstruire, selon sa célèbre expression, « le point de vue du natif » et les significations profondes de certaines pratiques locales – s'éloigne des méthodes classiques de la recherche psychologique (qui privilégie les tests et les mesures quantitatives), Malinowski considérait son travail comme une approche psychologique des problèmes de la culture, laquelle – à partir de l'analyse de la mythologie locale et des formes d'organisation familiale – serait capable de révéler le sens le plus profond des comportements humains dans des contextes « sauvages » ou « primitifs ». Dans sa monographie intitulée *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, parue en 1927, il réalise la première critique culturelle de la théorie de l'universalité du complexe d'Œdipe, en montrant que, telle que Freud l'a formulée, elle n'était pas applicable aux natifs des îles Trobriands. Malinowski était convaincu que, bien que la jalousie ressentie par les petits garçons envers la relation

de leurs mères avec leurs pères – et la peur de la punition provenant du père – pouvait avoir un sens dans une société patriarcale comme celle du XIX^{ème} siècle viennois, elle n'avait aucun sens dans une société matrilineaire comme celle des Trobriandais où le père était traité comme un ami et où les tensions domestiques étaient provoquées par le rôle de l'oncle maternel (Malinowski, 1927)¹³.

En 1929, Malinowski a publié un autre livre sur *La vie sexuelle des sauvages de la Mélanésie nord-occidentale*, dans lequel on trouve des sections dédiées à la description du quotidien des enfants des îles Trobriands. Dans ce travail, Malinowski approfondit ses réflexions sur le rôle du père dans la famille mélanésienne et décrit minutieusement les activités sexuelles des enfants trobriandais, dont il souligne le fait qu'elles n'étaient jamais réprimées par les parents¹⁴. Ainsi, ses travaux, comme

¹³ Cependant, la tentative de Malinowski de relativiser la portée du complexe d'Œdipe a été vigoureusement réfutée par Freud et son cercle, lesquels étaient convaincus qu'il s'agissait d'un complexe ayant un caractère universel (les détails de cette « querelle » ont été étudiés par Bertrand Pulman, 2002).

¹⁴ Toutefois, on devrait reconsidérer certaines affirmations de Malinowski à la lumière de sa tendance à exagérer, de manière parfois morbide, ses observations et surtout celles liées aux coutumes sexuelles des enfants et des adolescents : il existe, en effet, un décalage entre ses notes de terrain et ses travaux scientifiques. De telles incohérences ont été dévoilées dans le cadre de la controverse qui a suivi la publication de son journal intime, en 1967, ce qui n'a finalement pas entaché sa réputation en tant qu'anthropologue mais qui a sûrement eu un impact considérable sur la reconsidération et l'interprétation de sa manière de « vivre le terrain », de se mettre en relation avec ceux qu'il considérait comme des « sauvages » et de raconter ce qu'il avait vécu (Geertz, 1967. Voir aussi Malinowski, 1967).

ceux de Boas, ont eu une influence notable dans la genèse d'un courant de recherche qui allait caractériser l'anthropologie des années suivantes.

Cette influence est particulièrement évidente dans le travail de Meyer Fortes, qui avait une formation en psychologie de l'éducation mais qui, en suivant les séminaires postdoctoraux en anthropologie dirigés par Bronislaw Malinowski et Raymond Firth à la London School of Economics, a décidé de se consacrer exclusivement à la recherche ethnographique. Sa première monographie sur les Tallensis du Ghana, publiée en 1938, est désormais considérée comme un texte classique de l'anthropologie de l'enfance, bien qu'il utilise très souvent des concepts de la psychologie pour interpréter les performances sociales observées. Lui aussi a observé les « petits adultes » tallensis – des enfants capables de se charger de responsabilités concrètes de la vie domestique, autonomes et dotés de compétences et de capacités que, dans la civilisation occidentale, on attribue normalement aux adultes – mais, à la différence de Malinowski qui expliquait cette maturité comme un effet de l'épanouissement sexuel de l'enfant, Meyer Fortes a préféré une interprétation plus culturaliste. Selon lui, les enfants tallensis étaient formés, dès leur plus jeune âge, à leur rôle de « porteurs des traditions culturelles » dans le cadre d'une relation éducative qui les liait aux parents et qui fonctionnait comme un paradigme de toutes les relations « morales » et de toutes les interactions sociales à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté (Fortes, 1938). Il constitue probablement le dernier auteur de cette première phase « descriptive » dans l'histoire de l'anthropologie de l'éducation, où beaucoup d'interprétations émergeaient d'une vision plutôt superficielle de la réalité observée, tout en étant le

précurseur d'une phase plus « réflexive », une phase qui, comme nous le verrons dans les pages suivantes, allait montrer à la communauté scientifique internationale les potentialités et les nouvelles voies offertes par cette branche de la science anthropologique.

1.4. *La fragmentation de la discipline*

Si cette première phase « glorieuse » d'études sur l'éducation et l'enfance a stimulé un grand nombre de chercheurs, ce champ disciplinaire reste, aujourd'hui encore, en chantier. Le premier obstacle est celui de la définition de la discipline elle-même. En effet, le nom qu'on devrait lui donner ne fait pas l'unanimité. Certains auteurs préfèrent parler d'anthropologie de l'éducation (Middleton, 1970 ; Wulf, 1999 ; Anderson-Levitt, 2006) ou d'ethnologie de l'éducation (Erny, 1961), d'autres d'anthropologie de l'enfance (Gaskins, 2000 ; LeVine & Norman, 2001 ; Hirshfeld, 2002 ; Lancy, 2008) et d'autres encore préfèrent la désignation d'éducation comparée (Lê Thanh, 1981 ; Halls, 1991 ; Van Daele, 1993 ; Groux & Porcher, 1997 ; Groux, 1997 ; Goldstein, 1998)¹⁵. Bien que le sujet d'étude ne change pas – il s'agit toujours de l'analyse des faits éducatifs et des pratiques qui l'accompagnent –,

¹⁵ Dans cette partie, je ne m'occuperai pas de la sociologie de l'éducation, car il s'agit d'un domaine qui se consacre en priorité à l'analyse des phénomènes sociaux liés aux institutions d'éducation, d'instruction et de formation, comme les écoles, les lycées ou les universités, surtout dans les pays occidentaux (Van Haecht, 1990). Cependant, je m'appuierai souvent sur certains auteurs qui proviennent de cette discipline et qui ont contribué, pour différentes raisons, à alimenter le débat sur la « question éducative ».

chaque préférence semble manifester une conception particulière de l'éducation et des acteurs sociaux qui y sont impliqués. Dans le premier cas, elle est appréhendée de manière plus générale, en tant que processus qui intervient tout au long de la vie et qui se confond avec les pratiques de formation et d'instruction. Dans le deuxième, l'accent est mis sur le rôle des enfants dans les interactions éducatives et sur leur capacité à influencer et à transformer la réalité qui les entoure (leur « agentivité » ou *agency*). Dans le troisième, on s'appuie sur l'idée selon laquelle l'analyse des pratiques éducatives ne prend du sens qu'au travers d'une perspective comparée, dans le but de comprendre les avantages et les inconvénients des stratégies mises en place par les différents groupes humains (Sirota, 2001). C'est dans le cadre de cette dernière perspective que certains gouvernements et organisations internationales ont réalisé des études pour révéler les différences entre les performances des systèmes éducatifs occidentaux et celles des pays en voie de développement (Leclercq, 2005).

Au-delà de ce premier obstacle, il en existe un deuxième, généré par la fragmentation des perspectives sur l'éducation et par les priorités analytiques qui guident l'action des différents courants de recherche. L'un des domaines privilégiés est sûrement celui de la socialisation, observée soit comme un processus de développement du caractère de l'enfant, de son tempérament et de sa personnalité (Mead, 1930 et 1947 ; Whiting & Whiting, 1973 ; Rogoff et *al.*, 1975), soit comme un processus d'acquisition des outils cognitif et du langage (Ochs, 1988 ; Rogoff, 1990 ; Schieffelin, 1990). Un deuxième domaine d'intérêt est celui de l'instruction, c'est-à-dire l'étude des processus de transmission des savoirs et surtout des capacités

pratiques dans la production de la culture matérielle (Fortes, 1938 ; Hewlett & Cavalli-Sforza, 1986). Il existe également une part significative d'études consacrées au jeu et à ses implications dans la construction émotionnelle et l'apprentissage de certaines connaissances, comme les mathématiques par exemple, ou compétences, comme le repérage dans l'espace ou les stratégies de coopération (Lancy & Tindall, 1976 ; Schwartzman, 1979). D'autres auteurs ont exploré l'enfance à partir d'une perspective émique – en utilisant les catégories mentales propres au groupe humain observé – pour comprendre sa fonction « d'incubateur » social et son rôle dans le processus de maturation sociale des plus jeunes et d'intégration à la communauté d'appartenance (Conklin & Morgan, 1996 ; Razy, 2007). Finalement, d'autres courants se sont occupés d'aspects plus spécifiques comme les pratiques de séparation temporaires de la communauté – notamment dans le cas des rituels d'initiation pour les garçons ou de l'apparition des règles chez les filles (Reynolds, 1991) –, le travail des enfants et leur rôle dans l'économie domestique et la production capitaliste (Kramer, 2005), ou encore la spiritualité des enfants et leur participation à des pratiques religieuses (Maiden & Farwell, 1997).

Si les désaccords théoriques, qui séparent certaines écoles de pensée, et l'absence d'un langage commun pouvant permettre un dialogue permanent entre les différents secteurs de ce domaine de recherche ont limité la construction d'un savoir homogène, les apports respectifs de ces travaux ont accru les connaissances que nous avons sur l'éducation et sur le rôle des enfants dans les communautés dans lesquelles ils vivent. Ils ont aussi permis de dépasser certains dogmes et d'accepter

le fait que chaque culture se perpétue à partir de pratiques « localisées » qui sont difficilement concevables hors de leur « habitat ».

2. Qu'est-ce que l'éducation ?

L'étymologie latine du mot éducation – qui dérive d'*educatio*, terme composé du préfixe *ex* (hors de) et du substantif du verbe *ducere* (conduire) – nous suggère qu'il s'agit d'un processus qui amènerait l'éduqué « hors de » son état premier. Le terme est employé en français depuis le Moyen Âge, surtout dans les écrits des précepteurs des enfants de l'aristocratie, qui se préoccupaient de « l'éducation des princes » (Mialaret, 1976). Cette vision élitiste de l'éducation s'est transformée à partir du XVII^{ème} siècle, quand elle a commencé à être utilisée pour définir, de manière plus générale, le « soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants » mais aussi « de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs » (Furetière, 1690). Entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}, Emile Durkheim s'est ainsi intéressé à l'éducation, dans le cadre de ses recherches sur la genèse de la pensée logique, en la définissant comme :

« L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1911 : 532).

Avec Durkheim, la sociologie commence à s'interroger sur le fait éducatif et sur l'influence de l'univers social sur le développement des individus. Cependant, sa vision de l'éducation restait restreinte aux activités réalisées par les adultes pour les enfants, lesquels, à leur tour, étaient considérés comme des sujets sociaux qui manquaient de maturité et donc « d'agentivité ». Dans un célèbre passage de son *Éducation et sociologie*, il affirmait que :

« L'enfant, en entrant dans la vie, n'y apporte que sa nature d'individu. La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais. Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation » (Durkheim, 1922 : 52).

La perspective durkheimienne de la « tabula rasa » a stimulé pendant plusieurs années des conceptions pédagogiques préconisant que la relation éducative – dans les cadres domestique et scolaire – repose sur l'exercice de l'autorité et sur des méthodes visant à former des adultes plutôt qu'à épanouir les enfants (Thévenin et Compagnon, 2005). Cette perspective a influencé beaucoup d'intellectuels et hommes politiques européens de l'époque, lesquels l'utilisaient pour justifier des réformes visant à améliorer l'organisation des écoles à partir de cette approche « verticaliste », centrée sur l'idée selon laquelle le savoir scolaire doit

se transmettre « du haut vers le bas » : du maître-savant vers l'élève ignorant¹⁶. Une approche radicalement opposée est apparue entre les deux conflits mondiaux et s'est développée à partir de la fin des années 1940, notamment grâce à l'activité de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN). En 1948, Fernande Seclet-Riou – qui militait dans le bureau français de la LIEN, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) – a publié une nouvelle définition de la notion, à partir de réflexions humanistes alimentées par la LIEN et stimulées par l'observation des effets catastrophiques de la guerre. Selon elle :

« L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent » (Seclet-Riou, 1948 : 27. Voir aussi GFEN, 1977).

¹⁶ Pour la majorité des enseignants de l'époque, l'autorité était un moyen d'assurer la justice et l'égalité. En France – mais aussi dans le reste de l'Europe –, les instituteurs disposaient d'outils pédagogiques pour asseoir leur supériorité, surtout grâce au système de récompenses (bons points, tableau d'honneur, distribution de prix pour les « premiers de la classe ») et de punitions (mauvais points, privation de récréation, retenue après la classe). Beaucoup d'infractions commises par les élèves étaient « corrigées » par les maîtres qui usaient de châtiments corporels – une pratique qui, pendant longtemps, a été acceptée par les familles qui la justifiaient à partir de l'idée « moderne » selon laquelle, pour atteindre le progrès, il était nécessaire de respecter l'ordre (Caron, 1999).

À partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la notion acquiert une signification « intergénérationnelle » : chaque personne doit pouvoir accéder aux bienfaits de l'éducation, qui n'est plus perçue comme une obligation réservée aux enfants mais aussi comme un moyen de développer la personnalité. En réalité, cette conceptualisation avait déjà été proposée en 1916 par John Dewey, mais appliquée au domaine de la pédagogie (Dewey, 1916). Cette confusion terminologique résulte du fait que, jusqu'aux années 1960, les deux termes – éducation et pédagogie – étaient envisagés comme des synonymes. Ce n'est qu'à partir de cette époque qu'on a commencé à associer la notion d'éducation à la praxis éducative, soit l'art d'élever, et la notion de pédagogie à la réflexion qui précède cette praxis et qui se « matérialise » dans les choix méthodologiques et les stratégies adoptées.

Bien que cet effort de conceptualisation ait permis de mieux définir les contours de la fonction de l'éducation en tant que processus visant à développer l'aspect « humain » et « social » de l'individu¹⁷, il n'existe pas de consensus quant aux contenus qu'il devrait proposer : la vision « politique » associe l'éducation à la transmission formelle de certaines compétences liées à l'intégration dans une société à travers un système – éducatif – qui est basé sur des institutions spécialisées, alors que, d'un point de vue « culturaliste », l'éducation pourrait être associée à la transmission de certaines compétences ou connaissances nécessaires à la survie dans un contexte naturel et social déterminé à travers un réseaux de relations qui constituent des espaces informels d'apprentissage. Un exemple de la

¹⁷ C'est-à-dire sa personnalité et son comportement.

première perspective est l'interprétation que les gouvernements font de la notion d'éducation. En France, par exemple, le ministère de l'Éducation Nationale a aujourd'hui pour mission de piloter le « système éducatif », soit de mettre en œuvre « la politique du gouvernement relative à l'accès de chacun aux savoirs et au développement de l'enseignement préélémentaire, élémentaire, secondaire et supérieur » (Décret 2014-402, art.1). Il s'agit là de deux missions complémentaires : la première, pédagogique, est celle de la définition des voies de formation, de la détermination des programmes nationaux et de l'organisation et du contenu des enseignements ; la seconde, plus éminemment administrative, a pour but de définir et de délivrer des diplômes nationaux, des grades et des titres universitaires, de recruter et gérer personnel, de gérer les moyens financiers, mais aussi de contrôler et d'évaluer les politiques éducatives. La mission pédagogique est donc celle de l'enseignement, mais à partir de programmes fixés par le même Ministère et qui sont développés en tenant compte de la nécessité de fournir à tous les élèves de la République un socle commun de connaissances et de compétences¹⁸ :

« une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront

¹⁸ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 prévoit une évolution et une redéfinition du socle commun, désormais intitulé « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », qui entrera en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2016.

et de participer, comme citoyens, à son évolution » (Décret n ° 2015-372, Annexe).

L'idée qu'il puisse exister un « socle commun de la culture » et qu'il puisse être partagé par tous les citoyens de la nation dérive d'une conception universaliste de la connaissance, propre au siècle des Lumières et qui identifiait dans la culture le « génie national »¹⁹, le produit de la civilisation et le patrimoine lettré accumulé depuis l'Antiquité.

Cependant, la théorie anthropologique de tradition relativiste n'a pas cessé de critiquer cette perspective et de nombreux auteurs ont proposé des approches différentes, en abordant la culture – comme nous le verrons plus en détail dans le prochain chapitre – en tant qu' « ensemble » de savoirs et de valeurs propres à chaque groupe humain (comme dans la perspective proposée par Edward Tylor, 1871), en tant que « fabrique » de la personnalité (comme l'imaginait Margaret Mead, 1930), fonction organique de la société (comme le voulait Bronislaw Malinowski, 1929), produit d'une structure mentale universelle à caractère abstrait (comme le proposait Claude Lévi-Strauss, 1964) ou, finalement, comme expression

¹⁹ Un concept que, vers la fin du XVIII^{ème} siècle, Johann G. Herder a développé dans ses travaux sur la philosophie de l'histoire, pour décrire le style et les goûts propres à un peuple (Herder, 1784). Cette idée deviendra l'un des leitmotifs du Romantisme allemand et sera reprise, entre autres, par Friederich Von Schlegel, Wilhelm Von Humboldt ou Novalis. Aujourd'hui, on ne parle plus de génie national et on lui préfère son synonyme, politiquement correct, à savoir le « caractère national ».

d'une stratégie identitaire – dans le cadre d'une lutte pour l'accès à certaines ressources – qui permet d'établir qui est membre d'un groupe et qui ne l'est pas, qui est « nous » et qui sont les « autres » (comme établi, à partir de deux approches diamétralement différentes par Pierre Bourdieu, 1966, et par Frederik Barth, 1969). Il en résulte donc deux visions diamétralement opposées de la culture (Figure 1).

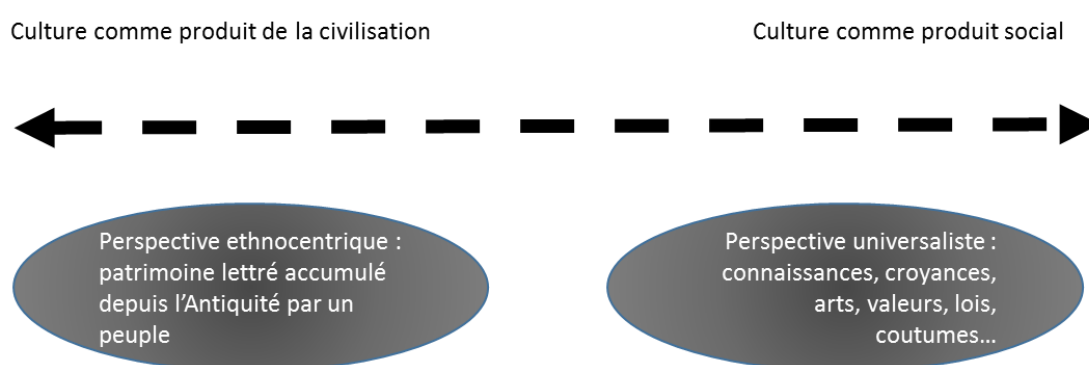


Figure 1. Deux visions de la culture

Selon qu'on appréhende la culture à partir de la première ou de la deuxième interprétation, deux visions également antithétiques de l'éducation apparaissent : dans le premier cas, elle est envisagée comme un processus de transmission d'un « patrimoine » (la culture nationale) et, dans le second, comme un processus de transmission des savoirs nécessaires pour survivre et « réussir » dans un habitat – naturel et social – déterminé (Figure 2).

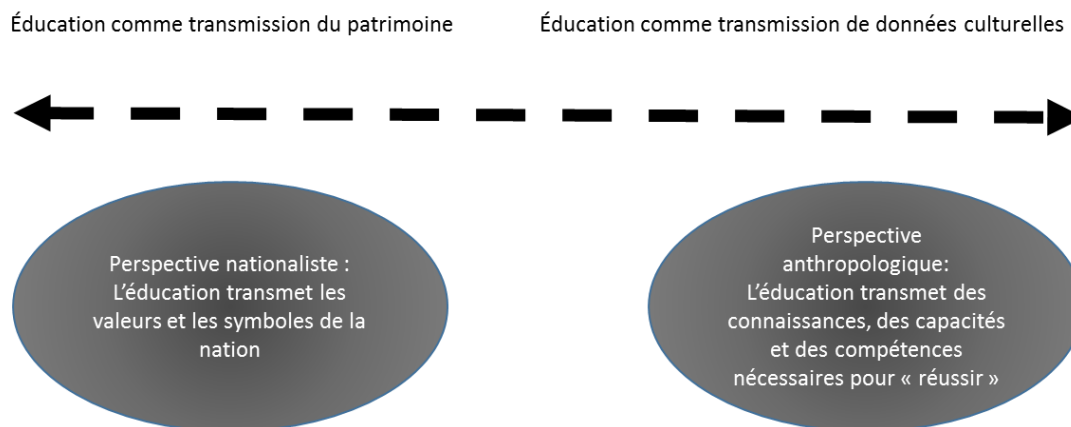


Figure 2. Deux visions de l'éducation

Toutefois, l'idée qu'il puisse exister une culture nationale « authentique » et que la « vraie » éducation devrait se charger de la transmission de celle-ci n'est que la manifestation d'un nationalisme ethnocentrique, qui vise à valoriser certaines valeurs « nationales » (et donc locales) en en faisant des valeurs « universelles ». Mais, comme le soulignait Ugo Fabietti, le culte de l'authenticité n'est que « la projection de certains fantasmes qui sont générés par les rythmes croissants du métissage culturel et par les déséquilibres produits par la globalisation » (Fabietti, 2007 : 30). Il s'agit d'une perspective qui répond à la peur générée par l'altérité en la niant et qui dévalorise la différence culturelle en lui opposant une idée anhistorique de la « pureté » (Lombardi-Satriani, 1994).

Je considère que la deuxième perspective – selon laquelle l'éducation est un processus de transmission de ce produit social que sont les données culturelles – répond mieux à cette raison anthropologique qui nous invite à relativiser les réalités « autres » et à envisager les phénomènes sociaux et culturels en fonction du contexte dans lesquels ils se produisent. L'éducation devrait donc être observée et analysée

en tant que processus local, qui transmet des données ayant une valeur sociale et symbolique au sein d'un paysage social et naturel particulier. Elle n'est jamais « authentique » et ne transmet pas des savoirs « authentiques » : elle est tout simplement adaptable en fonction de l'écosystème dans lequel elle existe et opère.

2.1. *Le fait éducatif : une interaction dynamique*

Une situation éducative existe à partir d'une interaction entre au moins deux acteurs²⁰ : l'éducateur et l'éduqué. Gaston Mialaret (1976) a décrit cette relation en tenant compte des cinq facteurs essentiels à sa réalisation :

- Les contenus, c'est-à-dire le message qui est transmis dans un sens et dans l'autre ;

²⁰ J'utilise le terme acteur et non celui de « personne » car, à l'heure actuelle, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont donné aux machines la possibilité de se charger de certaines tâches éducatives (dans tous les domaines de l'enseignement). Aussi, dans le cadre des recherches sur l'intelligence artificielle, il a été démontré que les machines peuvent apprendre non seulement de façon passive (grâce à l'apprentissage supervisé, le *machine learning*, qui se base sur des processus systématiques, de type statistique ou automatique, contrôlés par des algorithmes d'origine humaine) mais aussi de façon active (grâce à l'apprentissage non supervisé, le *deep learning*, qui permet aux machines d'apprendre sans que l'intervention humaine soit nécessaire). La notion sociologique d'acteur apparaît donc comme la plus appropriée dans le cadre de certaines généralisations, comme dans le cas que je viens de décrire.

- Les méthodes ou les stratégies mises en place pour transmettre le message ;
- Les techniques et les outils nécessaires pour « communiquer » les contenus ;
- Les rapports qui lient l'éducateur et l'éduqué ;
- L'environnement dans lequel se réalise l'action éducative.

Selon le postulat de Mialaret, toute action éducative peut donc être analysée à partir de ces cinq facteurs, qui sont applicables soit à des situations de courte durée, telle une rencontre, soit de durée plus longue – une série de rencontres –, en tenant compte du fait que chaque facteur peut influencer les autres et que le résultat final dépend non seulement des facteurs eux-mêmes mais aussi et surtout des interactions que chacun d'eux établit avec les autres²¹.

Penser à l'éducation en tant qu'interaction nous permet de déconstruire la conception institutionnelle de la culture et du savoir, et de réaliser que c'est un projet politique qui se matérialise dans un système éducatif ayant pour but de

²¹ Mialaret a exposé une version simplifiée de cette théorie dans ses autres travaux sur la psychopédagogie et sur la psychologie de l'éducation (Mialaret, 1987 et 1999).

« transmettre un patrimoine » et, ce faisant, de former des citoyens²². Il est désormais possible de comprendre que l'éducation est avant tout un processus dans lequel on « produit » des savoirs à partir d'un contenu qui est transmis dans le cadre d'une interaction où l'éducateur et l'éduqué s'influencent réciproquement, dans un système ouvert d'actions et de rétroactions qui peut donner lieu à des adaptations réciproques et/ou à une polarisation plus ou moins marquée des positions de chaque acteur de l'interaction.

Retenons que cette conceptualisation de l'éducation, à laquelle je souscris, répond plus clairement aux exigences de l'anthropologie – discipline vouée à l'analyse de « l'homme » et de ses relations avec le milieu naturel, culturel et social. L'éducation est une forme de communication liée soit au langage – comme l'imaginait Lev Vygotski (1933) – soit au contexte. Les variables qui constituent le contexte étant toujours changeantes et imprévisibles, le produit final du processus éducatif, lui aussi, est difficilement déterminable à l'avance.

Une vision dynamique de l'éducation nous permet de concevoir la transmission de la culture comme un processus créatif qui construit, déconstruit, détruit et transforme les savoirs accumulés pour en générer de nouveaux, qui ne se réduisent jamais à la copie conforme des contenus transmis par l'éducateur mais qui

²² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans leur analyse critique du système scolaire français, en sont arrivés à la conclusion que l'éducation – domestique ou scolaire – correspond à une incorporation active, et non passive, d'un *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1964 et 1971. Voir aussi Bourdieu, 1966).

sont toujours adaptés par l'éduqué. On devrait plus exactement parler de l'éducation comme d'un continuum qui permet des échanges entre les générations (verticalement) et les cultures (horizontalement) (Figure 3).

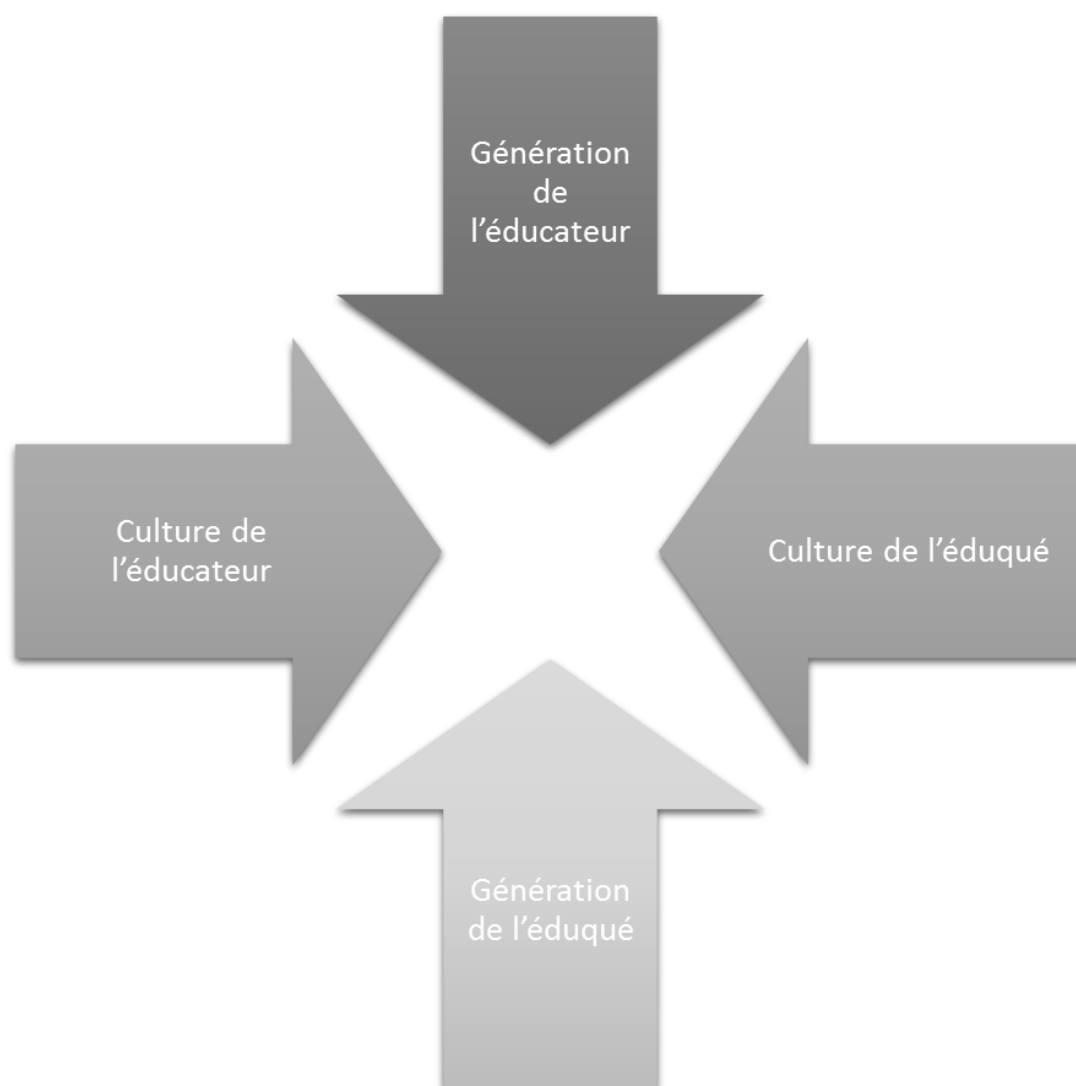


Figure 3. Échanges intergénérationnels et culturels entre éducateur et éduqué

2.2. *Idéologies, symboles et systèmes : l'univers social de l'éducation*

Deux questions découlent de la réflexion qui précède : comment analyser le processus éducatif à partir des catégories anthropologiques et de la méthode ethnographique ? Et comment « relativiser » ou « universaliser » les observations faites sur le terrain, quand on observe des faits éducatifs ?

Dans une perspective fonctionnaliste, comme celle employée par Bronislaw Malinowski pour analyser les relations intergénérationnelles entre les Trobriandais ou par Margaret Mead pour étudier les relations intragénérationnelles, soit horizontales entre pairs du même âge, aux îles Samoa, le choix de l'éducateur de donner la priorité à une stratégie éducative plutôt qu'à une autre répond à l'exigence d'optimiser les ressources existantes (humaines, culturelles et naturelles) en fonction de la préservation de l'existence et de l'identité du groupe, de la survie dans un milieu écologique spécifique et de la garantie de l'équilibre homéostatique des communautés qui l'habitent. Toutefois, cette perspective analytique – qui essaye de donner du sens aux logiques « locales » en assignant aux comportements partagés par les membres d'un groupe humain des fonctions spécifiques liées au maintien de l'équilibre de l'organisation sociale – ne nous permet pas de comprendre les modifications qui peuvent avoir lieu dans le domaine de l'éducation quand les communautés – surtout celles qui revendiquent une identité autochtone – sont politiquement intégrées au sein d'États nationaux ou de systèmes qui les dépassent. Cette dynamique s'accompagne généralement de leur incorporation aux marchés planétaires et d'une modification de leur habitat, à cause, par exemple, de sa dégradation, de la sédentarisation, de l'urbanisation ou des migrations. Certains de

ces processus sont si lourds de conséquences qu'ils ne permettent pas une adaptation optimale des habitudes locales aux exigences du milieu de référence en raison de la vitesse de ces changements. Pour les peuples autochtones, il s'agit de l'accès à la citoyenneté, de l'acquisition des usages et de la langue nationale jusqu'à la participation au « village global ». L'éducation devient donc un véritable enjeu politique et, pour le démêler, il est nécessaire de discuter de trois concepts : celui d'idéologie, celui de symbole et celui de système.

La longue enquête menée par Meldford et Audrey Spiro pour étudier les logiques éducatives collectives dans un kibboutz, en Israël, a démontré que les idéologies politiques des éducateurs – qu'ils soient ou pas les parents des éduqués – modèlent et transforment les pratiques considérées comme traditionnelles ou historiques pour les adapter à leur conception de la réalité, à leur vision du passé et du futur, et finalement à leur utopie (Spiro & Spiro, 1958). Les études de Catherine Snow et de ses collaborateurs, ainsi que celles de Robert LeVine et Karin Norman, ont montré que, dans le cadre d'une même culture « occidentale », il existe des variations significatives entre les stratégies éducatives employées par les parents dans le milieu domestique ou par les enseignants dans le milieu scolaire, entre la Hollande, l'Allemagne, le Royaume Uni et les États-Unis (Snow et *al.*, 1979 ; LeVine & Norman, 2001). Ces stratégies, qui se traduisent par une modalité spécifique de communication avec les enfants, sont modelées par les conceptions culturelles des éducateurs autour des objectifs qu'ils se sont assignés pour permettre le développement psychophysique et la réussite sociale des « éduqués ». L'idéologie éducative est donc un puissant moteur alimenté par l'identité culturelle et par le

contexte socioéconomique qui agit sur les performances des éducateurs et leur permet de transformer les processus éducatifs.

Cette idéologie agit aussi comme mécanisme de sélection de certains contenus au dépend d'autres. L'approche ethnométhodologique de l'interactionnisme symbolique – élaboré par Georg Herbert Mead (1934) et développé par ses élèves de l'École de Chicago, en particulier Herbert Blumer (1966 et 1969) – et la théorie écologique du développement humain – basée sur les modèles proposés par Uri Bronfenbrenner (1995, 2005) et ses collaborateurs (Bronfenbrenner & Ceci, 1994 ; Bronfenbrenner & Morris, 1998) – nous invitent à observer les interactions éducatives et à les interpréter de manière compréhensive afin de donner du sens aux interactions, en tenant compte du fait que leur sens repose sur les symboles gestuels et langagiers partagés par les individus concernés (Blumer, 1969). La conduite des éducateurs dépend donc non seulement d'une idéologie politique spécifique – et d'une interprétation particulière de la réalité sociale – mais aussi des significations et des valeurs que les individus attribuent à leurs performances éducatives, qui peuvent être interprétées comme des « actions symboliques » puisqu'elles désignent une *Weltanschauung* spécifique qui « révèle » une volonté informatrice, évaluatrice, stimulatrice et classificatoire²³.

Interpréter l'action éducative en tant que « performance symbolique » nous conduit à tenir compte du système à l'intérieur duquel elle acquiert un sens. De

²³ Il s'agit des fonctions primaires des symboles telles que les a systématisées Charles W. Morris (1946) dans son étude sur les relations qui lient les signes, le langage et les comportements.

nombreux auteurs se sont consacrés à l'étude de cet univers symbolique, en proposant divers modèles explicatifs et compréhensifs (LeVine, 1967 ; Berry, 1971; Bronfenbrenner, 1979 et 1986 ; Ogbu 1985 ; Super & Harkness, 1986 et 1997 ; Valsiner, 1987). Bien que leurs perspectives puissent parfois diverger, tous ces auteurs partagent une approche écologique commune.

Selon la théorie écoculturelle élaborée par John Berry (1976 et 1995) – qui se base sur le relativisme culturel de Franz Boas –, l'individu et son milieu de vie s'influencent réciproquement et la culture constitue le cadre d'adaptation qui établit des limites au comportement social des individus en fonction du contexte écologique et sociopolitique. Selon Berry (1971), la diversité individuelle et collective serait le résultat d'une suite d'adaptations réciproques entre « multiplicités » : les individus et les sociétés, les personnes et les écosystèmes, les « Cultures » et les « Natures ». Considéré à un niveau macro-environnemental, ce modèle est avant tout, selon son auteur, un paradigme général à travers lequel des analyses comparatives peuvent rendre compte de la diversité culturelle et de l'influence exercée par la culture sur le comportement humain par le biais des processus de transmission et d'acculturation²⁴.

²⁴ Bien évidemment, cette approche exige de la part du chercheur un effort afin de saisir le processus à travers lequel les acteurs sociaux construisent des significations, c'est-à-dire – pour utiliser la terminologie de Harold Garfinkel – le « sens commun » à travers lequel ils interprètent les symboles culturels et les comportements individuels (Garfinkel, 1967).

Par ailleurs, le modèle écoculturel de Berry a fortement influencé le modèle développemental proposé par Bronfenbrenner (1979), selon lequel les différents milieux (les systèmes) qui agissent sur le développement cognitif de l'enfant sont emboîtés et reliés entre eux : les microsystèmes (qui constituent l'environnement proche de l'individu) sont inclus dans le mésosystème (l'ensemble des microsystèmes, soit la communauté), lequel à son tour est inclus dans l'exosystème (le système de forces extérieures politiques, juridiques et économiques, ayant un fort impact sur le mésosystème), tous étant contenus dans le macrosystème (système de forces éloignées que Bronfenbrenner identifie avec les valeurs et la culture et qui, à long terme, a des influences sur les microsystèmes). La théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner permet de comprendre le contexte global dans lequel l'éduqué évolue, en le conceptualisant en tant qu'ensemble de systèmes agissant dans une dynamique interactive dont l'éduqué constitue la structure la plus interne (Figure 4). Cette macro-approche a été complétée par le modèle des systèmes bioécologiques (Bronfenbrenner & Ceci 1994 ; Bronfenbrenner, 1995, 2005) qui s'intéresse surtout à l'individu en tant qu'ontosystème biologique et aux processus de développement de l'enfant.

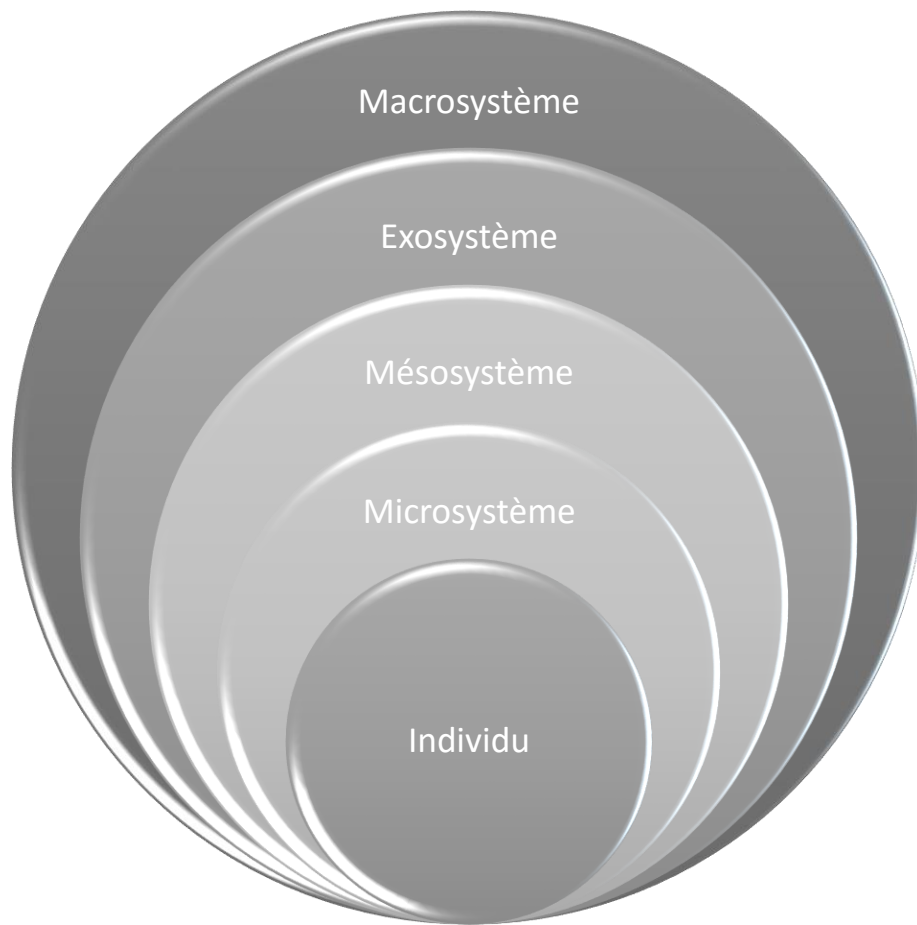


Figure 4. Les relations entre systèmes écologiques (d'après Bronfenbrenner & Morris, 1998)

De son côté, la théorie macrosociologique et le modèle culturo-écologique élaborés par l'anthropologue John Uzo Ogbu proposent des passerelles entre les deux types d'approches. Son modèle peut être considéré comme un système dynamique qui intègre les structures économiques, politiques, cognitives et comportementales. Les travaux d'Ogbu (1978, 1985 et 1987) ont l'avantage de développer une théorie à la fois micro et macrosociologique à partir d'observations ethnographiques menées auprès de « minorités volontaires » (les enfants d'immigrants) et de « minorités involontaires » (incorporées dans la société

majoritaire contre leur gré, après la colonisation ou l'esclavage). En effet, Ogbu a observé que, dans le monde occidental, beaucoup d'enfants de minorités présentent des difficultés scolaires, un phénomène qui est souvent interprété par les responsables des institutions scolaires comme la preuve d'« obstacles culturels aux apprentissages » propres à certains groupes humains. Cependant, selon Ogbu, ces enfants ne sont pas « culturellement » ou « biologiquement » prédisposés à l'échec scolaire ; ce phénomène est dû à leur position sociale « périphérique », à leur participation très limitée à la vie culturelle de la nation dont ils sont citoyens et, surtout, au manque d'intégration sociale de leurs familles, lesquelles sont souvent victimes d'émargination ou d'injustice. Il s'agit donc d'un cadre analytique particulièrement intéressant pour notre étude – dans laquelle j'analyse deux communautés de « minorités involontaires » de la nation française – et sur lequel nous reviendrons en détail dans le quatrième chapitre.

3. Éducation et culture : essai sur la quadrature du cercle

L'analyse structuraliste de Claude Lévi-Strauss, dans son effort pour comprendre le substrat des structures sociales²⁵ qui supportent les données culturelles et leur donnent du sens, a permis d'ouvrir une nouvelle voie. Elle a stimulé la réflexion de nombreux chercheurs autour de l'importance de la parenté et de la famille, non seulement en tant que référents empiriques des « structures élémentaires » de la société²⁶ mais aussi en tant qu'expressions concrètes et tangibles d'une certaine vision du monde, soit d'une culture (Lévi-Strauss, 1949 et 1964). Bien que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ce-domaine analytique ait été exploré par certains anthropologues, c'est plutôt dans le cadre de la science pédagogique que les études les plus nombreuses ont été réalisées avec

²⁵ L'interprétation du terme « structure » en anthropologie est à l'origine de nombreuses discussions conceptuelles et il me paraît nécessaire d'expliquer le sens qui lui est donné ici. En effet, le problème du statut ontologique des structures sociales a été soulevé par Lévi-Strauss dans un article de 1953 – qui deviendra par la suite le XV^{ème} chapitre de son *Anthropologie structurale* – dans lequel il rediscute le significat que ce terme avait dans les travaux d'Alfred L. Kroeber et d'Alfred R. Radcliffe-Brown. Selon lui, Kroeber et Radcliffe-Brown ont réduit le concept de structure à la simple addition des relations qui liaient les membres d'un groupe entre eux. Développant un point de vue totalement opposé, Lévi Strauss considérait la structure comme une catégorie de l'esprit humain ayant pour fonction de « ranger » l'expérience et d'en faire un objet de la pensée (Lévi-Strauss, 1964).

²⁶ Comme le tabou de l'inceste, le principe exogamique ou l'atome de parenté (Lévi-Strauss, 1949).

pour objectif spécifique de comprendre les enjeux de ce processus de transmission des données culturelles que nous avons l'habitude d'appeler « éducation ».

Si, d'un côté, l'anthropologie s'est occupée de l'éducation en tant que processus de reproduction des cultures, les sciences de l'éducation ont, de leur côté, considéré le processus éducatif comme une dynamique d'interactions ayant pour objectif le développement humain dans un contexte social déterminé. Comment permettre donc un dialogue constructif entre ces deux disciplines qui, autour d'un même objet d'étude, ont mobilisé des approches apparemment différentes ?

Pour comprendre l'origine du problème, nous devons considérer que l'existence du processus éducatif est consubstantielle à la « nature » sociale de l'homme, laquelle remonte à l'origine de l'humanité. En effet, la paléanthropologie nous informe que la transformation fondamentale qui a permis à *Homo* de prendre la place des australopithèques ne relève pas seulement d'une structure physique différente et d'une taille plus importante du volume cérébral mais avant tout d'une meilleure capacité à transmettre des données utiles et fonctionnelles pour mieux s'adapter à l'environnement naturel circonstant (Henke & Tattersall, 2007). « L'acte éducatif » est donc à la base du changement qui explique, selon les catégories de l'anthropologie sociale et culturelle, l'apparition des représentants de la famille *Homo* et la disparition des australopithèques, lesquels n'étaient pas doués de cette « capacité éducative » (Henke & Tattersall, 2007). Par ailleurs, la complexité des outils en pierre de la culture matérielle du Pléistocène démontre qu'il y avait là une forme de reproduction et de réélaboration des informations reçues par les générations précédentes – une forme « préhistorique » sans doute, mais néanmoins

sophistiquée, d'éducation. Toutes les activités « culturelles » des espèces humaines précédant l'*Homo sapiens* (la production d'un outillage diversifié, la maîtrise du feu, les rites funéraires, la peinture, la sculpture et le langage) sont basées sur l'apprentissage, soit un processus créatif, capable de réinventer et d'adapter les données acquises par d'autres personnes, un apprentissage beaucoup plus élaboré que l'apprentissage animal, basé sur l'imitation et la mimesis (Lefebvre, 1988 ; Merlin, 1991)²⁷.

Cependant, les premières réflexions sur la pratique éducative sont plus tardives et il faut attendre les écrits que nous ont laissés les cultures classiques pour pouvoir découvrir ce que nos ancêtres pensaient en matière d'éducation. En

²⁷ Un ancien conflit oppose certains éthologistes « radicaux » à la paléanthropologie classique autour de la question de l'origine de la culture et de la capacité d'apprentissage des animaux. La restitution complète des données de ce débat outrepasserait les objectifs de cette thèse, c'est pourquoi je me limiterai à signaler que, dès la fin du deuxième conflit mondial, le célèbre zoologiste et Prix Nobel autrichien Konrad Lorenz (1967, 1975) a démontré qu'il n'existe pas de mécanisme d'apprentissage universel commun à toutes les espèces vivantes. L'homme apprend donc d'une manière qui lui est spécifique et qui est en accord avec sa physiologie. À partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, les apports de la primatologie ont permis d'identifier dans la *mimesis* – c'est-à-dire la capacité de produire consciemment des imitations intentionnelles mais dépourvues de volonté communicative – le trait d'union entre les primates et les hominidés (Goodall, 1971 ; Kummer, 1993). Plus récemment, les travaux de l'éthologue Bernard Thierry confirment les intuitions de Lorenz et vont jusqu'à imaginer que chaque espèce du genre *Homo* – comme *Homo sapiens*, *Homo neanderthalensis*, *Homo erectus* ou *Homo habilis* – a appris à partir de mécanismes et de styles éducatifs différents (Thierry, 2004).

analysant le développement des idées pédagogiques chez les peuples « prémodernes », Joseph Simon considérait que :

« Chez toutes les nations, la direction imprimée à l'éducation dépend de l'idée qu'elles se forment de l'homme parfait. Chez les Romains, c'est le soldat vaillant, dur à la fatigue, docile à la discipline; chez les Athéniens, c'est l'homme qui réunit en lui l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique ; chez les Hébreux, l'homme parfait, c'est l'homme pieux, vertueux, capable d'atteindre l'idéal du peuple hébreu, tracé par Dieu lui-même en ces termes : Soyez saints, comme moi, l'Éternel, je suis saint » (Simon, 1879 : 3).

La synthèse de Simon ne prenait pas en considération la complexité des systèmes de pensée qu'il citait, se gardant bien d'en citer d'autres, pourtant non moins intéressants. Elle avait toutefois le mérite de souligner l'importance du facteur idéologique dans la genèse des idées pédagogiques. Aujourd'hui, nous savons que la conception de l'éducation de Socrate était très différente de celle de son disciple Platon²⁸ et que, si l'on veut comprendre l'idéologie éducative

²⁸ Rappelons que Socrate proposait une vision innéiste de l'éducation qui présupposait une compétence culturelle universelle et innée. Au travers d'un processus maïeutique, l'éducateur permet donc à ses élèves d'accoucher de connaissances innées qu'ils possèdent sans en être conscients, afin de les conduire sur le chemin de la Vérité, de la Bonté et de la Beauté. Au contraire,

« prémoderne », on doit aussi analyser la pensée de Confucius ou de Lao Tzu, pour ne citer que quelques exemples. En réalité, une exégèse critique des textes que nous ont laissés ces auteurs nous montre que leur approche de la question éducative est loin d'être comparable et que chacun d'entre eux proposait des réponses très différentes à certaines questions très simples autour de la relation qui lie la culture et l'éducation : qui doit enseigner à qui ? Quoi ? Et comment ?

3.1. De la parenté à la culture : à l'origine du développement humain

Au sein des organisations sociales préhistoriques, qui se basaient sur la famille, les liens de parenté – filiation, adoption et alliance – constituaient les normes d'intégration et les critères d'exclusion des différents groupes humains qui habitaient la planète. C'est donc au sein de la famille que s'est historiquement formé

la question de la *paideia* (παιδεία) – l'enseignement de la vertu ou « les soins que l'on dispense à l'âme » – occupe une partie centrale dans l'œuvre de Platon. Il s'agit d'une responsabilité qu'il attribue à la *polis* : les gouvernants sont donc chargés de promouvoir une instruction visant à exploiter harmoniquement les pulsions naturelles (la colère, la rage, la concupiscence) et les influences qui dépendent du milieu social (la « politesse »), afin de former des citoyens responsables et de développer une élite capable de gouverner l'État (Platon, *Prot.*). Dans ses dialogues – et surtout dans la *République*, considérée par Rousseau comme « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait » (1762 : 250) – Platon développe une conception de la connaissance qui dérive de la capacité d'atteindre le monde des idées et de ne pas se laisser tromper par les faux-semblants de la réalité sensible. La *paideia* platonique est une formation à la pensée métaphysique nécessaire pour guider l'action politique des êtres humains (Platon, *Rép.*).

l'homo socialis, cet idéaltype sociologique qui nous représente et qui décrit notre ontosystème²⁹ profondément projeté vers l'autre.

L'être humain est ainsi car il a développé une culture qui le rend différent des animaux, une culture qui est apprise et transformée au fil des générations, une culture qui est le produit d'un processus incessant d'interactions avec les autres membres de son espèce. Ces interactions (des échanges qui produisent des apprentissages) nous démontrent – une fois de plus – que l'homme, en fin de compte, n'est rien d'autre qu'un animal social, fruit d'une humanité à la fois biologique et culturelle³⁰.

Dans ce cycle interactif, le rôle majeur est joué par les membres de ces réseaux de relations qui constituent la parenté ; sur eux repose la responsabilité de guider dans leur chemin de formation les enfants, puis les adolescents et, finalement, les jeunes adultes qui formeront, à leur tour, de nouvelles familles. D'un point de vue anthropologique, la parenté remplit une double fonction : naturelle (ou biologique, pour répondre aux nécessité primaires des membres les plus jeunes du groupe : l'alimentation, le logement, la santé) et culturelle (pour transmettre le patrimoine de connaissances accumulé par héritage intergénérationnel et pour encadrer les

²⁹ Soit l'ensemble des caractéristiques, états, compétences, habiletés, vulnérabilités ou déficits innés ou acquis d'un individu.

³⁰ Aristote, dans le *Politique*, considérait qu' « il est évident que l'État descend de la Nature et que l'homme est, par nature, un animal social » (*Ἐκ τούτων οὖν φανερόν ὅτι τῶν φύσει ἡ πόλις ἐστί, καὶ ὅτι ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον. Polit. : I, 2, 1253a*).

catégories mentales qui nous servent à systématiser l'expérience sensible). Du fait de sa condition de « terre du milieu » entre la Nature et la Culture, la famille est un cadre privilégié pour observer certains phénomènes universels – les atomes de parenté³¹, la prohibition de l'inceste, les obligations de solidarité et de vengeance, l'hégémonie du *pater familiae* – qui font partie de l'abécédaire basique de tout anthropologue.

Si la pensée classique considérait que l'homme avait abandonné son état de nature pour rejoindre un état, plus élevé, de culture, la même pensée considérait aussi que ce processus, qui avait conduit les humains de la barbarie à la civilisation, s'était opéré grâce à un processus éducatif. À l'heure actuelle, la paléoanthropologie, la primatologie et la psychologie cognitive nous démontrent, à partir d'une perspective différente – et plus « scientifique » – que, en effet, bien que le passage des hominides aux humains ait eu lieu grâce à l'éducation, il a peu à voir avec une supposée « transition » de la Nature à la Culture. Nous en discuterons dans les pages qui suivent.

³¹ Il s'agit de la dénomination que Lévi-Strauss donne aux unités de base de la parenté sans lesquelles il serait impossible de penser l'échange matrimonial, l'exogamie ou la prohibition de l'inceste. Chaque « atome » se compose de quatre individus : la mère, le père, le fils et l'oncle maternel (Lévi-Strauss, 1949).

3.2. *Culture et transmission de la culture : une architecture sociale du savoir*

Selon Lawrence Hirshfeld, la postmodernité a contribué à appauvrir la notion d'apprentissage culturel, surestimant le rôle des activités des adultes – considérées comme « productives » – et sous-estimant la contribution des enfants à la reproduction culturelle. Aussi, le manque d'intérêt montré par les scientifiques sociaux envers les potentialités de la culture « infantile » comme catalyseur et diffuseur de la culture des adultes a contribué à la marginalisation des enfants et de l'enfance et a freiné notre compréhension des « formes culturelles » émergentes et des raisons qui expliquent leur persistance (Hirshfeld, 2002).

Bien que, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, les représentants de disciplines très différentes – comme l'anthropologie, la sociologie, la psychologie ou la pédagogie – aient été capables, pendant le dernier siècle et demi, de développer des définitions et des théories souvent très sophistiquées sur la culture, peu d'attention a été accordée à la question de la transmission des données culturelles. En suivant le raisonnement de Hirshfeld, on peut imaginer que l'une des causes a justement été cette marginalisation de l'enfant et son « idéalisation », qui ont éloigné les chercheurs en sciences sociales du seul sujet d'étude qui, pour sa position « au centre du réseau » des interactions culturelles, est capable de décrire, à lui seul, comment une culture – cette « architecture sociale du savoir » qui a

constitué l'un des grands domaines de recherche de Michel de Certeau³² – est transmise au fil des générations.

Certes, à partir des années 1960, les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ont permis de comprendre certains mécanismes sociaux de transmission de la culture – bien qu'ils préféreraient parler de « capital culturel » – mais leurs études se limitaient au contexte métropolitain et surtout urbain (Bourdieu et Passeron, 1964, 1971 ; Bourdieu, 1966)³³.

Pour mieux comprendre ce mécanisme, que Bourdieu (1966) considérait inconscient et lié à l'« habitus » des parents et à leur position dans le champ social, il convient de revenir à la question des « enfants sauvages ». Cette expression décrivait non pas les enfants des peuples « sauvages » mais les enfants qui, pour une raison ou une autre, n'ont pas été exposés à la « culture », en d'autres termes, qui

³² Formé à l'analyse philosophique et théologique, Michel de Certeau a contribué à problématiser la notion de culture à partir d'une perspective critique à caractère psychanalytique. Bien qu'il ne soit pas possible de le mettre en relation avec les positions du courant analytique néomarxiste, il est important de souligner que, selon lui, la culture est le produit d'une dialectique entre les élites sociales et les masses (de Certeau, 1993). Cette perspective nous aidera à mieux comprendre les phénomènes de patrimonialisation que nous analyserons plus avant.

³³ De plus, leur vision était minée par un certain « ethnocentrisme de classe », ce que Bourdieu reconnaissait : « Entre tous les présupposés culturels que le chercheur risque d'engager dans ses interprétations, l'ethos de classe, principe à partir duquel s'est organisée l'acquisition des autres modèles inconscients, exerce son action de la manière la plus larvée et la plus systématique » (Bourdieu et *al.*, 1968 : 108).

n'ont pas été « éduqués ». Les premières études scientifiques sur ces enfants abandonnés ou reclus et sans possibilité de contact avec d'autres êtres humains ont été réalisées à partir de la première décennie du XIX^{ème} siècle. Le premier cas, celui de l'enfant de l'Aveyron, capturé par des chasseurs dans les bois de Lacaune en juillet 1799, a fait sensation dans les cercles mondains et scientifiques européens. La Société des observateurs de l'homme³⁴ – qui réunissait des intellectuels, des philosophes, des naturalistes et des médecins – a décidé de l'étudier « dans l'intérêt de la science » afin de « voir si la condition de l'homme abandonné à lui-même est tout à fait contraire au développement de l'intelligence » (Bert, 2002 : 39). Sa conclusion a été tranchante : ses experts considéraient l'enfant comme atteint d'idiotisme et de démence. Cependant, le médecin Jean Marc Gaspard Itard a demandé de pouvoir le traiter à partir d'une méthode que nous pourrions aujourd'hui désigner de psychopédagogique et qui, après six ans de travail, a réussi à obtenir des résultats qui, même s'ils n'ont pu effacer la nature « sauvage » de l'enfant, ont permis des avancées considérables sur le terrain des fonctions intellectuelles. Sur la base de ces conclusions, le docteur Itard affirmait, dans son premier rapport sur l'enfant de l'Aveyron, que même « dans la horde sauvage la plus

³⁴ Probablement le premier cercle d'études anthropologiques. Fondé en 1799 à l'initiative de Louis-François Jauffret, elle avait pour but d'étudier « l'homme » à partir d'une perspective encyclopédique et comparative capable de fusionner le savoir empirique et le raisonnement théorique. Elle a été fermée en 1805 par volonté de l'Empereur Napoléon I qui considérait ses membres comme des « idéologues » capables de s'occuper uniquement des « idées » sans contribuer concrètement au progrès de l'Empire (Fabiatti, 2001).

vagabonde, l'homme n'est que ce qu'on le fait être ; nécessairement élevé par ses semblables, il en a contracté les habitudes et les besoins » (Itard, 1801 : 3). Cette histoire, tout comme celle de tous les enfants sauvages³⁵, s'inscrit en réalité dans une discussion conceptuelle beaucoup plus large que celle de la psychologie de l'enfant : ces enfants qui, jusqu'à un certain âge, n'ont pas eu de contact avec la culture nous aident à mieux centrer le débat sur la nature de l'homme. Loin de l'approche religieuse qui voit dans l'homme l'image de Dieu, leurs cas ont permis d'élargir et de laïciser le débat sur la nature de l'homme et sur sa socialité. Premièrement, ils démontrent que la culture n'est pas innée, mais toujours acquise. Ils nous ont aussi permis de comprendre que c'est à partir de la socialisation et des interactions culturelles que l'être humain développe le langage et la structure physique du cerveau (Skuse, 1984 ; Curtiss et *al.*, 1978). En d'autres termes, comme le souligne le travail de Barbara Rogoff (1990), le développement cognitif des enfants est le produit d'un contexte social. L'histoire des « enfants sauvages » nous a donc aidés à mieux cerner ce que les paléanthropologues s'efforcent, depuis des années, de démontrer : notre espèce a développé une intelligence qui lui est propre – et un cerveau adapté – à partir de sa capacité à tisser des relations sociales, de s'échanger des informations et de « construire » une culture (Jouliau, 2002). L'*homo ferus* imaginé par Linné n'est donc qu'un état pathologique de l'*homo sapiens* qui le prive

³⁵ Une étude réalisée en 1964 par Lucien Malson en recensait 52. Il les a répartis en trois catégories : les enfants élevés par des animaux, les solitaires (comme dans le cas de l'enfant de l'Aveyron) et les reclus, victimes de parents cruels ou psychotiques (Malson, 1964).

d'un besoin fondamental : celui de se transmettre des informations – des données culturelles – dans le cadre d'une architecture sociale du savoir.

4. De la culture au patrimoine (et inversement)

La notion de culture que nous sommes en train de développer ici, c'est-à-dire en tant qu'ensemble de principes et de données qui conforment l'architecture sociale du savoir et qui sont transmissibles grâce aux interactions sociales, nous renvoie directement à celle de patrimoine. Il s'agit là de deux termes qui sont souvent employés comme synonymes³⁶ mais qui sont pourtant chargés de deux significations « politiques » différentes, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre et comme nous le verrons plus en détail dans les pages qui suivent.

Mais, qu'est-ce que la culture ? En effet, le questionnement autour de l'essence de la culture est un des facteurs qui a permis à la science anthropologique de faire ses premiers pas et d'accéder au rang de discipline scientifique autonome. Inutile d'ajouter que l'anthropologie – en tant que « science de la culture³⁷ » – a représenté, pour des générations de scientifiques, un domaine privilégié pour étudier l'altérité à partir de la comparaison (souvent non dénuée de jugements de

³⁶ Comme le fait, par exemple, l'ancien ministre français de la Culture, Jack Lang (2014), promoteur des Journées du Patrimoine.

³⁷ Il s'agit d'une expression que j'emprunte à l'anthropologue américain Leslie White qui considérait que l'étude de l'homme et de la civilisation humaine ne pouvait qu'être une science de la culture (White, 1949).

valeur) des données culturelles : les stratégies de survivance et de production, les langues, les usages, les coutumes, les lois, les outils, pour ne citer que quelques exemples. Cependant, dans l'univers des sciences sociales, il n'existe pas de dénomination unanime et univoque de la culture, et chaque discipline et école de pensée a développé sa propre interprétation du concept. Déjà en 1952, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn en recensaient pas moins de 164 (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

La définition canonique de la culture telle que nous la connaissons remonte à l'un des ouvrages pionniers de l'anthropologie : *Les cultures primitives* d'Edward Burnett Tylor, publié en anglais en 1871 et traduit en français cinq ans plus tard. Selon Edward B. Tylor – qui considérait la variabilité culturelle des groupes humains comme le moyen le plus sûr d'attester de l'unité biologique de l'espèce humaine –, la culture est « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social » (Tylor, 1876 : 5).

À l'heure actuelle, cette interprétation est toujours d'actualité, comme le démontre le fait que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), dans sa Déclaration de Mexico, adoptée en 1982 dans le cadre de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles, en a repris les éléments les plus saillants en statuant que :

« Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et

matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (UNESCO, 1982 : 1)³⁸.

Il s'agit de définitions descriptives qui, bien qu'ayant l'avantage de nous proposer des variables concrètes pour distinguer une culture d'une autre, sont cependant minées par un certain fonctionnalisme de fond. Au bout du compte, Tylor comme l'UNESCO (et donc, *in extenso*, la communauté internationale) ont perçu la culture comme un tout figé dans l'espace et le temps (et où le devenir historique semble ne pas avoir de place), soit un enchevêtrement de variables non biologiques qui sont capables, en elles-mêmes, de décrire l'essence d'un groupe humain, qui sont nécessaires à son fonctionnement et qui constituent les « frontières » délimitant le champ d'action d'une communauté sociale déterminée. Cependant, depuis Tylor, un siècle et demi de recherches anthropologiques nous amène à prendre nos distances

³⁸ Dans la Déclaration de Mexico, la notion de culture est également abordée à partir d'une perspective plus philosophique – et, d'une certaine façon, téléologique – selon laquelle « la culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent » (UNESCO, 1982 : 1. Voir annexe 1).

vis-à-vis de ce type d'approche cloisonnant les cultures en les décrivant comme autant d'entités distinctes³⁹ et ne valorisant pas les processus d'acculturation en tant que facteurs essentiels de la construction des cultures humaines. L'étude sur le terrain de l'altérité culturelle a permis aux dernières générations d'anthropologues de comprendre que la culture, loin de sa supposée immutabilité, est un « tout » bien plus dynamique que celui imaginé par Edward Tylor. Les travaux de George Devereux (1943) sur l'acculturation antagoniste, ceux de Roger Bastide (1948) sur les formes d'acculturation, ceux de Melville Jean Herskovits (1962) sur la construction de la culture africaine et afro-américaine, ceux de Frederik Barth (1969, 1987) sur la genèse des frontières ethniques ou encore ceux de Roy Wagner (1981) sur « l'invention de la culture » – pour ne citer que quelques exemples classiques – nous invitent à observer la culture comme un processus créatif et à mettre l'accent sur les dynamiques d'innovation ainsi que sur celles de transmission des données culturelles plutôt que sur des essences « pures ».

³⁹ Ces approches perdurent dans le discours de certains chercheurs, comme chez le sociologue québécois Guy Rocher, selon lequel la culture reste « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992 : 104).

4.1. La culture entre transmission et patrimonialisation

D'un point de vue étymologique, le mot « patrimoine » dérive de l'expression latine *patris munus*, soit la dotation du père, et désigne l'ensemble des biens appartenant au *pater familias*⁴⁰ qui étaient transmis de père en fils. Au fil des siècles, cette interprétation s'est graduellement élargie et, si à partir du II^{ème} siècle l'administration impériale de Rome commença à utiliser la locution *patrimonium populi* pour définir le trésor public, plus tard, à partir du Moyen Âge, la Curie romaine allait utiliser la locution « patrimoine de Saint Pierre » pour identifier tous les biens matériels de l'Église Catholique.

Aujourd'hui, le terme est communément utilisé pour décrire les propriétés matérielles et immatérielles dont une famille ou une communauté deviennent dépositaires et qui peuvent, selon les cas, acquérir un statut privé, public ou collectif. Selon Guy Di Méo :

« [i]l ne s'agit plus seulement de biens matériels et de domaines, même à forte teneur symbolique, mais aussi de valeurs purement idéelles, d'idées, de connaissances et de croyances, de

⁴⁰ Il est intéressant de noter que, en latin, le mot *patrimonium* a la même structure morphologique que le mot *matrimonium* (*matris munus*, littéralement « la dotation de la mère »). Cependant, bien que le premier terme fasse référence à un concept concret (des biens matériels), le deuxième fait plutôt référence à l'univers symbolique de l'affiliation, c'est-à-dire l'intégration d'une personne à l'intérieur d'une famille comme effet d'un accord basé sur l'affinité ou l'opportunité, soit le mariage.

conceptions et de pratiques, de savoir-faire et de techniques, etc. » (Di Méo, 2008 : 87).

Il s'agit là d'un terme capable de décrire cette tendance humaine à la persistance culturelle, c'est-à-dire à la préservation de certaines données culturellement importantes, considérées essentielles à la continuité d'une famille, d'une communauté, d'une société ou d'une nation. Une tendance que, dans le contexte hyper-capitaliste actuel – capable de transformer la culture en marchandise et en objet de culte fétichiste⁴¹ –, les gouvernements, les organisations intergouvernementales et les administrations territoriales ont transformée en projet politique visant à conserver certains éléments de cet héritage culturel afin de promouvoir le développement économique de certains territoires. Ce projet prend le nom de patrimonialisation et se matérialise par la transformation des paysages, des habitats et des cultures pour permettre que certains « fétiches » (lieux, expressions de la culture matérielle, rituels, cérémonies, savoirs) puissent être conservés tels qu'ils se manifestent au moment de leur « mise en protection ».

⁴¹ Cette idée dérive des travaux de Michael Taussig (2010), lequel l'emploie à partir de son interprétation anthropologique du concept de « fétichisme de la marchandise » que Karl Marx avait développé dans ses travaux de critique de l'économie politique et surtout dans le premier volume du *Capital* (1867). Une interprétation « culturaliste » du concept – mais dans une perspective philosophique – a aussi été élaborée par Jean Baudrillard (1972) pour expliquer l'effet de la « mystique culturelle » sur les habitudes de consommation de la société capitaliste.

L'expression la plus évidente de cette dynamique est probablement la liste établie par l'UNESCO, dans laquelle sont inclus les biens – naturels, culturels ou mixtes – considérés comme patrimoines de l'humanité. À l'heure actuelle, 1 031 biens et sites sont inscrits sur la liste du patrimoine matériel de l'humanité – dont 802 ayant un caractère culturel⁴² – et 391 « expressions de la culture humaine » sont sur la liste du patrimoine culturel immatériel⁴³. L'inscription sur ces listes octroie aux communautés concernées une certaine visibilité et, parfois, des fonds publics et privés destinés à mieux protéger ces biens ou traditions. Cependant, les critères d'admission à ces listes sont plutôt controversés et critiqués par plusieurs anthropologues et scientifiques sociaux (Pocock, 1997 ; Eriksen, 2001 ; Benhamou, 2010 ; Babou, 2013)⁴⁴. En effet, l'UNESCO considère comme patrimoine culturel :

« les monuments : œuvres architecturales, de sculpture ou de peinture monumentales, éléments ou structures de caractère archéologique, inscriptions, grottes et groupes d'éléments, qui ont une

⁴² Au moment de la rédaction de ces lignes, l'Europe et l'Amérique du Nord en accueillent 420, soit 48 % du total (la liste est constamment mise à jour et disponible sur le site web de l'organisation : www.unesco.org).

⁴³ Qui inclut « les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ; les arts du spectacle ; les pratiques sociales, rituels et événements festifs ; les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ; les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel » (UNESCO, 2003 : art.2).

⁴⁴ Une synthèse du débat se trouve dans *Le Patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*, anthologie de textes éditée par Chiara Bortolotto (2011).

valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science ; les ensembles : groupes de constructions isolées ou réunies, qui, en raison de leur architecture, de leur unité, ou de leur intégration dans le paysage, ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science ; les sites : œuvres de l'homme ou œuvres conjuguées de l'homme et de la nature, et zones incluant des sites archéologiques, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue historique, esthétique, ethnologique ou anthropologique » (UNESCO, 1972. Voir annexe 2).

Aussi, dans son article 2, la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, adoptée en 2003, précise que :

« On entend par "patrimoine culturel immatériel" les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de

continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine » (UNESCO, 2003. Voir annexe 3).

En réalité, il n'y a pas beaucoup de différence entre ce que l'UNESCO – et les États qui ont ratifiés ses conventions – considère comme « patrimoine culturel » et ce que les mêmes organismes considèrent comme « culture »⁴⁵. Mais quelle est donc la différence entre patrimoine et culture ? Et pourquoi, à l'heure actuelle, les gouvernements préfèrent parler de « patrimoine » plutôt que de culture ? Enfin, pourquoi la notion de patrimoine culturel a pris une dimension plus politique qu'anthropologique ?

Nous avons déjà démontré comment la notion de culture a été historiquement fort évasive et nous savons aussi que, à partir de la fin du deuxième conflit mondial, l'idée même que puissent exister des « cultures nationales » a disparu du débat anthropologique et sociologique. Les études ethnographiques menées dans des pays industrialisés et des anciennes puissances coloniales ont démontré qu'il n'existe pas une culture française, italienne ou américaine ; au contraire, chaque pays pourrait être représenté métaphoriquement comme un énorme puzzle dans lequel chaque pièce représente une de ses cultures constitutives. Qui plus est, dans tous les pays du globe, l'intégration progressive de

⁴⁵ Cela devient évident dès lors que l'on confronte ces définitions à celle de « culture » prévue par la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles adoptées en 1982 dans le cadre de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (UNESCO, 1982).

personnes en provenance de l'étranger a augmenté le nombre de « cultures » ayant droit de résidence dans d'autres États.

Les élites au pouvoir ne peuvent donc plus réclamer l'appartenance à une seule « culture nationale » (idée qui résisterait difficilement à la plus simple des analyses historiques), mais peuvent toujours s'appuyer sur la notion plus souple de patrimoine culturel national qui, elle, permet d'identifier facilement les éléments chargés d'une valeur symbolique et ayant le pouvoir de se transformer en icônes (ou fétiches) capables de fédérer les membres d'une nation toute entière⁴⁶.

La notion de culture nationale apparaît dans la deuxième moitié du XVII^{ème} siècle, en même temps que l'avènement des États-nations, soit des entités politiques qui justifiaient leur souveraineté à partir de l'idée qu'il pouvait exister une

⁴⁶ Sur la « liaison dangereuse » qui met en relation les processus postcoloniaux et la patrimonialisation de la culture, Gerar Collomb écrit : « À partir des années soixante, la fin de la relation coloniale - du moins sous sa forme institutionnalisée - a conduit à une double remise en question : celle de la place de l'Occident et des valeurs sur lesquelles se construit sa prééminence, dans la nouvelle configuration mondiale qui s'est dessinée ; celle des rapports qui s'étaient établis au sein même des empires coloniaux, entre leurs différentes composantes, conduisant à la formation de nouveaux États. Ceux-ci doivent désormais se poser tant face aux anciens États colonisateurs que face aux ensembles culturels et/ou politiques qu'ils prétendent unifier. Dans ce nouveau monde, le regard de l'Occident à lui seul ne peut plus prétendre à fonder ni légitimer ni même donner sa forme au musée d'ethnologie ; celui-ci s'inscrit désormais tout autant, et souvent exclusivement, dans le registre de la construction d'une mémoire et d'une identité ainsi que dans le registre de la formation d'un patrimoine » (Collomb, 1999 : 333).

juxtaposition juridique d'un territoire gouverné par l'État et d'un peuple – la Nation – constitué de citoyens partageant les mêmes modes de vie, les mêmes normes et les mêmes coutumes, c'est-à-dire une même culture. Cependant, l'histoire s'est chargée de démontrer l'inconsistance de cette idéalisation et de cette utopie juridique : ces mêmes États-nations qui se sont développés après la signature du Traité de Westphalie, en 1648, étaient en réalité des entités multinationales, où cohabitaient plusieurs communautés sociales et culturelles, souvent en conflit entre elles. Les puissances européennes n'ont pas tardé à le comprendre et, pour maintenir leur pouvoir sur les territoires soumis à leur souveraineté, ont mis en place des dispositifs visant à identifier et à diffuser des éléments culturels qui pouvaient être partagés par tous leurs sujets. On connaît la célèbre expression de l'homme d'état italien Massimo d'Azeglio qui, à la fin du XIX^{ème} siècle, se plaignait de l'absence d'un esprit national chez ses concitoyens : « Nous avons fait l'Italie mais nous n'avons pas fait les Italiens » (d'Azeglio, 1867 : 5). La naissance de l'école « moderne » et la popularisation de l'accès au savoir scolaire doivent alors être observées à partir de ce contexte historique : la culture nationale devait être créée sur la base de la reconnaissance des traits communs qui constituaient une nation et qui devaient être transmis selon un programme défini « d'en haut » et cohérent avec la construction de l'État.

La France a ouvert la voie en 1793, en pleine Révolution, avec la création des « écoles centrales départementales », chargées de former des citoyens éduqués aux valeurs révolutionnaires et dotés des connaissances nécessaires pour poursuivre les intérêts de l'État. Les autres puissances européennes l'ont suivie de près et, avant la

fin du XIX^{ème} siècle, tous les pays du continent avaient mis en place des systèmes nationaux d'instruction et des établissements responsables de l'éducation des citoyens (Gaulupeau, 1992).

Aujourd'hui, on ne parle plus de cultures nationales, mais les écoles demeurent responsables de la diffusion d'un savoir commun qui fait office de « patrimoine culturel » à transmettre aux générations futures.

4.2. *Éducation et société : la question de l'autochtonie*

L'avènement des grandes civilisations⁴⁷ et la complexification des organisations sociales ont été considérés par l'historiographie classique – et ce, au moins, jusqu'à la première moitié du XX^{ème} siècle – comme les manifestations historiques du passage de l'état de nature à l'état de culture, de la préhistoire à l'histoire. En effet, la genèse des sociétés stratifiées et hiérarchisées a requis le développement d'institutions spécialisées, externes aux familles et dédiées à la formation et à la reproduction de la culture. Par exemple, dans l'Égypte antique, déjà à l'époque de l'Ancien Empire, entre 2800 et 2200 avant notre ère, les scribes et autres fonctionnaires au service du pharaon étaient éduqués dans les « maisons de

⁴⁷ En anthropologie, on évite le terme civilisation, qui renvoie, par opposition, à celui de « barbarie » et on lui préfère la notion, plus neutre, de culture. Cependant, je l'utilise ici dans le sens que lui donnent les historiens, à savoir un groupe social avec une population sédentaire, une organisation étatique, une économie basée sur la spécialisation du travail et où les surplus de production sont concentrés dans les mains des niveaux supérieurs de la hiérarchie sociale (Childe, 1936).

vie » (*Per Ānkh*) ; en Chine, les premières écoles – destinées aux enfants de l'aristocratie – apparurent pendant la dynastie Xia, entre 2100 et 1600 avant notre ère ; en Inde, les écoles védiques – ouvertes à tous et ayant pour but l'apprentissage des textes et des traditions pré-hindous et hindous – commencèrent à opérer à partir de 1600 ans avant notre ère (Rouche, 1981).

Bien que chaque société humaine ait adopté des modèles différents, à partir de l'époque de la constitution des Empires coloniaux, la référence de la *schola* s'est imposée telle qu'elle existait en Europe depuis le Moyen Âge⁴⁸, exportée au niveau planétaire par les puissances impériales, souvent grâce à l'activité des congrégations religieuses qui accompagnaient les explorateurs dans leurs voyages. L'institution du système scolaire – qui a souvent pris la forme d'une imposition, surtout dans les colonies – a profondément bouleversé les schémas locaux de transmission de la culture. Cependant, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'étude des dispositifs éducatifs traditionnels – qui pendant longtemps ont été traités comme de simples « curiosités anthropologiques » – a acquis, avec le temps, une importance croissante au point de devenir une priorité pour plusieurs institutions intéressées par l'analyse de l'efficacité pédagogique des pratiques formatives non-occidentales. Par ailleurs, des organismes internationaux, comme le Bureau international d'éducation (BIE), ont souligné l'importance pour les gouvernements de la planète

⁴⁸ C'est-à-dire une institution basée sur des éducateurs spécialisés – les « maîtres » – qui transmettent des savoirs liés à une ou plusieurs disciplines ontologiquement distinctes à partir d'un programme défini au préalable, dans un espace dédié (l'école) et avec des outils spécifiques : des tables, des chaises, des livres, des cahiers, des plumes... (Rouche, 1981).

d'alimenter la recherche ethnographique autour des processus de transmission des savoirs locaux, considérés comme partie du patrimoine culturel immatériel de l'humanité (Camilleri, 1985).

En France, la question éducative a été traditionnellement associée à l'enseignement scolaire et, plus précisément, au fonctionnement du dispositif scolaire universel et obligatoire. À partir de la Révolution de 1789, le discours politique des différents gouvernements qui se sont succédés à la tête de l'État a toujours souligné le rôle de l'école comme « ascenseur social », avec pour fonction de garantir l'égalité des chances à tous les citoyens⁴⁹, tout en marginalisant le rôle éducatif de la famille et sa fonction dans le développement cognitif et la « socialisation primaire ». Le récent constat des limites de ce discours a conduit à une véritable « affaire d'État » surtout après la publication des résultats décourageants des dernières évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)⁵⁰ de l'Organisation de coopération et de

⁴⁹ On doit considérer que, sous l'Ancien Régime, les collèges et les universités étaient destinés à la formation de l'aristocratie. En réalité, cette situation a perduré jusqu'en 1880, même si, au-delà de la noblesse, ces organismes accueillaient aussi les nouvelles élites sociales (les « notables ») représentées par la nouvelle classe des commerçants et des professionnels libéraux : médecins, notaires, ingénieurs (Gaulupeau, 1992).

⁵⁰ Les études PISA visent à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE et d'un certain nombre de pays qui ne sont pas membres de l'Organisation mais qui sont associés au PISA. Ces évaluations ont une finalité comparative et évaluent les compétences acquises par les élèves à la fin de leur période de scolarité obligatoire afin d'identifier les facteurs exogènes – le milieu social, économique et culturel des familles, le cadre scolaire et les mesures mises en place

développement économiques (OCDE). En 2009, le classement PISA positionnait la France en 22^{ème} position dans le domaine des mathématiques et de la lecture, et en 27^{ème} position dans les compétences scientifiques⁵¹ (OCDE, 2010). En 2012, la France se classait 25^{ème} en mathématiques, 26^{ème} en science et 21^{ème} en lecture⁵² (OCDE, 2014). Sans compter que, en 2003, 60 000 élèves avaient quitté le système scolaire sans aucune qualification – et presque 100 000 avec une qualification mais sans aucun diplôme – et que, l'année suivante, 15 % des élèves qui sortaient du cours moyen 2^{ème} année (CM2)⁵³ étaient évalués comme « en grande difficulté » et 25 % peinaient à comprendre le sens d'un texte simple (Thévenin & Compagnon, 2005). Qui plus est, l'actuelle conjoncture économique et les hauts taux de chômage chez les jeunes entraînent une véritable course aux diplômes qui a pour principal effet de privilégier une surqualification qui n'est pas toujours nécessaire à l'accès au marché du travail.

par le système éducatif national – et endogènes – la motivation des élèves, l'estime de soi, les stratégies d'apprentissage – qui favorisent la réussite scolaire.

⁵¹ La même année, la municipalité autonome de Shanghai, en Chine, a obtenu la première position dans les trois classements.

⁵² En 2012, la première position a aussi été obtenue par Shanghai. En mathématiques, la deuxième et la troisième position ont été assignées respectivement à Singapour et à Hong Kong ; en sciences et en lecture, la deuxième et la troisième position ont été assignées respectivement à... Hong Kong et Singapour !

⁵³ Il s'agit du dernier niveau (avant l'entrée au collège) de l'école primaire en France.

Contrairement à la tendance observée dans les pays de l'OCDE, les résultats de PISA constatent qu'en France le milieu social et familial dont l'élève est issu conditionne fortement sa réussite scolaire et qu'il existe une corrélation statistique positive entre les ressources économiques des familles et les compétences scolaires acquises par les enfants (surtout dans les domaines des mathématiques et de la compréhension de l'écrit). En 2013, après la publication des résultats de l'enquête PISA 2012, le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a décidé de répondre à ce signal d'alarme en s'engageant dans un processus de réforme de la normative en vigueur afin de « refonder l'école » et surtout de réduire les inégalités scolaires. Les objectifs principaux de ce programme, qui s'est concrétisé grâce à la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, étaient les suivants :

- donner la priorité à l'enseignement primaire ;
- renforcer l'éducation prioritaire ;
- lutter contre le décrochage ;
- définir des nouveaux rythmes scolaires ;
- rénover les programmes ;
- miser sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) grâce à une vraie « stratégie numérique » ;
- former les enseignants dans des établissements spécialisés : les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) ;

- repenser les métiers de l'enseignement.

Cependant, le MEN considérait qu'un autre facteur critique pouvait expliquer l'échec scolaire des élèves français : le manque de coordination entre les écoles et les familles. En ce sens, cette institution a adressé à tous ses fonctionnaires, mais aussi aux préfets, une circulaire rappelant les mesures à prendre pour « renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » (MEN, 2013).

Cette dernière circulaire n'a pas reçu un accueil favorable. De fait, dans certains milieux plutôt traditionalistes, l'idée, encore très diffuse, selon laquelle l'un des piliers de l'école républicaine est son rôle de « sanctuaire », soit un havre de paix protégé des assauts de la « société extérieure » – qui voudrait, comme l'affirmait le philosophe Jacques Muglioni « lui imposer ses intérêts, ses passions et ses modes » (Muglioni, 1993 : 72) – et où les enseignants pourraient se consacrer entièrement à leur tâche éducative sans avoir à rendre des comptes aux familles (souvent perçues comme des « intrus »⁵⁴) perdure. Même Philippe Meirieu, le pédagogue qui a inspiré les réformes liées à l'instauration des modules au lycée et à la création des Instituts universitaires de formations des maîtres (IUFM, les ancêtres des ESPE)⁵⁵, était en

⁵⁴ Comme l'a expliqué Anne-Sophie Benoit, présidente de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV), dans une audition réalisée le 6 mars 2014 à la Commission des affaires culturelles et de l'éducation (CACE, 2014).

⁵⁵ En 1998, le journal *Libération* publiait un portrait de Meirieu intitulé « Le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants » (Auffray, 1998).

effet convaincu que « l'école obligatoire doit constituer un abri, même provisoire, contre la tempête sociale » (Meirieu & Guiraud, 1997 : 83)⁵⁶.

Bien qu'au départ cette vision de l'école se justifiait par la volonté de « séparer » le milieu scolaire du cadre familial, afin de faciliter le contact entre les élèves issus de milieux socioéconomiques différents et d'éliminer l'influence négative de certains contextes défavorisés sur la conduite des enfants à l'école, dans les débats pédagogiques plus récents, cette conception est désormais considérée comme anachronique. Plusieurs études ont démontré non seulement qu'il existe une corrélation entre les performances scolaires des élèves et leur milieu éducatif le plus proche (la famille et la communauté d'appartenance) mais aussi que l'implication familiale – qui compte pour beaucoup dans la réussite des élèves – repose sur une compréhension des attentes mutuelles (de l'école et des familles) et de leurs schémas respectifs de fonctionnement (ce qui a été démontré par les travaux de Dumoulin et *al.*, 2014 ; Larivée & Larose, 2014 ; Larivée & Poncelet, 2014 ; Poncelet et *al.*, 2014). Toutefois, si d'un côté l'État exige une meilleure coordination entre les parents d'élèves et les institutions éducatives, de l'autre la réalité sur le terrain se révèle beaucoup plus complexe que ce que l'avait imaginé le législateur. En 2014, un rapport d'information de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale sur les relations entre l'école et les parents montre que « ces relations n'ont jamais été simples » et conclut que « pour des raisons historiques et

⁵⁶ Cependant, au cours les années suivantes, Meirieu – ayant entre temps entrepris une carrière politique – nuancera cette position et abandonnera son rigorisme originel (Meirieu, 2000).

culturelles, la place et le rôle des parents n'ont pas encore trouvé leur point d'équilibre au sein de l'école » (CACE, 2014 : 9).

Dans un article paru dans la *Revue internationale de l'éducation familiale*, Olivier Prévôt s'alignera sur ces mêmes positions en considérant que, bien que la « refondation de l'école » représente une avancée importante dans la construction d'une société plus inclusive,

« Il serait nécessaire, en ce qui concerne la formation des enseignants, que la coéducation soit plus largement traitée et abordée, sous des modalités qu'il faudrait construire. Les enseignants sont en effet souvent eux-mêmes démunis quant à leurs rapports aux familles. Dès la formation initiale, il serait pertinent d'accompagner les futurs enseignants afin qu'ils soient mieux à même de construire une relation positive avec les parents, dans l'intérêt de l'enfant » (Prévôt, 2014 : 30).

En d'autres termes, au-delà des bonnes intentions affichées par le législateur, une véritable refondation de l'école ne peut exister que si les enseignants, qui sont l'interface visible de l'institution scolaire, sont formés à connaître et à analyser la réalité sociale, culturelle et économique des contextes dans lesquels ils travaillent. Autrement dit, les enseignants devraient avoir une formation anthropologique de base afin de pouvoir s'intégrer correctement dans cette zone de transition qui

sépare et unit l'école et les familles, soit une version « sociale » de ce qu'en biologie on appellerait un écotone⁵⁷.

Pour les départements, les régions et les collectivités de l'Outre-mer français, cette problématique a une importance capitale, notamment si on se réfère aux taux élevés d'échec scolaire – confirmés par les statistiques et par les résultats des recherches sur le terrain – qui touchent surtout les communautés autochtones (Poirine, 1991 et 1996 ; Malogne, 2001 ; Alby, 2006 et 2008). On doit aussi considérer que, dans ces territoires, les conditions actuelles de la scolarisation constituent bien souvent l'une des causes de la fragmentation des noyaux familiaux et de l'exode rural, qui lui-même entraîne la perte de savoirs traditionnels propres à des groupes autochtones. L'étude des systèmes éducatifs des communautés ethniques⁵⁸ d'Outre-mer s'avère donc d'une grande importance. À ce titre, elle est

⁵⁷ C'est-à-dire la zone de contact entre deux écosystèmes voisins (par exemple, le désert et la savane ou la forêt et la mangrove). Cette notion, qui est apparue pendant les années 1980 dans le domaine des sciences naturelles, commence à s'imposer dans les travaux de plusieurs scientifiques sociaux pour définir les « espaces de transition » entre deux ou plus contextes socioculturels (Minor, 2007 ; Bekker, 2010 ; Innes, 2014).

⁵⁸ Effectivement, en France, le concept d'ethnicité (qui résiste quand même dans le milieu de l'anthropologie) n'a pas de fondement juridique. On l'utilise ici dans le sens que lui attribue la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui a été adoptée avec la convention européenne ETS 148 de 1992 sous les auspices du Conseil de l'Europe, pour protéger et favoriser les langues historiques régionales et les langues des minorités en Europe (CdE, 1992. Voir annexe 4) – une Charte que le gouvernement français, cohérent avec sa vision d'unité sociale de la nation, n'a jamais ratifiée.

aujourd'hui réclamée par des voix éminentes (Grenand & Renault-Lescure, 1990 ; Terrail, 1997 et 2005 ; Hurault et *al.*, 1998 ; Grenand, F. 2000 ; Lorcerie, 2003). Il s'agit de comprendre les processus et les outils de transmission d'un patrimoine de connaissances, de capacités et de compétences qui sont propres à ces communautés et qui sont étroitement liées à des milieux géographiques de grande valeur en termes écologiques et économiques.

5. Culture et autochtonie

La raison anthropologique nous invite, comme le disait à juste titre Ugo Fabietti (2007), à relativiser les identités sans essentialiser les différences. Ce cadre conceptuel nous aide à comprendre comment l'idée même de « culture nationale », hégémonique et produite par la rhétorique nationaliste, a pu servir les intérêts de certaines forces politiques afin d'uniformiser les identités et de créer des « citoyens de la nation », tout en stigmatisant les différences culturelles, qui ne pouvaient pas être intégrées à la nation, comme les cultures subalternes⁵⁹ (Figure 5).

⁵⁹ J'utilise les termes « hégémonique » et « subalterne » en m'appuyant sur l'interprétation développée par le philosophe antifasciste italien Antonio Gramsci. Selon cette conceptualisation, l'hégémonie devient un système de domination politique qui s'établit à partir d'une base culturelle (les pratiques et les croyances collectives) ; la subalternité est le statut qui est assigné aux groupes marginalisés, ignorés ou réprimés par la violence – physique ou symbolique – de l'apparat institutionnel à travers lequel s'expriment les groupes hégémoniques (Gramsci, 1949). Ces termes ont acquis une « validité anthropologique » grâce au travail analytique d'Alberto Cirese (1982), qui a contribué à la diffusion de la pensée de Gramsci dans les cercles scientifiques européens et nord-américains.

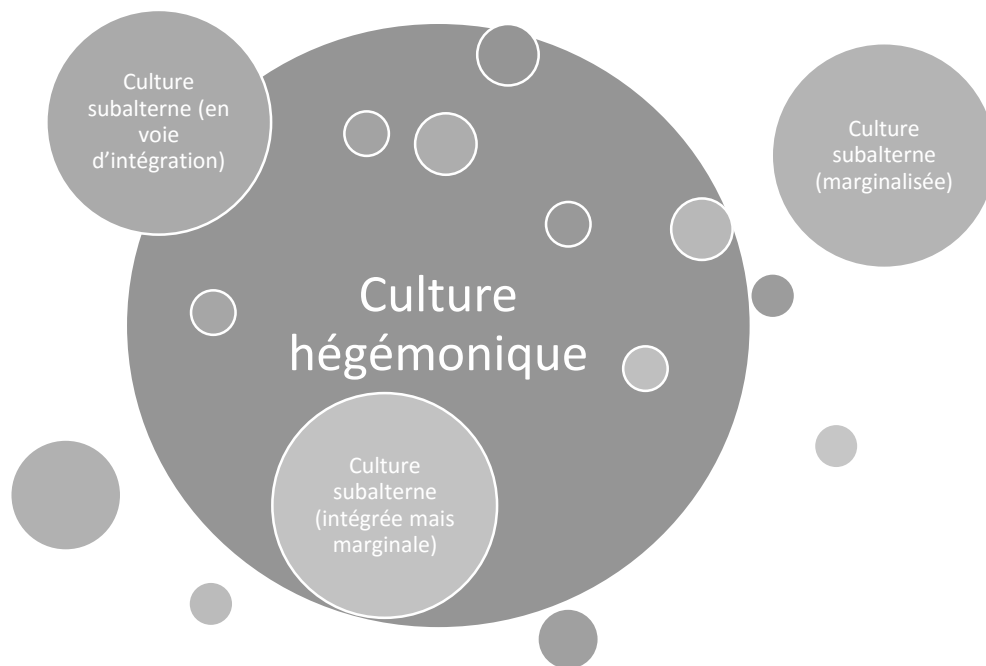


Figure 5. Cultures hégémoniques et culture subalternes

Le discours nationaliste, surtout dans le cadre des États-nations et des Empires coloniaux, avait pour objectif d'offrir une justification idéologique à l'idée qu'une certaine culture considérée comme nationale pouvait être supérieure à d'autres. Ces cultures « autres » n'étaient pas nécessairement celles des minorités mais, tout simplement, celles qui ne répondaient pas aux critères choisis par les élites politiques et économiques et qui entravaient les projets des gouvernements.

L'Histoire est riche d'exemples qui nous montrent comment ce discours a pu se traduire en politiques d'élimination de « l'autre » justifiées par la nécessité de préserver la pureté et l'unité nationale : des guerres de religion aux conflits ethniques, de l'Holocauste aux pogroms. Cependant, il ne faut pas oublier que, dans la majorité des cas, ces politiques cachaient des motivations moins idéologiques

qu'économiques, liées à l'accès à certaines ressources et à leur distribution. De ce point de vue, le cas des peuples autochtones est exemplaire.

Avec l'apparition des Empires coloniaux, les nations européennes se sont lancées dans une entreprise de domination globale qui les a conduites à conquérir des territoires et à soumettre des peuples qui vivaient loin des métropoles du Vieux Continent et qui, dans cette phase coloniale, n'ont jamais réellement été intégrés aux États colonialistes. Pendant toute cette période, les colonisés n'ont jamais pu accéder au statut de citoyens et le seul statut qui était octroyé à ces « sauvages » ou « primitifs » était celui d'autochtones, c'est-à-dire littéralement des occupants originaires d'un territoire⁶⁰. Bien que cette notion d'autochtonie ait connu un certain succès jusqu'à la première moitié du XIX^{ème} siècle⁶¹, elle a été progressivement abandonnée au profit de la notion de « race », qui résistera dans certaines sphères

⁶⁰ Il s'agit d'un lexème d'origine latine (*autochthon*) qui, à son tour, dérive du grec ancien *αὐτόχθων*, mot composé du pronom *αὐτός* (« soi-même ») et du substantif *χθών* (« terre »), qui pourrait se traduire comme « celle ou celui qui appartient à un territoire » ou, moins littéralement, « celle ou celui qui est né dans le territoire où sont nés ses ancêtres » (ou, encore, « qui vient de la terre même », comme le proposent Gagné et Salaün, 2009 : XIV). Les auteurs classiques, comme Hérodote, utilisent cette notion en réponse à celle de *ἐπίλυδες* (« immigrants » ou « étrangers »).

⁶¹ Balzac, dans sa *Comédie humaine*, l'utilise pour identifier les communautés natives, comme l'atteste un célèbre passage de *La peau de chagrin* où le personnage du savant - « qui pour l'instruction du sculpteur inattentif avait entrepris une discussion sur le commencement des sociétés et sur les peuples autochtones » - s'appuyait sur cette notion afin de lui expliquer l'origine de la civilisation (Balzac, 1874 : 44).

de la communauté scientifique jusqu'à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, pour apparaître à nouveau en parallèle au processus de décolonisation qui a suivi la Conférence de Bandung de 1955 et s'affirmer finalement à partir du Troisième Millénaire⁶².

Aujourd'hui, la notion d'autochtonie correspond à une catégorie sociologique et juridique qui sert à décrire les populations natives mais minoritaires au sein des États et qui est utilisée par leurs représentants « pour demander justice pour les violations des droits humains dont elles sont victimes depuis la colonisation ou l'invasion, et revendiquer des droits en vertu de leur antériorité d'occupation d'un territoire » (Gagné et Salaün, 2009 : XV). Comme le souligne Irène Bellier, il s'agit donc d'une vraie catégorie politique qui a contribué à construire le mouvement social des autochtones dans l'histoire globale de la mondialisation et qui témoigne de la « capacité de mobilisation des acteurs autochtones et de leur volonté de se définir comme des partenaires dans les espaces du dialogue international » (Bellier, 2009 : 78). Un mouvement qui, à l'heure actuelle, ne réclame pas seulement la simple reconnaissance de la diversité des peuples natifs dans les espaces politiques nationaux mais aussi, et surtout, la revendication d'une autonomie territoriale, juridique et culturelle qui devrait leur permettre de survivre en tant que sujets actifs du débat citoyen. Bien que, suite à l'adoption de certains instruments juridiques

⁶² En France, le terme se diffusera surtout après 2007, année d'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (en anglais *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*) du fait du débat qui a eu lieu dans les cercles juridiques autour de la question sur la traduction la plus adaptée au terme anglais « *indigenous people* » (UN, 2007).

contraignants – comme les Conventions 107 et 169 de l’Organisation internationale du travail (OIT)⁶³ –, plusieurs gouvernements aient déjà reconnu, au moins formellement, le caractère collectif des droits des entités autochtones⁶⁴, beaucoup d’autres – comme la France, les États-Unis, le Canada, la Chine ou la Russie – n’ont jamais voulu le faire car cette reconnaissance juridique pouvait mettre en péril l’unité politique de la nation.

La question de la culture autochtone et de sa transmission par le biais de formes d’éducation et de formation propres est donc devenue une affaire politique avec une résonance internationale, un sujet qui questionne l’analyse anthropologique, notamment à l’heure actuelle, dans un contexte qui voit certains gouvernements développer des projets de « patrimonialisation » des cultures locales qui, somme toute, ne sont pas mis en place pour reconnaître – ou conserver – l’altérité culturelle des peuples autochtones mais plutôt pour leur permettre de s’affranchir du discours de la « reconnaissance », tout en continuant à mener des politiques d’homogénéisation.

⁶³ La première est dédiée à la « protection et l’intégration des populations aborigènes et autres populations tribales et semi-tribales dans les pays indépendants » et la deuxième est « relative aux peuples indigènes et tribaux » (OIT, 1957 et 1989. Voir annexes 5 et 6). À la différence de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, qui reste une simple déclaration de bonne volonté (voir annexe 7), les Conventions de l’OIT ont un effet juridique direct sur les législations des pays qui les ont ratifiées.

⁶⁴ Parfois en leur attribuant la forme juridique de « communautés sociales » mais en leur octroyant le plus souvent la gestion administrative d’un territoire (une réserve, un parc naturel ou un village).

5.1. Autochtonie, indigénité, ethnicité et racisme : une biopolitique de l'altérité

Dans le vocabulaire anthropologique, la notion d'autochtonie se superpose souvent à celles d'ethnicité et d'indigénité. Il s'agit cependant de trois concepts qui cachent des significations politiques particulières et qui, d'un point de vue épistémologique, ne représentent pas le même phénomène ou, du moins, ne lui octroient pas le même sens.

Jonathan Friedman considère que l'indigénité est une notion qui renvoie « à la nature, au précédent historique, à la simplicité, à l'égalité et à l'harmonie, mais aussi à l'état de sous-développement, de sauvagerie, de guerre généralisée et de désordre » (Friedman, 2009 : 35). Plus concrètement, il s'agirait de l'effet d'un processus dialectique qui, à l'inverse du processus de cosmopolitisation, permet à certains groupes de se définir à partir d'une identité ethnique « enracinée » (voir Figure 6) et radicalement opposée aux cultures hybrides imaginées par Nestor García Canclini (1989).

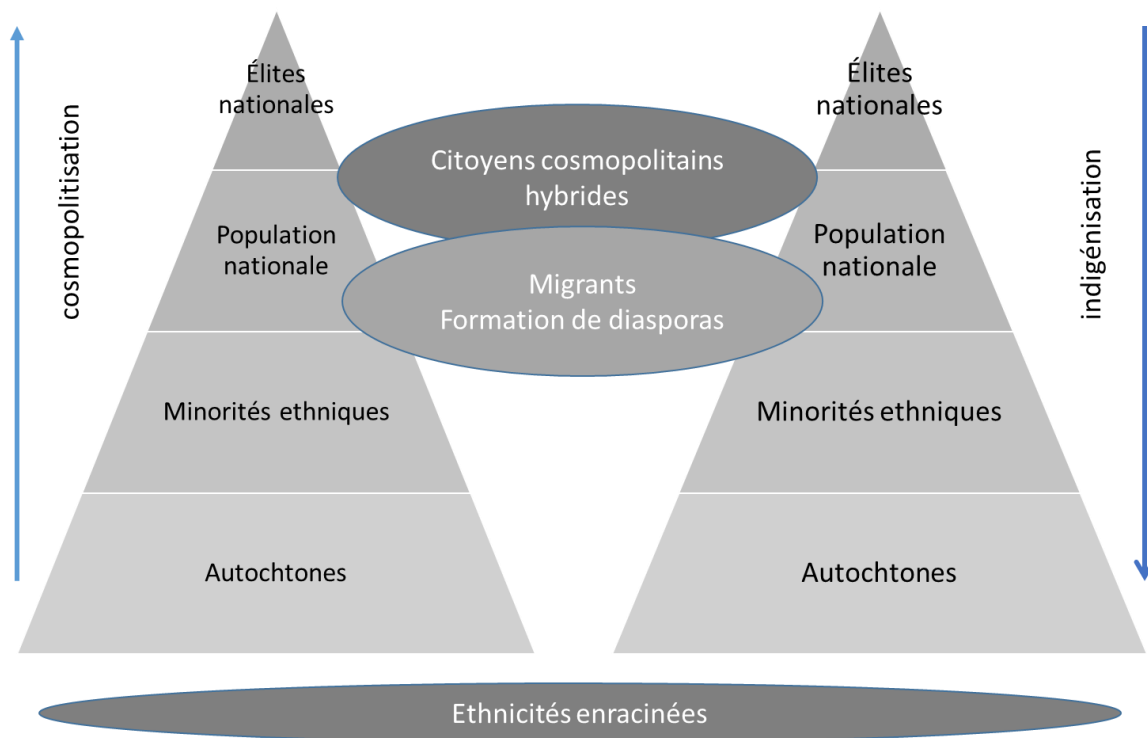


Figure 6. Dialectique de la cosmopolitisation et de l'indigénisation (d'après Friedman, 2009 : 49)

Cette « identité indigène » est donc idéologique mais avant tout liée à un territoire, à des « racines ». Toutefois, c'est aussi une notion polémique et plusieurs auteurs, comme Adam Kuper (2003) ou Mathias Guenther (2006), critiquent l'essentialisme et le colonialisme résiduel de cette conceptualisation qui ne semble pas capable de prendre en compte l'existence d'un contexte global où « l'enracinement ethnique » de l'indigénité oublie le facteur culturel, en se limitant à utiliser des critères biologiques (l'ethnie) et géographiques (territoire) pour établir des frontières et séparer les « vrais Indigènes » des autres. D'autres chercheurs, comme Alan Barnard, considèrent que, bien que la notion ait pu permettre de conceptualiser et soutenir la cause des peuples marginalisés, elle reste

une catégorie non scientifique qui ne devrait pas être retenue dans le glossaire technique de l'anthropologie (Barnard, 2006).

Par ailleurs, la catégorie de « l'ethnicité » est aussi exposée à des critiques du même ordre. L'anthropologue Mondher Kilani, par exemple, invite à employer le terme d'ethnicité (et tous les mots composés ou dérivés de ce terme, comme « ethnique », « multiethnique », « pluriethnique », « interethnique » et *similia*) avec beaucoup de précautions. Il s'agit, selon lui, d'un concept qui peut se transformer très facilement en stéréotype, source de préjugés ou de positions extrémistes (Kilani, 1997)⁶⁵. C'est là une position que partage Ugo Fabietti, selon lequel la notion d'ethnicité peut être chargée d'une connotation symbolique qui réduit drastiquement son statut d'objectivité scientifique. Il considère, en effet, que, d'un point de vue anthropologique, l'appartenance à un certain groupe humain – religieux, politique ou ethnique – s'inscrit, avant tout, dans l'ordre du symbolique, ce qui fait de l'identité ethnique un symbole d'appartenance – une appartenance qui inclût les « semblables » mais qui exclut ainsi ceux qui ne rentrent pas dans cette catégorie. Fabietti considère que :

« Il n'est pas suffisant d'avoir une certaine couleur de peau pour faire partie d'une ethnie ; néanmoins, il ne suffit pas non plus de

⁶⁵ On peut aisément imaginer que le parcours de vie de cet intellectuel polyédrique ait eu une influence sur sa perception du multiculturalisme et sur ses doutes quant à la notion d'ethnicité. Né en Algérie, étudiant en France et Professeur des Universités en Suisse, il possède les trois nationalités, mais, comme il l'affirme lui-même, « aucune ethnicité » (Kilani, 2007).

parler une certaine langue ou de partager des valeurs ou des comportements déterminés. L'identité ethnique et l'ethnicité, c'est-à-dire le sentiment d'appartenir à un groupe ethnique ou une ethnie, sont [...] des définitions du soi et/ou de l'autre qui sont presque toujours enracinées dans des rapports de force entre groupes coagulés autour d'intérêts spécifiques » (Fabietti, 2007 : 14).

Dans les sciences sociales, la notion d'ethnie a souvent été confondue avec celles de nation et de race⁶⁶ (Martiniello, 1995). En ce qui concerne les relations entre ethnicité et nationalisme, le débat est polarisé entre des chercheurs – comme John Alexander Armstrong (1982) – qui affirment que les deux notions ont les mêmes racines (ce qui rend difficile leur différenciation), et ceux –Benedict Anderson (1983) – qui considèrent qu'il s'agit de deux phénomènes très distincts sur le plan historique, sociologique et politique, mais aussi et surtout au niveau idéologique.

La « liaison dangereuse » qui a existé entre les notions de race et d'ethnie est beaucoup plus ancienne et trouve ses origines dans cette tendance de la pensée

⁶⁶ Comme le démontre ce célèbre passage extrait de *L'ethnie française* rédigé par George Montandon, dans lequel l'anthropologue antisémite affirmait que la nation est « un groupement politique, créé par l'histoire et contenu dans l'armature de l'État. La nation, généralement, ne correspond pas plus à une race qu'à une ethnie ; de façon habituelle, la nation comprendra plusieurs éléments raciaux et chevauchera plusieurs ethnies. Ainsi, la race est une conception savante, l'ethnie une conception naturelle, la nation une conception politique » (Montandon, 1935 : 29).

humaine à « segmenter » le monde de l'expérience. C'est autour de cette idée qu'Edmund Leach a développé son anthropologie et ses réflexions autour des réseaux sociaux et des relations sociales informelles qui ne dépendent pas de l'appartenance à un groupe déterminé. Mais ce sera Frederik Barth (1969) – disciple de Leach (1954 et 1980) – qui en élargira le champ d'application en redéfinissant les notions de groupe et de frontière ethnique. Selon Barth, la relation logique qui lierait une race avec une ethnie, une langue, une culture et un territoire est arbitraire. Le travail de l'ethnographe démontre au contraire que les groupes ethniques – en tant qu'entités sociales fermées, étanches et dotées de frontières établies – n'existent pas. Si l'on accepte ce cadre interprétatif, un groupe ethnique ne peut être défini en fonction de critères culturels ou linguistiques ; le seul critère possible est celui qui a été élaboré par les membres du groupe eux-mêmes pour établir la ligne de démarcation qui les sépare des « autres ». La différence culturelle devient, au bout du compte, une production sociale qui cache la dynamique complexe des relations « interethniques », dans laquelle chaque communauté sociale se définit grâce à des stratégies pensées pour lui assurer sa continuité et lui permettre d'interagir avec d'autres communautés. Cela nous permet d'imaginer, en prolongeant l'idée de Barth, que chaque communauté humaine n'est rien d'autre qu'une configuration locale d'un continuum socioculturel plus vaste : le genre humain⁶⁷. Cependant, le contact culturel – qu'il produise des hybridations, des métissages, des syncrétismes, des

⁶⁷ Une idée que j'emprunte à la perspective historique d'Éric Wolf, lequel écrivait que « les populations humaines construisent leur culture dans l'interaction et non pas dans l'isolement » (Wolf, 1982 : 35).

adaptations, des transfigurations ou des chevauchements d'identité et qu'il soit ou non capable de transmettre les produits de l'acculturation au fil des générations – n'élimine pas les différences car il s'inscrit toujours dans les rapports de force et de domination qui constituent le principe de relation entre un groupe hégémonique et un groupe subalterne – rapport qui est, très souvent, source de disputes.

5.2. *L'imbroglia ethnique et l'invention de la tradition*

L'instrumentalisation des principes identitaires à caractère ethnique – en tant que réponse fonctionnelle à certaines dynamiques historiques de conflit – a justifié, comme dans le cas du nationalisme, toute une panoplie de conflits dit « ethniques » qui, en réalité, n'étaient pas causés par les différences socioculturelles mais qui devraient plutôt être interprétés dans le cadre d'une lutte pour l'accès au pouvoir, aux richesses et aux ressources stratégiques (Cohen, 1974). C'est néanmoins une lutte qui a été capable d'attiser à maintes reprises les esprits à partir d'une construction politique de l'identité qui est le produit des politiques d'ethnisation mises en place par les pouvoirs hégémoniques (et qui n'a rien à voir avec cet idéaltype que nous appelons « culture traditionnelle »).

Prenons l'exemple du génocide des Tutsis au Rwanda qui, en moins de quatre mois, a conduit à la mort plus de 800 000 personnes et qui a souvent été décrit comme l'effet du « tribalisme typique » des peuples africains. Considérons que les Tutsis partagent avec les Hutus – ceux qui ont orchestré le massacre – la même langue, le même territoire et que, jusqu'à l'arrivée des colonisateurs européens, ils partageaient aussi les mêmes institutions politiques et les mêmes formes

d'organisation sociale (Newbury, 1987). Avant la colonisation, les Tutsis, des pasteurs nomades, étaient chargés de l'administration des biens des communautés et les Hutus, des agriculteurs sédentaires, détenaient les prérogatives rituelles et la responsabilité de préserver le bien-être spirituel des communautés. Par ailleurs, il était très facilement possible de changer de statut en fonction de l'alliance avec une famille de l'autre communauté, de façon qu'un Hutu pouvait devenir tutsi et vice-versa (Chrétien, 2000). Les fonctionnaires coloniaux allemands et belges, qui n'ont pu comprendre la sophistication inhérente à ce système d'organisation sociale, ont simplifié à l'excès les différences entre Hutus et Tutsis et ont construit des catégories ethniques – c'est-à-dire des frontières – à partir de leur regard ethnocentrique et de leurs convictions quant à la supériorité de la culture européenne. La minorité tutsie a donc été décrite comme une aristocratie chamitique d'origine nilotique, proche de la civilisation égyptienne, et la majorité hutue a été inscrite dans la catégorie des peuples bantus, une macro-famille linguistique « inventée » en 1858 par l'exégète Wilhem-Heinrich Bleek pour réunir, selon sa classification, les langues « intertropicales » avec un bas niveau de sophistication (Chrétien, 1985 et 1997). Du fait de cette hiérarchisation artificielle, les Tutsis ont été convertis au christianisme – catholique ou protestant – et les missionnaires ont organisé des écoles pour faciliter leur intégration dans la société coloniale ; les Hutus, considérés inférieurs, n'ont pu accéder à l'instruction scolaire ni même obtenir des postes importants dans l'administration de la colonie. La politique de discrimination entre Hutus et Tutsis a contribué à la mise en place d'une barrière ethnique qui, inconsciemment, a concouru à la construction d'une différenciation artificielle entre les deux groupes : d'une côté les Hutus qui proclamaient leur « authenticité » bantou et de l'autre les

Tutsis qui fondaient leurs privilèges coloniaux sur une supposée ascendance aryenne⁶⁸. La décolonisation des anciens mandats coloniaux belges n'a guère simplifié les choses : les leaders d'opinion hutus et tutsis ont continué leur exercice d'invention des traditions⁶⁹, en élevant toujours plus cette barrière ethnique, au point qu'elle devienne infranchissable. Au Rwanda, l'invention de l'ethnicité – et la persistance de cette « vision du monde » grâce à sa transmission culturelle – peut donc être considérée comme l'élément décisif de la genèse de cet état de conflit permanent qui a opposé, jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, les « ethnies » hutus et tutsis et qui, comme j'espère l'avoir démontré, était motivée par des raisons liées au statut politique et à l'accès à certains privilèges.

⁶⁸ En 1930, l'administration coloniale belge a procédé à un recensement dans les territoires d'Afrique Centrale sous son mandat afin d'émettre les « cartes d'identité ethnique » destinées à la population locale. Puisque la typologie raciale imaginée par les fonctionnaires de Bruxelles (qui voulait les Hutus de grande taille et les Tutsis de petite taille) était considérée comme difficilement applicable par les responsables du recensement, ces derniers ont défini le nombre des pièces de bétail possédées par chaque individu comme critère de distinction ethnique : ceux qui possédaient moins de dix bovins étaient donc des Hutus et ceux qui en avaient plus de dix étaient tutsis. Le statut ethnique – et l'accès aux privilèges que ce statut octroyait, comme celui à l'instruction scolaire – se réduisait donc à une simple considération économique, qui a permis aux Rwandais les plus riches de devenir Tutsis et a obligé les plus pauvres à devenir Hutus (Lugan, 1997).

⁶⁹ Pour reprendre la célèbre notion forgée par Eric Hobsbawm et Terence Ranger (2006), lesquels l'ont employée en paraphrasant la notion d'invention de la culture forgée par Roy Wagner (1981).

D'un point de vue anthropologique, ce même exercice analytique est valable pour plusieurs autres conflits qui ont ensanglanté le siècle passé et qui continuent à le faire dans ces commencements d'un nouveau millénaire. Un exemple flagrant est la situation qui s'est créée en ex-Yougoslavie, quand le collapse de l'ancien pays satellite de l'Union Soviétique a permis à certains leaders d'opinion et aux élites nationalistes de faire resurgir le rêve d'une « grande Serbie », justifié à partir de cette « identité serbe » qui, en réalité, avait été inventée pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, à l'époque des premiers mouvements nationalistes européens⁷⁰. L'idée d'une Serbie homogène et « pure », réalisable seulement grâce à un nettoyage ethnique (*etničko čišćenje*) qui aurait éliminé du territoire des « slaves du sud » (chrétiens orthodoxes) toutes les minorités religieuses (les Croates, chrétiens catholiques, et les Bosniaques, musulmans sunnites), est apparue en 1860 et, pendant tout le XX^{ème} siècle, elle a été utilisée comme base idéologique pour soutenir les projets hégémoniques des élites serbes au détriment des communautés croates et bosniaques (Grmek et *al.*, 1993). Le cas des républiques qui faisaient auparavant partie de l'Union Soviétique (URSS) est semblable : pendant près d'un siècle, l'ethnologie russe s'est efforcée de construire des fossés ethniques infranchissables et de définir scientifiquement les différences séparant les ethnies qui peuplaient les territoires « non russes ». Avec la chute de l'Union, les élites de ces peuples « non russes » ont justifié leurs revendications autonomistes – et leur désir de contrôler

⁷⁰ Cette même idéologie a aussi guidé l'action du jeune révolutionnaire nationaliste Gavrilo Princip qui, le 28 juin 1914, assassinait à Sarajevo l'archiduc François-Ferdinand d'Autriche, déclenchant une crise diplomatique conjoncturelle qui a conduit à la Première Guerre mondiale.

sans entraves les ressources stratégiques de ces nouvelles entités postsoviétiques – en brandissant ces mêmes monographies ethnographiques qui avaient été rédigées à l'âge soviétique et qui démontraient, par des procédés « scientifiques », les irréductibles différences qui les rendaient incompatibles avec les Russes (Roy, 1991 et 1994).

Les exemples que je viens de mentionner nous aident à comprendre que la notion d'ethnicité ne prend du sens que dans des situations historiques et sociales déterminées et non à partir d'une image statique de cette notion si vague de « culture traditionnelle » ou « authentique ». Le particularisme ethnique n'est rien d'autre qu'un critère d'alliance politique qui, comme nous l'avons vu, donne des résultats inquiétants dans les contextes postcoloniaux (le Rwanda) ou post-impériaux (l'ex-Yougoslavie ou les républiques qui faisaient partie de l'URSS), là où la désagrégation du pouvoir « traditionnel » a laissé place aux revendications d'autres acteurs sociaux, ceux qui avaient auparavant été marginalisés. Qu'on les appelle nationalismes, ethnicismes ou tribalismes, c'est l'expression d'une dynamique sociale et culturelle qui vise l'affirmation d'une identité, son accès à l'arène politique et économique, et la création de « géographies de l'esprit⁷¹ » nécessaires à la définition de l'altérité.

⁷¹ L'expression est de Marc Crépon, qui l'a utilisée pour décrire l'ensemble des théories qui ont alimenté le déterminisme culturel – et l'idée selon laquelle les cultures humaines sont avant tout conditionnées par leur environnement naturel et leur position géographique – entre la fin du XVII^{ème} siècle et la première moitié du XIX^{ème} (Crépon, 1996).

Dans le schéma suivant (Figure 7), j'ai synthétisé les différentes notions que nous avons discutées jusqu'ici, pour montrer les points de contact et de divergence à partir de cinq critères : géographique, biologique, culturel, historique et politique.

	Critère géographique (la terre)	Critère biologique (les origines)	Critère culturel (langue, usages et coutumes partagés)	Critère historique (l'origine de l'État)	Critère politique de la « production d'identité »
CONCEPT					
<i>Civilisation</i>	X		X	X	D'en haut
<i>Nation</i>	X	X		X	D'en haut
<i>Race</i>		X			D'en haut
<i>Indigénité</i>	X	X	X		D'en haut
<i>Ethnie</i>	X	X	X		D'en bas
<i>Autochtonie</i>	X		X		D'en bas
<i>Aboriginalité</i>	X	X			D'en haut
<i>Peuple natif</i>	X				Absent

Figure 7. Les concepts liés à l'identité d'un groupe humain

Selon cette schématisation, la civilisation apparaît comme un concept – produit « d'en haut » par les élites au pouvoir, afin de justifier leur souveraineté politique – qui décrit la culture d'un groupe humain qui s'est établi dans un espace géographique déterminé et qui est considéré comme l'origine historique d'un État. Le concept de nation partage les mêmes caractéristiques sémantiques – une culture, une géographie et une histoire partagées – que celui de civilisation, mais avec le critère biologique du « sang » en plus, en tant qu'élément fondateur et fédérateur. La race, quant à elle, est un concept éminemment biologique, déterminé d'en haut par les groupes hégémoniques afin de classer les communautés subalternes. Il n'est pas nécessairement lié au critère géographique, comme le démontre l'usage

qui en a été fait par certains « théoriciens de la race » pour s'adresser aux Juifs ou aux Roms. L'ethnie, de son côté, est un concept qui se veut antithétique à celui de race, en tant que revendication identitaire qui vient du bas, de la base communautaire, et qui définit le groupe à partir de critères territoriaux, génétiques et culturels. Bien qu'il ait été très utilisé par la majorité des anthropologues du XX^{ème} siècle, on lui préfère aujourd'hui celui d'autochtonie, qui a la même charge revendicative mais qui n'utilise pas le critère du sang pour définir l'appartenance à un groupe : le critère géographique est donc l'élément prioritairement utilisé pour identifier les membres d'une communauté. Le concept d'indigénéité se base sur les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion que celui d'ethnie, mais il s'en distingue car, historiquement, il a été utilisé par les administrateurs coloniaux pour définir les peuples « autres », les dominés⁷². En France, il a constitué la justification anthropologique du régime dit de « l'indigénat », à savoir la législation d'exception et les pratiques discriminatoires imposées aux habitants des territoires soumis à l'administration coloniale⁷³. Il en va de même du discours sur l'aboriginalité, soit l'identité des peuples aborigènes : dans le jargon colonial, le terme servait à définir les groupes humains qui étaient considérés comme des reliquats de l'âge

⁷² Cependant, aujourd'hui, il est souvent utilisé dans le discours « décolonial » pour manifester avec fierté une identité minoritaire. Un exemple est le mouvement des « Indigènes de la République » qui, depuis 2005, fédère des activistes et des intellectuels autour du slogan « La France a été un État colonial [...] La France reste un État colonial ! » (PIR, 2005).

⁷³ Il est aboli en 1946 avec l'abrogation des lois et des règlements qui constituaient le corpus normatif connu sous le nom de Code de l'indigénat (Merle, 2002).

préhistorique, des primitifs qui peuplaient *ab origine* (depuis les origines) certaines contrées du globe⁷⁴. Aujourd'hui, on continue à l'employer pour identifier les descendants des peuples originaires d'Australie (ceux qui vivent sur la partie continentale comme ceux qui peuplent les îles du détroit de Torres)⁷⁵ et, depuis l'adoption du *Aboriginal and Torres Strait Islander Commission Act* en 1989, le gouvernement australien considère « aborigène » – d'un point de vue juridique – tout citoyen qui peut démontrer un lien biologique avec des ancêtres qui peuplaient l'Australie avant l'arrivée des Européens, qui reconnaît son identité aborigène et qui est reconnu comme tel par la communauté à laquelle il déclare d'appartenir (AG, 1989 ; Gardiner-Garden, 2003). Pour conclure, la notion de peuple natif, qui se base sur le seul critère géographique (avoir des ancêtres qui sont nés sur un territoire déterminé), est probablement celle qui a la plus faible connotation identitaire. Bien que, dans le passé, elle ait été utilisée comme synonyme de peuple ethnique ou indigène, et qu'elle ait servi d'outil revendicatif à certains groupes autochtones,

⁷⁴ Le terme a pendant longtemps été associé aux peuples Aetas (ou Negritos) des Philippines, aux communautés de langue formosane qui peuplaient l'île de Taïwan (comme les Amis, les Da'os, les Kavalan ou les Rukai), aux Aïnous de Hokkaido (au Japon) et de la Kamtchatka (en Russie), aux Ādivāsī en Inde, aux Wanniyala-Aetto (ou Vedda) du Sri Lanka, aux Lutrawita (ou Trouwunna) de Tasmanie et aux peuples de langue khoïsan d'Afrique australe.

⁷⁵ C'est également le cas au Canada, où on parle d'*Aboriginal law* (droit des Aborigènes) pour identifier le *corpus iuris* qui contient les droits et obligations des communautés natives, les *First Nations* (les Nations Premières).

comme les *First Nations* ou Premières nations du Canada, le terme a aujourd'hui perdu son significat « politique »⁷⁶ (Gagné et al., 2009).

La digression que je viens de proposer ne voulait pas se limiter à une divagation purement terminologique, mais visait avant tout à montrer l'enjeu épistémologique qui se cache derrière l'utilisation de certaines notions, notamment quand on parle de certains groupes humains qui sont en train de revendiquer des droits et de la justice. Chaque terme, nous l'avons vu, est chargé de significats qui décrivent le point de vue du sujet qui l'utilise et la perception qu'il a de « l'(id)entité » qu'il est en train de désigner, de sorte que les concepts qui s'abritent derrière ces mots nous parlent en fin de compte, de deux cultures et de la relation « politique » qu'elles entretiennent dans un contexte historique particulier, de la position que chacune d'entre elles occupe dans « l'arène » du discours et de leur statut dans la hiérarchie sociale du pouvoir. Inutile d'ajouter qu'elles sont également

⁷⁶ D'un point de vue juridique, le droit américain constitue une exception à cette règle puisqu'il opère une distinction entre les *native-born Americans* (les citoyens des États-Unis nés dans le pays) et les *Native Americans* (descendants des « Indiens » d'Amérique). Ces derniers ont certains droits dans le cadre des politiques de discrimination positive – surtout pour l'accès à certaines aides financières – mais, pour prouver leur « identité native », ils doivent pouvoir démontrer être membres d'une communauté amérindienne reconnue par l'État et avoir au moins un quart de « sang indien », soit au moins un grand parent d'origine indienne, ce qui leur sera attesté grâce à un *Certificate of Degree of Indian Blood*, délivré par le gouvernement fédéral des États-Unis, qui établira le « niveau d'indigénité » avec une note qui peut aller de 1/16 à 16/16 (BIA, 2011). Il est évident que la signification que prend la notion de « natif » dans ce cas spécifique est identique à celle d'« indigène ».

capables de nous indiquer aisément où se situe le « regard hégémonique » et le subalterne.

6. L'identité à l'épreuve de l'assimilation

Le politiste Denis Lacorne, dans ses travaux sur l'identité nationale américaine, a réalisé une analyse généalogique de l'idée de multiculturalisme et il a démontré que cette notion n'est apparue qu'assez récemment dans le vocabulaire des sciences sociales pour se substituer à celle de *melting-pot* (littéralement « creuset ») qui, depuis les premières années du XX^{ème} siècle, était employée pour décrire la société nord-américaine, en tant que nation formée majoritairement d'immigrés (Lacorne, 1997)⁷⁷. Sa rapide diffusion est probablement due à sa « souplesse sémantique » (littéralement, elle indique seulement la multiplicité des cultures, sans pour autant décrire les rapports de force qui les mettent en relation) et à sa double acception, descriptive et programmatique.

Le terme peut donc être employé pour décrire la situation « objective » d'un contexte au sein duquel coexistent et interagissent des groupes « culturellement différents » (en raison de leurs langues, religions, croyances, idéologies, usages ou coutumes) ou pour décrire la volonté prescriptive d'un programme politique

⁷⁷ Le dramaturge Israel Zangwill a été le premier à l'employer pour décrire les politiques d'assimilation ethnique du gouvernement étasunien (Zangwill, 1909). Sa pièce *The Melting Pot*, présentée pour la première fois en 1908, est considérée comme un classique du théâtre nord-américain et a eu une influence notable sur le débat concernant la question de « l'identité américaine » (Sollors, 1986).

construit à partir de la nécessité de gérer la cohabitation de certains groupes minoritaires au sein d'un territoire administratif déterminé. Un programme politique « multiculturel » a donc l'image d'un discours qui reconnaît les différences et qui les valorise – par exemple à travers des actions de « discrimination positive ». Cependant, comme le dit le proverbe, tout ce qui brille n'est pas or.

6.1. *Multiculturalisme et interculturalité : synonymes ou contraires ?*

Selon Jean-Claude Forquin, cet essor du « credo multiculturel » dans le terrain de la politique doit être interprété :

« comme une élaboration tardive, un palliatif ou une réponse à la perte de crédibilité d'un modèle plus ancien et en quelque sorte plus naturel, plus naturellement inscrit dans la postulation profonde des communautés politiques modernes, à savoir le modèle assimilationniste » (2005 : 49).

Si l'assimilationnisme, qui caractérisait explicitement les politiques sociales de toutes les puissances coloniales, a pour but d'effacer tout particularisme culturel et de créer des communautés culturelles homogènes, le multiculturalisme semble en être l'antithèse. Cependant, en ce qui concerne le fonctionnement pratique du modèle multiculturel, plusieurs exemples nous montrent qu'il est extraordinairement difficile de concilier au sein des États nationaux les droits à l'expression d'une différence « culturelle » (surtout en ce qui concerne les identités

ethniques, religieuses et linguistiques) et l'intangibilité de certains principes qui cimentent la hiérarchie sociale de l'État et les privilèges dont jouissent les élites au pouvoir et les couches sociales intermédiaires.

Aux États-Unis, par exemple, la politique multiculturelle a juridiquement justifié, notamment dans le domaine de l'éducation, un grand nombre de procès qui ont été entamés à l'encontre des normes fédérales, comme le « cas Yoder », qui s'est conclu par un arrêté permettant à une famille Amish de ne pas scolariser ses enfants pour leur permettre de se consacrer aux tâches agricoles fondamentales à son économie domestique (*Wisconsin v. Yoder*, 1972), ou le « cas Bakke », qui a obligé les universités publiques à établir des normes d'accès à partir de critères de discrimination positive sur des bases ethniques (*Regents of the University of California v. Bakke*, 1978). Les modifications légales élaborées suite aux cas que je viens de mentionner ont profondément bouleversé la société américaine et, aujourd'hui encore, elles ne font pas l'unanimité et sont sujettes à discussion entre les fauteurs de « l'intégrité de la Nation » et ceux du « multiculturalisme à tout prix » (Taylor, 1994 ; Kincheloe & Steinberg, 1997).

En France, le modèle scolaire multiculturel présente un développement historique similaire. Au nom du principe de « l'indifférence aux différences », qui est la traduction juridique de la devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité), au moins jusqu'à la Troisième République, tous les élèves du système éducatif français – dans le territoire métropolitain comme dans les écoles d'Outre-mer – ont appris une histoire de la nation focalisée sur le récit hagiographique de la vie et des faits d'armes de gens de l'Hexagone. L'expression « nos ancêtres les Gaulois » – qui est

devenue un cliché et qui a inspiré un nombre incalculable de réflexions autour des idées qu'a véhiculées l'assimilationnisme à la française (Binet, 1967 ; Durpaire, 2003 ; Ha, 2003)⁷⁸ – a probablement été la clef de voûte de ce discours sur la grandeur de la nation qui, sous l'effet de l'intégration du modèle multiculturel, a été progressivement contraint de modifier ses termes. En effet, à partir des années 1960, du fait de l'intensification et de la diversification des flux migratoires (qui ne se limitaient plus seulement aux ressortissants des anciennes colonies ou des pays voisins), le système éducatif national a commencé à développer des dispositifs adaptés – comme l'Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), introduit en 1973 – ou à ajuster les programmes scolaires en fonction de cette « nouvelle » réalité sociale. Cependant, la transformation des contenus de l'enseignement – qui conduit, par exemple, à l'introduction de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) et des langues et cultures régionales (LCR), à octroyer une place à la littérature « non métropolitaine » et à inclure des réalités « autres » dans les programmes d'histoire et géographie – n'a donné lieu qu'à des modifications limitées, compte tenu de la structure très rigide des curricula et de l'organisation des apprentissages à partir d'un cadre disciplinaire fortement cloisonné. Les expériences multiculturelles ont alors trouvé leur place en marge des programmes officiels, établis « d'en haut » par le MEN, et surtout grâce aux initiatives locales de

⁷⁸ L'expression a aussi inspiré des poètes comme Boris Vian. En 1958, quand il a été informé par son ami Henri Salvador du fait que les enseignants antillais continuaient à l'utiliser dans leurs cours d'histoire, il a décidé de lui écrire le texte de la chanson « Faut rigoler » dans laquelle il met en scène sa vision caustique de l'assimilation sur les notes d'un « cha-cha gaulois » (Vian, 1960).

certaines enseignants ou des organismes décentralisés (écoles, établissements, circonscriptions éducatives ou Académies). Par ailleurs, la « question multiculturelle » a alimenté un débat très virulent autour de l'applicabilité du principe de laïcité de l'État, comme c'est le cas, depuis 1989, avec la querelle sur le voile islamique (Nordmann, 2004 ; Thevanian, 2005 et 2012). Cette controverse révèle les difficultés à concilier, au sein des établissements éducatifs publics, le droit à l'expression d'une « différence » religieuse et l'intangibilité de certains principes constitutionnels. Il s'agit là d'un enjeu qui, en réalité, est beaucoup plus complexe et qui va bien au-delà de la seule sphère religieuse⁷⁹.

⁷⁹ Deux éléments semblent le confirmer. Premièrement, le port du *hijab* (le voile, en arabe) est une tradition antérieure à l'Islam et qui n'est pas nécessairement liée à la foi musulmane (rappelons-nous qu'il s'agit d'une norme qui est aussi invoquée dans la Lettre de Saint Paul apôtre aux Corinthiens et que, jusqu'à un passé très récent, dans les zones rurales d'Europe occidentale, les femmes catholiques utilisaient des « foulards de tête » pour se rendre à la messe) ; plusieurs imams contestent ce dogme et considèrent qu'il n'est pas l'expression d'une foi religieuse mais plutôt la relique d'une idéologie patriarcale et radicalement conservatrice (Bencheikh, 1999). Deuxièmement, cette querelle a donné lieu à la promulgation de la Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, une norme qui a été discutée et promulguée non pas dans le cadre de la protection du principe de laïcité de l'État mais plutôt dans celui du principe de défense de l'ordre public, comme le démontrent les transcriptions des auditions et comptes-rendus de la Mission d'information sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national qui ont alimenté les travaux préliminaires à la présentation du projet de loi à l'Assemblée Nationale (Loi n° 2010-1192 ; AN-MIPPI, 2009).

Aux États-Unis comme en France, le débat sur l'éducation multiculturelle a été polarisé entre ceux qui prônent un pluralisme « à outrance », une différenciation des curricula et la mise en place de réseaux scolaires distincts à destination des différents publics d'élèves (à partir de critères ethniques ou religieux), et ceux qui prônent une option « intégratrice » qui, de manière dialogique, permettrait la prise en compte des différences culturelles dans le cadre d'une école commune et d'un curriculum unitaire.

Les positions « pluralistes » ont été « refroidies » par les résultats de certaines enquêtes (comme celles de John Ogbu réalisées au lendemain des arrêtés Yoder et Bakke) qui ont démontré que la mise en place de dispositifs de différenciation ou de discrimination positive n'avaient statistiquement pas d'effet sur les taux de réussite scolaire des minorités (Ogbu, 1978). Selon Ogbu (1990 et 1992), ces mesures ont un impact très limité sur celles qui constituent les principales contraintes à une vraie intégration, à savoir le fait que les enfants des minorités aient tendance à développer un système culturel propre et ambivalent (dans lequel la culture hégémonique est à la fois source de frustration et force d'attraction), qu'ils aient une mauvaise opinion de la réussite scolaire (qu'ils considèrent incompatible avec la réussite sociale) et, que, finalement, ils manquent de confiance dans le groupe dominant. Les positions intégratrices, de leur côté, ont tendance à idéaliser les opportunités offertes par la « paix curriculaire » sans prendre en compte le fait que cette négociation entre les parties exigerait une « neutralisation » des contenus, tout en risquant d'appauvrir ou d'émietter certains savoirs au nom du « multiculturel » (Forquin, 2005).

Pour éviter cette dangereuse souplesse sémantique de la notion de multiculturalisme, certains auteurs préfèrent utiliser celle d'interculturalité, qui privilégie la dimension de réciprocité entre les cultures et qui exclue les « differentialismes » propres aux visions pluralistes et intégrationnistes mentionnées ci-dessus (Ouellet, 1991 ; Abdallah-Pretceille, 1999). L'approche interculturelle peut donc être interprétée comme une variante ouverte et interactive du multiculturalisme (Forquin, 1989).

Au-delà de la dispute terminologique, il est essentiel de comprendre que le contact entre différentes cultures au sein d'un même contexte étatique est une histoire antique et que la question autour de la gestion du contact – et des frictions – entre ces identités reste encore irrésolue. Quel est donc la place que les cultures « autres » doivent occuper dans l'arène sociale ? Et comment gérer les revendications identitaires que chaque groupe humain peut invoquer au nom du multiculturalisme ou de l'interculturalité ?

6.2. *Des catégories dynamiques pour penser la culture*

Depuis la nuit des temps, différents groupes humains, porteurs de cultures propres et spécifiques, sont rentrés en contact et ont interagi, parfois de façon pacifique, d'autres fois de manière conflictuelle. D'un point de vue anthropologique, tout contact exige un échange (d'informations, de biens, d'émotions) et se détermine à partir des rapports de force qui établissent les rôles assignés à chacune des parties.

En sciences sociales, il existe plusieurs notions pour décrire le contact culturel à partir des relations de pouvoir qui l'ont provoqué. Pour décrire la situation des peuples autochtones intégrés, de gré ou de force, dans les systèmes étatiques des anciens empires coloniaux, il y en a au moins quatre que je considère fondamentales : l'acculturation, l'hybridation, la transfiguration ethnique et le cumul d'identités. Le terme « acculturation » a commencé à faire partie du vocabulaire sociologique et anthropologique vers la fin du XIX^{ème} siècle pour décrire les transformations culturelles d'origine exogène. En 1936, Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits ont rédigé un mémorandum pour l'étude de l'acculturation, qui a été publié dans la revue *American Anthropologist* et qui contenait une définition désormais devenue classique selon laquelle :

« l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de culture différente avec des changements subséquents dans les types culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield et *al.*, 1936 : 140)

Herskovits, soucieux de distinguer les phénomènes d'acculturation de ceux de diffusion culturelle⁸⁰, précisait que « la diffusion est l'étude de la transmission

⁸⁰ L'approche diffusionniste part du principe que si deux traits culturels sont similaires dans deux groupes différents, l'explication repose sur les emprunts. L'objectif du chercheur est donc de repérer les « aires culturelles » de diffusion et de retracer, dans les limites du possible, les parcours que ces traits ont pu emprunter (Géraud, 2000).

culturelle accomplie, tandis que l'acculturation est l'étude de la transmission culturelle en cours » (Herskovits, 1948 : 218). De son côté, Roger Bastide (1948) la considérait comme une « interpénétration des civilisations » qui peut se réaliser de manière spontanée – quand les groupes en contact choisissent librement les moments, les lieux et les modalités des relations –, forcée – quand elle est imposée par un groupe dominant grâce à la force des armes – ou planifiée – quand elle est contrôlée par des forces hégémoniques cherchant à construire « d'en haut » une culture nationale ou un marché économique sans devoir nécessairement faire appel à la violence physique – et qui, dans des cas extrêmes, peut conduire à l'assimilation d'un groupe par un autre.

Le processus d'acculturation n'est pas absolu et se réalise au travers d'un travail de sélection et de réinterprétation. Georges Balandier (1955 et 1971), dans ses travaux sur les dynamiques sociales en Afrique postcoloniale, a démontré que la colonisation n'a pas réussi à imposer la totalité de ses principes culturels aux peuples africains et que ces derniers ont opéré des choix pour déterminer les emprunts à intégrer, tout en tenant compte de certaines compatibilités ou incompatibilités avec la culture préexistante. Selon Balandier, si le degré de compatibilité est faible, on aura un résultat « additif », où le trait emprunté coexistera avec le préexistant ; dans le cas contraire, on aura un résultat « substitutif », le trait emprunté prenant la place du préexistant. Par ailleurs, les emprunts peuvent entraîner des modifications dans les systèmes symboliques des groupes concernés et « d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux » ou « des nouvelles valeurs changent la signification culturelle des

formes anciennes » (Herskovits, 1948 : 248). Cela donne alors lieu à une réinterprétation : le principe à la base des phénomènes syncrétiques⁸¹ et des hybridations.

Ce dernier concept est issu du vocabulaire biologique, où il est employé pour indiquer le croisement entre deux individus de taxons différents. Il a été popularisé par Néstor García Canclini qui l'a défini comme un phénomène qui « se matérialise dans des scénarios multi-déterminés dans lesquels des systèmes différents s'entrecoupent et s'interpénètrent » (García Canclini, 1989 : 2). Selon l'anthropologue argentin, ces systèmes sont « le traditionnel », « le moderne », « le cultivé », « le populaire » et « le massif ». Dans les contextes postcoloniaux, l'hybridation de ces catégories de l'esprit social a créé – et continue à créer – des interprétations toujours nouvelles et imprévisibles de la réalité sensible et des productions culturelles qui s'expliquent seulement à partir d'un mélange dans lequel il est difficile, et parfois impossible, de déterminer le « poids » de chaque composante. Cependant, bien que cet apport théorique présente l'avantage de maintenir actuelle la question du multiculturalisme (qui est, selon García Canclini,

⁸¹ Il s'agit de la définition qu'on donne en anthropologie aux phénomènes de recomposition créative dans le domaine religieux comme ceux qu'a observés Balandier au Gabon ou Bastide au Brésil (Balandier, 1955 ; Bastide, 1958 et 1960). Un cas similaire est celui des mouvements messianiques, tels les cultes du cargo en Mélanésie, qui se sont développés en intégrant et en adaptant aux réalités religieuses locales certains éléments formels de la religion des colonisateurs (Lanternari, 1960 ; Kilani, 1983).

une forme d'hybridation), il n'empêche qu'il reste une conceptualisation plutôt abstraite selon laquelle, en fin de compte, toutes les cultures sortiraient gagnantes.

Une vision moins optimiste est celle de Darcy Ribeiro (1971), ethnologue brésilien qui a consacré toute sa vie à l'étude des communautés amérindiennes de l'Amazonie. Selon Ribeiro, les peuples tribaux sont intégrés aux états nationaux en suivant un processus de transfiguration ethnique qui les oblige à altérer – plus ou moins violemment – leur substrat biologique, leur culture et leur forme de relation avec la société dominante, afin de répondre aux attentes nécessaires à leur persistance en tant qu'entités ethniques. Ainsi, dans le meilleur des cas, l'identité ethnique survivra, mais sans être nécessairement accompagnée du substrat biologique et culturel qui la caractérisait avant le contact avec la société dominante. En revanche, dans le pire des cas, si elle ne parvient pas à remplir certaines exigences « politiques » – comme l'acceptation d'être intégrée à la société dominante dans une position de subordination – elle sera vouée à disparaître.

Une dernière option reste celle de l'identité cumulative, proposée par Bruno Saura (1998, 2008 et 2012a) dans ses analyses sur l'identité polynésienne. Il s'agit d'un modèle explicatif qui permet de comprendre comment, dans certains contextes d'acculturation planifiée, les identités ethniques et nationales peuvent coexister et se juxtaposer l'une l'autre⁸², à partir d'un « amoindrissement relatif des clivages

⁸² Et ce au point de permettre un chevauchement de différentes représentations de la même identité – ethnique ou autochtone – à laquelle s'ajoute l'identité du pays colonisateur. En Polynésie, par exemple, une identité ethnique *mā'ohi* (qui se veut « de souche ») peut coexister avec une identité

identitaires » favorisé par l'incorporation des modes de vie de la société dominante, par les moyens de communication globale et par les processus d'intégration scolaire capables de former des citoyens de la nation (Saura, 1998 : 7). Ce modèle s'applique en effet à ces réalités coloniales ou postcoloniales – celles des peuples ou des États colonisés ou anciennement colonisés dans lesquelles on assiste à un processus d'émancipation identitaire et politique – où les membres d'un groupe qui se considère ethnique – et donc objectivement différent du groupe dominant, les « colonisateurs », mais aussi des autres groupes ethniques qui se sont installés sur « son » territoire – emploient une identité ou l'autre selon les exigences imposées par le contexte, afin de « profiter », d'une certaine manière, des avantages que chaque identité peut leur octroyer. De son côté, l'identité ethnique permet l'intégration à une communauté de personnes avec lesquelles on entretient des liens d'affinité « culturelle » (basés sur la parenté, les émotions ou les sentiments), la participation à certains moments de partage (des fêtes, des rituels ou des cérémonies) et l'échange de certains biens et savoirs dans un contexte local, selon des normes sociales « traditionnelles » qui sont perçues comme naturelles. D'un autre côté, l'identité citoyenne, qui est le résultat de l'assimilation juridique à un État national, permet d'accéder à certains droits (celui de voter ou de se présenter comme candidat aux élections, celui d'ouvrir une entreprise), d'obtenir certains documents considérés essentiels (un passeport pour voyager, un permis de conduire) ou de demander des aides financières spécifiques (une bourse d'étude,

polynésienne (qui n'a pas la même charge revendicative et qui peut inclure les personnes d'origine étrangère nées en Polynésie) et française (Saura, 2008).

une allocation chômage, un prêt bancaire)⁸³. Il s'agit de réalités locales où les formulations identitaires (ethniques, politiques ou religieuses) s'entremêlent et forment un continuum culturel dans lequel il devient parfois difficile d'identifier certaines différences. C'est là une idée que semble confirmer Bruno Saura, quand il affirme que « [d]'ailleurs, le discours sur l'identité n'est pas uniquement un discours sur la différence ou un discours qui divise, même s'il court toujours le risque d'être perçu comme tel » (Saura, 2008 : 7).

Le résultat des processus d'acculturation n'est donc jamais prévisible. Il s'agit d'interactions dynamiques qui dépendent de trois variables majeures : les rapports de force qui encadrent les relations entre deux ou plusieurs groupes humains, les structures de gestion du pouvoir dans les mêmes groupes et le paysage socio-environnemental (c'est-à-dire, les ressources naturelles et les critères pour y accéder et les utiliser). Comme nous l'avons vu, elles peuvent conduire, selon les cas, à une assimilation complète, à l'élimination du groupe minoritaire – on parlera alors d'ethnocide⁸⁴ – ou, finalement, à une incorporation partielle d'un groupe dans

⁸³ Bertrand Troadec a analysé cette même identité cumulative chez les « Demis » Tahitiens à partir d'une approche strictement psychologique mais en arrivant aux mêmes conclusions (1992).

⁸⁴ Pendant longtemps, cette notion a été utilisée par les historiens comme synonyme du mot génocide (Clastres, 1974). À partir des années 1960, en parallèle à la vague de décolonisation qui a permis à plusieurs anciennes colonies des Empires occidentaux d'accéder à l'Indépendance, elle sera introduite dans le vocabulaire de l'anthropologie militante pour définir la destruction violente d'un groupe ethnique ainsi que les politiques de « décivilisation » mises en œuvre par certains gouvernements afin d'éliminer toute différence culturelle (Jaulin, 1970, 1972 et 1974).

l'autre. Dans ce dernier cas, les catégories de transfiguration ethnique et de cumulation d'identités interviennent pour définir le degré et les modalités d'intégration des traits culturels « autres ».

Je peux conclure cette première partie qui, je le rappelle, était dédiée à accompagner le lecteur dans le labyrinthe des notions, concepts et catégories analytiques qui sont couramment utilisés dans les études anthropologiques sur les peuples autochtones, à montrer la charge « politique » qu'implique leur utilisation et à les adapter au sujet d'étude que nous appréhendons ici : l'éducation domestique et les interactions familiales visant à transmettre des données culturelles. Dans la partie suivante, je vais exposer les résultats de mon travail ethnographique et soumettre ces notions, concepts et catégories analysés ici à « l'épreuve du terrain », en vérifiant leur validité anthropologique.

Synthèse de la première partie

Bien que l'anthropologie culturelle et sociale ait souvent délaissé l'analyse scientifique des interactions éducatives, perçues a priori comme des sujets d'étude sur lesquels d'autres disciplines – comme les sciences de l'éducation, la psychopédagogie ou la psychologie cognitive – exerçaient déjà une compétence exclusive, 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'éducation. Cependant, 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 ». De fait, 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 rentrent 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. 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.

**DEUXIEME PARTIE. SUR LE TERRAIN : INTERACTIONS ET IDEOLOGIES
EDUCATIVES CHEZ LES WAYANA-APALAÏ ET LES ENATA, AUTOCHTONES DE
LA REPUBLIQUE**

Introduction à la deuxième partie

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). Comme j’ai essayé de le montrer dans la première partie de cette thèse, 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 des réalités autres que la seule éducation, 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, mais qui, en réalité, ont émergé dans un contexte social et au sein d’un processus historique spécifiques (comme la « modernité » industrielle ou la postmodernité). En ce sens, ces pratiques ne peuvent prétendre à l’universalité, puisqu’elles sont étroitement dépendantes du contexte dans lequel elles se manifestent.

Après avoir discuté de la portée des termes, des notions et des concepts qui encadrent mon hypothèse de travail – selon laquelle l’éducation des peuples autochtones intégrés aux États devrait être interprétée en tant que processus de

transmission de données culturelles liées à un paysage naturel et social déterminé, encadré par une dynamique « historique » postcoloniale et soumis aux impératifs imposés par l'économie de marché –, je vais consacrer cette deuxième partie aux résultats de mon travail de terrain. En observant le « fait éducatif » chez deux groupes autochtones de l'Outre-mer français, j'ai cherché à décrire les pratiques éducatives informelles (ou domestiques) qui guident la vie quotidienne des communautés 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. Cette perspective « descriptive » s'appuie sur la volonté de redéfinir ces pratiques « locales » dans une perspective « globale », en les envisageant comme des dynamiques adaptatives, créatives ou transfiguratrices, toujours en relation avec les transformations imposées par les politiques nationales d'intégration sociale – citoyenne et scolaire – et économique.

Certaines approches théoriques que j'ai abordées dans la première partie nous offrent un cadre analytique objectif – vérifiable et basé sur une expérience sensible – pour comprendre le fait éducatif, en tant qu'interaction à la fois éducative et acculturatrice, et pour établir un protocole d'observation visant à « mesurer » certaines variables qui sont fonction du développement de l'interaction elle-même. À partir de la théorie d'Uri Bronfenbrenner (1986, 1995 et 2005) et de ses collègues (Bronfenbrenner & Ceci, 1994 ; Bronfenbrenner & Morris, 1998), selon laquelle la transmission des données culturelles se réalise à l'intérieur d'un écosystème, je me suis d'abord fixé pour objectif de comprendre les systèmes – aux niveaux micro, méso, exo et macro – qui agissent sur la socialisation des enfants dans les contextes

géographiques de la présente étude. En deuxième lieu, partant du fait que toute situation éducative est liée, comme le prétend Gaston Mialaret (1976), à cinq facteurs essentiels – qui sont, je le rappelle, les contenus, les méthodes ou les stratégies mises en place pour transmettre le message, les techniques et les outils nécessaires pour « communiquer » les contenus, les rapports qui lient l'éducateur et l'éduqué et, finalement, l'environnement dans lequel se réalise l'action éducative –, il me semble opportun de décrire le rôle de chacun d'entre eux dans les performances éducatives observées. Troisièmement, en tenant compte de l'apport des travaux de Meldford et Audrey Spiro (1958), de Catherine Snow et de ses collaborateurs (1979) et de Robert LeVine et Karin Norman (2001), qui considèrent l'idéologie éducative à la fois comme un moteur qui agit sur les performances des éducateurs et comme un mécanisme de sélection qui, lors du processus éducatif, s'approprie certains « symboles » au dépend d'autres, j'ai recueilli et analysé les témoignages des adultes des familles observées, afin de décrire les représentations mentales qui les poussent à agir d'une certaine manière avec leurs enfants et de comprendre l'influence de l'idéologie parentale, ainsi que sa relation avec certaines variables externes (comme la question de la citoyenneté ou les ambitions liées à la réussite scolaire et professionnelle) qui peuvent en modifier les principes et les priorités.

Cette deuxième partie se compose donc de six chapitres. Dans le premier, je vais décrire le protocole de recherche retenu pour répondre au mieux aux objectifs spécifiques nécessaires à la vérification de mon hypothèse de départ. Le deuxième chapitre vise à décrire les deux contextes d'étude, à partir d'une analyse critique des

travaux disponibles, notamment ceux relevant de l'ethnologie, de l'ethnohistoire, de l'histoire et de la géopolitique. Dans le troisième chapitre, je m'attacherai à définir les écosystèmes sociaux des communautés étudiées, dans le but de comprendre « qui éduque qui », ainsi que les relations établies entre les parents et les autres acteurs sociaux impliqués dans l'éducation des enfants. Le quatrième est consacré à l'analyse des interactions éducatives proprement dites, à partir des résultats obtenus grâce à un protocole de recherche expérimental permettant de décrire non seulement les facteurs de base de la dynamique éducative – les messages, les méthodes, les outils, l'environnement et les relations entre éducateur et éduqué – mais aussi leur « intensité ». Le cinquième chapitre portera sur les idéologies éducatives des parents avec lesquels j'ai eu l'opportunité de travailler, afin de comprendre comment ces derniers interprètent leurs comportements et quelles sont les valeurs qu'ils associent à leurs responsabilités en tant qu'éducateurs. Le dernier chapitre, qui conclura cette deuxième partie, résumera les résultats présentés dans les chapitres précédents, pour définir les éléments susceptibles d'être discutés dans la troisième partie.

7. Méthodologie du recueil d'informations

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 ou les psychologues, sont à la recherche d'« objets d'étude » humains qu'ils transforment *ipso facto* en « documents » qui offrent une « 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 processus qui transforme l'observation en document, un processus 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 cette thèse 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 idéologie⁸⁵. Loin donc de viser la neutralité, il s'agit en réalité d'un effort qui se

⁸⁵ 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

veut objectif et qui, pour atteindre certains résultats, se base sur un ensemble de méthodes et de stratégies visant à « produire » des données mesurables et comparables. Pour définir une méthodologie de travail répondant à ces attentes, je me suis donc posé trois questions générales : 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 monographie ethnographique, de la variété des situations qui m'ont permis d'arriver à certaines conclusions ?

7.1. Le terrain et l'univers d'étude

Avant de détailler les trois méthodes de recueil de données qui constituent le cœur de mon approche, je me dois d'expliquer les raisons qui m'ont poussé à choisir un « univers d'étude » plutôt qu'un autre. En tenant compte de la définition de l'autochtonie que j'ai proposée dans la première partie de cette thèse – en tant qu'expression d'une identité collective qui décrit un groupe humain revendiquant une culture et un territoire partagés et qui base ses revendications sur le fait qu'il

auteur de valoriser, sélectionner ou exclure certaines données en fonction de son interprétation de l'expérience de terrain. Marilyn Strathern (1987) adopte une position similaire mais 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.

habite *ab origine* le territoire en question –, le panorama social français m’offrait un certain nombre de communautés qui se perçoivent comme autochtones et qui revendiquent certains droits ou formes d’autonomie : il suffit de penser, par exemple, aux expressions de l’autochtonie qui se manifestent entre certains Bretons, Basques ou Corses. Cependant, mon intérêt portait surtout sur l’autochtonie dans des contextes résultants de la politique coloniale, ce qui réduisait mon choix à l’Outre-mer français. Suite à la révision constitutionnelle du 28 mars 2003, il existe deux catégories juridiques principales pour définir les territoires « non métropolitains » de la République⁸⁶ : les départements et régions d’Outre-mer (DROM) et les collectivités d’Outre-mer (COM). Les premiers sont régis par l’article 73 de la Constitution qui prévoit que « [l]es lois et règlements [de la République y] sont applicables de plein droit », mais, en raison des « caractéristiques et contraintes particulières » de ces territoires, des adaptations sont possibles. Les seconds sont régis par l’article 74 de la Constitution qui fixe leurs statuts par une loi organique définissant notamment « les conditions dans lesquelles les lois et règlements y sont applicables ».

S’agissant d’une étude exploratoire, il m’a semblé particulièrement intéressant d’observer les deux réalités, afin d’évaluer si le statut administratif de DROM et de COM a un effet sur la réalité « postcoloniale » des contextes étudiés. J’ai

⁸⁶ En réalité, il existe une troisième catégorie : celle de la Nouvelle-Calédonie, qui jouit du statut spécifique de collectivité *sui generis* et qui est régie par des dispositions spécifiques de la Constitution, à savoir les articles 76 et 77.

donc choisi de réaliser une partie de mes observations avec une communauté autochtone établie dans un DROM et une autre partie avec une communauté résidant dans une COM. Je me suis alors penché sur un DROM et une COM ayant une charge symbolique qui, à mon avis, est majeure : la Guyane et la Polynésie, deux contextes à la fois « extrêmes » et constitutifs de l'imaginaire national. Comme je l'ai précisé dans la première partie, d'un côté, se trouve la forêt amazonienne, souvent décrite comme un enfer vert et comme l'antithèse de la civilisation⁸⁷, et, de l'autre, il y a les îles des Mers du Sud, qui, pour le sens commun, apparaissent comme le paradis bleu, loin de tous les maux de la « modernité »⁸⁸. Finalement, j'ai identifié,

⁸⁷ Il existe une abondante littérature sur les mythes suscités en Europe par la « découverte » de l'Amazonie et de ses habitants, souvent à cause de l'influence tendancieuse des Conquistadores ou des missionnaires qui, dans leurs récits, décrivaient cette partie du globe comme un territoire peuplé d'êtres sans humanité. La diffusion de cette image négative doit beaucoup au soutien que lui ont offert des penseurs très influents, comme Buffon (1749) ou Hegel (1822), mais aussi, plus récemment, à certains faits divers, comme la disparition de l'explorateur Raymond Maufrais (1952), qui ont contribué à la construction d'une image de « l'Amazonie mangeuse d'hommes ». Les travaux de Tzvetan Todorov (1982), Jean-Paul Duviols (1986) et Michel Le Bris et Pascal Dibie (2005) constituent des synthèses remarquables sur le sujet.

⁸⁸ Aussi, dans ce cas, l'idée du « paradis aux antipodes » date de l'époque des premiers voyages des explorateurs européens dans la région. Leurs récits ont contribué, comme l'a démontré Eric Vibart (1987), à diffuser cette interprétation chez les intellectuels du siècle des Lumières. De son côté, Bernard Rigo (1997), dans son analyse anthropologique et philosophique du discours occidental sur l'altérité polynésienne, a discuté la portée historique de ce stéréotype socio-environnemental, associant la beauté des îles à des habitants réduits à des manifestations du bon sauvage (comme celui imaginé par Rousseau, 1755) : naïfs, insoucians et irresponsables, mais fondamentalement non

en Guyane et en Polynésie, les communautés qui vivaient dans les sites les plus isolés, là où l'impact des politiques nationales pouvaient être moindre, sans en être pour autant totalement absent, et là où pouvait subsister une quelconque forme d'économie de subsistance (ce qui m'aurait permis d'observer, entre autres, l'implication des enfants dans l'économie domestique et dans la production des aliments). Le choix final a donc porté sur les Amérindiens appartenant à l'ethnie Wayana-Apalai, en Guyane, et sur les Enata, autochtones de l'île de Hiva Oa, dans l'archipel des Marquises, en Polynésie (Figure 8).

« altérés » par l'influence négative du progrès. Ce mythe a d'ailleurs subjugué et fait fantasmer des personnalités comme le peintre Paul Gauguin, qui s'installera à Hiva Oa en 1901 et y mourra trois ans plus tard (Laudon, 1999), le navigateur Alain Gerbault, qui, fasciné par les îles Marquises, leur dédiera plusieurs pages de son *Îles de beauté* (Gerbault, 1941), ou le chanteur et poète Jacques Brel, qui écrira « gémir n'est pas de mise aux Marquises » et qui demandera d'être inhumé à Atuona, près de la tombe de Gauguin (Brel, 1977 ; Lecordier, 2012).



Figure 8. Position de la Guyane et de la Polynésie française (Carte obtenue grâce au service Google Maps. Élaboration de l'auteur)

Une fois mes terrains d'étude choisis, j'ai évalué la meilleure modalité possible pour réaliser le travail ethnographique. Comme on peut l'imaginer, d'un point de vue logistique, comparer deux contextes qui se trouvent presque aux antipodes impose des contraintes notables. J'ai donc choisi d'établir mon « quartier général » dans le village d'Antecume pata, dans la commune de Maripasoula, en Guyane, qui est devenu, pendant quatre ans, « mon chez moi ». À partir de là, j'ai réalisé une mission ethnographique à Hiva Oa, de septembre 2014 à janvier 2015. Au total, le travail de terrain a duré près de cinq ans, avec des interruptions d'un ou deux mois par an, au cours desquels j'ai pris mes distances quant aux contextes d'étude et réalisé des analyses avec des familles « témoin » dans l'Hexagone, afin de

pouvoir comparer certaines données et de mieux cerner le « décalage » entre les pratiques éducatives domestiques des peuples autochtones et celles des familles françaises métropolitaines.

J'ai limité le champ de mon étude aux familles résidant dans les deux terrains choisis et ayant au moins un enfant âgé entre 2 et 7 ans (assumant donc le rôle de « l'éduqué » dans mes observations). Cette étape correspond à la phase dite de « petite enfance » et qui, selon Jean Piaget, est caractérisée par le développement des capacités de représentation verbale⁸⁹ et de socialisation de l'action, par la « genèse de la pensée » – qui ne se limite plus à l'intelligence perceptive et motrice, typique de la tranche d'âge précédente, mais qui intègre aussi les compétences suscitées par le langage et la socialisation –, par l'intuition⁹⁰ et, finalement, par le développement des sentiments interindividuels (sympathies, antipathies, respect...) et d'une vie affective proprement dite (Piaget, 1940). Mon choix a été motivé par le fait que cette période soit considérée comme la plus importante pour la socialisation primaire. De fait, c'est au cours de cette phase que se forge la personnalité de l'individu, que le « facteur éducatif » a un impact visible sur le développement de l'enfant et que les familles mettent en œuvre – consciemment ou

⁸⁹ Il s'agit de la capacité d'intériorisation de la parole « qui a pour supports le langage intérieur et le système des signes » et qui permet de « reconstituer sur le plan intuitif des images et des expériences mentales » (Piaget, 1940 : 30)

⁹⁰ J'entends par « intuition » la capacité à anticiper l'effet d'une action et à reconstituer des états antérieurs.

pas – des dispositifs explicites de formation (Castra, 2010)⁹¹. Mes observations ont donc essentiellement pris en compte les interactions éducatives des enfants de cette tranche d'âge, sans pour autant mettre totalement de côté celles entre adultes et nourrissons ou adolescents.

À cet effet, dans chacun des deux terrains d'étude, j'ai observé dix enfants (les « éduqués »). Chaque enfant a été observé pendant 48 heures. Les observations ont été réalisées à deux occasions : pendant 24 heures d'un jour ouvrable (quand l'enfant allait à l'école) et pendant 24 heures d'un jour férié (quand l'enfant n'allait pas à l'école)⁹². J'ai d'abord réalisé un premier essai sur une échelle réduite, avec cinq familles wayana-apalaï à Antecume pata, en 2011, afin de tester le protocole. Après cette première mise au point, une série d'observations a été menée à

⁹¹ Je tiens à souligner que la théorie de Piaget n'est pas universellement acceptée. Plusieurs auteurs ont critiqué la segmentation du développement psychosocial de l'enfant en étapes et d'autres considèrent que, à un niveau général, cette perspective est fondamentalement ethnocentrique, puisqu'elle ne tient pas compte des formes de développement propres à d'autres cultures (Brainerd, 1978 ; Siegel & Brainerd, 1978 ; Modgil & Modgil, 1982 ; Siegal, 1991). Il s'agit toutefois de la théorie qui a eu le plus d'impact sur les politiques éducatives occidentales et qui a littéralement « modelé » l'organisation des cycles scolaires dans la plupart des pays industrialisés, y compris la France (Fisher, 1980). Une synthèse des positions qui ont animé cette controverse a été réalisée par Orlando Lourenço et Armando Machado (1996).

⁹² Les enfants ont été observés aussi pendant la nuit. Une telle stratégie m'a permis d'observer certaines interactions éducatives nocturnes comme, par exemple, quand un membre de la famille rassure l'enfant qui a eu un cauchemar, quand il lui chante une berceuse pour le rendormir ou quand il l'accompagne au dehors de la maison pour l'aider à satisfaire ses besoins physiologiques.

Antecume pata, entre janvier et juin 2014, et une autre à Hiva Oa, entre novembre 2014 et janvier 2015. De juin à septembre 2014, j'ai également réalisé des observations en France métropolitaine avec cinq familles de milieu urbain, pour pouvoir disposer d'un groupe témoin (non autochtone et qui n'habite pas en Outre-mer).

Les critères qui ont guidé le choix des familles observées dans le cadre de cette étude ont été les suivants :

- l'âge des enfants « éduqués » : pour chaque terrain d'étude j'ai sélectionné deux familles ayant un enfant de 2 ou 3 ans, quatre familles ayant un enfant de 4 ou 5 ans et quatre familles ayant un enfant de 6 ou 7 ans. Pour la première batterie d'observations menée à Antecume pata et pour celle menée en France métropolitaine, j'ai conservé les mêmes proportions : une famille ayant un enfant de 2 ou 3 ans, deux familles ayant un enfant de 4 ou 5 ans et deux familles ayant un enfant de 6 ou 7 ans.
- l'âge des parents, qui devait être compris entre 25 et 35 ans.
- le sexe de l'éduqué : pour chaque terrain d'étude j'ai sélectionné cinq familles dont l'enfant était de sexe féminin et cinq familles dont il était de sexe masculin. Pour la première batterie d'observations menées à Antecume pata et pour celle menée en France métropolitaine, j'ai sélectionné deux familles dont l'enfant était de sexe féminin et trois

familles dont il était de sexe masculin⁹³.

- la condition socioéconomique : dans chaque terrain d'étude ont été sélectionnées des familles où l'un de deux parents avait une activité salariée.
- le statut de l'enfant observé, qui était toujours le descendant naturel, biologique et non adopté.
- la condition de santé de l'enfant, qui n'avait pas d'handicaps ni des troubles cognitives.
- la représentation que les parents se faisaient de leur identité : j'ai choisi des parents qui revendiquaient, selon le cas, leur identité wayana-apalaï, marquisienne ou française « métropolitaine »⁹⁴.
- la fratrie : j'ai choisi des familles avec au moins trois enfants (l'enfant « sujet d'étude » à partir duquel j'ai mesuré les interactions et au

⁹³ Cette relative surreprésentation du sexe masculin s'explique par des raisons pratiques, liées au travail d'observation. En effet, puisque chez les Wayana-Apalaï d'Antecume pata les filles passent la majorité de leur temps avec les membres féminins de leur famille, quand j'ai commencé mon travail sur le terrain (en 2011), il m'a été très difficile de convaincre les parents à me laisser observer, pendant les 24 consécutives prévues par mon protocole de recherche, non seulement la fille qui aurait été le « sujet d'étude » mais aussi les autres femmes de la famille. Pour ce qui concerne les observations menées en France métropolitaine, - qui devaient servir de « groupe témoin » et qui n'avaient pas la prétention de créer un univers de comparaison statistiquement significatif- j'ai préféré conserver cette même proportion.

⁹⁴ Concernant les métropolitains, j'ai choisi des familles où les deux parents étaient nés et ont grandi en France.

moins deux frères)

- Le type de famille : hétéro-parental.

7.2. L'analyse écosystémique à l'épreuve du terrain

L'approche écosystémique se base sur le principe selon lequel le développement de l'individu dépend de sa position au centre d'une série de systèmes concentriques où ceux qui se situent dans la partie la plus externe exercent une influence sur ceux qui sont plus à l'intérieur. Le premier niveau correspond aux microsystèmes, soit les unités sociales élémentaires avec lesquelles chaque individu a une relation directe et observable. Il s'agit, par exemple, des parents, de la famille élargie, des pairs, du voisinage, de l'école, des groupes d'intérêt – comme les associations culturelles, sportives, politiques ou religieuses – ou des collègues de travail. Identifier ces microsystèmes dans les deux contextes étudiés a donc été ma première tâche. Il s'agissait, en d'autres termes, d'identifier les acteurs de l'éducation, ceux que Mialaret appelle « les éducateurs ».

Dans un deuxième temps, j'ai décrit les relations existant entre les différents microsystèmes (entre les parents et les autres membres de la famille ou entre les parents et l'école, par exemple), ce qui m'a permis de comprendre le contexte mésosystémique et de définir la manière dont chaque microsystème agit en fonction des contraintes et des opportunités fournies par les autres microsystèmes. Le fait que, par exemple, un microsystème ait des relations difficiles avec un autre microsystème nous aide à comprendre comment l'individu – qui se trouve au milieu de cette tension – choisit de se positionner d'un côté ou de l'autre, ou,

éventuellement, de ne pas prendre position (même s'il ne nous explique pas pourquoi il fait ce choix). La troisième étape, conclusive, a été de décrire les exosystèmes (locaux) et le macrosystème (global) qui agissent inconsciemment sur le niveau mésosystémique et, indirectement, sur la socialisation de l'individu. Autrement dit, il s'agissait de décrire les contextes communautaires, leurs relations avec les instances administratives étatiques et leur intégration à l'économie de marché et aux valeurs de la « globalisation ».

7.3. Comprendre les interactions éducatives

Après avoir identifié les acteurs de l'éducation, c'est-à-dire les personnes ou les groupes de personnes qui interagissent avec l'enfant afin de l'éduquer, j'ai cherché à identifier les interactions éducatives. Cette tâche n'est pas des plus aisées, car elle implique le travail – souvent difficile – qui consiste à dénicher le fait éducatif entre les mille et une interactions qui mettent en rapport un éducateur et un éduqué. Je me suis donc laissé guider par la définition « anthropologique » de l'éducation qui soutient mon hypothèse, à savoir que l'éducation est un processus de transmission des données culturelles étroitement liées au paysage naturel et social qui constitue l'habitat dans lequel se réalise l'interaction éducative. La tâche consistait donc à repérer les moments pendant lesquels les éducateurs wayana-apalaï et enata transmettaient à l'enfant – qui occupait le rôle de « l'éduqué » – des données « culturellement significatives », nécessaires à la survie dans leur environnement naturel et à la participation à la vie communautaire.

Ces données peuvent être classifiées en fonction de huit domaines fondamentaux auxquels elles sont liées, à savoir :

- La production et la transformation des aliments, comme l'agriculture, la chasse, la pêche et la cuisine ;
- La construction et l'entretien de la maison ;
- La médecine traditionnelle - impliquant la reconnaissance des espèces végétales ou animales et leur utilité thérapeutique -, l'hygiène personnelle et la sexualité ;
- 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, autrement dit la « culture matérielle » proprement dite ;
- La transmission des mythes, des légendes et de l'histoire locale ;
- La reconnaissance du territoire (sa géographie physique et humaine, ses ressources naturelles et ses dangers, mais aussi les variations climatiques et les cycles des saisons) ;
- Les règles de vie (les comportements adaptés et les normes communautaires).

À travers l'observation des pratiques ayant un rapport avec un ou plusieurs de ces domaines, j'ai donc pu repérer les interactions éducatives et les acteurs qui y

jouaient le rôle d'éducateurs. Cela m'a donné l'opportunité de comprendre la fonction sociale de chaque membre de la communauté, les « savoirs » qui leur sont assignés, mais aussi les méthodes et les outils mobilisés pour transmettre leurs connaissances et leurs savoir-faire.

Pour décrire « l'intensité » de ces interactions, j'ai appliqué un protocole déjà testé par d'autres anthropologues de l'éducation et qui repose sur l'observation et la mesure des rythmes éducatifs. Dans une étude sur l'écologie sociale chez les Efe de la forêt de l'Ituru, en République Démocratique du Congo, Edward Tronick et ses collègues (1987) ont observé le phénomène du *multiple caregiving* – entendons par là l'intervention de plusieurs *caregivers*⁹⁵ dans l'éducation des enfants – à partir de l'analyse du temps que les enfants passent avec des personnes autres que leur mère⁹⁶. Un protocole analogue a été utilisé dans l'étude de Barry Hewlett (1992) sur les relations affectives entre pères et fils chez les pygmées Aka, population nomade d'Afrique centrale et dans laquelle l'auteur cherche à restituer le pourcentage de temps que les pères Aka passent à s'occuper de leurs fils. D'autres auteurs ont suivi des méthodes similaires pour mesurer l'implication paternelle chez les Kung San

⁹⁵ Le mot anglais *caregiver* est difficilement traduisible en français. Dans la terminologie médicale anglo-saxonne, il est employé pour définir les personnes qui s'occupent de soigner ou d'aider les enfants, les malades ou les plus âgés. Cependant, je l'utilise ici dans le sens qui lui est donné dans la littérature anthropologique, à savoir celui de « fournisseur de soins ».

⁹⁶ Leur méthode se basait sur la mesure du pourcentage de temps passé en contact physique avec d'autres *caregivers*, ce qui incluait le temps passé dans leurs bras ou à dormir à leur côté.

(West & Konner, 1976), les Gidgingali (Hamilton, 1981) et, à nouveau, les Efe (Winn et *al.*, 1990). Cependant, les études que je viens de citer n'observent pas les interactions éducatives au sens strict, puisqu'elles sont consacrées à mesurer le temps que certains *caregivers* passent avec les enfants – un temps qui peut servir à transmettre des données culturelles, mais aussi à ne rien faire, à se reposer ou à contempler⁹⁷.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai donc décidé d'adapter ces méthodes en fonction de l'objectif que je me suis fixé et de mesurer le temps que chaque éducateur consacre à son éduqué pour la transmission des données culturelles concernant un ou plusieurs des huit domaines « culturels » fondamentaux que je viens de mentionner.

Les observations ont été codées à partir d'une grille dans laquelle j'ai noté, à intervalles de cinq minutes, les interactions éducatives que chaque membre de la famille ou de la communauté entretenaient avec l'enfant-éduqué, en tenant aussi compte du style éducatif caractérisant chaque interaction (voir annexe 8). Au total, j'ai réalisé plus de 1440 heures d'observation directe dans le seul but de mesurer la

⁹⁷ Un cas différent est celui de l'étude menée par Catherine Snow et ses collègues (1979), qui ont mesuré la fréquence et la durée moyenne des « interactions sociales » entre les mères et leurs enfants en Hollande et en Grande-Bretagne. Cependant, leur étude ne distingue pas les interactions sociales (qui incluent tout type d'interactions, pourvu qu'on puisse reconnaître une quelconque forme de communication) des interactions purement éducatives (qui se limitent à la transmission d'un certain type de données, dans un but spécifique).

« quantité » d'interactions éducatives, ce qui m'a permis d'obtenir des données comparables quant au « poids » de chaque acteur – ou microsystème – en charge de la transmission de la culture dans les deux contextes étudiés.

Par ailleurs, au-delà des données « mesurables », cet exercice m'a aussi permis d'observer en quoi certains outils et technologies – « traditionnels » ou « modernes », produits localement ou achetés à l'extérieur – participent au fait éducatif et comment ils sont exploités par les éducateurs afin de transmettre certains savoirs.

7.4. Performances parentales et idéologies éducatives

Le rôle des parents dans l'éducation des enfants pourrait sembler « auto-évident » et, dans le sens commun, on a l'habitude de l'associer aux activités de soin, d'encadrement et de protection de leur progéniture. En réalité, la notion de parentalité est bien plus vaste et engage soit l'ensemble des processus qui permettent aux parents de répondre aux nécessités physiques, affectives et psychologiques des enfants (Lamour & Barraco, 1998) soit l'exercice de transmission – et de transformation – d'un patrimoine culturel propre à la « famille » (qui comprend l'ensemble des membres d'une communauté par effet des liens de parenté). Cependant, chaque communauté humaine applique des formes de parentalité différentes, ce qui se traduit par des styles éducatifs et des stratégies pédagogiques qui ne sont valides que dans un certain contexte et dans certaines situations – styles auxquels on associe des comportements et des valeurs particulières. En effet, comme le soulignent Claudine Parent et Michèle Brousseau,

« si le regard porté sur les rôles parentaux diffère selon les cultures, il peut également varier en fonction de la position occupée par les différents membres de la famille » (Parent & Brousseau, 2008 : XI).

Pour comprendre les styles éducatifs des parents dans le cadre d'une culture spécifique, plusieurs méthodes s'offrent à l'anthropologue. En tant que « sujet d'étude », les stratégies parentales ont surtout été analysées par les sciences de l'éducation et, dans la majorité des cas, dans des contextes expérimentaux. À titre d'exemple, on peut mentionner les travaux d'Alexandra François et Annick Weil-Barais (2003), qui ont utilisé des jeux de construction pour analyser la transmission des connaissances ; de Fataneh Sourcheh (2004) qui, dans le cadre de sa recherche doctorale, a observé la mise en jeu des compétences numériques dans des situations contrôlées ; ou de Heeyean Cho (2007), qui a utilisé le « jeu de la marchande » pour comparer les interactions parent-enfant en France et en Corée du Sud. D'autres auteurs ont préféré comparer les interactions en milieu expérimental avec celles en milieu naturel. Rodica Ailincăi, par exemple, a étudié la variabilité interactionnelle parentale dans des contextes multiculturels et plurilingues à partir de ce type de protocole, en codant les transcriptions des observations, afin de mettre en évidence les interventions verbales et non verbales, et de les classer selon le style éducatif qui leur est propre : directif, suggestif, autonomisant ou disjoint (Ailincăi & Weil-Barais, 2007 ; Ailincăi et *al.*, 2014). D'autres études ont analysé l'interaction parentale à partir d'un questionnaire : depuis 1997, par exemple, le Département de l'éducation des États-Unis utilise ce protocole pour comprendre la relation entre l'implication des parents et la réussite scolaire des élèves américains (USDE, 2006)

; pour sa part, l'OCDE utilise un protocole similaire pour comparer le niveau de participation des familles à la vie culturelle des enfants avec les résultats obtenus dans le cadre des évaluations PISA (Borgonovi & Montt, 2012).

Bien que ce type d'approche ait l'avantage de « produire » des résultats mesurables, il est toutefois difficile d'en imaginer l'application dans des contextes tels que mon terrain d'étude, où l'expérience contrôlée ou la passation d'un questionnaire se seraient révélés laborieux et auraient demandé un niveau d'analyse des données particulièrement ardu dans le cadre d'une recherche doctorale. Au moins deux raisons ont motivé mon choix. D'une part, l'expérience contrôlée – consistant à « neutraliser » toute interférence extérieure pendant la durée de l'observation – aurait été difficile à mettre en place sans espaces « privés » pouvant limiter les regards et les commentaires des personnes externes à l'expérience. En effet, à Antecume pata comme à Hiva Oa, les maisons sont ouvertes et il est impossible de réaliser des observations de ce type « à huis clos ». D'autre part, il aurait été tout aussi difficile de passer des questionnaires à des parents d'élèves qui – bien que compétents pour communiquer en langue française – n'auraient pu les remplir seuls, dans la mesure où la scolarité de la majorité des adultes avec lesquels j'ai travaillé en Guyane et en Polynésie s'est arrêtée au CM2.

Du fait de ces contraintes, j'ai donc préféré opter pour l'observation des pratiques quotidiennes, en transcrivant sur ma grille de codage – adaptée à partir de celle créée par Rodica Ailincăi (2011) – les styles d'interactions que chaque membre de la famille ou de la communauté entretenaient avec l'enfant qui se

trouvait au centre de mes observations. Pour identifier les formes d'interactions auxquelles j'ai assisté, j'ai pris en considération les éléments suivants⁹⁸ :

- Le style directif intègre des conduites – verbales ou non verbales – qui sont imposées à l'enfant, visant à la normativité des comportements et admettant des *feedbacks* (rétroactions) négatifs ;
- Le style suggestif vise à stimuler la production de l'enfant et à l'accompagner dans ses actions ou ses apprentissages avec des *feedbacks* positifs, des conseils, des encouragements ou des demandes de précisions ;
- Le style autonomisant a pour but de développer l'autonomie de l'enfant, mais le parent reste attentif et à proximité de l'action ;
- Le style fonctionnellement disjoint est observable dans les situations où les actions ne sont pas collaboratives, où les parents ne restent pas à proximité de l'enfant et où ils ne peuvent ni contrôler ni évaluer son activité.

⁹⁸ Il s'agit des définitions proposées par Rodica Ailincăi dans son travail doctoral (2005), et utilisées ultérieurement dans une recherche à laquelle j'ai eu l'opportunité de participer et qui a été présentée dans le cadre du premier colloque du Réseau national des ÉSPÉ (Ailincăi *et al.*, 2015. Voir aussi Ailincăi *et al.*, 2014 et 2016).

Pour rendre compte du décalage qu'il existe entre les pratiques déclarées et les pratiques observées, c'est-à-dire entre ce que les adultes font et ce qu'ils disent faire – véritable dilemme pour l'ethnographe –, j'ai accompagné mes observations d'entretiens non structurés, afin de mettre en lumière trois éléments fondamentaux :

- les motivations qui les conduisent à agir d'une certaine manière ;
- les valeurs qu'ils assignent à leurs performances éducatives ;
- l'idée de réussite qui guide leur action éducative.

J'ai donc essayé, à partir de ces données, de reconstituer les traits saillants de l'idéologie éducative dans les deux contextes étudiés.

7.5. Considérations éthiques

Les deux terrains d'étude que j'ai choisis pour réaliser ma recherche ne représentent pas un territoire inexploré par la recherche. Le village d'Antecumepata et l'île de Hiva Oa ont été visités à maintes reprises par de nombreux chercheurs provenant de toutes les disciplines : des ethnologues, des ethnomusicologues, des sociologues, des archéologues, des botanistes, des épidémiologistes, des architectes, des historiens, des géographes et mêmes des astronomes. Les communautés qui m'ont accueilli n'étaient donc pas vierges de tout contact avec cette espèce curieuse

et toujours à la recherche de découvertes que sont les « savants baroudeurs ». Cependant, le fait d'avoir réalisé un travail de terrain de longue haleine et d'avoir pu tisser, pendant mon séjour dans ces lieux si isolés, des liens d'amitié avec plusieurs membres de ces communautés, m'a permis de discuter souvent autour des vices et des vertus que mes hôtes reconnaissent à ces visiteurs étranges qui, comme aime à le répéter André Cognat, le responsable du village d'Antecume pata, « viennent, s'installent, nous font beaucoup de questions et après ils repartent sans jamais nous dire ce qu'ils ont découvert ». Son neveu, Kalanki Panapasi, ajoute aussi qu'« ils utilisent nos noms, ils publient nos photos, ils vendent leurs livres et ils font leur carrière grâce à nous ». Il n'est donc pas surprenant que la plupart des habitants d'Antecume pata ou de Hiva Oa n'acceptent pas d'être pris en photo, d'être enregistrés par un dictaphone ou que leur nom soit publié.

Pour la réalisation de cette recherche, j'ai dû tenir compte de ces exigences de mes hôtes, ce qui m'a conduit à modifier les prénoms des personnes interviewées⁹⁹ et à ne pas inclure des photographies. Dans la recherche anthropologique, la construction d'un cadre de référence pour les questions éthiques n'est pas simple. En effet, il n'existe pas de code déontologique universellement valable (comme pour les médecins ou les professionnels de santé, qui ont leur serment d'Hippocrate) et, en l'absence de normes nationales

⁹⁹ Les personnes qui apparaissent avec leur prénom et leur nom sont celles qui m'ont explicitement autorisé à les citer. Les autres apparaissent avec un nom fictif, mais elles n'auront pas de difficulté à se reconnaître dans le récit.

contraignantes, chaque anthropologue à tendance à se référer aux codes de conduite des associations professionnelles ou des sociétés savantes dont il est membre ou aux normes prévues par les établissements de recherche auxquels il est affilié. Dans mon cas, je m'en suis remis aux principes du code de conduite de l'American Anthropological Association (2009) et surtout aux obligations suivantes :

- Rendre explicites les finalités et les objectifs du travail de recherche en cours ;
- Obtenir les autorisations nécessaires pour la réalisation du travail sur le terrain ;
- Ne pas causer de dommages aux communautés étudiées, à leurs membres, à leur patrimoine ou à leur environnement ;
- Ne pas générer de conflits au sein des communautés ou entre les communautés et les entités externes ;
- Protéger la confidentialité des sources citées ;
- Préserver les données recueillies sur le terrain et les protéger pour qu'elles ne soient pas utilisées pour déclencher ou justifier un conflit ou pour qu'elles ne nuisent pas à la confidentialité des personnes qui y sont mentionnés ;
- Rendre accessibles les résultats obtenus dans le cadre de la recherche, tout en tenant compte des critères mentionnés auparavant.

Pendant mon travail de terrain, ainsi que lors de la rédaction de cette thèse, j'ai essayé de m'en tenir à ces normes et de respecter les règles de « bon voisinage » et d'hospitalité qui relèvent du sens commun. Comme on le verra dans les pages suivantes, cela m'a obligé à « trahir », à maintes reprises, les normes morales qui sont propres à « ma » culture, à réévaluer ma position face à certaines prises de position et, bien évidemment, à modifier mon point de vue sur l'universalité de certains usages auxquels « ma » culture m'a habitué. En fin de compte, le terrain n'est pas seulement un espace de découverte, mais surtout un moment de réflexion.

8. Les terrains de recherche

La Guyane et la Polynésie, deux « confettis » de l'empire colonial français, qui – bien que situés à des milliers de kilomètres de distance l'un 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 DOM, la seconde une COM) – partagent plusieurs points communs. Les deux territoires ont en effet vécu une histoire coloniale similaire : 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, nécessitant une protection spécifique.

Les deux communautés qui constituent « l'univers 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 ethno-historiques 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.

8.1. Les Wayana-Apalai d'Antecume pata : situation géographique, données ethno-historiques et aspects sociologiques

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 9). Il est habité par des familles wayana et apalai.

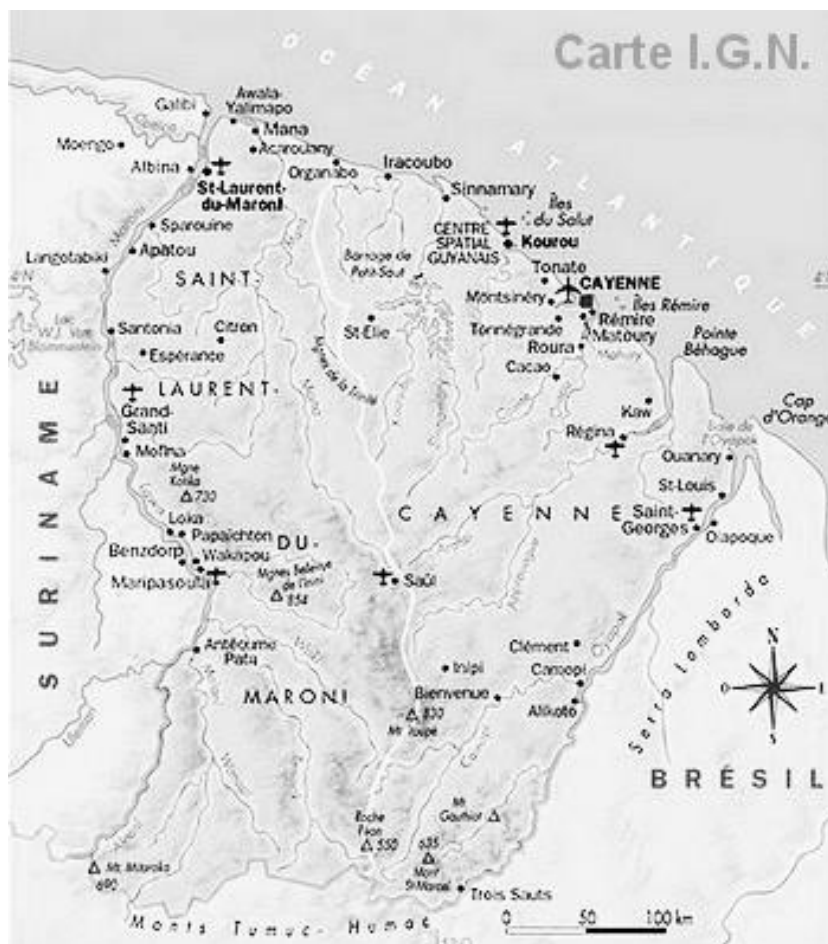


Figure 9. La Guyane française et le village d'Antecume pata (carte reproduite avec l'aimable autorisation de l'Institut Géographique National)

Actuellement, en Guyane française, vivent environ mille Wayana, cohabitant avec une dizaine d'Apalaï. Ces groupes, présents dans la région des Guyanes depuis au moins deux siècles, étaient autrefois semi-nomades : leurs ancêtres étaient connus sous le nom de « Roucouyens »¹⁰⁰ et d' « Oupouloui » (Gillin, 1948 ; Hurault, 1968 et 1972)¹⁰¹. Jean Chapuis (1998, 2003) signale qu'il s'agit de deux groupes de langue carib (ou karib) qui partagent les mêmes origines. Ils seraient, en effet, le résultat de la fusion de nombreux clans qui vivaient aux alentours de la chaîne montagneuse des Tumuc Humac (qui, aujourd'hui, délimite la triple frontière entre la Guyane, le Suriname et le Brésil) et qui, à partir du XVIII^{ème} siècle, ont commencé à s'installer plus loin – sur le fleuve Tapanahony au Suriname, le fleuve Parou à l'est du Brésil et le fleuve Maroni en Guyane – à cause de l'expansion de la frontière coloniale et des conflits avec la communauté Wayampi (ou Waiãpi)¹⁰². Comme le notent Pierre et Françoise Grenand, « la Guyane amérindienne ancienne n'était pas

¹⁰⁰ Le nom « Roucouyennes » est issu de leur habitude à se peindre totalement le corps avec les extraits des fruits de la plante de roucou (*Bixa orellana*), qui donne à la peau une couleur rouge vif.

¹⁰¹ Selon les différentes sources, les Wayana sont aussi connus sous d'autres ethnonymes, tels Ajana, Alucuyana, Ayana, Guaque, Ojana, Orcocoyana, Orocoiana, Pirixi, Uaiana, Urukueña, Urukuyana ou Waiano, et les Apalaï sont également appelés Apalai, Apalay, Aparai, Aparathy, Apareilles ou Appirois (Stuart, 1991 ; Robert, 2009).

¹⁰² Cette interprétation ne fait pas l'unanimité. D'autres chercheurs, comme la linguiste Eliane Camargo (1997, 2008a et 2008b), préfèrent l'hypothèse selon laquelle il s'agirait de deux peuples distincts qui parlent deux langues différentes, mais qui partagent une histoire et un territoire commun (Voir aussi Chiara, 1978).

composée de groupes isolés et éloignés les uns des autres, mais bien au contraire de sociétés, qu'elles aient été en guerre ou en paix, en contact permanent à travers des échanges commerciaux, des échanges festifs, voire des échanges matrimoniaux » (1985 : 12), ainsi que des échanges guerriers.

La première description ethnographique des « Roucouyens », parue en 1769, a été rédigée par Claude Tony, un « mulâtre libre d'Approuague », qui avait été envoyé par Louis-Thomas Jacquot, gouverneur de la Guyane, pour explorer les sources du fleuve Litany¹⁰³. Dans son rapport pour le gouverneur, Tony fait état d'un groupe avec une organisation militaire, qui essaye de se défendre des attaques des groupes wayampi, lesquels jouissaient du soutien de la couronne portugaise (et de son armement), et d'accéder aux produits occidentaux disponibles dans le bassin de l'Oyapock, grâce aux postes de commerce que les missionnaires jésuites y avaient créés durant la première moitié du XVIII^{ème} siècle (Tony, 1769). Dix ans plus tard, lorsque le médecin et naturaliste Jean-Baptiste Leblond visita le sud de la Guyane dans le cadre de ses recherches sur le quinquina (*Cinchona officinalis*), il observa que leur organisation militaire avait disparu et qu'ils avaient commencé à migrer et à s'installer dans le bassin du Haut Maroni et du Waqui, loin des Wayampi et des Portugais (Leblond, 1814). Cependant, leur progression vers le Bas Maroni a été freinée, dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, par la présence de campements

¹⁰³ Les premiers contacts des Wayana-Apalaï avec les Européens datent probablement de 1730, année où des explorateurs au service de l'ordonnateur Paul Lefebvre d'Albon signalent un groupe « d'Orokoyanes » (« Roucouyens ») dans le sud de la Guyane. Une analyse des documents d'archive concernant ce premier contact a été réalisée par Grenand (1972) et Chapuis (1998).

d'un autre groupe de langue Carib, les Galibi (aujourd'hui appelés Kali'na)¹⁰⁴ et par l'hostilité des groupes Tirio sur l'Itany (Grenand, 1982). Selon Jean Chapuis (1998), la « fusion » entre les clans « roucouyens » (wayana) et upului (apalaï) date de cette époque et s'explique par deux raisons stratégiques : sceller un accord de cohabitation pacifique dans la région et augmenter la taille des communautés, ce qui aurait permis d'élargir le réseau d'échanges matrimoniaux (Chapuis, 1998. Voir aussi Rauschert-Alenani, 1981). À la même époque, des groupes de Boni, des esclaves d'origines africaines échappés du Suriname, sont venus s'installer sur le cours moyen du Maroni, pour échapper aux Hollandais et à leurs alliés, les Djuka, qui les pourchassaient. Pour Jean-Marcel Hurault (1972), les relations entre la toute nouvelle « confédération Wayana-Apalaï » et les Boni fugitifs étaient plus que cordiales, mais ces derniers, qui contrôlaient l'accès des marchandises en provenance du nord, se sont imposés en tant qu'intermédiaires dans le commerce entre les Amérindiens et les colons français, de telle sorte que « les Wayana fournissaient [aux Boni] des chiens en principe dressés pour la chasse, du bois d'arc, des hamacs ; les Boni [fournissaient aux Wayana] divers objets manufacturés en particulier des haches, des sabres et des hameçons » (Hurault, 1965 : 115).

L'arrivée de certains clans wayampi dans la région, lesquels fuyaient les colons portugais qui voulaient les réduire en esclavage, a déclenché une nouvelle

¹⁰⁴ Lesquels, après une première phase d'échanges pacifiques avec les « Roucouyens », conduisirent une série de raids pour enlever leurs femmes afin de les revendre aux colons hollandais du Suriname, et la guerre qui en suivit a été remportée par les clans « roucouyens » et obligea les Kali'na à se retirer (Grenand, 1972).

guerre entre eux et les Wayana-Apalai. Au vu du nombre important de morts perpétrées, les deux parties ont décidé de trouver un accord et, en 1830, les deux groupes ont déterminé que les Wayampi allaient occuper le bassin de l'Oyapock (de sa source jusqu'au confluent du Camopi) et les Wayana-Apalai le bassin du Maroni, jusqu'au confluent du Tapanahony¹⁰⁵. L'accord a permis de mettre en place un réseau d'échanges économiques privilégiés qui, selon Pierre Grenand (1982), étaient tellement fortes que les Wayampi ont adapté leur mythologie pour y inclure les Wayana, lesquels ont été associés au clan des « gens de l'anaconda ».

Durant plus d'un siècle, la présence de ces « groupes tampons » (les Wayampi sur l'Oyapock et les Boni sur le Maroni) a limité le contact des Wayana-Apalai avec les Occidentaux. De fait, depuis l'exploration de Leblond en 1779, aucun explorateur européen ne s'est aventuré dans la région. Les contacts ont repris en 1879, lorsque Jules Crevaux, qui essayait de relier Cayenne à Belém en passant pour les Tumuc Humac, « a découvert » des communautés amérindiennes installées sur le Haut Maroni (Crevaux, 1883)¹⁰⁶. Il rédigea alors, avec d'autres savants de l'époque, le

¹⁰⁵ Cet accord est connu par les chercheurs en ethnohistoire amazonienne comme la « paix wayana » (Grenand, 1972).

¹⁰⁶ On peut imaginer que, avant son voyage, Crevaux n'avait pas connaissance de ces groupes. En effet, dans le rapport préliminaire qu'il adressa à l'Agence Générale des Colonies sur la situation géographique du nord et du centre de la Guyane, il ne faisait pas mention de la possibilité qu'il pouvait exister des groupes amérindiens dans le sud de la région (Crevaux, 1877).

premier vocabulaire de la « langue roucouyenne » (Crevaux et *al.*, 1882)¹⁰⁷. Entre 1887 et 1889, les villages du Haut Maroni ont été visités par le géographe Henri Anatole Coudreau, qui en fit une description systématique et essaya, pour la première fois, de les recenser, relevant le nombre de 15.000 (Coudreau, 1893). À l'instar de Crevaux, il rédigea un vocabulaire des langues amérindiennes de la région, utilisant pour la première fois les ethnonymes « Ouayana » et « Aparai » pour identifier les habitants amérindiens du Haut Maroni (Coudreau, 1892).

En 1930, avec le décret-loi du 6 juin, est créé le Territoire de l'Inini, une entité autonome directement administrée par le gouverneur de la Guyane, assisté par un conseil d'administration de son choix. Ce Territoire est alors séparé de la colonie de la Guyane proprement dite, administrée quant à elle par un gouverneur agissant au nom du ministre des Colonies. La « vraie » Guyane française ne s'étendait que sur l'étroite bande littorale, là où il existait une présence coloniale. Tout le reste du territoire correspondait à l'Inini, peuplé par des communautés amérindiennes et afro-descendantes (Djuka et Boni), ainsi que par quelques anciens prisonniers ayant réussi à fuir du bagne. Selon l'historien Serge Mam-Lam-Fouck, cette division « consacrait l'existence des deux espaces que l'histoire avait créés : le Littoral depuis longtemps modelé par la colonisation française et l'Intérieur jamais totalement maîtrisé » (Mam-Lam-Fouck, 1996 : 112). Depuis cette « territorialisation », le

¹⁰⁷ En réalité, le vocabulaire et la grammaire de Crevaux mélangent des éléments de langue wayana et d'autres qui sont propres à l'apalai. L'explorateur – qui a été accueilli pendant plusieurs semaines dans une communauté qu'il appelle « roucouyenne » – n'avait pas différencié les Wayana des Apalai, ce qui indique probablement que, à l'époque, les deux groupes avaient déjà fusionné.

déclin démographique de ces communautés s'est accéléré, pour atteindre son point le plus bas dans les années 1950. Les recensements effectués par Jean Hurault (1957) à cette époque évoquent une population totale ne dépassant pas la cinquantaine de membres. À partir de cette date, la tendance démographique négative a commencé à s'inverser grâce à la création d'un poste de santé dans le bourg de Maripasoula – village fondé par des Boni qui se dédiaient à l'orpaillage dans les affluents du Maroni –, permettant à certains Amérindiens plus disposés au contact de se faire soigner quand ils étaient malades. L'arrivée de plusieurs familles wayana-apalaï en provenance du Brésil pour fuir les *garimpeiros*¹⁰⁸, qui étaient en train de massacrer les communautés amérindiennes du Jari et du Parou de l'est afin d'occuper leur terre, a également participé à l'inversion de la tendance démographique précédente (Cognat, 1967). En 1976, on dénombrait plus de trois cents Wayana-Apalaï sur les deux berges du Maroni (Cognat, 1977). Dans un recensement que j'ai effectué en 2012, j'en ai compté 1150, ce qui semble confirmer une tendance à l'accroissement démographique (Alì & Ailincai, 2013)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Les chercheurs d'or et de pierres précieuses qui travaillent sur les chantiers d'orpaillage clandestin.

¹⁰⁹ Il convient de souligner que, dans les recensements officiels de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), les habitants des villages amérindiens – lesquels, d'un point de vue administratif, sont considérés comme des lieux-dits – sont comptabilisés en tant que résidents du bourg de Maripasoula. Il n'existe donc aucun chiffre officiel sur le nombre d'habitants des villages du Haut Maroni.

8.1.1. Situation postcoloniale et intégration nationale

En 1946, la Guyane française accède au statut de département, sans que sa division administrative – une Guyane littorale et un Territoire de l'Inini – soit remise en question. Il faudra attendre l'année 1969 pour que l'Inini soit définitivement intégré au département et pour que des communes soient créées dans l'intérieur guyanais (Thabouillot, 2012). À partir des années 1950, les gouvernements français et surinamiens adoptent une politique de « séduction » des communautés amérindiennes de la région, de sorte que, comme l'affirmait Hurault, « une surenchère s'était établie entre les administrations française et surinamienne pour attirer les Indiens sur leurs territoires (cadeaux, voyages à Cayenne ou à Paramaribo) » (1957 : 30).

À la fin des années 1950, le Suriname avait déjà doté plusieurs villages amérindiens de pistes d'atterrissage et assurait des liaisons aériennes régulières avec la capitale, Paramaribo. Aussi, le gouvernement surinamien exempta les Amérindiens des contrôles de papiers d'identité, électrifia le village d'Anapaike, où il créa une école en langue wayana et, finalement, il assigna une rémunération mensuelle aux autorités coutumières et aux représentants des villages. En 2014, aucun des villages amérindiens du Haut Maroni en territoire français ne disposait

de pistes d'atterrissage¹¹⁰ ; seule une partie des habitants avait pu obtenir la nationalité française¹¹¹ ; aucun village n'avait de système de production ou de distribution électrique¹¹² ; et l'enseignement scolaire se réalisait en langue française¹¹³. Le seul point commun avec le Suriname est le fait que, en France, les

¹¹⁰ Ce qui oblige les habitants à se déplacer en pirogue jusqu'à l'aérogare de Maripasoula. Pour avoir une idée de l'effort que ce type de déplacement implique, il suffit d'imaginer que, à certaines périodes de l'année, le voyage d'Antecume pata à Maripasoula peut durer 8 heures.

¹¹¹ En effet, plusieurs Amérindiens qui sont nés au Brésil ou au Suriname, bien qu'ils aient vécu en France pendant plus de 10 ans (et certains plus de 70 ans), n'ont jamais été nationalisés. Ils résident donc sur le sol français en tant qu'étrangers avec un permis de séjour (qui est octroyé pour une durée d'un an). Le problème vient du fait que la naissance de ces personnes n'ait jamais été enregistrée dans les archives de l'état civil du Brésil ou du Suriname. Bien que la préfecture de Guyane ait promis à plusieurs reprises de trouver une solution définitive à cette aberration juridique, au jour où j'écris ces pages, rien n'a été fait (Géry et *al.*, 2014).

¹¹² Seul le village d'Antecume pata disposait d'un groupe électrogène communautaire – propriété de l'association Yepé. En général, la plupart des familles du Haut Maroni possède un groupe électrogène de petite taille pour éclairer la maison et faire fonctionner les congélateurs dans lesquels sont conservés les produits issus de la chasse et de la pêche.

¹¹³ Cependant, comme on le verra dans les pages suivantes, le Rectorat de la Guyane a créé, en 1998, des dispositifs pour intégrer des « interventions » en langue maternelle dans les écoles primaires de certaines Circonscriptions Educatives de la Guyane, dont celles du Haut Maroni. Toutefois, ces interventions ne sont pas réellement intégrées au programme des apprentissages et les résultats du dispositif ne font pas l'unanimité (Maurel, 2012 ; Nocus et *al.*, 2014).

autorités coutumières percevaient aussi une rémunération mensuelle, en tant que « capitaines » des villages¹¹⁴.

Jusqu'aux années 1990, les « capitaines » étaient les seuls Amérindiens à percevoir une rémunération fixe. Les autres villageois vivaient de « petits boulots » : guides dans des missions de recherche scientifique, accompagnateurs de groupes de touristes en quête d'aventure ou main-d'œuvre non qualifiée dans les travaux de construction du bourg de Maripasoula. Dès lors, les Wayana et les Apalaï ont commencé à faire appel aux systèmes de solidarité sociale de l'État et, à l'heure actuelle, toutes les familles du Haut Maroni perçoivent une ou plusieurs aides financières comme le Revenu de solidarité active (RSA) ou d'autres aides octroyées par la Caisse d'allocations familiales (CAF).

Aujourd'hui, il existe neuf villages amérindiens dans le Haut Maroni : Elahé, Cayodé, Twenké, Taluwen, Antecume pata et Pidima du côté guyanais ; Anapaiké, Alawa et Koumakapan du côté surinamien (Figure 10).

¹¹⁴ Qui est versée par le Conseil Général de la Guyane (CGG) et qui correspond à 30 % du Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC). Actuellement, en Guyane, 48 chefs coutumiers reçoivent l'indemnisation du CGG. Les autorités coutumières ne sont pas choisies par les villageois mais nommées – et, éventuellement, destituées – par les autorités de l'État : entre 1946 et 1982, par le préfet de la Guyane et, depuis 1983, par le CGG. Il faut ajouter que, depuis le 1^{er} janvier 2016, le conseil régional et le CGG sont devenus une entité unique, la Collectivité Territoriale de Guyane, qui reprend l'intégralité des compétences des anciennes collectivités, dont celles concernant les autorités coutumières.



Figure 10. Les villages amérindiens du Haut Maroni (d'après Chapuis & Rivière, 2003 : 920)

Ces villages, situés à plus de 300 km à vol d'oiseau de la capitale du département, Cayenne, constituent ce que les Guyanais connaissent comme le « Pays amérindien »¹¹⁵. Mais, ce « Pays amérindien » n'est pas la terre des Amérindiens, car le territoire qu'ils occupent ne leur appartient pas, puisque, comme presque tous les

¹¹⁵ L'expression « Pays amérindien », très répandue et couramment utilisée dans les moyens de communication, répond sans doute à une catégorie coloniale qui renvoie à l'image d'un État dans l'État, peuplé d'Indiens qui représentent « l'antithèse de la civilisation », soit une « Amazonie sauvage » qui reste, malgré elle, à la périphérie de la France.

Amérindiens de Guyane, ils vivent sur des terres domaniales. Comme le soulignent Pierre et Françoise Grenand, ce sont en effet « hôtes de la France sur leurs propres terres » (Grenand, P. et F., 1979 : 371). Par ailleurs, l'accès au « Pays amérindien » n'est pas libre : depuis 1970, tout déplacement au sud de Maripasula - à l'intérieur de ce qu'on appelle la Zone à Accès Règlementé, parfois pompeusement surnommée « la zone interdite » - doit être autorisé par le Préfet de la Guyane¹¹⁶ (Figure 11).

¹¹⁶ L'accès à la « zone interdite » est actuellement régi par l'arrêté préfectoral n° 1845/C du 3 octobre 1977.

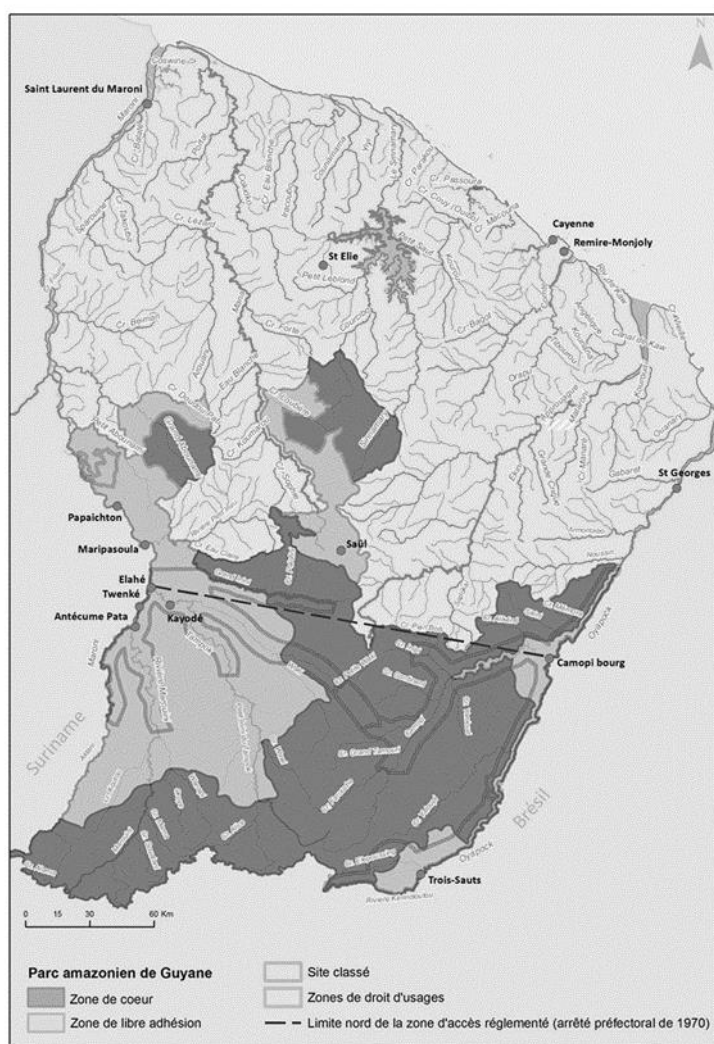


Figure 11. La ligne de démarcation de la Zone à Accès Réglementé (carte reproduite avec l'aimable autorisation du Parc Amazonien de Guyane)

Bien que cette réglementation ait permis aux Wayana et aux Apalaï de limiter les contacts avec les touristes étrangers, ainsi que l'exposition aux maladies d'origine exogène, elle a aussi eu pour effet de faire disparaître les réseaux de relations avec les clans vivant au Brésil. En 1998, Jean Chapuis note que

« les échanges entre fleuves brésiliens et Litani, encore vivaces jusqu'au début des années soixante-dix, ne sont plus que des

souvenirs ; en cinq ans nous n'avons pas eu connaissance d'un seul déplacement vers le Jari ou le Paru de l'Est. Par contre ils persistent en ce qui concernent le Tapanahony, et des visites de plusieurs mois ont parfois lieu entre villages de ces deux fleuves » (Chapuis, 1998 : 23).

Je ne peux que confirmer ses observations, puisqu'entre 2011 et 2015, il n'y a eu aucun contact entre les communautés guyanaises et brésiliennes. En revanche, les communautés du Haut Maroni entretiennent des relations continues avec celles du Suriname. La localisation actuelle des communautés Wayana et Apalaï en Guyane, au Suriname et au Brésil est représentée dans la figure 12.

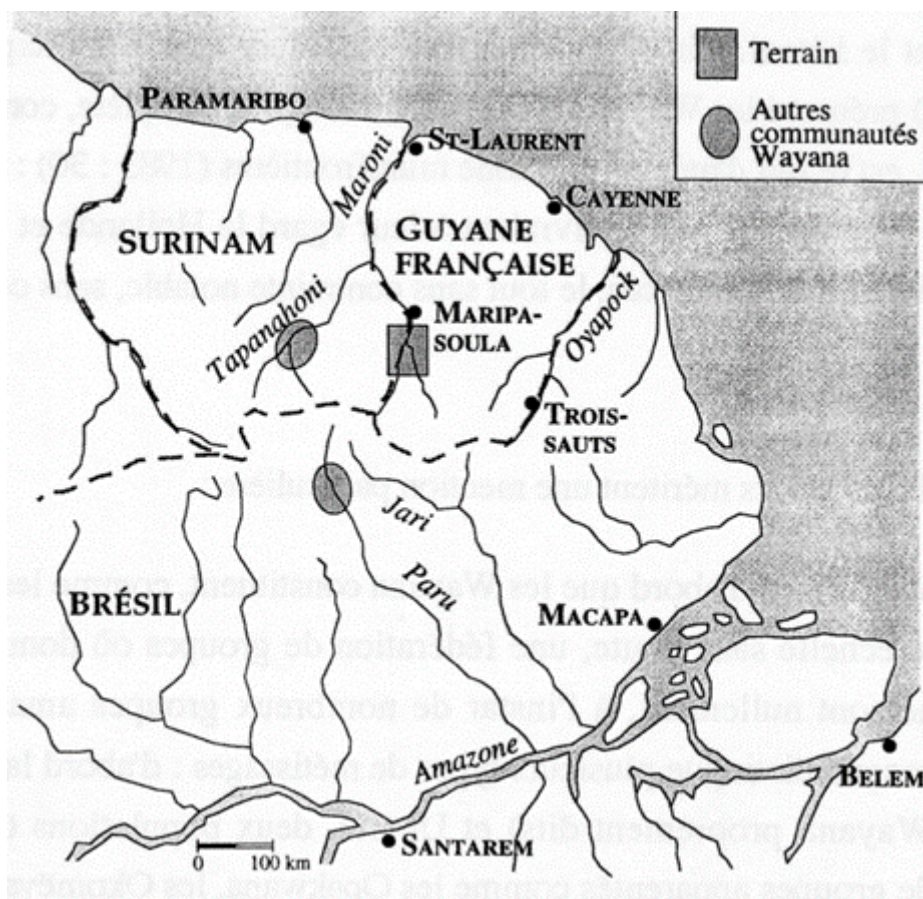


Figure 12. Localisation actuelle des communautés Wayana et Apalaï en Guyane, au Suriname et au Brésil (Chapuis, 1998 : 24)

8.1.2. Une scolarisation républicaine pour les « abandonnés de la République »¹¹⁷

À l'heure actuelle, l'école – véritable avant-poste républicain – est la seule institution publique présente dans tous les villages amérindiens du Haut Maroni¹¹⁸.

¹¹⁷ J'emprunte ce titre au livre éponyme d'Yves Géry, Alexandra Mathieu et Christophe Gruner (2014).

¹¹⁸ À cet égard, certaines précisions sont nécessaires : les villages de Cayodé, Elahé, Taluwen et Antecume pata disposent aussi de dispensaires (non médicalisés, ils dépendent du centre de santé de Maripasoula, lequel à son tour dépend du Centre Hospitalier de Cayenne) ; le village de Twenké dispose d'un poste de gendarmerie (mais son personnel s'occupe exclusivement des activités liées à

Pour les Wayana et les Apalaï, elle a toujours représenté le contact privilégié avec « l'extérieur », et surtout avec le monde occidental et la culture « d'État », par le biais des artefacts qu'elle utilise, les savoirs qu'elle dispense, les normes (scolaires et citoyennes) qu'elle véhicule et, bien évidemment, par la présence du personnel éducatif qui provient majoritairement du territoire métropolitain (Maurel, 2010). En effet, ces villages disposent tous d'une école primaire (Tableau 1).

Villages	Antecume Pata	Pidima	Twenké-Taluwen	Cayodé	Elahé
Population	312	72	520	152	122
Elèves	77	23	110	45	38
Classes	4	2	5	2	2
Année de création de l'école	1986	2010	1972	1990	1985
	L'école réunit les élèves des villages suivants : Antecume Pata, Lipolipo et Palassissi.	L'école réunit les élèves des villages suivants : Pidima, Palimino, Péléa.			

Tableau 1. Villages wayana-apalaï du Haut Maroni : données démographiques et population scolaire (recensement réalisé par l'auteur en 2012. Adapté d'Ali & Ailincal, 2013)

la lutte contre l'orpaillage clandestin) ; le village de Taluwen dispose, depuis septembre 2015, d'une antenne de la mairie de Maripasoula afin de gérer les archives de l'état civil des résidents du Haut Maroni ; les villages de Cayodé, Taluwen et Antecume pata accueillent des antennes du Parc Amazonien de Guyane. À titre anecdotique, j'ajouterai aussi que tous les villages disposent d'une boîte aux lettres, mais celles-ci ne sont pas utilisées parce que la Poste n'assure pas la relève et la distribution du courrier dans les sites isolés.

À Antecume pata, l'école voit le jour à l'initiative d'André Cognat, fondateur du village¹¹⁹, qui, en 1977, décide de créer un dispositif d'instruction communautaire pour octroyer aux Wayana-Apalaï de tout âge une ressource formative de base. Son premier objectif a été l'apprentissage de l'écriture, pour lequel il s'est entouré de formateurs locaux : des Amérindiens qui, ayant travaillé dans les villes du littoral (surtout Cayenne et Saint Laurent du Maroni), avaient appris les rudiments de la langue française. Après cette première phase, l'école est devenue une source de « dialogue » avec la « modernité », offrant des cours de civilisation française, d'histoire, de géographie et certaines notions de calcul, nécessaires à la gestion des échanges économiques avec les « Blancs » et les Boni. En 1986, le Gouvernement français reconnaît l'établissement d'Antecume pata en l'incluant dans le dispositif éducatif départemental, en créant des classes de niveau CP, CE1, CE2, CM1 et CM2¹²⁰ et en le rendant obligatoire pour tous les enfants en âge d'être scolarisés. André Cognat a fortement insisté pour que la langue wayana ait sa place à l'école et, bien que peu favorable à l'idée de l'obligation scolaire, il a pu négocier avec le Rectorat de la Guyane afin que les établissements éducatifs du « Pays amérindien » puissent jouir de certaines dérogations aux normes prévues par

¹¹⁹ Ce village wayana a été fondé en 1965 à l'initiative d'André Cognat, un ouvrier lyonnais qui a intégré la communauté amérindienne en 1961 (Cognat, 1977 et 2009).

¹²⁰ Le cours préparatoire, ou CP, est la première classe de l'école élémentaire française. La deuxième est le cours élémentaire première année (CE1), la troisième le cours élémentaire deuxième année (CE2), la quatrième le cours moyen première année (CM1) et la dernière le cours moyen deuxième année (CM2).

le Code de l'Éducation. Ainsi, pendant de nombreuses années, l'entrée dans l'écrit s'est faite en langue wayana, avec le concours d'un médiateur culturel puis d'un Intervenant en Langue Maternelle (ILM). Les élèves passaient alors par deux années de CP, l'une en wayana, l'autre en français¹²¹. En 2010, le Rectorat de la Guyane ouvre une école maternelle dans le village, avec des classes de PS, de MS et de GS¹²². Aujourd'hui, tous les enfants en âge scolaire suivent les classes de l'école primaire (élémentaire et maternelle) et la majorité de leurs parents ont suivi au moins une partie du cycle de scolarisation.

Selon plusieurs observateurs, la scolarisation républicaine a permis aux Amérindiens de la Guyane (et non seulement aux Wayana-Apalai) de développer des revendications politiques et d'accéder à certaines compétences nécessaires au « dialogue » avec les institutions publiques, bien que le niveau d'échec scolaire reste élevé et que la majorité des jeunes ne veuille pas poursuivre leurs études au-delà de 16 ans, ce qui les empêche d'accéder aux postes clés de la fonction publique (Coïaniz, 2001 ; Coïaniz et *al.*, 2001)¹²³. André Cognat en est convaincu, tout comme la

¹²¹ Cependant, cette dérogation, octroyée après une longue bataille entre les parents d'élèves et les représentants de l'Éducation Nationale, ne prenait pas en considération l'existence d'une communauté apalai dans le secteur. Actuellement, le village d'Antecume pata ne compte que deux locuteurs de langue apalai et, dans tout le département, les locuteurs natifs de cette langue, considérée en danger par les linguistes, ne sont pas plus de cinq.

¹²² Respectivement, petite, moyenne et grande section de maternelle.

¹²³ Au niveau départemental, plusieurs études commissionnées par l'Académie de la Guyane et l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) confirment que la Guyane

majorité des « informateurs » avec lesquels j'ai travaillé. Cependant, l'école n'a pas suffi à résoudre les principaux problèmes qui frappent la société amérindienne. En avril 2013, j'ai organisé une réunion pour en discuter avec les parents d'élèves inscrits dans les classes de l'école maternelle (PS, MS et GS) et élémentaire (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2) du village. Treize personnes y ont participé : douze mères et un père. Pendant le débat, trois facteurs de déstabilisation ont été identifiés : le plus important est l'orpaillage illégal qui sévit dans le secteur et qui contamine le fleuve¹²⁴, sans compter qu'il a introduit chez les villageois toute une série d'habitudes considérées comme « immorales » par les Amérindiens¹²⁵ ; deuxièmement, l'alcoolisme se propage chez les hommes, qui dépensent une bonne partie des aides de l'État dans l'achat de rhum bon marché et qui, une fois ivres, ont

présente des taux d'échec et de décrochage scolaires supérieurs à la norme, surtout dans les sites les plus « isolés », comme c'est le cas d'Antecume pata et, plus largement, de tout le « Pays amérindien » (Horatius-Clovis et Michaud, 2011 ; Gragnic, 2013 ; Bayart et *al.*, 2013 ; Gragnic et Horatius-Clovis, 2014). Ces études corroborent aussi la corrélation statistique positive qui existe, dans toute la France, entre le niveau de scolarisation des enfants, les origines sociales et le contexte culturel de leur famille (INSEE, 2014).

¹²⁴ Depuis 1999, plusieurs études ont confirmé que les habitants du Haut Maroni sont victimes d'une surexposition au méthylmercure ($[\text{CH}_3\text{Hg}]^+$), un dérivé très toxique du mercure utilisé par les *garimpeiros* pour extraire l'or des sédiments alluviaux (Orru, 1998 ; Frery et *al.*, 1999 ; Carmouze et *al.*, 2001 ; Boudou et *al.*, 2006 ; Cardoso et *al.*, 2010).

¹²⁵ Parmi ces habitudes, se trouvent l'alcoolisme, les jeux de hasard et la prostitution, mais surtout le manque de respect envers l'environnement.

tendance à devenir très violents envers leurs femmes et les autres membres de leur famille¹²⁶ ; troisièmement, se trouve l'ennui et la frustration, qui sont la cause de nombreuses tentatives de suicide chez les jeunes qui, bien souvent, se soldent par le décès de la victime.

Si le premier problème identifié par les parents interviewés dans le cadre de cette réunion a, de toute évidence, une cause exogène et « concrète » – l'orpaillage clandestin –, le deuxième et le troisième sont les symptômes du mal-être social d'individus qui, intégrés bon gré mal gré à la nation, sont devenus, comme l'affirment Yves Géry et ses collègues, « les abandonnés de la République » (Géry et al., 2014). En effet, pendant mes cinq ans de permanence à Antecume pata, j'ai assisté ou entendu parler d'au moins 200 litiges violents causés par l'alcool, de 15 tentatives de suicide et de 6 suicides accomplis chez les villageois, étant au nombre, je le rappelle, de 300. Alertée, en 2011, la préfecture de la Guyane a mis en place un « plan suicide » (*sic*), tandis que la presse nationale diffusait l'idée d'une « épidémie de suicides » chez les Amérindiens. Le gouvernement, préoccupé par l'inefficacité du plan préfectoral et des autres dispositifs mis en œuvre par les autorités locales, a commandité, en mai 2015, un rapport sur le sujet à Madame George Pau-Langevin, ministre des Outre-mer, laquelle, à son tour, a délégué à Mesdames Aline

¹²⁶ Le seul père de famille qui a participé à la réunion a signalé que les femmes peuvent aussi devenir très violentes quand elles sont ivres. Cependant, puisque, dans la majorité des foyers, la gestion des revenus est à la charge des hommes – qui sont, bien souvent, les titulaires des comptes bancaires sur lesquels sont versées les aides sociales –, les femmes ont un accès limité à la liquidité nécessaire pour acheter les boissons spiritueuses et, par conséquent, elles s'enivrent moins que les hommes.

Archimbaud, sénatrice de Seine-Saint-Denis, et Marie-Anne Chapdelaine, députée d'Ille-et-Vilaine, la réalisation d'une mission sur le terrain pour évaluer la situation.

Leurs conclusions nous confirment qu'il existe :

« un grand trouble identitaire qui mine ces populations, et notamment les jeunes, tiraillés entre le monde dans lequel ont vécu leurs grands-parents et celui dans lequel, déjà, ils se meuvent avec plus d'aisance que leurs parents. Ce trouble est amplifié par un fort sentiment d'humiliation, lié aux jugements stigmatisants et aux commentaires désobligeants dont les Amérindiens sont régulièrement victimes. Et au fort sentiment de frustration et d'abandon, lié aux conditions très dégradées de l'accès au Droit et aux services publics les plus élémentaires, lesquels font très clairement défaut sur le haut des fleuves » (Archimbaud & Chapdelaine, 2015 : 11)

Obligés de s'adapter à la « modernité », exclus des postes clés de l'administration, sans pouvoir décisionnaire sur leur territoire, victimes du racisme et de la dégradation de leur environnement, les Wayana-Apalaï semblent ne faire

que survivre dans un contexte de plus en plus violent, où les conflits se règlent le plus souvent à coup de bâton¹²⁷ ou, pire, en se donnant la mort.

8.2. Les Enata de Hiva Oa : situation géographique, données ethno-historiques et aspects sociologiques

L'île de Hiva Oa¹²⁸ fait partie de l'archipel des Marquises, à 1 400 km de Tahiti, à 3 800 km des îles Hawaii, 4 800 km des côtes californiennes, 6 000 km de l'Équateur et à 3 000 km de l'île de Pâques (Figure 13).

¹²⁷ Sans jeux de mots, c'est bel et bien de cette manière que, très souvent, les villageois d'Antecume pata s'affrontent. Ces disputes, toujours déclenchées sous l'effet de l'alcool, sont, en général, liées à des histoires d'adultère ou de dettes non soldées.

¹²⁸ Mais les premiers explorateurs espagnols l'avaient baptisée « Dominica ».

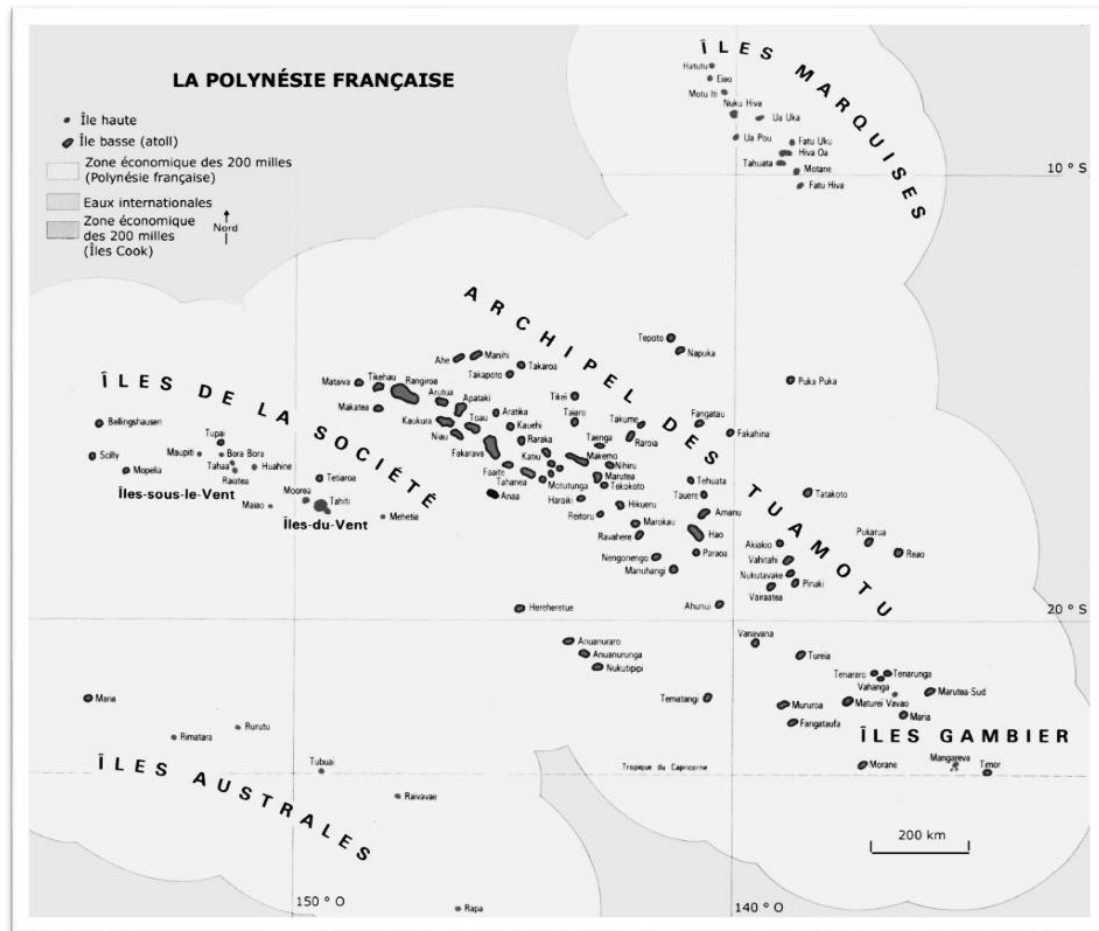


Figure 13. La Polynésie française et l'archipel des Marquises (Source : Archives ORSTOM)

Il s'agit d'une île d'origine volcanique, d'une longueur de 40 km sur l'axe est-ouest et d'une largeur de 12 km sur l'axe nord-sud, dotée d'une crête dorsale avec des sommets culminants à plus de 1 000 m et des crêtes secondaires qui enserrant de nombreuses vallées s'ouvrant sur l'océan par des plages de sable noir ou de galets (Chavaillon & Olivier, 2007 ; voir figure 14).

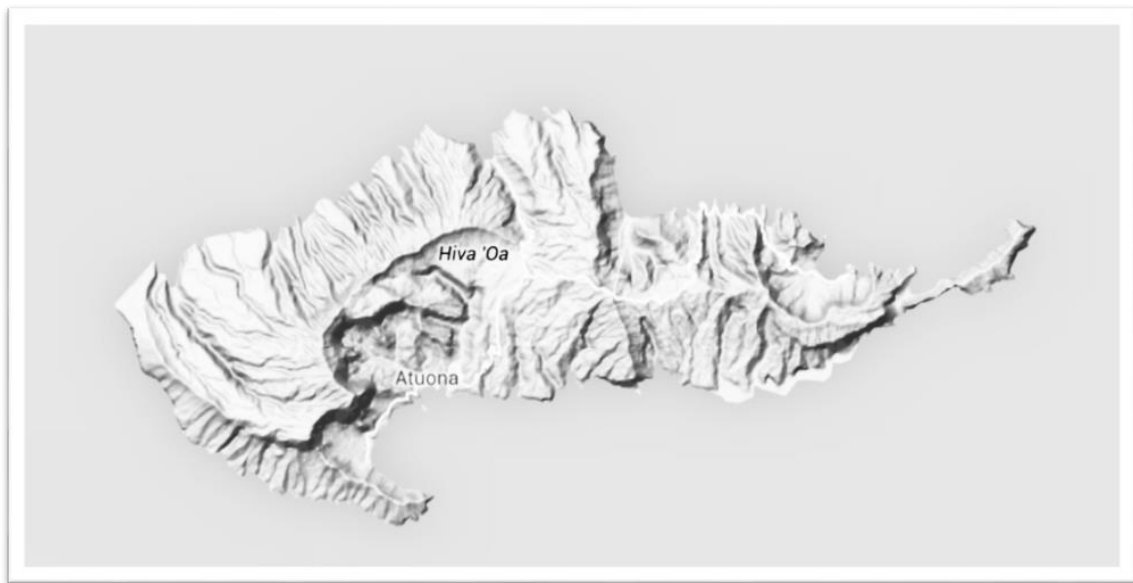


Figure 14. L'île de Hiva Oa (Source : Google Maps. Elaboration de l'auteur)

L'île compte plus de 2 000 habitants, dont la majorité vit dans le village d'Atuona. Même s'il existe sur l'île une présence externe (représentée par les gendarmes, les agents de santé, les enseignants et leurs conjoints venus de métropole), la plupart des résidents revendiquent leur appartenance à la communauté autochtone Enata, c'est-à-dire les Marquisiens (Sivadjan, 1999a et 1999b ; Teuruarui, 1999). Cette revendication est également présente chez les familles d'origines mixtes, les « demi »¹²⁹, ayant des ancêtres originaires de

¹²⁹ En Polynésie, on utilise le terme « demi » plutôt que celui de « métis ». Il s'agit, bien évidemment, d'une catégorie ethnique imposée de l'extérieur, puisque, le plus souvent, les individus considérés comme « demis » ne se perçoivent pas comme tels, mais plutôt comme « polynésiens » (ou, dans le cas des habitants de Hiva Oa, comme Marquisiens). Selon certains observateurs, être identifié comme « demi » n'apporterait aucun bénéfice, puisqu'il exclut la personne concernée des avantages qu'offrent, selon le cas, l'identité autochtone « pure » ou l'origine métropolitaine (Trodec, 1992).

l'extérieur. De fait, nombreux sont les îliens qui possèdent des noms de famille d'origine étrangère, témoignage du métissage qui a eu lieu à Hiva Oa entre les natifs et les étrangers – marins, *beachcombers*¹³⁰ et migrants – qui, depuis des siècles, ont décidé de s'établir sur l'île. C'est par exemple le cas des familles O'Connor, d'origine irlandaise, Peterano, d'origine italienne, Shan, d'origine chinoise, ou Mendiola, d'origine espagnole¹³¹.

Les ancêtres des Marquisiens sont venus de l'ouest de ces îles, sans que l'on sache exactement d'où (Galipaud *et al.*, 2014). En effet, les îles Marquises – de par leur position centrale au sein du « triangle » polynésien – ont joué « un rôle charnière au cœur des processus de peuplement et d'interaction de cette vaste région » (Molle, 2011 : 19). Cependant, on ne connaît pas avec exactitude l'histoire de leur peuplement. Selon certains auteurs, les premiers occupants – originaires des

Cependant, l'appartenance à la « communauté demie » est censée apporter d'autres avantages liés au statut socioéconomique propre à ce groupe, souvent vu - à tort ou à raison - comme plus argenté, plus éduqué et plus intégré aux élites locales.

¹³⁰ Les *beachcombers* ou « batteurs de grève » sont des figures classiques du processus de colonisation européenne du Pacifique entre le XIX^{ème} siècle et les premières années du XX^{ème}. Il s'agissait d'aventuriers, souvent sans scrupules, qui cherchaient à faire fortune dans les îles des mers du Sud, généralement dans le domaine du commerce (McArthur, 1966 ; Maude, 1981).

¹³¹ La base de données FamilySearch, gérée par la Genealogical Society of Utah (institution liée à l'Église de Jésus-Christ des saints des derniers jours) a digitalisé les registres de l'État civil et des paroisses de l'île. Elle nous confirme qu'à Hiva Oa des familles avec ces noms étaient déjà présentes dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle (<https://histfam.familysearch.org/>).

îles Samoa et Tonga – se sont installés sur l’archipel entre le I^{er} et le II^{ème} siècle avant notre ère (Suggs, 1961). D’autres soutiennent l’hypothèse selon laquelle les premières occupations remonteraient à une époque plus tardive, comprise entre le IV^{ème} et VII^{ème} siècle de notre ère (Sinoto & Kellum-Ottino, 1965 ; Kellum-Ottino, 1971 ; Bellwood, 1983). Les fouilles archéologiques les plus récentes confirment toutefois que les premières traces d’installation humaine dans l’archipel ne remontent pas au-delà du 1^{er} siècle de notre ère (Molle, 2011)¹³².

Jusqu’à l’installation, au 19^{ème} siècle, des premiers occupants européens, l’organisation sociale des îles avait une base tribale qui assignait le pouvoir aux *haka’iki* – chefs ou leaders – des différents « ramages »¹³³, soit les unités politiques qui se répartissaient les vallées (*ka’avai*¹³⁴) des îles en fonction de leurs ressources écologiques, comme la présence d’arbres fruitiers, par exemple, ou d’un littoral

¹³² Cependant, certains chercheurs n’excluent pas l’hypothèse que ces traces ne relèvent pas de la période de colonisation mais d’une phase déjà avancée culturellement (pour plus de détails, voir Allen & McAlister, 2010).

¹³³ Selon Marshall Sahlins, la notion de « ramage » s’applique à « un groupe commun de descendance régi de l’intérieur par le principe du droit d’aînesse » (Sahlins, 1971 : 291). Il s’agit d’un groupe de descendance cognatique « composé d’individus associés en fonction des liens généalogiques les reliant, par les hommes ou par les femmes, à un ancêtre commun » (Barry *et al.*, 2000 : 726). Dans un système de filiation indifférenciée (ni patrilinéaire ni matrilinéaire) il constitue un lignage qui partage des caractéristiques propres aux groupes de filiation unilinéaire : par exemple, la transmission des droits, des devoirs, des biens ou des titres.

¹³⁴ En langue marquisienne, le mot *ka’avai* peut signifier vallée ou village.

poissonneux. Si cette organisation de l'espace a favorisé la création de réseaux d'échanges et de distribution des ressources entre les divers « ramages », elle a surtout servi à limiter les conflits entre des communautés géographiquement proches, par le biais d'alliances politiques et matrimoniales ayant pour but de renforcer les liens d'entraide et de solidarité (Thomas, 1990 ; Pechberty, 2012).

Il s'agissait d'une société fortement hiérarchisée : dans chaque vallée, le pouvoir politique était exercé par la famille du chef et par son entourage proche, constitué de prêtres (les *tau'a* et les *tuhuka'o'oko*), de guerriers et de vassaux. Le critère de distribution du pouvoir reposait sur la consanguinité et sur la famille proche du chef, qui constituait la classe *tapu*, sacralisée et douée de certains pouvoirs surnaturels, et qui détenait toutes les fonctions essentielles pour l'organisation sociale du *ka'avai*. Le reste de la communauté se composait de la parenté étendue, des alliés et des prisonniers, auxquels étaient assignés les travaux domestiques (Ferdon, 1993). Leur représentation du temps se basait sur le cycle saisonnier de l'arbre à pain (*mei*) et sur l'observation des phases lunaires¹³⁵ ; l'espace, comme pour d'autres peuples austronésiens, était décrit en fonction de la position de la mer (*tai*) et de la montagne (*uta*)¹³⁶.

¹³⁵ Pour ajuster le décalage entre le cycle lunaire et le cycle solaire, le cycle annuel des Pléiades était observé : leur réapparition dans la voûte céleste, chaque douze mois, signalait le commencement du nouvel an (*mataiki*).

¹³⁶ Le père Mathias Gracia soulignait que « [b]ien qu'ils connaissent comme nous le Nord et le Sud, l'Orient et l'Occident, ce ne sont point là pour eux les points cardinaux; ils en ont d'autres plus particuliers, c'est la position de chaque île qui la donne : le rivage de la mère et la montagne, puis la

On connaît cette structure sociale et culturelle grâce aux descriptions de la société marquisienne qui ont été réalisées entre 1595 – date du premier repérage des îles par le navigateur espagnol Alvaro de Mendaña – et 1842, quand l’archipel a été intégré à l’Empire colonial français, qui imposera une acculturation forcée et, par-là, la transformation de l’organisation sociale des autochtones. En effet, comme le soulignent aussi les travaux d’ethnohistoire de Dominique Pechberty, « après 1842, les contacts avec l’Occident s’intensifient et le paysage politique et culturel est rapidement modifié. Les épidémies réduisent considérablement la population » (Pechberty, 2012 : 13)¹³⁷. Victor Ségalen en tire d’ailleurs un triste constat dans ses

droite et la gauche, par rapport à ces deux points, suivant que la personne qui vous parle se tourne vers l’un ou vers l’autre » (Gracia, 1843 : 177). Une étude remarquable sur le système d’orientation spatiale des Enata a été réalisée par Gabriele Cablitz (2006) à partir d’une analyse approfondie des formes verbales de la langue marquisienne. Bertrand Troadec a observé des critères de représentation de l’espace similaires aussi à Tahiti et dans d’autres îles polynésiennes (Troadec, 2002 et 2003).

¹³⁷ Ce constat est aussi partagé par les observateurs de l’époque. Déjà en 1883, le capitaine de vaisseau Charles Pigeard, dans son introduction au journal de bord de Max Radiguet, s’écriait : « [d]epuis 1845 la mort a fait aux îles Marquises de cruels ravages, les coutumes s’y sont sensiblement modifiées ; vienne une nouvelle période semblable, et le voyageur cherchera peut-être en vain sur cette terre la trace des ‘Derniers Sauvages’ » (Radiguet, 1883 : 4). Effectivement, si les rapports des premiers navigateurs, entre le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècle, estimaient la population à environ 50 000 habitants, le recensement de 1842 en comptabilise moins de la moitié, soit 20 200 personnes (Cook, 1777). Le recensement de 1874 comptabilisait 6 011 habitants – chiffre qui baissera à 4 279 en 1897 et à 3 317 en 1902. En 1921, ils ne restaient plus que 2 094 personnes sur les six îles de l’archipel (Chastel, 2001). En 1996, on en dénombrait 8 064 et 8 712 en 2002 (Merceron,

Immémoriaux : « La variole, la syphilis, la phtisie, l'opium les ont progressivement éteints. Ceux qui restent, de teint clair rehaussé de tatouages purement ornementaux, marchent gaiement et insouciamment vers leur fin de race » (Ségalen, 1907 : 42).

8.2.1. Le projet colonisateur : conversion et scolarisation des Marquisiens

Après de brèves visites des missionnaires protestants¹³⁸, qui se sont soldées par un échec, l'Église catholique s'est chargée d'évangéliser les Marquises. Les

2005). Toutefois, les administrateurs de la colonie suivaient une autre hypothèse pour expliquer cette crise démographique. En 1903, l'Inspecteur Général des Colonies, M. Salles, écrit dans son rapport sur la situation aux îles Marquises qu'« après la tuberculose pulmonaire, l'alcool et la nourriture comme causes de mortalité, reste le problème de l'infécondité des femmes », puis il ajoute que « [p]armi les usages des Marquisiens il en est un qui est barbare et nuisible entre tous à la production : dans la famille, avant même d'être nubile, à 10 ou à 12 ans, la fille est déflorée. L'internat à Taiohae et à Atuona, tel qu'il a existé jusqu'à présent, gêne cette pratique ; mais si une enfant se rend accidentellement dans son village ou bien le jour où elle sort de l'école, alors elle subit l'assaut de tous les mâles de la vallée et plus tard elle se targue du nombre d'hommes auxquels elle a pu donner satisfaction. Après une telle épreuve elle reste généralement à jamais inféconde. Les femmes sont toutes malades, dit un rapport médical, elles se plaignent toutes de la matrice, elles ne peuvent plus avoir d'enfants » (cité par Chastel, 2001 : 39). À ses yeux, cela justifiait le soutien à l'œuvre missionnaire pour éviter « l'extinction » des Marquisiens.

¹³⁸ En 1797, des missionnaires anglais ont essayé de s'installer sur l'île de Tahuata, suivis, entre 1820 et 1825, par des missionnaires venus des États-Unis. En 1826, deux missionnaires évangélistes ont essayé d'ouvrir une mission à Ua Pou. En 1833, c'était au tour de trois pasteurs anglais à Taiohae.

premiers prêtres catholiques sont arrivés en 1838, avec la première expédition du capitaine de vaisseau, Abel Aubert du Petit-Thouars¹³⁹. Ce dernier, qui avait conseillé au gouvernement l'annexion des îles, afin de les convertir en colonie pénale, et qui avait demandé l'assistance des missionnaires catholiques pour faciliter l'œuvre de colonisation, obtint l'année suivante l'autorisation de prendre possession des Marquises grâce au soutien politique de François Guizot, ministre des Affaires Étrangères de l'époque (Guizot, 1873). En 1842, la deuxième expédition établit définitivement l'annexion des îles Marquises à la France avec pour objectif déclaré de « protéger les Kanaks¹⁴⁰ », d'imposer la paix chez les tribus qui peuplaient les îles et, comme l'affirmait le Roi Louis-Philippe I^{er} dans son discours en faveur de la prise de possession de l'archipel, pour assurer aux navigateurs « un appui et un refuge dont la nécessité était depuis longtemps sentie » (Discours prononcé par le roi lors de la deuxième séance royale du 9 janvier 1843 ; Annales du Parlement

Dans tous les cas, ils ont été obligés de repartir à cause du refus des autochtones de les accueillir sur leurs îles (Lefils, 1843 ; Bartlett, 1871 ; Anderson, 1884 ; O'Reilly, 1961 ; Laux, 2000).

¹³⁹ Plus connu sous le nom de Dupetit-Thouars.

¹⁴⁰ L'ethnonyme Kanaks (ou Canaques) – dérivé du terme hawaïen *kanaka* (homme) – désigne les peuples autochtones d'origine mélanésienne de Nouvelle-Calédonie. Cependant, entre le XVIII^{ème} siècle et la première moitié du XX^{ème}, il était employé pour identifier aussi d'autres peuples océaniens, comme les Marquisiens ou les Pascuans (Eyriaud Des Vergnes, 1877). Les Marquisiens étaient aussi connus sous le nom de « Noukahiviens » (Lefils, 1843 ; Anonyme, 1843 ; Radiguet, 1882).

Français, 1844 : XXI)¹⁴¹. Bien que le nouveau statut des îles donnait aux missionnaires catholiques une couverture juridique *ad hoc*¹⁴², leur mission progressait très lentement : en 1870, seuls les habitants des îles de Ua Pou et de Tahuata – et de certaines vallées de Nuku Hiva et de Hiva Oa – avaient accepté de se convertir (Humbert, 2003). La population résistait à l'évangélisation, mais les missionnaires avaient obtenu l'appui actif des administrateurs coloniaux afin d'interdire les manifestations et les pratiques culturelles et religieuses traditionnelles¹⁴³. La création des premières écoles aux Marquises s'inscrit dans

¹⁴¹ Un extrait de ce discours est également cité, dans une forme légèrement différente, dans un texte anonyme (son auteur affirme être un capitaine au long cours ayant participé à l'expédition de du Petit-Thouars) sur le climat, les ressources naturelles et les mœurs des habitants des îles Marquises (Anonyme, 1843 : 2).

¹⁴² Le Gouverneur des Marquises, le consul Armand Joseph Bruat, résidant à Tahiti – de par ses fonctions de gouverneur des établissements de l'Océanie –, avait chargé les missionnaires de l'administration de la gestion quotidienne des affaires courantes dans les îles, leur moyennant « un traitement et des frais d'installation » pour rendre hommage à leur courage dans l'accomplissement de « leur périlleux travail sur les indigènes anthropophages » (Guizot, 1873 : 110). Il faut aussi ajouter que le premier règlement de conduite pour les îles (connu comme le « code Dordillon ») a directement été établi par l'évêque des îles, René-Ildefonse Dordillon, qui le fait ensuite approuver par le Gouverneur des Marquises, le 2 mars 1863 (Koenig, 1995). Le code précisait les règles matrimoniales, le droit de propriété foncière et de l'usufruit, et prescrivait une liste d'interdictions liées aux coutumes indigènes concernant les rituels mortuaires, la boisson, les chants, les parures corporelles, les croyances païennes, les transports et le feu.

¹⁴³ Toutefois, les missionnaires, eux non plus, ne montraient guère d'enthousiasme pour leur travail sur ces terres « païennes ». En 1844, le père Oreus Frechon écrira à ses supérieurs à propos des

cette dynamique : la première a été inaugurée en 1847 par les Sœurs de Saint Joseph de Cluny¹⁴⁴, sur l'île de Tahuata. Ont ensuite vu le jour les écoles de Nuku Hiva, en 1848, et d'Ua Pou, en 1879 (Cerveau, 2001). En 1885, c'est au tour de Hiva Oa, avec la fondation de l'École de Sœurs de St Joseph de Cluny à Atuona, qui a commencé ses activités la même année, avec 60 élèves. Les effectifs vont croissant : l'année suivante, en 1886, il y avait déjà 113 élèves, 124 en 1887, 153 en 1888, 226 en 1889 et 210 en 1893 (Lamaison-Nogues, 1996). En 1888, d'autres établissements scolaires ont ouvert leurs portes à Hiva Oa : à Puamau – dans l'extrémité sud-orientale de l'île –, deux écoles pour garçons (une catholique, avec 153 élèves, et une protestante, avec 73 garçons) et à Atuona une deuxième école, protestante, accueillant 53 filles de moins de 5 ans (Bailleul, 2001). Au cours des années suivantes, la timide présence des écoles protestantes a favorisé la conversion des familles des parents d'élèves, mais elle ne mettra jamais à mal la prédominance de

Marquisiens que « c'est un peuple mort qui reconnaît la vérité sans l'embrasser » (cité par Toullelan, 1989 : 98).

¹⁴⁴ En 1843, l'amiral Roussin, ministre d'État de la Marine et des Colonies, a contacté la Mère Anne-Marie Javouhey, fondatrice de la congrégation de Saint Joseph de Cluny, en lui demandant sa contribution afin d'appuyer l'action évangélisatrice aux îles Marquises par l'envoi d'un groupe de Sœurs missionnaires qui se seraient chargées d'assister l'activité du clergé mais surtout la création et la gestion des établissements scolaires. La Mère Anne-Marie était très connue, à l'époque, pour l'œuvre missionnaire qu'elle avait menée en Guyane.

la religion catholique sur l'île, puisque celle-ci restera, jusqu'à l'heure actuelle, le culte majoritaire¹⁴⁵.

Entre 1904 et 1924, toutes les écoles de la Mission durent fermer en raison du processus de laïcisation et de séparation de l'Église et de l'État¹⁴⁶. En 1905, l'administration coloniale réquisitionna les terrains de l'École de Sœurs de St Joseph de Cluny pour y installer la toute première école publique des Marquises, avec pour objectif d'accueillir tous les élèves en âge scolaire de l'île. Le premier instituteur était un peintre autodidacte et sans aucune formation pédagogique, venu s'installer sur l'île pour suivre les traces de Gauguin (Delmas, 1927). Cependant, du fait de la distance qui séparait l'école des autres villages, elle n'était fréquentée que par les enfants du bourg d'Atuona et des alentours. À partir de 1940, l'assouplissement des mesures législatives et réglementaires sur l'interdiction de l'enseignement aux

¹⁴⁵ Selon Jean-Marc Regnault, 95 % des Marquisiens sont catholiques (Regnault, 1999). Eve Sivadjian présente le même pourcentage pour les habitants de Nuku Hiva (Sivadjian, 1999c). Bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles, après ma mission sur le terrain, cette estimation me semble également valable pour l'île de Hiva Oa.

¹⁴⁶ Par effet de la loi du 7 juillet 1904 (connue comme la « loi Combes »), interdisant l'enseignement à toute congrégation et qui s'est traduite dans la Décision du 21 septembre 1904, publiée dans le *Journal Officiel des Établissements Français de l'Océanie*, « Est ordonnée, à dater du 30 septembre 1904, la fermeture des écoles privées d'Atuona dont les maîtres ne possèdent pas les titres nécessaires et l'autorisation réglementaire pour enseigner ».

congrégations¹⁴⁷ leur a permis de rouvrir, tout en continuant à être les seules à disposer des espaces, du personnel et du matériel nécessaires à leur tâche¹⁴⁸. À l'heure actuelle, l'île accueille six écoles primaires publiques (à Atuona, à Hanaiapa, à Hanapaaaoa, à Nahoe, à Puamau et à Taaaoa), une école privée (l'École Sainte Anne, qui a succédé à l'École de Sœurs de St Joseph de Cluny) dotée aussi d'un collège et d'un internat, et le Collège et Lycée Professionnel d'Atuona, qui gère aussi le Centre d'éducation aux technologies appropriées au développement (CETAD) d'Atuona.

8.2.2. Entre localismes et globalismes : revendications culturelles et patrimonialisation du territoire

Aujourd'hui, bien que les formes d'organisation sociale des Enata aient disparu en faveur de l'adoption des institutions républicaines, nombreuses sont les valeurs et les traits culturels ancestraux qui ont survécu à la dynamique coloniale et postcoloniale. Contredisant la prévision de Victor Ségalen, qui, en 1907,

¹⁴⁷ Grâce aux lois du 3 septembre 1940 et du 8 avril 1942, confirmées après la Libération, qui abrogèrent la loi Combes et assouplirent certaines dispositions prévues par le titre III de la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association et, notamment, à la reconnaissance légale des congrégations religieuses.

¹⁴⁸ Dans un rapport de l'inspecteur des colonies datant de 1922, on peut lire qu'« [à Hiva Oa] l'instruction officielle a fait faillite faute de maîtres sachant s'adapter aux conditions d'existence » et que « [l]e recrutement d'instituteurs pour les Marquises est un leurre » (cité par Bailleul, 2001 : 149). En d'autres termes, ni les métropolitains, ni les Tahitiens, ni même les Marquisiens, n'ont accepté d'aller ou de rester travailler dans les écoles publiques des îles Marquises.

pronostiquait leur « extinction », les Marquisiens ont été capables de survivre à la « modernité » en adaptant leurs coutumes, leurs usages et leurs modes de vie au contexte environnemental dans lequel ils habitent et à la hiérarchie politique qui les administre.

Comme l'a souligné Michel Bailleul, « les deux dernières décennies du XX^{ème} siècle sont marquées dans l'archipel par la recherche identitaire [...] De nombreux Marquisiens se lancent avec passion à la recherche de leur racines » (Bailleul, 1999 : 168). Bien que la colonisation, la conversion et la scolarisation forcée des habitants de Hiva Oa ait contribué pendant des décennies au processus de « déculturation » – avec l'interdiction du tatouage¹⁴⁹, des danses et des chants traditionnels ou encore l'exclusion de la langue locale de l'enseignement scolaire¹⁵⁰ –, depuis quelques

¹⁴⁹ Le cas du tatouage est particulièrement intéressant puisque, bien que la presque totalité des Marquisiens soient aujourd'hui - en notre début de 21^{ème} siècle - tatoués, d'un point de vue strictement juridique, cette coutume est encore illégale. En effet, l'arrêté numéro 276 du 15 septembre 1898, signé par Monsieur Gallet, Gouverneur des Établissements Français de l'Océanie, qui confirmait certaines dispositions du « code Dordillon », dont l'interdiction du tatouage aux îles Marquises, n'a jamais été abrogé. La peine prévue est une amende de 25 à 100 francs pacifiques et, le cas échéant, un emprisonnement ne pouvant excéder une durée de 15 jours. Ce qui signifie que, à l'heure actuelle, la grande majorité des habitants des îles se trouvent en situation irrégulière face à la loi. Fort heureusement, ces dispositions ne sont plus appliquées depuis longtemps.

¹⁵⁰ Cependant, le « code Dordillon » admettait l'emploi du marquisien comme langue d'évangélisation.

années, la renaissance identitaire marquisienne passe justement par l'école et l'Église.

L'association culturelle Motu Haka, considérée comme l'expression la plus vivante de cette renaissance, a été fondée suite au synode diocésain voulu en 1979 par Monseigneur Hervé-Marie Le Cléac'h, évêque du diocèse de Taiohae (qui administre la circonscription apostolique correspondant à l'archipel des Marquises) et défenseur de l'idée selon laquelle l'Église locale se devait d'être « marquisienne » dans l'expression de sa foi, dans ses orientations, ainsi que dans ses ministres et ses animateurs. En 1987, Motu Haka, soutenue financièrement par le clergé catholique, a organisé le premier Festival des arts des îles Marquises, afin de rendre visible la richesse du patrimoine culturel local. Aujourd'hui, le festival, qui est considéré comme une manifestation culturelle majeure en Polynésie, se tient tous les quatre ans dans une île différente de l'archipel, pour célébrer non seulement le patrimoine local mais aussi celui de toute l'aire océanienne, à travers des performances de danses et de chants traditionnels, des compétitions sportives, des dégustations gastronomiques, des ateliers de tatouage, d'artisanat en bois, os ou pierre¹⁵¹, des productions de *tapa* (vêtements faits d'écorce de banyan, *Ficus prolixa*) ou de pirogues. Des groupes venant d'autres pays du continent y sont régulièrement invités¹⁵².

¹⁵¹ Il s'agit surtout de reproductions de petite taille des *tiki*, les grandes statues anthropomorphes représentant « Tiki », l'ancêtre semi-divin qui fut, selon les légendes locales, le premier homme.

¹⁵² Le dernier festival s'est tenu en 2015 à Hiva Oa.

Monseigneur Le Cléac'h, probablement de par ses origines (il était né dans le Finistère et, selon mes interlocuteurs, il était très fier de ses racines bretonnes), avait très vite compris l'importance du patrimoine culturel marquisien en encourageant ses expressions et en promouvant la langue, surtout dans les espaces religieux¹⁵³. Pendant mon séjour à Hiva Oa, j'ai pu assister à plusieurs cérémonies religieuses et toutes se sont déroulées en langue marquisienne¹⁵⁴. Une fois par semaine, la messe est officiée en langue française pour un public de Français métropolitains ou de Tahitiens – les enseignants, les gendarmes et le personnel de santé, qui travaillent temporairement sur l'île – mais aussi de navigateurs ou de touristes étrangers de passage. De même, l'Académie marquisienne *Tuhuna 'Eo Enata* (littéralement, « les experts de la langue marquisienne »), institution culturelle créée par l'Assemblée de la Polynésie française¹⁵⁵ – tout comme l'Académie tahitienne –, ayant pour mission de sauvegarder et d'enrichir la langue

¹⁵³ Il rédigea d'ailleurs un lexique marquisien-français (Le Cleac'h, 1997) et soutint un projet de traduction de la Bible en langue marquisienne.

¹⁵⁴ La première messe en langue marquisienne a été célébrée le 15 août 1988 sous la conduite du cardinal samoan Pio Taofinu'u, légat du Pape pour le Jubilé des 150 ans de la mission catholique des îles Marquises.

¹⁵⁵ Par la délibération n° 2000-19 APF du 27 janvier 2000 « portant création de l'Académie marquisienne ».

marquisienne, a toujours joui du soutien de l'évêché¹⁵⁶ et, depuis sa création, son siège est accueilli dans les locaux de la Mission catholique de Taiohae. Par ailleurs, presque tous les jeunes de l'île participent aux activités dominicales organisées en langue marquisienne par les paroisses, telles que des cours de danse, des groupes de musique, des chorales et autres activités ludiques mais « traditionnelles ».

Dans les écoles aussi, la culture locale est désormais très valorisée. Bien que la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux (connue comme « loi Deixonne ») autorisait les maîtres à recourir aux « parlers » locaux dans les écoles maternelles et primaires de la République, ainsi qu'à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités pour enseigner des notions élémentaires de lecture et d'écriture dans la langue locale, cette loi ne s'est étendue à la Polynésie française qu'en 1981¹⁵⁷, soit trente ans plus tard, et seulement pour la langue tahitienne. Mais, au début des années 1980, certains membres de l'association Motu Haka qui travaillaient en tant qu'enseignants dans les écoles de l'archipel ont commencé à inclure des activités en langue marquisienne dans leurs programmes. Comme me l'a signalé un d'entre eux, « il n'y avait pas autant de contrôles, à l'époque, pas d'inspecteurs ni visites des conseillers

¹⁵⁶ Des prêtres catholiques sont aussi membres de l'Académie tahitienne et l'Académie *pa'umotu*, qui est chargée d'assurer la sauvegarde et l'enrichissement de la langue *pa'umotu*, parlée dans l'archipel des Tuamotu.

¹⁵⁷ Avec le décret 81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et « dialectes » locaux.

pédagogiques. Alors on faisait nos cours en *éo enata*¹⁵⁸. C'était pratique pour expliquer certaines notions de mathématiques, par exemple, ou de science. Les gamins apprenaient plus vite ». Monseigneur Le Cléac'h, qui soutenait discrètement ces enseignants, a alors invité un éminent linguiste luxembourgeois, le père François Zewen, lequel dirigeait le Centre de Recherche des Églises du Pacifique à Port-Vila, Vanuatu. Le père Zewen a séjourné à Taiohae jusqu'en mars 1987, époque à laquelle il publia le premier manuel d'enseignement de la langue marquisienne, ce qui facilita considérablement le travail de ces enseignants « non conformes » (Zewen 1987). Notons que le second manuel de ce type n'est paru qu'en 2009.

Aujourd'hui, dans toutes les classes des écoles primaires de Hiva Oa, les enseignants réalisent régulièrement, souvent en partenariat avec l'Académie marquisienne, des activités en langue marquisienne et consacrent une partie de leur programme à des projets visant à développer des compétences sur le territoire et la culture des îles. Aussi, depuis 2002, afin d'encourager la rédaction en marquisien, l'Académie organise un concours d'écriture pour les élèves des établissements des premier et second degrés des îles Marquises, et, depuis 2005, sont publiés les premiers livres et méthodes du maître pour intégrer le marquisien dans les enseignements. Jusqu'à l'année scolaire 2014-2015¹⁵⁹ – année durant laquelle j'ai

¹⁵⁸ C'est ainsi qu'est appelée la langue marquisienne. Cette graphie suit la prononciation des habitants des îles du groupe méridional de l'archipel (Hiva Oa, Tahuata et Fatu Hiva). Dans les îles du groupe nord (Nuku Hiva, Ua Huka et Ua Pou) on dit « *éo enana* ».

¹⁵⁹ Mais depuis la rentrée 2015, les enseignants doivent y consacrer cinq heures hebdomadaires.

réalisé mon travail de terrain –, dans les classes de maternelle, deux heures et quarante minutes hebdomadaires étaient réservées à la langue marquisienne. En réalité, les enseignants que j’ai interviewés m’ont révélé qu’ils faisaient souvent au moins quatre ou cinq heures hebdomadaires de cours en marquisien, ce qui permettait aux élèves de pratiquer leur langue à l’école près d’une heure par jour. Cependant, comme me l’ont signalé beaucoup de parents, dès l’entrée en sixième, l’enseignement de la langue n’est plus assuré dans les mêmes conditions et seule une heure par semaine lui est consacrée¹⁶⁰.

Pour beaucoup d’habitants de Hiva Oa – et pour beaucoup de Marquisiens –, l’enjeu politique essentiel du début du XXI^{ème} siècle est aussi l’inscription des îles dans la liste UNESCO du Patrimoine mondial de l’humanité. Depuis 2010, date à laquelle la Délégation Permanente de la France auprès de l’UNESCO¹⁶¹ a soumis à l’Organisation la candidature de l’archipel – justifiée par sa « valeur universelle exceptionnelle » –, les Marquisiens attendent littéralement le « miracle ». Selon la plupart des villageois, l’inscription sur la liste de l’UNESCO rapporterait aux Marquises des investissements, du travail et un certain bien-être, mais surtout une

¹⁶⁰ Cette attitude, on le verra dans les chapitres suivants, est pour le moins paradoxale. Dans la majorité des familles que j’ai observées pendant mon séjour à Hiva Oa, les parents s’adressent aux enfants en langue française et le marquisien est considéré comme une « langue d’adultes » (pour utiliser une expression qui m’a été suggérée par le linguiste Jacques Vernaudeau).

¹⁶¹ Le dossier de candidature a été mis au point par l’association Motu Haka (laquelle, entretemps, a modifié son nom pour devenir la « Fédération culturelle et environnementale des Marquises »), l’Académie marquisienne et l’Institut de Recherche pour le Développement (IRD).

reconnaissance internationale nécessaire pour se « débarrasser » de ce que certains de mes informateurs appellent « le double colonialisme franco-tahitien ».

Lucien Kimitete¹⁶², l'un des fondateurs de l'association Motu Haka, résumait cette idée lors d'une de ses dernières interviews avec la presse :

« Il ne faut jamais oublier que les Marquises sont un butin de guerre pour la France, qui les a, par commodité, intégrées à la Polynésie. Si nous avons été colonisés autrefois par la France, aujourd'hui, le colonisateur, c'est Tahiti. Et ici, toute la vie administrative et politique reflète la double tutelle de la métropole française et des autorités tahitiennes. Nous avons tout en deux exemplaires : administrateurs, représentants religieux, etc. Nous sommes bien gardés, trop bien ! On nous fait ingurgiter à la fois ce qui vient de France et de Tahiti. Nous avons deux cordes au pied et il faudra bien qu'il y en ait une qui cède ! » (cité par du Prel, 2002 : 20)¹⁶³.

¹⁶² Ce champion de « l'identité marquisienne », qui était aussi maire de Taiohae, trouva la mort le 23 mai 2002, en pleine campagne électorale, quand le bimoteur sur lequel il voyageait avec d'autres leaders « autonomistes » d'opposition (Boris Léontieff, Arsen Tuairau et Ferfine Besseyre, tous membres du parti *Fetia Api*) disparut en vol. Le mystère de cette catastrophe aérienne reste entier à ce jour. Aucun corps n'a jamais été retrouvé et l'enquête sur les circonstances du crash est officiellement close depuis janvier 2011.

¹⁶³ Une partie du texte de cette même interview est aussi cité – avec de légères modifications – dans un article de Pierre Carpentier (2014) pour le magazine *Tahiti Info*.

Le père Mathias Gracia l'avait déjà écrit en 1839, en avisant ses supérieurs que « le peuple marquisien est un peuple fier, naturellement indépendant » (Gracia, 1839 : 33). Cependant, jusqu'à l'heure actuelle, les Marquises restent sous le double contrôle de l'État et du Territoire de la Polynésie française. Rien de concret ne laisse présager que cette situation puisse changer dans un futur proche.

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

Le premier objectif de cette thèse est de décrire les microsystèmes de socialisation primaire dans les deux contextes d'étude choisis. En d'autres termes, il s'agit de repérer les personnes ou les groupes de personnes qui jouent un rôle d'éducateurs auprès des enfants qui ont constitué mon « univers d'étude » et de comprendre leur fonction dans la transmission des connaissances, des savoir-faire 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 choisis et noté 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.

9.1. 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, on

ne trouve quasiment aucun organisme ou institution social ou culturel. En effet, la seule association du village, l'Association Yepé, a été fondée 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 « d'éducateur » et ne se charge pas directement de la transmission des savoirs. Il en va de même pour les groupes religieux : bien que la majorité des adultes du village se déclarent de foi catholique, baptiste ou évangélique¹⁶⁴, les enfants ne participent généralement pas aux activités religieuses. Autrement dit, en dehors de l'école, toutes les interactions sociales des enfants du village se réalisent avec des membres plus ou moins proches de leur réseau de parenté.

¹⁶⁴ À mon arrivée à Antecume pata, en janvier 2011, seuls deux villageois se déclaraient croyants, et plus exactement catholiques. Depuis la « vague de suicides » qui a sévi dans le Haut Maroni entre 2011 et 2013, le village a été visité par plusieurs missionnaires catholiques, baptistes et évangéliques qui se sont littéralement livrés à une « guerre des conversions » afin d'attirer le plus grand nombre d'adeptes possible. À l'heure actuelle, la moitié des familles de l'île déclare appartenir à la religion catholique. Les autres sont pour moitié baptistes (dirigés par des pasteurs américains basés au Suriname et liés à l'Organisation des baptistes unis du Suriname, *Organization of Baptists United of Suriname*), pour moitié évangéliques (avec des pasteurs brésiliens basés à Maripasoula). Toutefois, il convient d'ajouter que rares sont les personnes qui ont adopté les habitudes et les modes de vie propres à leur nouvelle religion et que, dans la grande majorité des cas, la participation aux cultes du samedi ou du dimanche est la seule manifestation visible de la foi déclarée.

9.1.1. La « maisonnée » amérindienne

La famille wayana-apalaï comprend plusieurs microsystèmes. Les Wayana-Apalaï – tout comme les autres groupes amérindiens de Guyane – ont en effet une conception étendue de la famille, qui s'élargit à la fratrie des parents – biologiques ou adoptifs – de l'enfant. Selon leur système de classification, toutes les sœurs de la mère biologique sont considérées comme des « mères » (appelées *mama* ou *mamak*) et tous les frères du père sont considérés comme des « pères » (*papa* ou *papak*), leurs enfants étant tous sœurs et frères. À l'inverse, les frères de la mère et les sœurs du père (soit la fratrie de sexe opposé des parents biologiques) sont considérés comme des beaux-parents ; leur descendance constitue donc des époux potentiels pour l'enfant. Les femmes de la même ligne de rang (n) se considèrent entre elles comme des « sœurs » et considèrent les femmes de la ligne n-1 (dans le sens ascendant) comme des « mères », celles de la ligne n-2 comme des « grands-mères » et celles de la ligne n+1 (dans le sens descendant) comme des « filles ». Les hommes qui appartiennent à la même ligne utérine considèrent toutes les femmes de la même ligne de rang (n) comme des sœurs et toutes les femmes de la ligne n-1 comme des mères. Les fils des oncles maternels et des sœurs de leurs pères sont considérés comme des époux potentiels (*i-mnerum*) pour les filles. De la même façon, les filles des oncles maternels et des sœurs de leurs pères sont considérées comme des épouses potentielles (*i-puit*) pour les garçons. Généralement, les cousins et cousines croisés s'appellent entre eux « époux » et « épouses », sans forcément se marier, de telle sorte qu'une femme appellera ses propres enfants *i-mumu* (mon enfant) mais aussi les enfants de ses sœurs classificatoires et des hommes qu'elle

appelle *i-mnerum*¹⁶⁵. Ces règles donnent lieu à un système terminologique cohérent – dit de « type iroquois »¹⁶⁶ en anthropologie de la parenté – qui marque la cohésion du système familial au travers de définitions précises pour la généalogie horizontale (frères, sœurs, époux, épouses, beaux-frères et belles-sœurs) et verticale (mères, pères, belles-mères, beaux-pères, grands-mères, grands-pères, fils, neveux et nièces). Ce système de filiation fictive tient du fait que, pour une fille, tous les hommes de sa génération soient considérés soit comme des frères soit comme des époux (Hurault, 1968).

L'isolat endogamique – c'est-à-dire l'aire géographique dans laquelle se concluent les alliances matrimoniales – coïncide, en théorie, avec l'aire de distribution des Wayana-Apalai en Guyane, au Brésil et au Suriname. En réalité, cette aire est circonscrite au « pays amérindien » guyanais, du fait des difficultés des déplacements transfrontaliers (qui nécessitent un passeport et un visa pour voyager

¹⁶⁵ Observons que, même en présence d'un système de filiation fictive, les Wayana-Apalai rejettent la notion d'allomaternalité.

¹⁶⁶ Selon Georges Murdock (1949) – qui rejetait la distinction proposée par Lewis Morgan (1871) entre systèmes de parenté descriptifs et systèmes classificatoires –, le système iroquois, basé sur le principe, établi par Robert Lowie (1915, 1928), du *bifurcate merging* (expression que nous pouvons traduire par « bifurcation et assimilation »), assigne le même terme de classification du père aux oncles paternels et celui de la mère aux tantes maternelles. Les cousins parallèles sont alors assimilés à la fratrie et les cousins croisés – les cousins germains de sexe différent – sont considérés comme des membres « éloignés » de la famille, ce qui en fait, comme chez les Wayana-Apalai, des époux ou épouses potentiels (Voir aussi Murdock et *al.*, 1960).

d'un pays à l'autre) ; or, à l'heure actuelle, aucun des trois pays n'a voulu éliminer ces barrières. La résidence est généralement uxorilocale, c'est-à-dire que les nouveaux conjoints s'installent dans la maison des parents de l'épouse : leurs enfants partagent le même espace domestique que celui des grands-parents maternels et des familles de leurs tantes maternelles. Cependant, la situation démographique actuelle – caractérisée par une croissance géométrique de la population dans les villages amérindiens – fait que les couples ne s'établissent chez les parents de l'épouse que si ceux-ci ont la possibilité de les accueillir, à savoir, une maison suffisamment spacieuse et équipée pour recevoir le nouveau couple et sa descendance. Par ailleurs, il existe de nombreuses exceptions, certaines familles préférant s'installer chez les parents de l'époux, qui ont des revenus plus importants, et d'autres préférant s'installer loin de leurs familles d'origine pour éviter les conflits liés au partage d'un même espace domestique.

Dans le processus de formation en place au sein des foyers wayana-apalaï, chaque membre de la famille a un rôle très précis et des responsabilités concrètes vis-à-vis des enfants. Toute la journée, la mère wayana ou apalaï porte l'enfant, de sa naissance à la deuxième année, dans ses bras, à l'aide d'une bandoulière (un hamac miniature, tissé en coton, que les femmes portent sur une épaule) ; beaucoup de mères continuent à porter leur enfant en bandoulière jusqu'à ses trois ans. L'allaitement dure trois ans en moyenne, mais certains enfants continuent de téter

jusqu'à quatre ans¹⁶⁷. C'est la mère qui se charge de la formation au langage, qui enseigne aux enfants à parler et à distinguer les mots liés à la vie quotidienne du foyer. En effet, chez les Amérindiens du Haut Maroni,

« les bébés ne sont jamais laissés seuls. [...] On cherchera toujours à donner du sens aux babillages d'un bébé, qu'il ne faut pas laisser sans réponse. On décrypte ainsi la future personnalité de l'enfant à travers une calme attention de son comportement : ces observations presque éthologiques peuvent déterminer le nom que recevra l'enfant lorsqu'il saura marcher. [...] Les pleurs étant considérés comme une grave menace pour la construction de la personnalité de l'enfant, on fait en sorte de les éviter et les femmes peu douées pour ce genre de conciliation passent pour de piètres mères » (Hurault et al., 1998 : 140).

Lorsque l'enfant rentre dans sa troisième année, le rôle de la mère est d'enseigner aux petites filles les tâches ménagères : les outils et les temps de cuisson des aliments ; l'emplacement et l'espace de l'abattis ; l'art de la filature et du tissage du coton pour la confection des bandoulières et des hamacs ; mais surtout les compétences sociales basiques que, de manière synthétique, on pourrait résumer au

¹⁶⁷ Dans ce cas, il s'agit d'une pratique qui n'a pas de fonction nutritionnelle et qui s'apparente plutôt à la « tétée câlin », dont la fonction est de rassurer l'enfant ou de le calmer pour éviter qu'il pleure.

respect des autres et au fait d'être toujours disposées à accueillir convenablement les éventuels hôtes de la maison. Aux garçons, elle enseigne une série de compétences liées à l'autonomie et qui consistent, comme le résume une villageoise d'Antecume Pata, à savoir faire attention à soi-même. Il s'agit des apprentissages liés aux dangers de la maison, du village et de l'abattis : « le feu qui brûle, la chenille qui pique, le fleuve où l'on peut se noyer ».

Les fonctions éducatives du père sont strictement liées aux espaces propres à l'homme amérindien : le fleuve et la forêt. C'est lui qui s'occupe d'enseigner à ses filles toute une série de notions sur l'écosystème dans lequel elles vivent, ce qui leur permettra, une fois adultes, de reconnaître les différents bruits de la forêt, les différentes espèces de gibier et la manière de les préparer avant de les cuisiner. Le père qui ramène de bonnes proies à la maison est, pour ses filles, un modèle du bon chasseur qui nourrit toute sa famille – modèle qui les guidera dans le choix de leur époux. Aux garçons, le père enseigne les arts de la forêt et du fleuve, pour faire d'eux de « bons pères de famille » : la chasse (avec l'arc et la flèche pour les plus petits et avec le fusil pour les adolescents), la pêche (avec ses différentes techniques, comme le tir à l'arc, la nivrée, soit l'empoisonnement temporaire de l'eau de la rivière par le jus de lianes à roténone du genre *Lonchocarpus spp*, la ligne et l'hameçon, le filet, ou encore les trappes, c'est-à-dire des pièges en forme de nasses pour les grands prédateurs comme l'aïmara), le tissage de vanneries en fibre d'*arouman* (*Ischosiphon arouma*) et la construction d'outils pour les travaux agricoles, le brûlis de l'abattis, la construction, la conduite d'une pirogue (à la pagaie pour les plus petits et à l'aide du moteur hors-bord pour les plus grands) et l'assemblage d'un carbet.

Cet apprentissage est lent et progressif, l'enfant accomplissant ses tâches à son rythme. Il faut souligner que ce schéma d'apprentissage parental fonctionne jusqu'à l'adolescence, âge à partir duquel les jeunes commencent un chemin de formation « horizontal », dans lequel le rôle des parents diminue pour laisser place à d'autres éducateurs, tels que les amis et les membres de la famille de la même génération.

Il existe aussi un cas particulier : celui des enfants « offerts » à leurs grands-parents. Il s'agit là d'une tradition dans laquelle les grands-parents peuvent adopter leur neveu ou leur nièce à condition qu'il ait été sevré et que les parents partagent la même maison que celle des grands-parents. Pour recevoir cette offrande, ces derniers doivent répondre aux seules conditions suivantes : avoir de l'espace, du temps et les ressources suffisantes pour nourrir l'enfant accueilli. Cette tradition n'implique en rien que l'enfant soit éloigné de ses parents, puisque, dans la majorité des cas, le carbet de la famille naturelle correspond à celui de la famille adoptive ou se trouve très proche. La mère et le père continueront donc à l'éduquer selon les critères mentionnés ci-dessus, mais délègueront aux grands-parents toutes les responsabilités « logistiques » liées à l'alimentation et au logement de l'enfant.

De manière plus générale, on peut dire que les grands-parents s'occupent de la formation des enfants dans les domaines de l'hygiène et de la santé, grâce à leur connaissance des remèdes traditionnels, mais ils constituent aussi la clé de la transmission du patrimoine mythologique et de l'histoire orale (Chapuis & Rivière, 2003). C'est effectivement sur la base de ce patrimoine transmis oralement que les grands-parents participent au développement de la capacité d'écoute et d'attention des enfants, de leur mémoire auditive, du langage (avec la construction du

vocabulaire et la compréhension de la syntaxe, de la détermination des relations logiques (de cause à effet), de la capacité de construction d'hypothèses et des raisonnements pour la résolution des problèmes quotidiens. Selon mes observations, les mythes, les légendes et l'histoire orale ne sont pas transmis dans le cadre de moments formels et les grands-parents les racontent quand l'occasion se présente ou quand cela leur semble opportun : pendant qu'ils se reposent dans le hamac, pendant qu'ils cuisinent, quand ils pêchent en pirogue, ou encore quand ils se réchauffent autour du feu. La morale du récit n'est jamais explicitée et on laisse à l'enfant le soin d'en tirer des enseignements.

Les autres membres de la famille ont également des responsabilités très concrètes à l'égard des enfants. Les frères et sœurs aînés, par exemple, s'occupent d'aider les plus petits du même sexe dans leur découverte du monde, en incarnant un modèle plus proche d'eux et, par-là, plus facile à suivre que celui des adultes, mais aussi moins exigeant que ces derniers en cas d'échec. À l'âge de 5 ans, une fille est considérée comme suffisamment responsable pour porter un bébé dans ses bras ; à partir de 8 ans, elle pourra également s'occuper de l'alimentation de l'enfant et de son hygiène. Quand les filles âgées de 5 à 14 ans forment des « bandes » (des groupes de pairs, composés principalement de cousines), elles amènent avec elles leurs frères ou sœurs en bas âge, qui sont pris en charge par les autres filles de la bande, lesquelles s'occupent de les faire jouer, de les habiller, de les nettoyer et même de les endormir. Les garçons forment aussi des bandes, mais les adultes ne leur confient jamais les enfants en bas âge : pour les garçons, plus que pour les filles, la bande est synonyme d'autonomie et de fin de l'enfance, « le modèle des grands prenant le pas

sur celui du père, dont l'influence se fait plus discrète. C'est l'âge aussi des risques, l'âge où ils commencent à chasser en petits groupes ou même seuls et où il leur arrive de se perdre un, voire deux longs jours, en forêt » (Hurault et *al.*, 1998 : 144). Les bandes constituent un espace privilégié entre pairs – plus exactement entre cousins d'une même génération –, dans lequel les membres échangent des interrogations sur les mystères de la forêt (des phénomènes inexplicables ou des contes qui font peur), des savoirs sur la sexualité et des informations sur la vie du village (des commérages sur les histoires d'amour ou d'adultère).

Les oncles et tantes traitent leur filiation fictive - les cousins croisés de leurs enfants - exactement comme leurs enfants biologiques, avec le même amour, la même rigueur et la même discipline. Cependant, la majorité des enfants ont une relation privilégiée avec les tantes maternelles et leur mari, avec lesquels ils partagent généralement la même maison.

9.1.2. *Le village et l'école*

Les autres membres de la communauté interagissent aussi dans l'éducation des enfants, même quand ces derniers n'appartiennent pas à leur « maisonnée », c'est-à-dire à leur noyau domestique. Parmi eux, le shaman (*pījai*) joue un rôle qu'il convient de souligner ici : autrefois, il aidait à la préparation du *marake*, rituel qui est de moins en moins pratiqué dans la société wayana-apalaï « moderne ». Le *marake* est un rituel fondamental : il s'agit d'une célébration étalée sur plusieurs mois, qui amène les initiés, ou *tepiem*, à rentrer dans une nouvelle phase de leur vie. La cérémonie se développe autour d'une série d'épreuves de force et de courage, de

chants (les *kalau*) et de danses traditionnelles, pour se conclure par l'application, sur le corps des *tepiem*, d'une vannerie (le *kunana*)¹⁶⁸ qui renferme dans ses mailles un très grand nombre de fourmis ou de guêpes qui vont piquer les initiés et leur donner la force de renaître en tant que véritables hommes ou femmes. Le *marake* n'est pas tout à fait un rituel de passage, puisque, traditionnellement, chaque Wayana-Apalaï a sept occasions de passer cette épreuve avant de mourir. Il s'agit plutôt d'une cérémonie de « redémarrage », à laquelle on participe pour souligner l'entrée dans l'âge adulte, mais aussi, pour les adultes, l'entrée dans un nouveau stade de leur existence. Le shaman, au-delà de ses fonctions concrètes (dans les domaines de la médecine et de la thérapie sociale, avec la fonction de « maître des esprits »), jouit d'un grand respect de la part des villageois qui le considèrent comme la personne la plus sage, la plus discrète et la plus cultivée; c'est lui qui assure le bonheur au sein du village, qui rétablit l'entente, qui garantit l'équilibre entre les hommes et la nature (par exemple suite au non-respect d'un interdit), mais aussi entre les hommes, les esprits et les âmes des défunts. Pour les enfants du village, le shaman demeure un point de repère et un modèle d'héroïsme spirituel, même si, au cours des dernières années, son rôle a perdu de son importance et les familles le consultent de moins en moins¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Les *kunana* sont de forme carrée pour les filles (*waluhma kunanan*) et de forme zoomorphe pour les garçons (*imjata kunanan*).

¹⁶⁹ En principe, son rôle est considéré comme complémentaire de celui des infirmiers qui travaillent au dispensaire du village. Il s'occupe surtout des « maux » qui n'ont pas de place dans la médecine occidentale, mais aussi des symptômes non conventionnels qui accompagnent des états

Le dernier microsystème est l'école du village. Il s'agit d'un système éducatif « périphérique » (figure 15), puisqu'il ne fait partie ni de l'espace domestique ni du réseau de parenté qui lie tous les membres du village entre eux. Les enfants y passent toutefois entre trois heures par jour (pour les élèves de l'école maternelle) et cinq heures (pour les élèves de l'école élémentaire), du lundi au vendredi¹⁷⁰. En son sein, les enseignants transmettent la « culture française », mais, grâce à la

pathologiques et que les infirmiers ne sont pas capables de prendre en charge, tels que les *uwamela* (maladies) causées par les *jolok* (éléments surnaturels animés, mauvais esprits) ou celles qui nécessitent un *ihemītīn* (remède à base d'herbes de genre *Caladium spp.*, considérées comme magiques). Cependant, le seul shaman du village d'Antecume pata, Panapasi Panapasi, est désormais très âgé (il est né dans les années 1920), immobilisé dans son hamac et avec une très faible capacité d'action.

¹⁷⁰ Au vu de son isolement géographique, l'école d'Antecume pata – comme toutes les autres écoles de la commune de Maripasoula – ne respecte pas les nouveaux rythmes scolaires prévus par le Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 sur l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Cette réforme prévoit la mise en place d'une semaine scolaire de 24 heures d'enseignement, réparties sur 9 demi-journées, afin d'alléger la journée scolaire. Les heures d'enseignement sont organisées les lundis, mardis, jeudis et vendredis, ainsi que le mercredi matin, à raison d'un maximum de cinq heures et demi par jour et de trois heures et demi par demi-journée. Les parents d'élèves des écoles d'Antecume pata, de Taluwen et de Pidima ont demandé – et obtenu – une dérogation du fait que cette organisation du temps scolaire entre en conflit avec l'organisation de la vie quotidienne et les rythmes domestiques des Amérindiens. Cependant, cette dérogation à la norme octroyée aux écoles du « pays amérindien » devrait prendre fin à la rentrée 2016.

présence de plusieurs villageois dans l'équipe pédagogique¹⁷¹, nombreuses sont les activités qui se développent autour de la « culture amérindienne » : il s'agit, en général, d'activités liées à la langue maternelle, à l'histoire orale et à l'écologie amazonienne.

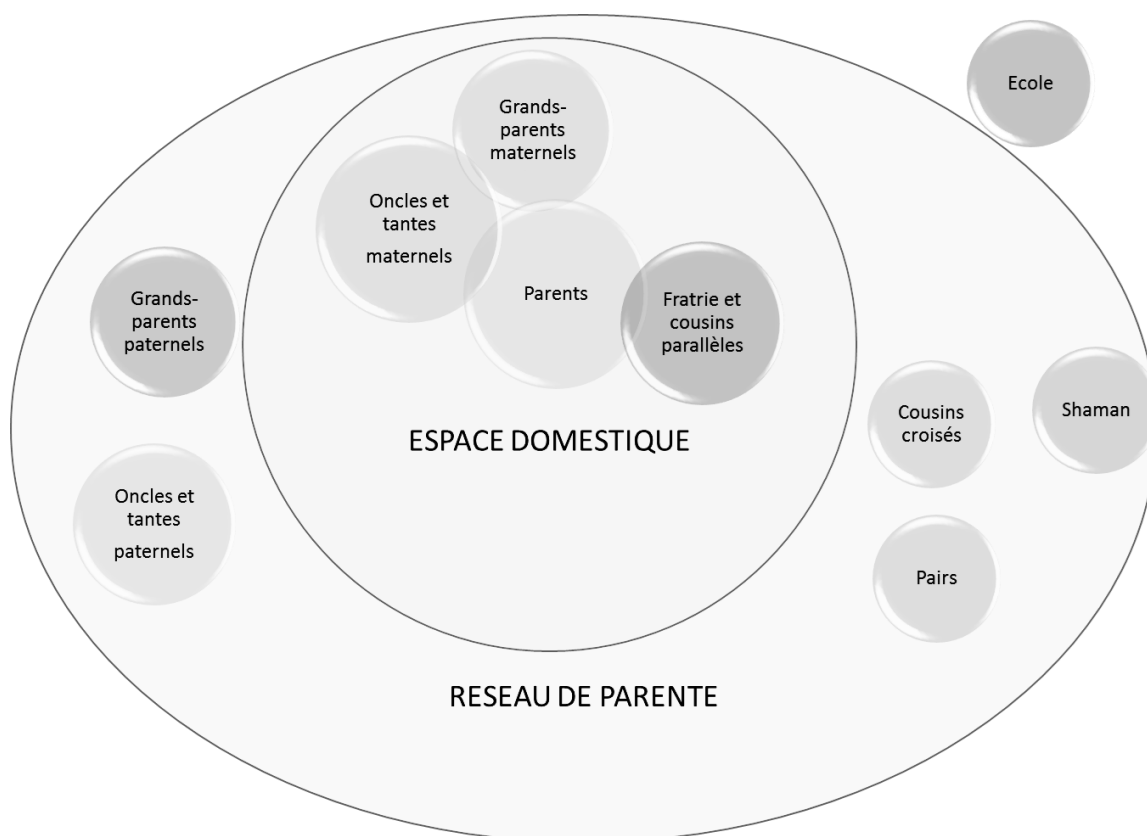


Figure 15. La galaxie des microsystèmes de socialisation chez les enfants wayana-apalaï

¹⁷¹ En 2015, on comptait trois enseignants d'origine métropolitaine (deux titulaires et une contractuelle), un enseignant amérindien (titulaire), une auxiliaire de vie scolaire wayana pour l'aide individuelle (AVS-I), une intervenante wayana en langue maternelle (ILM) et un agent territorial apalaï spécialisé dans les écoles maternelles (ATSEM).

L'enfant amérindien vit dans un univers social composé d'un grand nombre de microsystemes : au moins quatre d'entre eux (les parents, les grands-parents maternels, les tantes et oncles maternels, la fratrie et les cousins parallèles) partagent le même espace domestique ; cinq autres (les grands-parents paternels, les tantes et oncles paternels, les cousins croisés, les pairs et le shaman) se trouvent hors de cet espace mais restent à l'intérieur du réseau de parenté. L'école, quant à elle, se situe à l'extérieur de l'espace domestique et du réseau de parenté (malgré le fait que, comme on l'a déjà mentionné, certains intervenants soient originaires du village). Bien que les parents se considèrent comme les principaux éducateurs, l'école est hautement estimée par les adultes, qui lui attribuent le « pouvoir » de permettre l'ascension sociale des enfants du village – point de vue qui est généralement partagé par les oncles et les tantes de la même génération que les parents. Les grands parents ont une position différente et, bien qu'ils acceptent l'obligation scolaire de leur petits-enfants, ils la vivent comme une « bizarrerie des Blancs », qui éloigne les enfants des « vrais » apprentissages – ceux qui sont liés à l'environnement amazonien – et qui ne donne pas de résultats visibles¹⁷². Or, bien qu'une partie des adultes du village ait été scolarisée, rares sont ceux qui ont

¹⁷² Pendant les entretiens que j'ai menés avec les personnes les plus âgées du village, j'ai fréquemment entendu l'expression « *palasisime tēwenka tēwētihem* », qu'on pourrait littéralement traduire par « elle [l'école] sert à devenir ignorant comme les Français ».

vraiment pu profiter des avantages « pratiques » de cette scolarisation, comme une meilleure position sociale, un salaire et des biens. Pour preuve, sur les cent cinquante personnes qui constituent la population active – soit en âge de travailler – du village, seules vingt d’entre elles ont pu obtenir un poste grâce à leurs diplômes (en tant que gendarmes, soldats, fonctionnaires du Rectorat de la Guyane, du Parc Amazonien de Guyane ou de la commune de Maripasoula ou en tant que assistants dans le cadre des projets portés par les associations, les entreprises privées ou les organismes publiques). Toutefois, bien qu’ils disposent de revenus fixes et de certains bénéfices économiques, ces salariés ne constituent pas le groupe de « notables » du village, qui est composé par les trois piroguiers, qui s’occupent du transport fluvial entre Antecume pata et Maripasoula, et de la dizaine d’ouvriers qui offrent leurs services dans les terrains et les barrages d’orpaillage illégal qui existent dans tout le « pays amérindien ». Ce sont là les véritables *self-made men* du village, car, bien qu’aucun d’entre eux ne soit allé au-delà du CP, à la différence des fonctionnaires publics, ils disposent tous d’une maison en ciment, de revenus élevés et de la possibilité de faire régulièrement des dons aux autres familles du village, ce qui contribue, évidemment, à confirmer leur statut social et la considération dont ils jouissent.

De fait, le mésosystème de socialisation wayana-apalaï, qui correspond au réseau qui lie les microsystèmes domestiques et de parenté à l’école, est tributaire des incohérences de l’exosystème local, dans lequel les normes nationales entrent constamment en conflit avec le système économique et social guyanais, un système qui reste périphérique et à l’intérieur duquel l’État est encore loin de pouvoir

garantir à ses citoyens – comme les « abandonnés de la République » – le respect de leurs droits. Qui plus est, cet exosystème est emboîté dans le macrosystème global, structuré autour des réseaux économiques planétaires et des « exigences » de la communauté internationale, qui est généralement guidée par une idéologie néolibérale réfractaire aux problématiques locales, puisque son objectif principal est de faciliter le développement économique des territoires et leur intégration aux marchés globaux. Il ne faut pas perdre de vue que, au niveau microsystémique, la Guyane est un territoire stratégique – de par sa position géographique, ses ressources naturelles et le marché intérieur dont elle dispose – et que les revendications amérindiennes peuvent, bien évidemment, mettre en danger son rôle économique, ainsi que son image.

Ce conflit inhérent aux structures systémiques supérieures (mésos, exo et macro) a très probablement un impact sur la construction de la personnalité et du monde de l'enfant amérindien. En effet, c'est certainement l'une des causes de la frustration et de l'ennui qui, selon certains villageois, sont à l'origine de la « vague de suicides » qui a fait tant de victimes chez les Wayana-Apalaï. Ce conflit a aussi, très probablement, contribué à « transfigurer » le comportement de certains Amérindiens qui ont préféré abandonner l'écophilosophie¹⁷³ ancestrale pour s'associer aux activités des orpailleurs et des déforesteurs illégaux. Pour autant, ses effets ne

¹⁷³ C'est-à-dire une vision du monde dans laquelle l'équilibre avec la Nature revête un caractère fondamental. Pour une description plus approfondie du concept d'écophilosophie et une discussion sur ses implications dans les cultures amérindiennes, je renvoie le lecteur à mes précédents travaux sur ce thème (Ali, 2007, 2010 et 2012).

sont peut-être pas si importants qu'il n'y paraît, puisque la position « périphérique » des Amérindiens dans l'échiquier social de la nation les met en quelque sorte à l'abri de certaines dynamiques globales. Malheureusement, ces questions (qui relèvent plutôt de la psychologie sociale) resteront ici sans réponses, mais, je l'espère, donneront lieu à des analyses visant à mettre en lumière les impacts de ce conflit.

9.2. Les microsystemes de socialisation à Hiva Oa

Les Marquisiens considèrent appartenir à une seule et même famille (*hua'a*). Selon Edwin Ferdon (1993), jusqu'à la première moitié du XIX^{ème} siècle, la maison familiale (*ha'e hiamoe*, littéralement « la maison pour dormir ») accueillait le couple, qui en constituait le noyau, ses enfants et, dans le cas des familles de haut rang, les *pekio*. Ces derniers étaient des travailleurs domestiques qui jouaient les rôles d'amants et de serviteurs de l'épouse qu'ils accompagnaient quand le mari ne se trouvait pas dans la *ha'e hiamoe* parce qu'il était parti à la guerre ou assister à des réunions dans la maison des hommes ou sur le *me'ae* (le site cérémoniel sacré). Le récit du missionnaire William Pascoe Crook (1800) – qui fut un des premiers européens à résider durablement dans l'archipel - nous confirme que l'institution du *pekio* était très répandue chez les Enata et celui-ci jouissait d'un statut particulier : il n'était pas seulement le chef des domestiques, mais avait aussi le droit de se nourrir avec les mets des femmes de la maison (avec lesquelles il vivait en permanence, mais sans pour autant avoir la possibilité d'obtenir le statut de

tapu)¹⁷⁴. Selon Dominique Pechberty (2012) - qui se base sur l'analyse ethnohistorique des journaux de voyage de William Crook, Edward Robarts, Joseph Cabri et David Porter - les *pekio* étaient des amants de jeunesse qui, après le mariage, s'installaient chez la couple en offrant leurs services aussi bien dans le domaine sentimental, en tant que confidents du mari ou de l'épouse, qu'au niveau parental, en tant que collaborateurs dans l'éducation des enfants du couple. Notons qu'il s'agit d'une forme particulière de polyandrie, puisque chaque femme se partageait entre plusieurs hommes de statut différent (*tapu* ou pas), à la différence des schémas classiques de polyandrie, où plusieurs frères partagent la même épouse. Aussi, l'union avec le *pekio* n'était pas considérée comme un mariage, puisque le seul mariage reconnu dans la communauté était celui avec l'époux, qui conservait un rôle premier dans la chaîne fonctionnelle de la maison (Otterbein, 1963). Cette pratique a commencé à disparaître avec l'arrivée des premiers explorateurs occidentaux, d'abord parce qu'elle a été durement réprimée par les missionnaires, mais aussi parce que la crise démographique qui s'ensuivit a radicalement modifié le ratio hommes-femmes dans l'archipel, en rendant impossible l'institution de la polyandrie (Ferdon, 1993).

Selon mes informateurs, jusqu'à un passé très récent – certainement jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale –, il a existé, dans cette communauté, une logique de classification de ses membres en fonction du rang, du sexe et de l'âge

¹⁷⁴ Sacré mais aussi interdit.

assimilable au système hawaïen¹⁷⁵. Les mêmes termes sont employés pour les groupes de germains (les frères et les cousins d'un côté, les sœurs et les cousines de l'autre), ce qui confirme l'idée d'une unité sociale de ce réseau de parenté, dans lequel la descendance est plus importante que l'alliance et où les aînés jouissent du rôle de protagonistes dans le groupe de *siblings* (la fratrie). Les frères aînés appellent tous leurs frères cadets *teina* et toutes leurs sœurs cadettes *tuehine* ; les sœurs aînées appellent leurs frères *tunane* (ou *tukane* ou *tu'ane*) et leurs sœurs *teina*.

Selon mes observations, à partir d'un Ego féminin (au niveau n), le niveau des ascendants (n-1) est occupé par les parents : le père (*motua*), les oncles paternels (*motua teina* pour les cadets et *motua tuakana* pour les aînés), les tantes paternelles (*kui tuehine motua*), la mère (*kui*), les tantes maternelles (*kui teina* pour les cadettes et *kui tuakana* pour les aînées) et les oncles maternels (*motua tu'ane kui*). Le niveau des grands-parents (n-2) est occupé par les grands-pères (*tupuna vahana*) et les grands-mères (*tupuna vehine*). Il n'y a de distinction ni entre le père du père et celui de la mère ni entre la mère de la mère et celle du père. Aux niveaux n-1 et n-2, la parenté est donc étendue aux conjoints collatéraux, à la différence des niveaux n+1 et n+2, où la parenté n'est pas étendue aux conjoints. En effet, les mêmes termes sont utilisés pour définir d'un côté les fils d'Ego et les fils de ses frères et sœurs (*tama*) et de l'autre les filles d'Ego (*moi*) et les filles de ses frères et sœurs, mais ces

¹⁷⁵ Qui se base sur la génération et l'âge relatif, et qui définit certains degrés de parenté selon le sexe du locuteur (Handy & Pukui, 1958)

termes ne s'appliquent pas à leurs maris ni à leurs épouses. Pour la génération $n+2$, le même terme est employé pour indiquer et les neveux d'Ego et ses nièces (*moupuna ou poupuna*).

Avant l'arrivée des colonisateurs, se pratiquait, aux Marquises, le mariage préférentiel (mais non obligatoire) entre cousins croisés (*i'amutu*), même si le mariage entre cousins parallèles n'était pas interdit (Handy, 1923). L'action évangélisatrice des missionnaires catholiques a mis fin aux normes qui régissaient les droits sexuels et la logique du mariage préférentiel, puisque ce type d'union était considérée comme incestueuse et immorale par les autorités religieuses. Aujourd'hui, les Marquisiens se marient librement, à partir de leurs affinités personnelles, sans suivre de règles préférentielles. Quant à lui, le critère de résidence est resté plutôt libre, situation qui diffère de celle d'autres îles dans l'aire culturelle polynésienne où, comme à Hawaï, on s'appuie traditionnellement sur le critère uxorilocal et les jeunes couples s'établissent chez les parents de l'épouse (Handy & Pukui, 1958). Leur isolat endogamique préférentiel correspond à l'archipel des Marquises, bien que, à l'heure actuelle, un nombre croissant de couples compte un conjoint qui n'est pas d'origine marquisienne : dans la plupart de cas, il s'agit de Tahitiens ou de personnes originaires de la métropole.

9.2.1. Famille nucléaire et famille élargie

Bien que l'écosystème de référence des enfants enata ait été modifié par l'imposition ou l'adoption libre de normes exogènes, sa structure fondamentale n'a pas changé : l'enfant continue à interagir avec plusieurs microsystèmes

domestiques (sa famille nucléaire, sa fratrie, ses pairs, la famille de son père et celle de sa mère), auxquels se sont ajoutées l'école, les communautés religieuses et les associations culturelles, dans le cadre du mésosystème « village ». Les microsystèmes communautaires ont une grande importance, puisque c'est à l'intérieur du groupe que les décisions sont prises. De fait, en cas de conflit, c'est le groupe qui vient rétablir l'ordre et c'est aussi lui qui donne (ou qui nie) son approbation pour soutenir les entreprises individuelles. L'équilibre microsystémique dépend donc de la capacité d'enseigner aux plus petits les normes de base de la vie en communauté.

Pendant mon travail de terrain à Hiva Oa, j'ai observé la répartition des tâches éducatives en fonction du sexe de l'éducateur, mais aussi de celui de l'enfant, ainsi que l'âge de ce dernier. Le plus souvent, la mère gère la presque totalité des besoins des jeunes enfants (de la naissance jusqu'à 4-5 ans) : l'allaitement, l'alimentation, l'hygiène et les petits soins quotidiens. C'est elle qui montre à l'enfant les espaces domestiques, en les décrivant et en lui expliquant leur fonction (toujours en langue française). Elle s'occupe aussi de lui expliquer les rôles de chaque membre de la famille, leur position dans la généalogie et leur importance. À partir de 6 ans, la transmission des savoirs répond à des règles de différenciation sexuelle. Les mères, assistées des tantes et des grands-mères, s'occupent principalement des filles, qui sont formées aux travaux domestiques et à certaines tâches à caractère créatif. C'est à cet âge-là que les filles apprennent les premiers rudiments de « l'art de cueillir » (les fruits, l'igname et les chevrettes d'eau douce, ou *ko'u'a*), de la cuisine, de la couture, de la fabrication de colliers et de couronnes fleuries, mais

aussi certaines notions qui relèvent de la botanique et de la biologie (et, plus spécifiquement, les noms des espèces végétales et animales utilisées dans la gastronomie et dans la médecine populaire). Ce n'est qu'à partir de l'adolescence que les filles sont invitées à pratiquer la langue marquisienne, même si la plupart d'entre elles ont déjà commencé, dès l'âge de 8 ans, à l'utiliser dans leurs échanges avec leurs pairs.

Quand les enfants sont encore petits, les pères se contentent d'assurer la nourriture pour tous les occupants de la maison. Ils sont souvent en contact avec leurs fils, mais, jusqu'à leurs 4-5 ans, les relations à caractère éducatif sont assez limitées : selon la personnalité du père, j'ai observé soit des activités purement ludiques (le père qui fait sauter l'enfant dans ses bras ou qui lui court après) soit des moments de silence partagés (une promenade à la mer ou dans la cocoteraie familiale). Dès l'âge de 6 ans, les garçons commencent à accompagner leur père quand il va à la pêche, depuis le rivage ou le bateau. Dans un premier temps, ils se contentent d'observer ce que les adultes font, et, après avoir parfaitement appris les gestes et les démarches à suivre, ils commencent à jeter leurs propres lignes et leurs filets. Entre 10 et 12 ans, ils réalisent aussi leurs premiers travaux d'artisanat, en utilisant des bois souples pour sculpter des petits *tiki*, des raies *manta* et autres poissons. Quand ils atteignent les 12 ans, ils peuvent alors suivre les hommes pendant les longues parties de chasse à la chèvre (*ke'u ke'u*) et au cochon sauvage (*pua'a*), puis, à 14 ans, ils font leurs premiers essais avec le fusil. C'est à cet âge-là qu'ils commencent à échanger avec les adultes en langue maternelle. Dans le cas de couples séparés ou divorcés, les enfants peuvent rester indifféremment avec le père

ou la mère, car aucune norme particulière n'existe à ce sujet. Les mères célibataires ou veuves délèguent les fonctions éducatives du père aux oncles et au grand-père, et inversement dans le cas des pères célibataires ou veufs. Les enfants orphelins sont souvent adoptés juridiquement par la famille de leur tante maternelle ou, plus rarement, par d'autres membres de la famille élargie. Les familles peuvent aussi décider d'adopter informellement¹⁷⁶ un membre adulte de la famille qui est resté orphelin ou, dans le cas des personnes âgées, qui est sans progéniture.

Les grands-parents, les oncles et les tantes n'ont pas de fonctions spécifiques, mais ils se chargent de s'occuper des enfants et d'aider les parents quand ceux-ci ne sont pas à la maison, par exemple, quand ils sont en train de réaliser des tâches agricoles, de pêcher, de chasser, d'extraire le coprah ou – dans le cas des employés des administrations publiques ou des entreprises privées – quand ils sont en train de travailler. La transmission des savoirs respecte les mêmes subdivisions de genre que celles qui existent entre père et mère, mais les grands-parents se sentent aussi responsables de la transmission des compétences morales, des préceptes religieux, et de la culture orale : mythes, légendes et contes aptes à décrire les faits et les événements de la vie d'antan sur l'île.

¹⁷⁶ C'est-à-dire que leur acte n'a pas de valeur juridique. L'adulte adopté vit avec la famille d'adoption et contribue à l'économie domestique selon ses possibilités. Dans le cas des personnes âgées, on ne leur demande pas de contribuer à la production d'aliments ou aux tâches ménagères, mais elles ont la charge d'accomplir d'autres tâches qui ne demandent pas d'effort physique, comme, par exemple, raconter des histoires, des mythes ou des légendes aux enfants de la famille.

La fratrie, tout comme les pairs (soit les autres enfants de la famille ou du voisinage qui ont le même âge), participe aussi à la formation des enfants, à travers des processus d'éducation horizontale, et à la transmission des informations et des commérages concernant les membres de la communauté. En général, les aînés aident la mère quand l'enfant est petit, en s'occupant de lui, en reproduisant les interactions des parents et en enseignant aux cadets certaines règles de la vie domestique (surtout les objets et les lieux *tapu*, mais aussi certaines conventions sociales liées aux formes de politesse des plus grands).

9.2.2. *Les églises, l'école et les organisations locales*

Comme expliqué dans le chapitre précédent, depuis près de quatre décennies, les communautés religieuses marquisiennes ont acquis une double fonction : si, d'un côté, elles se chargent de l'élaboration d'un système de valeurs propre à chaque culte et de la diffusion d'une morale exogène, d'un autre côté, elles sont aussi vectrices du renouveau culturel autochtone de l'archipel. Pour ce faire, le *'eo enata* est presque toujours utilisé pendant les cultes, et des activités destinées aux enfants et aux jeunes de l'île sont organisées pour donner un nouvel élan à certains aspects de la culture traditionnelle, notamment la musique (Bailleul, 1999). Presque tous les groupes religieux de l'île de Hiva Oa ont, par exemple, créé des groupes musicaux et des chœurs dans lesquels les jeunes sont formés au *pahu* (tambour en peau de requin), au *pu ihu* (flûte nasale) et au *'ukulele* (une sorte de guitare sans caisse de résonance), mais aussi à chanter en utilisant les techniques, les mélodies, les rythmes et les tonalités de la musique d'antan. Bien évidemment,

les textes qui sont associés à ces activités sont directement issus de la tradition religieuse chrétienne et n'ont rien à voir avec ceux qui étaient chantés autrefois¹⁷⁷.

À Hiva Oa, il existe aussi trois grandes associations culturelles¹⁷⁸ qui se consacrent à l'enseignement de la danse marquisienne et qui accueillent des élèves âgés de 7 ans ou plus. Leurs formateurs s'appuient sur les données ethnographiques recueillies par les voyageurs des siècles passés et sur les souvenirs des personnes

¹⁷⁷ Pendant mes observations avec un groupe catholique de l'île, j'ai eu la possibilité de transcrire cette strophe, chantée par un chœur de jeunes dirigé par un prêtre local, qui me semble assez significative : « *Ua ke omua te henua nei/ Me te tau kuhane mikeo/ Atahi nei ake matou e/ Me te tau poi hoohoo...* », qu'on peut traduire par « Autrefois cette terre faisait bande à part, avec les esprits méchants ; maintenant nous sommes réunis avec les peuples fidèles... ». En effet, bien que l'Église catholique, comme je l'ai plusieurs fois mentionné, participe activement à la valorisation de la culture marquisienne, certains prêtres semblent persévérer dans une vision « obscurantiste » du passé local qu'ils associent à une période de barbarie pendant laquelle l'archipel « faisait bande à part » et était dominé par des « esprits mauvais » que seule la conversion a permis d'éliminer pour permettre aux Marquisiens baptisés d'intégrer « les peuples fidèles ».

¹⁷⁸ La première, « *Te pua o feani* », créée en 1998 à Atuona, a pour objectif de faciliter l'insertion des jeunes au moyen d'animations, de formations et d'organisation de sorties de découverte de l'écosystème, de l'archéologie et du patrimoine culturel de l'île ; la deuxième, le « Comité des Fêtes Puanui de Puamau », a été créée en 2006 à Puamau, pour préparer et organiser les célébrations en l'honneur du 14 juillet ; et la troisième, « *Te avei tina te motu o hiva* », a été créée en 2008 à Atuona, pour soutenir la dynamique communautaire dans la programmation, l'organisation et la réalisation de manifestations à caractère festif. Bien que plusieurs membres de l'association Motu Haka habitent à Hiva Oa, cette dernière ne réalise pas d'activités sur l'île, son siège se trouvant à Nuku Hiva.

âgées pour « reconstruire » les chorégraphies des temps anciens ou pour en créer de nouvelles. Les associations participent activement à la vie culturelle de l'île et se chargent de l'organisation d'évènements qui rassemblent tous les villageois, surtout à l'occasion des fêtes de Noël, des célébrations du 14 juillet ou des phases de préparation du Festival des Arts des îles Marquises. Si seule une minorité des enfants et des jeunes de Hiva Oa participent à ces activités de formation, les évènements qu'elles organisent – spectacles, fêtes, représentations – rassemblent toujours la plupart des habitants de l'île.

Les écoles participent aussi à cette vie culturelle, mais en évitant d'interférer avec les activités des associations ou des groupes religieux. Dans le cadre des activités scolaires, les enseignants se dédient plutôt à l'apprentissage de la langue marquisienne¹⁷⁹, à la lecture et à l'analyse du patrimoine littéraire et mythologique local¹⁸⁰, ainsi qu'à l'étude de certaines notions basiques de l'histoire polynésienne¹⁸¹.

¹⁷⁹ Dans le cadre de mes observations, j'ai pu constater qu'elles se réalisent surtout à travers l'oralité, sans passer par la phase d'écriture.

¹⁸⁰ Toutefois, la majorité des enseignants que j'ai pu interviewer se plaignent du fait qu'il n'existe pas suffisamment de textes scolaires en langue marquisienne.

¹⁸¹ En effet, bien que la Polynésie française jouisse officiellement d'une certaine autonomie pour la définition des programmes des écoles primaires, en réalité, le gouvernement territorial, avec l'arrêté 768/CM du 19 juillet 1996, « a repris quasi intégralement, et à la virgule près, les programmes nationaux » (Lechat & Argentin, 2011 : 101), ce qui explique l'organisation du temps disponible pour l'enseignement de l'histoire locale dans les classes de l'école primaire. Je rappelle que le statut

Les enfants de Hiva Oa sont donc exposés à plusieurs microsystemes de socialisation, qui sont toutefois moins nombreux que chez les Wayana-Apalaï (figure 16).

d'autonomie défini dans le domaine éducatif par la Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 a permis la rédaction de la convention État-Territoire relative à l'éducation en Polynésie française du 4 avril 2007 qui assigne à ce dernier - compte tenu de la législation et des réglementations nationales - la compétence de la stratégie et politique éducative ainsi que sa mise en œuvre par l'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants. Dans la mesure où la Polynésie française a fait le choix pour son système éducatif de la préparation des diplômes nationaux français, elle s'est engagée à respecter la mise en œuvre des cursus et des référentiels qui y mènent. Par ailleurs il est important de souligner que les dispositions de Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 sur l'orientation et le programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon », qui instaure le socle commun des connaissances et des compétences, ont été imposées à la Polynésie, ce qui a contribué à ce que certains enseignants préfèrent donner la priorité à certains contenus du programme « national » – ceux qui se rapprochent le plus des compétences requises par le socle – et délaisser d'autres sujets d'intérêt « local », mais sans lien apparent avec les piliers prévus par le socle.

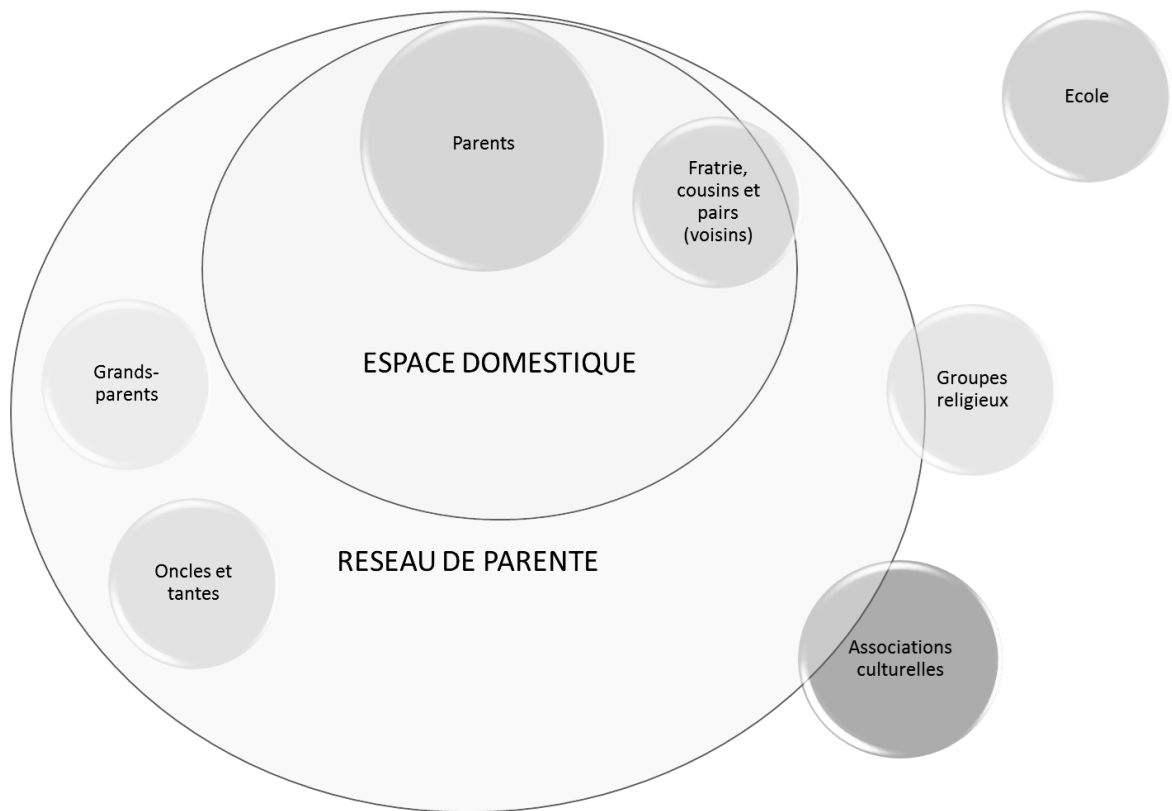


Figure 16. La galaxie des microsystèmes de socialisation chez les enfants enata

L'espace domestique est partagé entre les parents, la fratrie et incidemment par les pairs qui appartiennent au voisinage, tandis que les autres membres du réseau de parenté – les grands-parents, les oncles et les tantes – ne vivent pas sous le même toit (bien qu'en général ils vivent à proximité). À l'extérieur de ce cercle, se trouvent les microsystèmes externes à la famille, comme les groupes religieux, les associations culturelles ou l'école, lesquels, bien qu'ils soient composés de personnes qui se considèrent toutes liées entre elles par un lien de parenté et qu'ils se chargent de transmettre des savoirs « locaux », ont cependant une organisation et une logique de travail très différente de la vision du monde « à la marquisienne ». En ce sens, ils agissent donc comme des points de contact entre les exigences locales

et les structures globales, facilitant le développement de dynamiques « glocales » et la création de réponses adaptatives aux demandes des villageois, en fonction des contraintes imposées par la participation à la vie nationale et à l'économie planétaire.

10. Mesurer les interactions éducatives : les rythmes parentaux

L'interaction éducative en milieu domestique est, par définition, une « affaire de famille ». 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. 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 mettre en relation avec ceux observés dans le groupe témoin de France métropolitaine. 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 troisième partie de cette thèse.

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 métropolitaine), 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 microsystème – dans la transmission de la culture, et plus précisément des savoirs que j'ai considérés comme « fondamentaux »¹⁸². 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 cette thèse n'est pas de « mesurer » les interactions sociales chez deux peuples autochtones. Toutefois, cet exercice d'analyse quantitative a facilité la comparaison des deux contextes qui, bien que différents, présentent plusieurs points communs, le plus important étant la primauté du foyer domestique dans l'espace de socialisation primaire.

10.1. La famille est le village : parentalité et vie communautaire chez les Wayana-Apalai

L'élaboration des outils nécessaires au recueil des données s'est faite en deux temps. Entre mars et septembre 2011, un premier ensemble d'observations, réalisées en guise de « test » afin de mettre en évidence les points de la méthodologie qui allaient nécessiter une révision, a porté sur cinq familles du village d'Antecume

¹⁸² 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.

pata. Toutes ont été observées à deux occasions : pendant les 24 heures d'un jour ouvrable et les 24 heures d'un jour férié. Il s'agit, donc, d'un total de 240 heures d'observation. Sur ma grille d'observation, j'ai noté, à intervalles de cinq minutes, toutes les interactions éducatives ayant comme « destinataire » l'enfant, ou l'éduqué, que j'avais choisi comme « sujet d'étude ». Pendant ce premier test, je me suis rendu compte que, bien souvent, l'enfant-éduqué, interagissait en même temps avec deux ou plusieurs éducateurs à la fois. J'ai donc révisé ma méthodologie et, afin de simplifier le travail de codage, j'ai décidé que, lorsque plusieurs interactions se produisaient avec différents éducateurs dans le même intervalle de temps, je ne noterais que l'interaction principale¹⁸³. Par exemple, si, entre 10h 45 et 10h 50, l'enfant en question interagissait et avec sa mère et avec sa grand-mère, je ne notais que l'interaction principale, à savoir, celle qui, à mon avis, jouait un rôle majeur dans la transmission d'un savoir lié aux domaines « fondamentaux » (voir annexe 9).

J'ai donc procédé, dans chaque famille, à une synthèse du temps consacré par les éducateurs d'un même rang, et ce à partir du calcul de la moyenne statistique. J'ai donc, par exemple, calculé le temps total que chaque mère consacrait aux interactions éducatives durant une journée (fériée ou ouvrable). Puis, j'ai additionné les résultats obtenus dans les cinq familles et ai divisé le résultat par cinq, ce qui m'a

¹⁸³ Il s'agit d'un choix justifié par des raisons de faisabilité. Bien évidemment, j'aurais pu observer aussi les interactions polyadiques (présentant un « chevauchement » interactif entre plusieurs acteurs) tout en calculant le niveau d'interaction de chaque éducateur et en pondérant le résultat final. Toutefois, cette méthode est, difficilement applicable dans des contextes d'observations où l'enregistrement vidéo n'est pas autorisé par les familles.

permis d'obtenir le temps moyen qu'une mère wayana-apalaï « lambda » dédiait aux interactions éducatives. Bien que cette première série d'observations eût la seule fonction de mettre au point les outils de recueil de données, les résultats obtenus ont un certain intérêt puisqu'ils nous permettent de les comparer avec ceux obtenus trois ans après dans le même cadre, soit en 2014, quand j'ai réalisé la deuxième série d'observations à Antecume pata.

Les données obtenues en 2011 nous montrent que les éducateurs les plus engagés dans la formation des enfants – en termes de temps consacré à ces activités – sont les mères, lesquelles, durant les jours fériés, consacrent en moyenne 458 minutes par jour aux interactions éducatives, soit cinq fois plus de temps que les pères, dont la moyenne est de 82 minutes par jour. S'ensuit le groupe de la famille de la mère (avec lequel, je le rappelle, l'enfant partage la même maison du fait du principe matrilocal), au sein duquel les tantes et les grand-mères maternelles consacrent un peu plus d'une heure par jour aux interactions éducatives, quand les oncles et les grands-pères leur accordent un peu moins de vingt minutes. Dans la fratrie, le rôle prépondérant est joué par les sœurs, qui consacrent aux enfants quatre fois plus de temps que leurs frères (93 minutes contre 26 minutes par jour). Le groupe de pairs (qui réunit les cousins croisés et ceux qui sont séparés de l'enfant par plus de quatre degrés de parenté)¹⁸⁴ a aussi un rôle important dans la

¹⁸⁴ Il s'agit des cousins qui partagent les mêmes arrière-grands-parents et ceux issus des germains (c'est-à-dire les enfants des cousins germains). La définition du degré de parenté que j'utilise ici est celle prévue par l'article 741 du Code Civil français, selon lequel « la proximité de parenté s'établit par le nombre de générations ; chaque génération s'appelle un degré ».

socialisation de l'enfant qui passe avec eux une grande partie de la journée : 6 % des interactions éducatives se réalisent en effet en son sein. La famille du père a un rôle relativement secondaire dans la socialisation de l'enfant, puisque ses membres, bien qu'ils passent beaucoup de temps avec les enfants, sont moins prédisposés à la transmission culturelle : pendant les jours fériés, ils y consacrent un total de 50 minutes en moyenne (Tableau 2).

<i>Lien de parenté</i>	<i>Éducateur</i>	Temps moyen (minutes)	% moyen de la journée (24h)
<i>Parents</i>	Mère	458	31,8
	Père	82	5,69
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	75	5,2
	Oncle(s) maternel(s)	19	1,31
	Grand-mère maternelle	67	4,65
	Grand-père maternel	17	1,18
	Tante(s) paternelle(s)	13	0,9
<i>Famille du père</i>	Oncle(s) paternel(s)	20	1,38
	Grand-mère paternelle	11	0,76
	Grand-père paternel	6	0,41
	Sœur(s)	93	6,45
<i>Fratrie</i>	Frère(s)	26	1,8
	Cousin(s)	86	5,97
<i>Pairs</i>			
<i>Réseau « élargi » de parenté</i>	Autres membres de la communauté	5	0,34
TOTAL		978	67,91

Tableau 2. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Antecume pata, 2011)

Ces modèles comportementaux ne semblent pas connaître de variations entre jours fériés et jours ouvrables. Toutefois, les résultats de mes observations montrent une diminution significative du temps total consacré aux interactions

éducatives au sein de la famille. Le temps moyen total passé dans les interactions éducatives diminue de 129 minutes entre un jour férié et un jour ouvrable : la moyenne totale des interactions éducatives passe de 987 minutes dans les jours fériés à 858 minutes. Pendant les jours ouvrables, les mères consacrent à l'éducation une moyenne de 210 minutes en moins par rapport aux jours fériés. Chez les pères, la différence est encore plus marquée : 82 minutes pendant un jour férié, contre 22 minutes pour un jour ouvrable, soit presque quatre fois moins de temps. Les relations avec les membres de la famille de la mère diminuent aussi (on passe de 178 minutes à 120 minutes) et celles avec les membres de la famille paternelle passent de 50 à 13 minutes. Bien évidemment, pour interpréter ces écarts on doit tenir compte du fait que l'école occupe plus de 20 % de la journée des enfants. Cependant, les relations éducatives au sein de la famille restent principales, puisque les enfants passent plus du 38 % du temps dans des activités éducatives d'origine familiale (Figure 17).

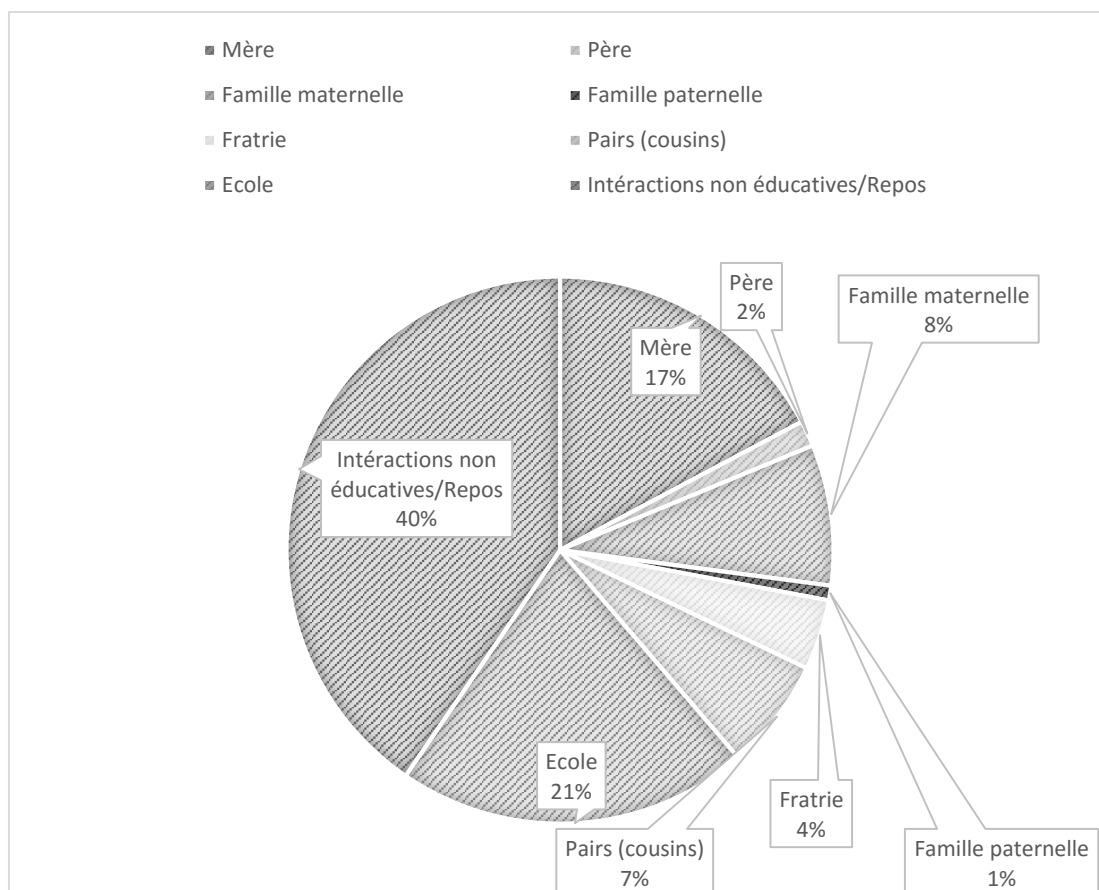


Figure 17. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables (Antecume pata, 2011. Les valeurs sont arrondies à l'unité supérieure ou inférieure)

En résumé, en 2011, les enfants wayana-apalai passaient de 59 % (les jours ouvrables) à 67 % (les jours fériés) de leur journée dans des interactions éducatives. Ainsi, quand ils n'allaient pas à l'école (les jours fériés), ils avaient deux heures d'interactions éducatives de plus que quand ils y allaient (Tableau 3).

<i>Lien de parenté</i>	<i>Éducateur</i>	<i>Temps moyen (minutes)</i>	<i>% moyen de la journée (24h)</i>
<i>Parents</i>	Mère	248	17,22
	Père	22	1,52
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	37	2,56
	Oncle(s) maternel(s)	17	1,18
	Grand-mère maternelle	54	3,75
	Grand-père maternel	12	0,83
	Tante(s) paternelle(s)	4	0,27
<i>Famille du père</i>	Oncle(s) paternel(s)	2	0,13
	Grand-mère paternelle	4	0,27
	Grand-père paternel	3	0,2
	Sœur(s)	34	2,36
	Frère(s)	26	1,8
<i>Pairs</i>	Cousin(s)	95	6,59
<i>Sans liens de parenté</i>	École	300	20,83
<i>TOTAL</i>		858	59,58
<i>TOTAL SANS ÉCOLE</i>		558	38,75

Tableau 3. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Antecume pata, 2011)

Je me suis demandé à quoi tenait cette différence et, lorsque je les interrogeais, la plupart des parents des enfants semblaient s'accorder sur le fait que, quand les enfants rentrent de l'école, ils sont plus fatigués et moins disposés aux interactions éducatives : ils font des siestes plus longues, ils passent moins de temps à la maison, jouent davantage avec leurs pairs et, enfin, ils aident moins les adultes dans la réalisation des activités ménagères.

Les observations menées trois ans plus tard, en 2014, semblent confirmer cette tendance. Les résultats obtenus révèlent un certain nombre de variations, avec une évidente diminution du temps que les parents vouent non pas aux enfants (c'est-à-dire le temps passé avec eux) mais plutôt aux interactions éducatives (soit le

temps passé avec eux dans le but de transmettre des savoirs). En effet, même si les positions occupées par les différents éducateurs semblent toujours les mêmes (les mères restant les « éducatrices principales »), on peut toutefois noter que le temps total que les adultes de la famille consacrent aux activités éducatives a sensiblement diminué. Si, en 2011, les parents occupaient 37 % des interactions éducatives pendant les jours fériés, en 2014, ces mêmes interactions ne constituaient plus que 31 % de la journée (Tableau 4).

<i>Lien de parenté</i>	Éducateur	Temps moyen (minutes)	% moyen de la journée (24h)
<i>Parents</i>	Mère	382	26,52
	Père	66	4,58
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	71	4,93
	Oncle(s) maternel(s)	7	0,48
	Grand-mère maternelle	82	5,69
	Grand-père maternel	11	0,76
<i>Famille du père</i>	Tante(s) paternelle(s)	11	0,76
	Oncle(s) paternel(s)	6	0,41
	Grand-mère paternelle	8	0,55
	Grand-père paternel	6	0,41
<i>Fratrie</i>	Sœur(s)	95	6,59
	Frère(s)	21	1,45
<i>Pairs</i>	Cousin(s)	99	6,87
TOTAL		865	60,06

Tableau 4. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Antecume pata, 2014)

Pour les jours ouvrables, la différence est moins évidente, mais notable : en 2011, les parents interagissaient avec leur enfant pendant 18 % de la journée, mais, en 2014, ce niveau avait atteint 16 %. Il est particulièrement intéressant d’observer

que cette diminution a laissé place à l'intervention d'autres membres de la famille, comme la fratrie ou les cousins, dont le rôle d'éducateurs « pairs » a pris de l'ampleur (Tableau 5).

<i>Lien de parenté</i>	<i>Éducateur</i>	<i>Temps moyen (minutes)</i>	<i>% moyen de la journée (24h)</i>
<i>Parents</i>	Mère	222	15,41
	Père	17	1,18
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	31	2,15
	Oncle(s) maternel(s)	11	0,76
	Grand-mère maternelle	64	4,44
	Grand-père maternel	11	0,76
<i>Famille du père</i>	Tante(s) paternelle(s)	3	0,2
	Oncle(s) paternel(s)	2	0,13
	Grand-mère paternelle	3	0,2
	Grand-père paternel	3	0,2
<i>Fratrie</i>	Sœur(s)	44	3,05
	Frère(s)	16	1,11
<i>Pairs</i>	Cousin(s)	106	7,36
<i>Sans liens de parenté</i>	École	300	20,83
<i>TOTAL</i>		833	57,84
<i>TOTAL SANS ÉCOLE</i>		533	37,01

Tableau 5. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Antecume pata, 2014)

En 2014, l'école était donc devenue le microsystème dans lequel les enfants du village passaient le plus de temps (un peu plus de 20 % de leur journée), suivie par les parents, les pairs, la famille maternelle, la fratrie et enfin la famille paternelle. Au cours de la même période, aucun contact avec le shaman du village n'a été enregistré : cette figure « capitale » de la culture amérindienne semblait avoir disparu du champ interactionnel des enfants wayana-apalaï (Figure 18).

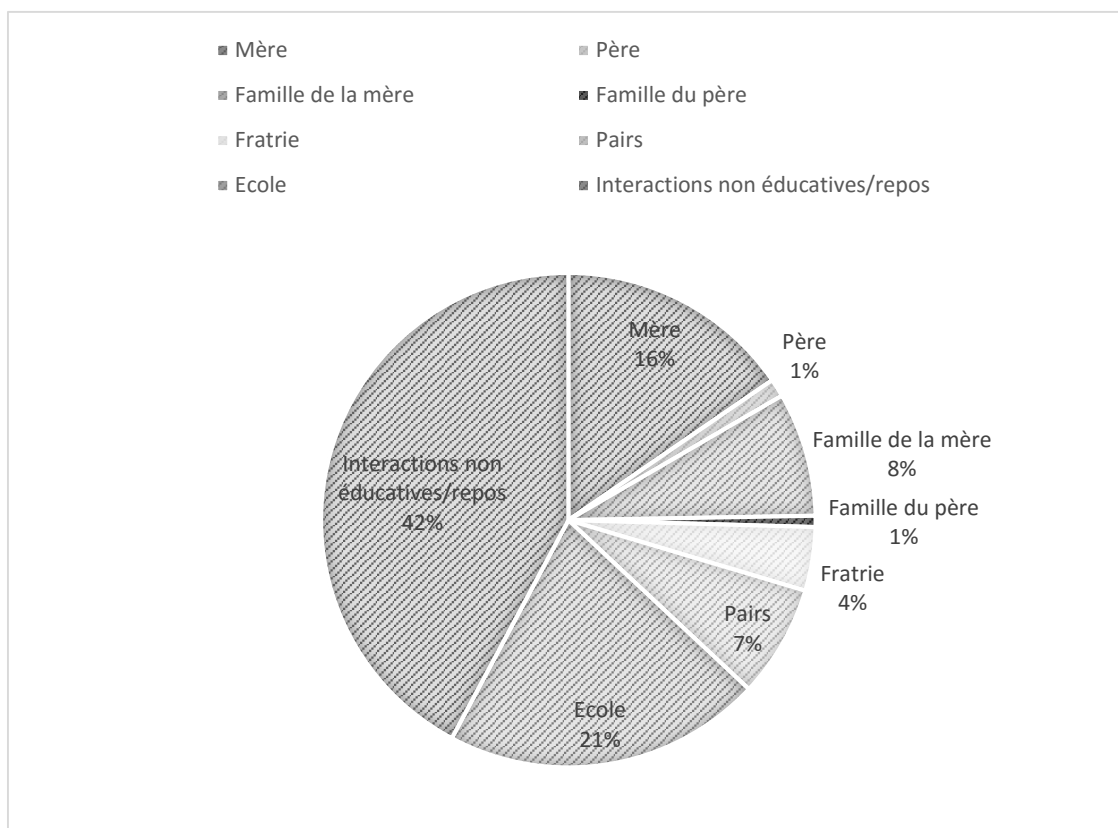


Figure 18. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours fériés (Antecume pata, 2014. Les valeurs sont arrondies à l'unité supérieure ou inférieure)

En analysant les résultats obtenus, il ressort que les enfants d'Antecume pata sont constamment exposés aux interactions éducatives. En effet, la majorité des activités auxquelles ils se consacrent – y compris les jeux entre pairs – ont une valeur éducative et la « position » qu'occupent les parents et les autres membres de la famille (adultes ou pairs) correspond, dans la majorité des cas, à celle d'éducateur : « s'occuper » des enfants devient donc synonymique d'« éduquer » et, comme on le verra dans le chapitre suivant, cette fonction éducatrice est toujours liée à un style

éducatif dans lequel les interactions participatives priment sur les interactions fonctionnellement disjointes.

10.2. Un espace domestique perméable : famille, école, religion et culture à Hiva Oa

En 2014, j'ai observé dix familles enata résidant sur l'île de Hiva Oa, en adoptant le même protocole d'observation que celui appliqué aux Wayana-Apalai. Chaque famille a été observée pendant 24 heures consécutives, à deux reprises (un jour ouvrable et un jour férié). Dans l'ensemble, j'ai accumulé plus de 480 heures d'observation directe des interactions domestiques chez les Enata, accompagnées de plus de cinq mois de travail ethnographique qui m'a permis de situer et d'interpréter certains comportements en fonction du contexte.

Bien que, comme chez les Wayana-Apalai, la mère enata joue le rôle d'éducatrice principale, le temps qu'elle consacre aux interactions éducatives est moins important que celui observé à Antecume pata. Ce constat vaut aussi pour les autres membres de la famille.

Pendant les jours fériés, les enfants de Hiva Oa connaissent en moyenne 524 minutes d'interactions éducatives – dont 120 minutes dans les activités organisées par des groupes religieux –, soit un peu plus de la moitié du temps voué aux interactions éducatives à Antecume pata. Pour ce qui est de la famille, les parents participent à 15 % des interactions, suivis par la fratrie (près de 4 %), par la famille du père (3 %), celle de la mère (un peu moins de 3 %), des pairs (2 %) et des autres membres de la communauté (un peu moins de 1 %). 19 % des interactions se font

dans le cadre de l'espace domestique et 16 % en dehors : 8 % avec des membres du réseau de parenté et 8 % avec les groupes religieux (Tableau 6 et figure 19).

<i>Lien de parenté</i>	Éducateur	Temps moyen (minutes)	% moyen de la journée (24h)
<i>Parents</i>	Mère	198	13,75
	Père	21	1,45
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	6	0,41
	Oncle(s) maternel(s)	7	0,48
	Grand-mère maternelle	14	0,97
	Grand-père maternel	13	0,9
<i>Famille du père</i>	Tante(s) paternelle(s)	8	0,55
	Oncle(s) paternel(s)	6	0,41
	Grand-mère paternelle	16	1,11
	Grand-père paternel	18	1,25
<i>Fratrie</i>	Sœur(s)	41	2,84
	Frère(s)	13	0,9
<i>Pairs</i>	Cousin(s)	16	1,11
	Voisins/amis	15	1,04
<i>Sans liens de parenté</i>	Autres membres de la communauté	12	0,83
	Groupes religieux	120	8,33
TOTAL		524	36,38

Tableau 6. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Hiva Oa, 2014)

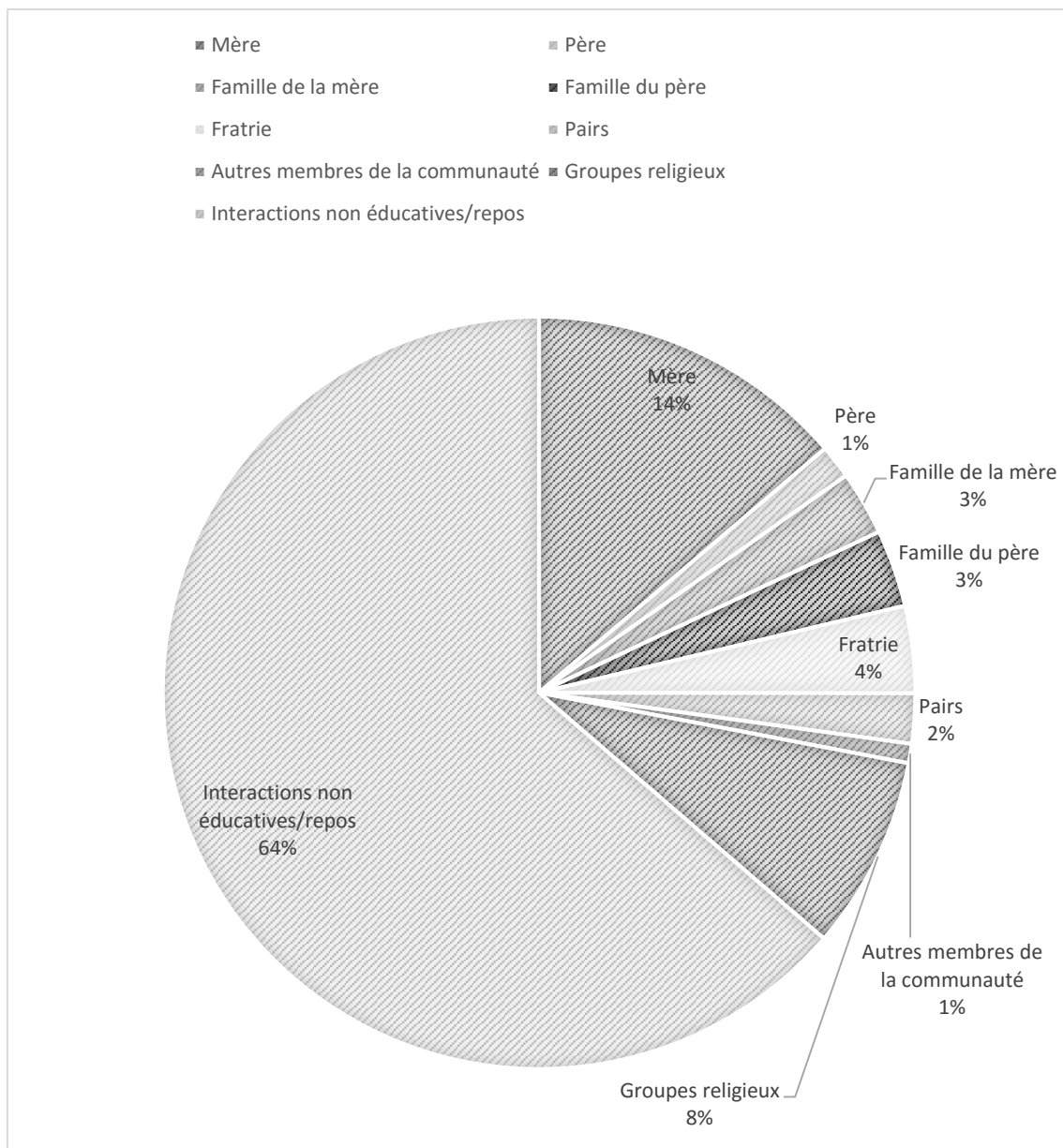


Figure 19. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours fériés (Hiva Oa, 2014. Les valeurs sont arrondies à l'unité supérieure ou inférieure)

Pendant les jours ouvrables, compte tenu du temps que les enfants passent à l'école, le rôle éducatif des membres de la famille enata diminue davantage encore. Les parents totalisent 137 minutes par jour dédiées aux activités éducatives (soit un peu plus de 9 % du temps disponible), la fratrie 23 minutes, les pairs 16 minutes, la

famille de la mère 5 minutes et celle du père 3 minutes. Un rôle important est joué par les associations culturelles et sportives – qui ne dépendent pas des groupes religieux - au sein desquelles les enfants passent près d’une heure par jour, et bien évidemment par l’école (300 minutes par jour, comme prévu par la norme). Au total, pendant les jours ouvrables, les enfants de Hiva Oa passent donc 26 % de leur journée dans des interactions éducatives extérieures au réseau de parenté, 11 % dans des interactions éducatives domestiques (dont 9 % d’origine parentale) et moins de 1 % dans des interactions éducatives avec les autres membres de la famille (Tableau 7 et figure 20).

<i>Lien de parenté</i>	<i>Éducateur</i>	<i>Temps moyen (minutes)</i>	<i>% moyen de la journée (24h)</i>
<i>Parents</i>	Mère	92	6,38
	Père	45	3,12
<i>Famille de la mère</i>	Tante(s) maternelle(s)	2	0,13
	Oncle(s) maternel(s)	1	0,06
	Grand-mère maternelle	2	0,13
	Grand-père maternel	0	0
	Tante(s) paternelle(s)	0	0
<i>Famille du père</i>	Oncle(s) paternel(s)	0	0
	Grand-mère paternelle	2	0,13
	Grand-père paternel	1	0,06
	Sœur(s)	12	0,83
<i>Fratrie</i>	Frère(s)	11	0,76
	Cousin(s)	2	0,13
<i>Pairs</i>	Voisins/amis	14	0,97
<i>Sans liens de parenté</i>	Autres membres de la communauté	14	0,97
	Associations culturelles	60	4,16
	École	300	20,83
<i>TOTAL</i>		558	38,66
<i>TOTAL SANS ÉCOLE</i>		258	17,83

Tableau 7. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Hiva Oa, 2014)

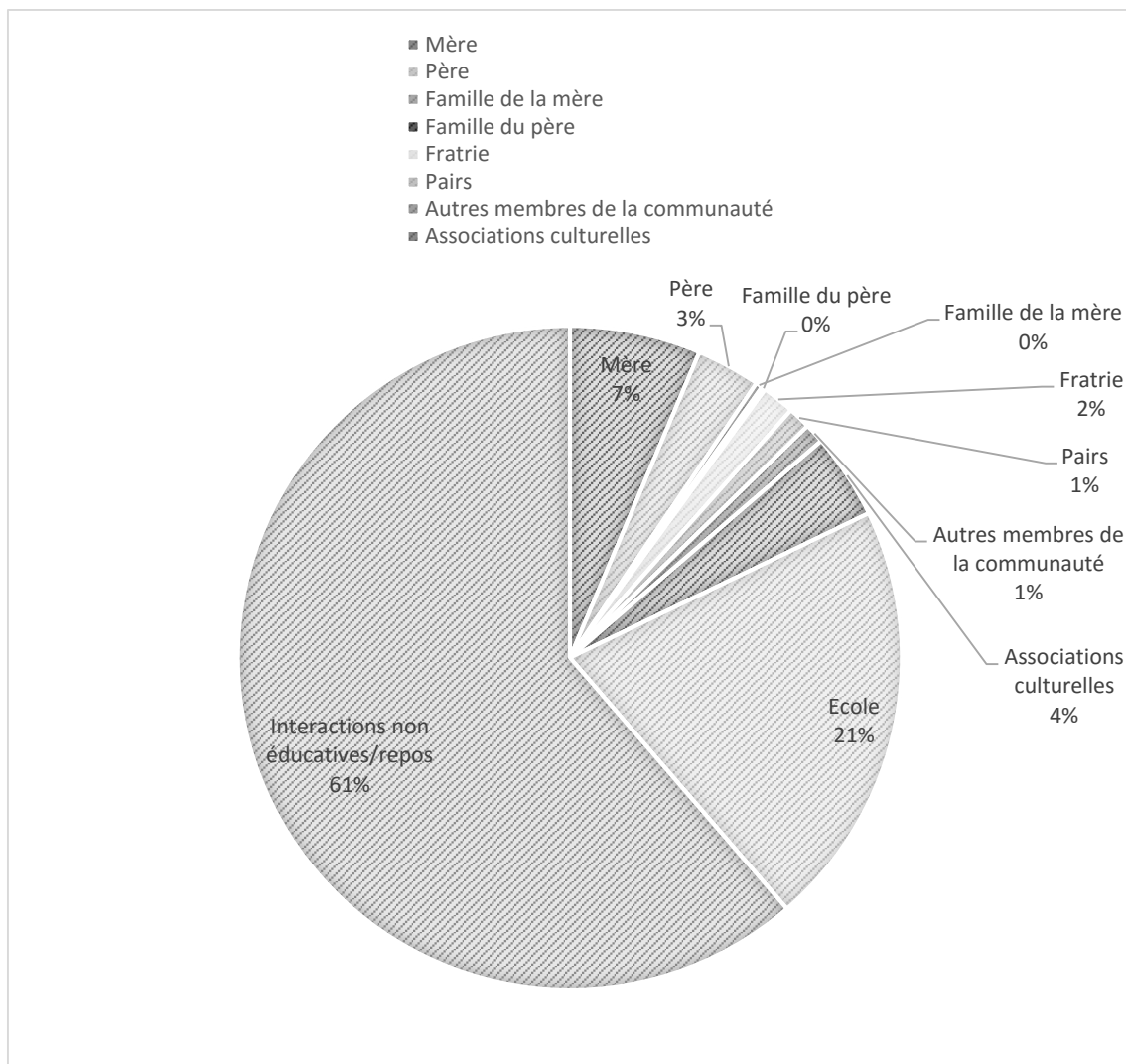


Figure 20. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables (Hiva Oa, 2014. Les valeurs sont arrondies à l'unité supérieure ou inférieure)

Dans le cas des habitants de Hiva Oa, le rôle éducatif joué par les éducateurs externes aux familles semble plus important que chez les Wayana-Apalaï. Ici, l'école est l'éducateur principal, suivie par les membres de la famille nucléaire (les parents et la fratrie) puis par les associations culturelles et les groupes religieux. Bien évidemment, on se doit de tenir compte du fait que, par effet des normes de résidence libre en vigueur à Hiva Oa, les jeunes couples ne se sentent pas obligés de

suivre certaines pratiques d'uxorilocalité qui étaient en vigueur avant l'arrivée des colonisateurs européens, ce qui implique un certain éloignement géographique des familles et qui explique alors le rôle « périphérique » que semble jouer la famille du père et celle de la mère dans le développement de l'enfant. Aussi, il ne faut pas oublier que, au cours des dernières années, un nombre croissant de Marquisiens a abandonné l'archipel dans le cadre d'une migration économique pour chercher ailleurs des opportunités de travail et de vie, ce qui a probablement contribué à fracturer certains liens familiaux et à éloigner certains membres du réseau de parenté les uns des autres.

10.3. Métropole et Outre-mer : comparer « l'intensité » des interactions éducatives

L'observation des interactions éducatives dans un groupe témoin composé de cinq familles nucléaires résidant en milieu urbain en France métropolitaine m'a permis de mieux cerner certaines différences entre les deux contextes d'étude. En effet, du point de vue de la « structure familiale », les Wayana-Apalai constituent des exemples d'unités familiales élargies (les « maisonnées ») qui sont en relation avec les autres composantes du village, avec lesquelles – à l'exception de l'école – ils ont des liens de parenté plus ou moins forts. Les enfants amérindiens sont donc exposés à un grand nombre de microsystemes éducatifs et s'adaptent très vite aux différents styles éducatifs des nombreux éducateurs avec qui ils entretiennent des relations. Chez les Enata, les familles sont quasiment toutes nucléaires, comme en France métropolitaine ; toutefois, les enfants considèrent tous les membres du village comme des proches, avec lesquels ils sont souvent apparentés, à des

degrés divers. S'ils sont exposés à moins de microsystèmes que leurs pairs amérindiens, ils ont en revanche plus de contacts avec des groupes qui, par leur structure ou leur mission, ne se basent pas sur des liens de parenté, comme les associations culturelles, les groupes religieux et l'école. En France métropolitaine, les familles observées étaient toutes de type nucléaire et les relations avec les familles des parents étaient très limitées : dans les cinq cas observés, l'enfant ne voyait ses grands-parents, ses tantes ou ses oncles que pendant les vacances scolaires, une ou deux fois par an. Par ailleurs, le nombre de microsystèmes avec lesquels l'enfant entrait en relation était bien plus restreint que dans les deux autres lieux de l'étude.

En effet, en France métropolitaine, pendant les jours fériés, hormis les membres de la famille nucléaire (parents et fratrie), les enfants observés n'avaient de relations qu'avec les assistantes maternelles (120 minutes par jour, en moyenne) et avec les enfants du voisinage (18 minutes par jour). La mère jouait, ici aussi, le rôle d'éducatrice principale, consacrant au quotidien 177 minutes aux interactions éducatives, un temps légèrement inférieur à celui des mères enata (198 minutes) et largement inférieur à celui des mères wayana-apalaï (458 minutes en 2011 et 382 minutes en 2014). Le temps que l'enfant passe avec l'assistante maternelle est plus important que la somme du temps dédié aux interactions éducatives avec le père, la fratrie et les pairs. Au total, si on considère que le temps passé avec l'assistante maternelle est exclusivement dédié aux apprentissages, l'enfant interagit dans le cadre d'activités éducatives pendant 27 % de son temps, lorsqu'il n'a pas école.

Cependant, si on ne tient compte que des interactions éducatives de type domestique, ce chiffre baisse à 18 % (Tableau 8).

<i>Type</i>	<i>Éducateur</i>	<i>Temps moyen (minutes)</i>	<i>% moyen de la journée (24h)</i>
<i>Parents</i>	Mère	177	12,29
	Père	34	2,36
<i>Fratrie</i>	Sœur(s)	32	2,22
	Frère(s)	13	0,9
<i>Pairs</i>	Voisins/amis	18	1,25
<i>Intervenants externes</i>	Assistante maternelle	120	8,33
<i>TOTAL</i>		394	27,36

Tableau 8. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (France métropolitaine, 2014)

Pendant les jours ouvrables, le microsystème éducatif principal est l'école (300 minutes par jour), suivi de la mère – qui dédie à l'enfant un peu moins de 130 minutes –, les associations culturelles ou sportives (60 minutes par jour, en moyenne), la fratrie et le père (respectivement 33 et 31 minutes) et enfin les pairs. Les interactions éducatives domestiques occupent 15 % de la journée de l'enfant, les scolaires un peu moins de 21 % et les extra-scolaires 4 % (Tableau 9).

Type	Éducateur	Temps moyen (minutes)	% moyen de la journée (24h)
Parents	Mère	128	8,88
	Père	31	2,15
Fratrie	Sœur(s)	21	1,45
	Frère(s)	12	0,83
Pairs	Voisins/amis	23	1,59
Activités extra-scolaires	Associations culturelles	60	4,16
Activités scolaires	École	300	20,83
TOTAL		575	39,89
TOTAL SANS ÉCOLE		275	19,06

Tableau 9. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (France métropolitaine, 2014)

La comparaison des pourcentages du temps réservé aux interactions éducatives des enfants dans les trois contextes observés – surtout pendant les jours où les enfants vont à l'école – nous permet de mieux apprécier les différences en fonction de certaines variables (Tableau 10).

	Antecume pata 2011	Antecume pata 2014	Hiva Oa 2014	France métropolitaine 2014
Mère	17,22	15,41	6,38	8,88
Père	1,52	1,18	3,12	2,15
Famille maternelle	8,32	8,11	0,32	0
Famille paternelle	0,87	0,73	0,19	0
Fratrie	4,16	4,16	1,59	2,28
Pairs (cousins)	6,59	7,36	1,1	0
Personnes hors du réseau de parenté	0	0	0,97	0
Associations culturelles et sportives	0	0	4,16	4,16
École	20,83	20,83	20,83	20,83
Interactions non éducatives/Repos	40,42	42,16	61,34	60,11

Tableau 10. Pourcentage moyen d'exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables : comparaison entre les contextes d'étude et le groupe témoin en France métropolitaine

Premièrement, les enfants métropolitains et les Enata participent à des interactions éducatives pendant moins de la moitié de leur journée. Les enfants amérindiens, au contraire, passaient, en 2014, plus de 57 % de leur journée à interagir avec des adultes ou des pairs dans le cadre d'activités de type éducatif (et plus du 59 % en 2011). Les enfants de Hiva Oa, tout comme les Français hexagonaux, ont l'habitude de se socialiser dans le cadre extra-scolaire et de participer à des activités d'éducation non formelle dans des associations culturelles et sportives. L'intensité des interactions éducatives des parents enata et métropolitains semble similaire : plus ou moins 10 % du temps dans les deux cas. Cependant, chez les Enata, les familles des parents sont présentes – bien que de façon limitée – dans le développement éducatif de l'enfant, tandis qu'en métropole leur rôle se limite, en général, aux vacances scolaires. Si les mères amérindiennes semblent passer avec leurs enfants deux fois plus de temps que les mères enata et métropolitaines, les pères enata apparaissent comme les plus impliqués des trois contextes d'étude. Chez les Wayana-Apalai, la faible participation des pères s'explique en partie par « l'épidémie » d'alcoolisme touchant les pères amérindiens, puisque la majorité absolue des hommes du village est concernée, ce qui les rend peu disposés aux interactions éducatives et aux relations de socialisation avec leurs enfants. En dernier lieu, il est intéressant de noter que, dans tous les cas observés, le rôle de la fratrie est constant, avec des écarts très limités entre chaque contexte étudié (Figure 21).

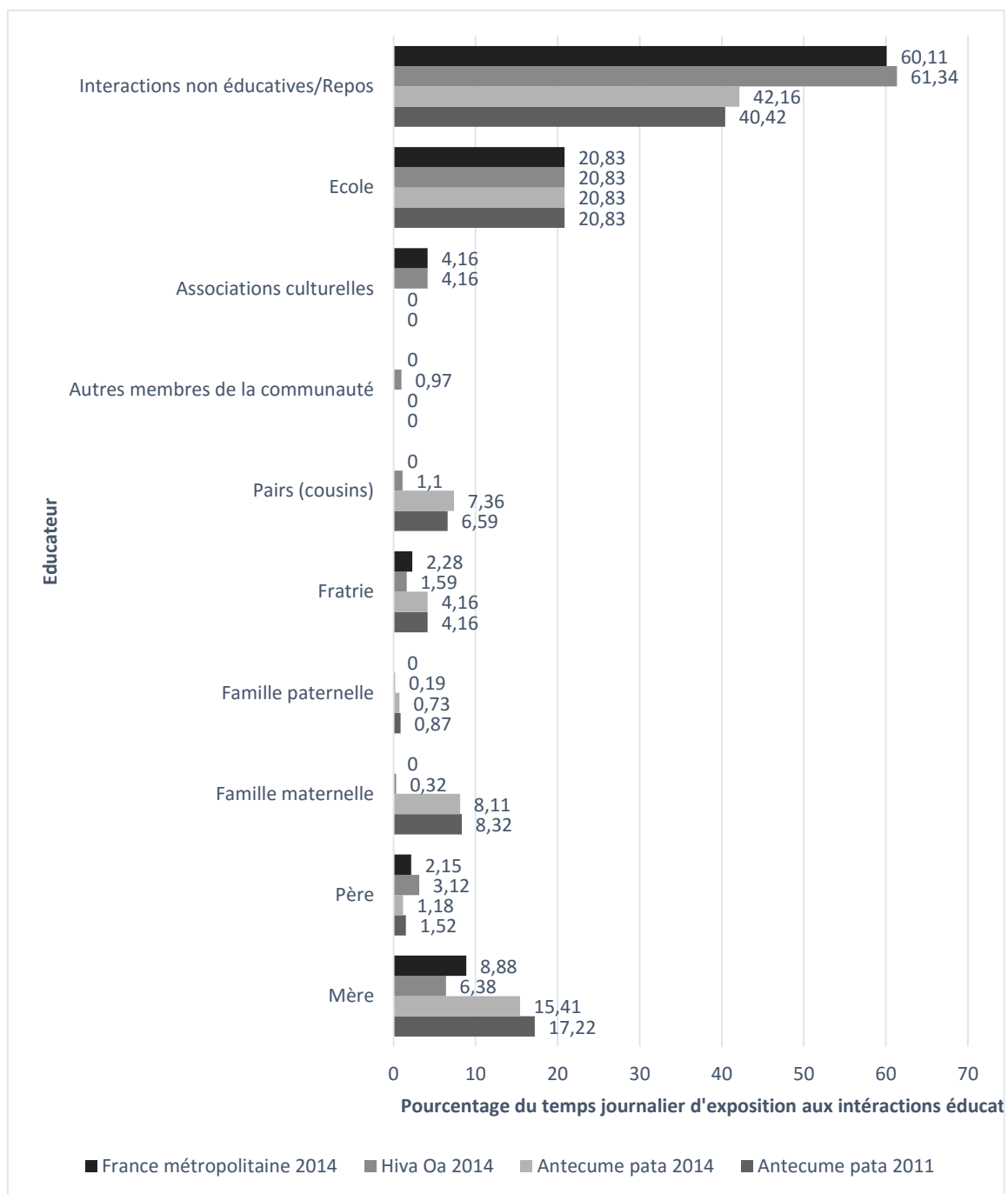


Figure 21. Pourcentage moyen du temps journalier pendant lequel les enfants sont exposés à des interactions éducatives, selon l'éducateur et le contexte étudié

11. 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 se transforment 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 nécessités). 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 » – en dehors des contextes formels de l'éducation, tels que l'école, l'instruction supérieure ou la formation professionnelle et vocationnelle – 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 – et 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'enfant. Plusieurs études ont aussi montré que certains styles parentaux excessivement punitifs ou permissifs peuvent engendrer des conduites asociales chez les enfants (Tap & Vinay, 2000).

En effet, des chercheurs comme Lev Vygotski ou Jerome Bruner ont insisté sur la place des interactions sociales dans le développement intellectuel et l'apprentissage des enfants. Selon Vygotski (1933), les fonctions psychiques supérieures sont le produit de la transformation de processus interpersonnels (sociaux) en processus intra-personnels (psychologiques) dans le cadre de ce qu'il appelle la zone proximale de développement ; celle-ci délimite les apprentissages qu'un enfant peut effectuer lorsqu'il est aidé de manière active par un adulte expert, c'est-à-dire ayant les compétences nécessaires pour jouer son rôle d'éducateur. En développant les idées de Vygotski, Jerome Bruner (1983) assigne à l'adulte le rôle de médiateur de la culture, chargé de stimuler – à travers ses actes pédagogiques – l'intelligence de l'enfant et la construction de comportements intentionnels en

accord avec les impératifs culturels et les valeurs partagées par le groupe humain dont ils font partie. L'éducateur est donc appelé à faciliter la progression de l'enfant en éveillant son intérêt, en réduisant les difficultés et en supprimant les obstacles aux apprentissages, en l'orientant dans ses tâches et en lui proposant des objectifs intermédiaires, en lui fournissant des informations utiles pour l'accomplissement de ses objectifs, ou encore en l'encourageant et en lui proposant des démonstrations dans le but de produire l'imitation.

Puisque l'un des objectifs principaux de cette thèse est de rendre compte des pratiques éducatives dans les deux contextes d'étude particuliers, afin de comprendre les principes qui guident la parentalité wayana-apalaï et enata, j'ai souhaité consacrer une partie de mon travail de terrain à l'observation des échanges¹⁸⁵ et des séquences¹⁸⁶ de type éducatif entre les éduqués (les enfants) et les membres de leur famille jouant le rôle d'éducateurs. Pour leur analyse, j'ai adopté la classification proposée par Rodica Ailincăi à partir de quatre styles interactifs « majeurs », sachant que

« le style directif intègre les actes imposés à l'enfant (demandes et apports d'informations, descriptions, manipulations), des actes non verbaux visant à la normativité des comportements de l'enfant (par exemple, le parent qui regarde l'enfant et exerce un contrôle normatif

¹⁸⁵ Les échanges correspondent aux unités élémentaires d'un dialogue : ils sont constitués d'au moins deux interventions entre au moins deux participants.

¹⁸⁶ Des séries d'échanges cohérents autour d'un même sujet.

afin qu'il atteigne le but fixé), ainsi que les feed-back négatifs (désapprouve, évalue négativement) ; le style suggestif intègre les demandes de précisions, les aides, les conseils, les encouragements, les relances, les feed-back positifs ainsi que les manipulations complémentaires à celles de l'enfant ; le style autonomisant intègre les actes qui recommandent ou suggèrent l'autonomie ainsi que des actes non verbaux appartenant à la catégorie regard (regarde l'enfant avec bienveillance, rit ou sourit) ; le fonctionnement disjoint intègre les actes de manipulation non collaborative (approche individualiste, chacun découvre de son côté), ainsi que les expressions de désintérêt à l'égard de l'enfant (par exemple, inattention aux actions de l'enfant, manifestation d'un intérêt à l'égard d'un autre dispositif) » (Ailincăi, 2005 : 118)¹⁸⁷.

Dans le cadre de mes observations sur le temps consacré aux interactions éducatives dans les familles avec lesquelles j'ai travaillé à Antecume pata, à Hiva Oa et en France métropolitaine, j'ai noté non seulement la durée et l'intensité de ces échanges – comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent – mais aussi le style éducatif qui les caractérisait. Pour chaque membre de la famille, j'ai donc obtenu le nombre de minutes qu'elles consacraient aux interactions éducatives en fonction du style utilisé : directif (D), suggestif (S), autonomisant (A) ou fonctionnellement

¹⁸⁷ Pour plus de précisions, voir aussi Ailincăi *et al.*, 2014.

disjoint (FD). À partir d'une réduction statistique, j'ai donc pu obtenir le style interactif dominant¹⁸⁸ pour chaque membre de la famille dans les trois groupes étudiés, mais aussi le style interactif dominant de chaque groupe. Puisque ce travail est focalisé sur les interactions dans le milieu domestique, j'ai exclu de mes mesures les interactions observées à l'extérieur du groupe familial (l'école, les associations culturelles, sportives ou religieuses et, dans le cas des familles métropolitaines, les baby-sitters).

11.1. Une parentalité à l'épreuve de la « modernité » : les logiques éducatives chez les Wayana-Apalai

Comme énoncé dans le chapitre précédent, les premières observations menées en 2011 à Antecume pata m'ont permis de mettre au point l'outil de codage que j'ai utilisé pour noter les interactions éducatives ayant pour « sujet » l'enfant-éduqué et pour mesurer la « quantité » de ces interactions en fonction de l'éducateur et du style. Cette première série d'observations nous révèle que, chez les Wayana-Apalai, le style éducatif dominant pendant les jours fériés – et chez tous les membres de la famille confondus – était le style suggestif (qui totalise 38 % des interactions), suivi par l'autonomisant (34 % des interactions). Seul un nombre limité

¹⁸⁸ Je parle de styles interactifs dominants puisque, comme nous le verrons dans les pages suivantes, plusieurs styles se rencontrent chez une même personne ou dans un même groupe. Le style dominant est donc celui qui est le plus fréquemment utilisé dans les interactions.

d'interactions se sont faites dans des styles directifs (18 % des cas) ou fonctionnellement disjoints (9 % des cas).

Cependant, les mères – qui sont les membres de la famille avec lesquels les enfants ont le plus d'échanges – interagissaient surtout au travers d'un style autonomisant (55 % du temps dédié aux échanges). Elles n'utilisaient un style directif et fonctionnellement disjoint que dans une minorité de cas (respectivement 5 et 3 %). Les pères et les autres membres adultes de la famille avaient plutôt tendance à préférer le style suggestif, à l'exception des grands-pères paternels, qui se partageaient entre les styles directifs (50 % des échanges) et fonctionnellement disjoints (50 %). La fratrie basait la majorité des échanges sur les styles directif (37 %) et suggestif (30 %), à l'inverse des pairs (qui, je le rappelle, sont tous des cousins) qui utilisaient majoritairement des échanges de type suggestif (dans 46 % des cas). Il est intéressant de préciser que le peu d'interactions observées avec le shaman du village (une moyenne de 5 minutes par enfant) ont toutes eu lieu dans le cadre d'échanges suggestifs (Tableau 11).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	24	5,24	166	36,24	254	55,45	14	3,05
Père	6	7,31	32	39,02	8	9,75	36	43,9
Tante(s) maternelle(s)	28	37,33	33	44	8	10,66	6	8
Oncle(s) maternel(s)	6	31,57	10	52,63	3	15,78	0	0
Grand-mère maternelle	31	46,26	29	43,28	6	8,95	1	1,49
Grand-père maternel	8	47,05	9	52,94	0	0	0	0
Tante(s) paternelle(s)	4	30,76	5	38,46	4	30,76	0	0
Oncle(s) paternel(s)	3	15	9	45	7	35	1	5
Grand-mère paternelle	5	45,45	5	45,45	1	9,09	0	0
Grand-père paternel	3	50	0	0	0	0	3	50
Sœur(s)	35	37,63	28	30,1	16	17,2	14	15,05
Frère(s)	8	30,76	12	46,15	2	7,69	4	15,38
Cousin(s)	18	20,93	27	31,39	28	32,55	13	15,11
Autres membres de la communauté	0	0	5	100	0	0	0	0
TOTAL	179	18,3	370	37,83	337	34,45	92	9,4

Tableau 11. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours fériés (en 2011).
Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

En revanche, les observations menées la même année pendant les jours ouvrables ont donné des résultats très différents. En effet, dans ce cas-ci, le style dominant était le style directif (36 % des interactions), suivi par le suggestif (30 %), le fonctionnellement disjoint (près de 18 %) et l'autonomisant (17 %). Quand les enfants allaient à l'école, les mères semblaient plus enclines aux échanges de type directif (41 % des cas), tout comme les tantes maternelles (43 %), les grands-mères maternelles (39 %) et les sœurs (41 %). Les échanges des pères et de toutes les

autres figures masculines de la famille se faisaient majoritairement dans le cadre d'interactions de type fonctionnellement disjoint. Dans le cas des tantes et des oncles paternels, la totalité des échanges étaient fonctionnellement disjoints. En revanche, les cousins – dans le cadre d'activités ludiques – se partageaient plus ou moins équitablement entre les styles directif (28 %), suggestif (33 %) et autonomisant (34 %), seule une minorité des échanges étant de type fonctionnellement disjoint (Tableau 12).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	102	41,12	88	35,48	32	12,9	26	10,48
Père	4	18,18	1	4,54	2	9,09	15	68,18
Tante(s) maternelle(s)	16	43,24	5	13,51	5	13,51	11	29,72
Oncle(s) maternel(s)	5	29,41	4	23,52	3	17,64	5	29,41
Grand-mère maternelle	21	38,88	19	35,18	8	14,81	6	11,11
Grand-père maternel	3	25	0	0	4	33,33	5	41,66
Tante(s) paternelle(s)	0	0	0	0	0	0	4	100
Oncle(s) paternel(s)	0	0	0	0	0	0	2	100
Grand-mère paternelle	3	75	0	0	0	0	1	25
Grand-père paternel	0	0	1	33,33	0	0	2	66,66
Sœur(s)	14	41,17	11	32,35	5	14,7	4	11,76
Frère(s)	4	15,38	5	19,23	5	19,23	12	46,15
Cousin(s)	27	28,42	31	32,63	32	33,68	5	5,26
TOTAL	199	35,66	165	29,56	96	17,2	98	17,56

Tableau 12. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours ouvrables (en 2011). Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Les données obtenues en 2014 sont sensiblement différentes de celles obtenues trois ans auparavant. On note une légère diminution de la quantité d'échanges de type suggestif ou autonomisant. En effet, pendant les jours fériés, la majorité des interactions observées sont de type autonomisant. Quand les enfants ne vont pas à l'école, les échanges de ce type occupent 29 % du temps dédié aux activités éducatives, mais la différence avec la quantité des échanges de type suggestif et directif n'est pas très marquée (respectivement 26 et 22 %). Les mères réalisent surtout des échanges de type autonomisant (43 %), tout comme les pairs (28 %). Les pères, les tantes et oncles maternels et les grands-parents paternels présentent une majorité d'interactions de type fonctionnellement disjoint (respectivement 61, 32, 57, 50 et 66 %). Les oncles paternels se partagent entre les styles directifs, suggestifs et fonctionnellement disjoints. Les grands-parents maternels réalisent surtout des échanges de type directif et suggestif, et, pendant la période en question, je ne les ai jamais observés dans des échanges de type autonomisant (Tableau 13).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	48	12,56	122	31,93	164	42,93	48	12,56
Père	9	13,63	4	6,06	13	19,69	40	60,6
Tante(s) maternelle(s)	12	16,9	22	30,98	14	19,71	23	32,39
Oncle(s) maternel(s)	0	0	0	0	3	42,85	4	57,14
Grand-mère maternelle	41	50	25	30,48	10	12,19	6	7,31
Grand-père maternel	4	36,36	4	36,36	0	0	3	27,27
Tante(s) paternelle(s)	4	36,36	4	36,36	0	0	3	27,27
Oncle(s) paternel(s)	2	33,33	2	33,33	0	0	2	33,33
Grand-mère paternelle	2	25	2	25	0	0	4	50
Grand-père paternel	2	33,33	0	0	0	0	4	66,66
Sœur(s)	41	43,15	14	14,73	16	16,84	24	25,26
Frère(s)	4	19,04	8	38,09	3	14,28	6	28,57
Cousin(s)	26	26,26	17	17,17	28	28,28	18	18,18
TOTAL	195	22,8	224	26,19	251	29,35	185	21,63

Tableau 13. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours fériés (en 2014).
Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Le *pattern* statistique observé en 2014 pendant les jours fériés varie sensiblement pendant les jours ouvrables. La majorité des échanges observés sont de type directif (39 %). Les mères emploient surtout des modalités directives (49 % des échanges), tout comme les autres membres féminins de la maisonnée : les tantes maternelles (48 %) et les grands-mères maternelles (36 %). Par contre, les membres masculins de la maisonnée (pères, oncles maternels, grands-pères maternels et frères) tendent plutôt vers un style fonctionnellement disjoint, tout comme les cousins de l'enfant (Tableau 14).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	109	49,09	78	35,13	11	4,95	24	10,81
Père	5	29,41	1	5,88	1	5,88	10	58,82
Tante(s) maternelle(s)	15	48,38	3	9,67	0	0	13	41,93
Oncle(s) maternel(s)	2	18,18	2	18,18	3	27,27	4	36,36
Grand-mère maternelle	23	35,93	15	23,43	10	15,62	16	25
Grand-père maternel	2	18,18	0	0	2	18,18	7	63,63
Tante(s) paternelle(s)	0	0	0	0	0	0	3	100
Oncle(s) paternel(s)	0	0	0	0	0	0	2	100
Grand-mère paternelle	2	75	0	0	0	0	1	25
Grand-père paternel	0	0	1	33,33	1	33,33	1	33,33
Sœur(s)	11	25	14	31,81	6	13,63	14	31,81
Frère(s)	3	18,75	2	12,5	3	18,75	8	50
Cousin(s)	35	33,01	21	19,81	5	4,71	45	42,45
TOTAL	207	38,83	137	25,7	42	7,87	148	27,76

Tableau 14. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours ouvrables (en 2014). Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Pour interpréter ces données, j'adopterai le point de vue, exposé auparavant, de Jerome Bruner (1996), selon lequel certains types d'échanges – que j'identifie, selon la proposition de Rodica Ailincăi (2011), avec les styles suggestif et autonomisant – facilitent plus que d'autres les apprentissages et le développement de l'enfant. Si, en 2011, quand les enfants n'allaient pas à l'école, les membres de la famille se comportaient comme des éducateurs impliqués dans les apprentissages à partir d'échanges suggestifs et « autonomisants », en 2014, la tendance était

opposée et plus de la moitié des échanges étaient réalisés sur des modes directifs ou fonctionnellement disjoints, impliquant donc un certain manque d'attention de la part des éducateurs. Plusieurs facteurs, dont quelques-uns ont déjà été mentionnés dans le chapitre précédent, semblent être en cause. Premièrement, l'alcoolisme, qui touche la grande majorité des hommes du village et qui les rend peu disposés aux échanges qui impliquent de l'attention envers l'enfant ou qui demandent un « effort » éducatif. Ceci explique pourquoi le style fonctionnellement disjoint est dominant chez les hommes adultes. Ce problème entraîne aussi une charge de travail supplémentaire pour les femmes du village, qui doivent se charger non seulement des tâches qui leur sont traditionnellement assignées (la gestion de la cuisine, l'entretien du foyer et les petits travaux d'agriculture), mais aussi des tâches qui incombent normalement aux hommes, à savoir la pêche, les travaux agricoles les plus lourds et la coupe du bois pour alimenter le feu de la cuisine. Deuxièmement, intervient aussi le comportement des enfants qui, en sortant de l'école, agissent d'une manière que les membres de la famille ont du mal à comprendre et à accepter : ils jouent à des jeux que les parents ne connaissent pas, ils utilisent des mots – en langue française – que les adultes qui n'ont pas été scolarisés (surtout les grands-parents) ne comprennent pas et ils ont des rythmes circadiens (de sommeil et de veille) qui suivent les horaires scolaires et qui ne correspondent plus aux rythmes « traditionnels » de la vie wayana-apalaï¹⁸⁹. Ces difficultés amènent les membres

¹⁸⁹ Généralement, les adultes se réveillent avant l'aube, à 4 heures du matin. Leur petit-déjeuner se limite à une tasse de café. Ils s'occupent des travaux agricoles jusqu'à 9 heures. Entre 9 heures et 10 heures ils vont prendre leur déjeuner. Ils continuent à travailler jusqu'à midi (les hommes en allant

adultes des familles – et surtout les mères – à « imposer » certaines tâches par le biais d'interactions directives normatives (par exemple : « Fais comme je te dis ! », « Tu l'as mal fait : tu dois faire de cette manière », « Laisse-moi faire : tu n'en es pas capable ») qui excluent toute suggestion et ne laissent guère d'autonomie à l'enfant.

11.2. Pratiques éducatives à Hiva Oa : une autochtonie acculturée

Si les observations menées en 2014 à Hiva Oa nous offrent des résultats assez différents de ceux obtenus à Antecume pata, elles semblent toutefois répondre à une tendance générale similaire. En effet, pendant les jours fériés, la majorité relative des échanges observés sont de type suggestif (25 % du temps dédié aux interactions), avec un léger écart par rapport à ceux de type autonomisant (23 %). Dans la majorité des échanges, les mères adoptent une attitude suggestive (39 %), tout comme les tantes maternelles (50 %). Dans les deux cas, l'écart avec les interactions de type autonomisant est limité (respectivement 34 et 33 %). Les oncles maternels se partagent entre interactions de type suggestif (57 %) et interactions de type directif (43 %), évitant celles de type autonomisant ou fonctionnellement disjoint. De leur côté, les grands-parents maternels et paternels optent plutôt pour des interactions « autonomisantes ». Il est intéressant de noter que les attitudes

à la pêche ou à la chasse, les femmes en s'occupant de la maison). Après une sieste, qui se termine à 4 heures de l'après-midi, ils se consacrent aux relations sociales avec les voisins et les membres de la famille qui ne vivent pas sous le même toit. Ils vont se coucher entre 19 et 20 heures, peu après le coucher du soleil.

observées chez les frères et chez les sœurs sont opposées : si les premiers privilégient des échanges fonctionnellement disjoints (46 %), les deuxièmes adoptent plutôt des modalités interactives à la fois directives (29 %), suggestives (27 %) et « autonomisantes » (27 %). Les relations avec les cousins et les voisins sont, la plupart du temps, de type fonctionnellement disjoint (Tableau 15).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur	D	D	S	S	A	A	FD	FD
Mère	42	21,21	78	39,39	68	34,34	10	5,05
Père	7	33,33	4	19,04	6	28,57	4	19,04
Tante(s) maternelle(s)	1	16,66	3	50	2	33,33	0	0
Oncle(s) maternel(s)	3	42,85	4	57,14	0	0	0	0
Grand-mère maternelle	4	28,57	4	28,57	5	35,71	1	7,14
Grand-père maternel	3	23,07	4	30,76	4	30,76	2	15,38
Tante(s) paternelle(s)	2	25	2	25	3	37,5	1	12,5
Oncle(s) paternel(s)	0	0	2	33,33	2	33,33	2	33,33
Grand-mère paternelle	3	18,75	4	25	8	50	1	6,25
Grand-père paternel	4	22,22	5	27,77	8	44,44	1	5,55
Sœur(s)	12	29,26	11	26,82	11	26,82	7	17,07
Frère(s)	4	30,76	3	23,07	0	0	6	46,15
Cousin(s)	0	0	2	12,5	2	12,5	12	75
Voisins/amis	1	6,66	2	13,33	2	13,33	10	66,66
Autres membres de la communauté	3	25	4	33,33	2	16,66	3	25
TOTAL	89	16,98	132	25,19	123	23,47	60	11,45

Tableau 15. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Hiva Oa pendant les jours fériés (en 2014). Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Cependant, les valeurs totales des échanges s'inversent pendant les jours ouvrables. Quand les enfants vont à l'école, la majorité des interactions éducatives que j'ai observées relèvent du style directif (24 % du temps total), suivies de près par celles relevant du style suggestif (21 %). S'ensuivent les interactions fonctionnellement disjointes (17 %) et celles « autonomisantes » (14 %). Les mères deviennent plus directives (38 %), tandis que les pères privilégient les échanges suggestifs (40 %). Les sœurs deviennent totalement directives et les frères adoptent un comportement qui ne privilégie aucun style interactif en particulier. Le peu d'interactions observées avec les autres membres de la famille (oncles, tantes et grands-parents) nous donnent des résultats peu significatifs d'un point de vue statistique : en effet, après l'école, les enfants restent à la maison et n'interagissent pas vraiment avec les membres du réseau de parenté qui ne vivent pas dans la même maison (Tableau 16).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	35	38,04	26	28,26	17	18,47	14	15,21
Père	17	37,77	18	40	5	11,11	5	11,11
Tante(s) maternelle(s)	2	100	0	0	0	0	0	0
Oncle(s) maternel(s)	0	0	0	0	0	0	1	100
Grand-mère maternelle	0	0	2	100	0	0	0	0
Grand-père maternel	0	0	0	0	0	0	0	0
Tante(s) paternelle(s)	0	0	0	0	0	0	0	0
Oncle(s) paternel(s)	0	0	0	0	0	0	0	0
Grand-mère paternelle	1	50	1	50	0	0	0	0
Grand-père paternel	1	100	0	0	0	0	0	0
Sœur(s)	3	25	3	25	3	25	3	25
Frère(s)	3	27,27	0	0	2	18,18	6	54,54
Cousin(s)	0	0	0	0	0	0	2	100
Voisins/amis	0	0	3	21,42	8	57,14	3	21,42
Autres membres de la communauté	0	0	2	14,28	2	14,28	10	71,42
TOTAL	62	24,03	55	21,31	37	14,34	44	17,05

Tableau 16. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Hiva Oa pendant les jours ouvrables (en 2014).
Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

11.3. L'interaction éducative en France métropolitaine : quelques données utiles à la comparaison

Les observations que j'ai menées dans les cinq familles témoins en France métropolitaine n'ont pas la prétention de représenter un échantillon significatif de la « société française ». Je n'ai procédé à ces mesures que parce qu'il n'existe pas encore d'études de ce type – consacrées à mesurer la quantité d'interactions éducatives dans le cadre domestique et à les classer selon le style interactif – et

parce-que j'avais besoin d'un groupe témoin en milieu hexagonal urbain pour pouvoir comparer les résultats obtenus dans les deux contextes d'étude ultramarins (ruraux et isolés), mais sans jamais prétendre à leur représentativité statistique. De fait, cinq familles hétéro-parentales, avec trois ou quatre enfants et localisées dans de grandes agglomérations urbaines, sont très loin de représenter une norme statistique de la « famille française moyenne ».

Pendant les jours fériés, j'ai observé que le style dominant des interactions familiales était fonctionnellement disjoint. Les mères n'adoptaient pas vraiment de style dominant : bien que la majorité des interactions (28 %) étaient de type directif, l'écart avec les interactions d'autre type était infime (27 % de type fonctionnellement disjoint, 24 % de type autonomisant et 21 % de type suggestif). Les interactions d'origine paternelle étaient surtout fonctionnellement disjointes, tout comme celles avec les frères ou les pairs sans liens de parenté (amis et voisins). Les échanges avec les sœurs étaient surtout directifs. À quelques légères différences près, il s'agit du même *pattern* que celui observé à Hiva Oa (Tableau 17).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	49	27,68	38	21,46	42	23,72	48	27,11
Père	9	26,47	5	14,7	5	14,7	15	44,11
Sœur(s)	16	50	9	28,12	5	15,62	2	6,25
Frère(s)	3	23,07	4	30,76	0	0	6	46,15
Voisins/amis	2	11,11	1	5,55	1	5,55	14	77,77
TOTAL	79	20,05	57	14,46	53	13,45	85	21,57

Tableau 17. Exposition aux interactions selon le style éducatif en France métropolitaine pendant les jours fériés (en 2014). Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Comme pendant les jours fériés, durant les jours ouvrables – quand les enfants vont à l'école et les deux parents vont au travail – le style interactif dominant est celui fonctionnellement disjoint, qui occupe 43 % des échanges observés. Toutefois, les parents utilisent des styles éducatifs différents de ceux observés pendant les jours fériés : la majorité des interactions éducatives des mères sont surtout du type fonctionnellement disjoint (52 % du temps) et celles des pères, directives (39 %), soit l'inverse des jours fériés. Les sœurs conservent la même attitude directive observée pendant les jours fériés (43 %) ; tandis que les frères, de même que les pères, passent d'un style fonctionnellement disjoint à un style essentiellement directif (67 %). Les échanges avec les pairs révèlent un équilibre entre le style fonctionnellement disjoint et le directif (Tableau 18).

	D		S		A		FD	
	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>	<i>Minutes</i>	<i>%</i>
Éducateur								
Mère	41	32,03	12	9,37	8	6,25	67	52,34
Père	12	38,7	4	12,9	7	22,58	8	25,8
Sœur(s)	9	42,85	2	9,52	3	14,28	7	33,33
Frère(s)	8	66,66	1	8,33	1	8,33	2	16,66
Voisins/amis	8	34,78	3	13,04	4	17,39	8	34,78
TOTAL	78	36,27	22	10,23	23	10,69	92	42,79

Tableau 18. Exposition aux interactions selon le style éducatif en France métropolitaine pendant les jours ouvrables (en 2014). Durée totale (en minutes) et relative (en pourcentage sur la quantité totale des interactions observées)

Pour expliquer ces données, je m'appuierai sur les observations que j'ai réalisées dans les familles et sur les renseignements donnés par les parents, qui essayent souvent de « justifier » leur comportement par certaines contraintes d'origine exogène, comme le *burn-out* professionnel ou le manque de temps dû à un rythme de vie plus adapté aux cycles « métro-boulot-dodo¹⁹⁰ » qu'aux exigences émotionnelles des enfants. Dans la mesure où, comme je l'ai expliqué, l'échantillon présenté n'a pas de validité statistique, il ne me semble pas opportun de réaliser une analyse sociologique de la « famille française en milieu urbain ». Cependant, certains détails observés pendant mon travail de terrain peuvent aider à comprendre les résultats obtenus. La prédominance des interactions éducatives directives chez les mères pendant les jours fériés est probablement en partie due au fait qu'il s'agit de journées durant lesquelles, dans la plupart des familles, les mères se consacrent à l'entretien de la maison. Elles « dirigent » donc les enfants afin qu'ils s'occupent de leurs propres espaces, de leur chambre et de leurs affaires, mais aussi de leurs devoirs (beaucoup des échanges observés étaient du type : « Range ta chambre ! », « Aide-moi à nettoyer tes jouets ! », « Si tu ne termines pas tes devoirs, tu n'auras pas le droit de jouer avec la tablette »). Les pères, au contraire, profitent du temps libre à la maison pour « être avec » les enfants, sans qu'il y ait pour autant des interactions éducatives (quand les enfants ne vont pas à l'école, la moyenne journalière des échanges éducatifs observés était, en effet, de 34 minutes pour les pères et de 177 pour les mères). Aussi, je me dois de préciser que, pendant une

¹⁹⁰ Expression familière qui synthétise la routine du cycle de vie urbain : on prend le métro, on passe la journée au travail, on rentre à la maison et on dort, pour recommencer le lendemain.

bonne partie du jour férié, la majorité des pères préféraient rester à la maison, devant la télévision, l'ordinateur ou la tablette. Ce n'est que dans deux cas j'ai pu observer des parents sortir de la maison avec leurs enfants, pour aller dans un parc ou pour faire des courses.

Par contre, pendant les jours ouvrables, les mères semblent adopter une attitude fonctionnellement disjointe, car, comme certaines me l'ont dit, elles se sentent surchargées par la double responsabilité du travail et des tâches ménagères et ont alors tendance à délaisser les activités éducatives avec les enfants : comme les pères pendant les jours fériés, elles aussi « sont avec » les enfants, mais leur attention est ailleurs. Les pères, qui rentrent tous du travail plus tard que les mères, optent pour des modalités directives, car, comme ils le disent, ils considèrent avoir moins de temps pour « gérer » la maison et ont donc besoin que leurs recommandations soient exécutées sans trop de discussions (en général, entre leur arrivée à la maison et le moment où les enfants vont se coucher, ne s'écoulent que 3 ou 4 heures). Ils adoptent donc des échanges normatifs qui leur permettent d'imposer leur volonté sans avoir à tergiverser. Une explication similaire peut être donnée pour justifier le fait que les sœurs et les frères aînés appliquent les mêmes modalités directives : eux aussi rentrent fatigués de l'école et des activités extrascolaires, ils doivent faire leurs devoirs ou rencontrer leurs amis et, puisqu'ils n'ont pas le temps de se consacrer aux cadets de la famille, ils échangent avec eux à partir d'un mode directif qui est émotionnellement moins exigeant (à partir d'échanges comme « Allez, je n'ai pas le temps de m'occuper de toi ! », « Je n'ai pas

envie de jouer avec toi » ou « Bon, je joue un peu avec toi mais après tu me fiche la paix »).

Dans la figure 22, j'ai résumé, à partir d'une représentation graphique des résultats obtenus, les styles interactifs dominants dans les différents contextes d'étude.

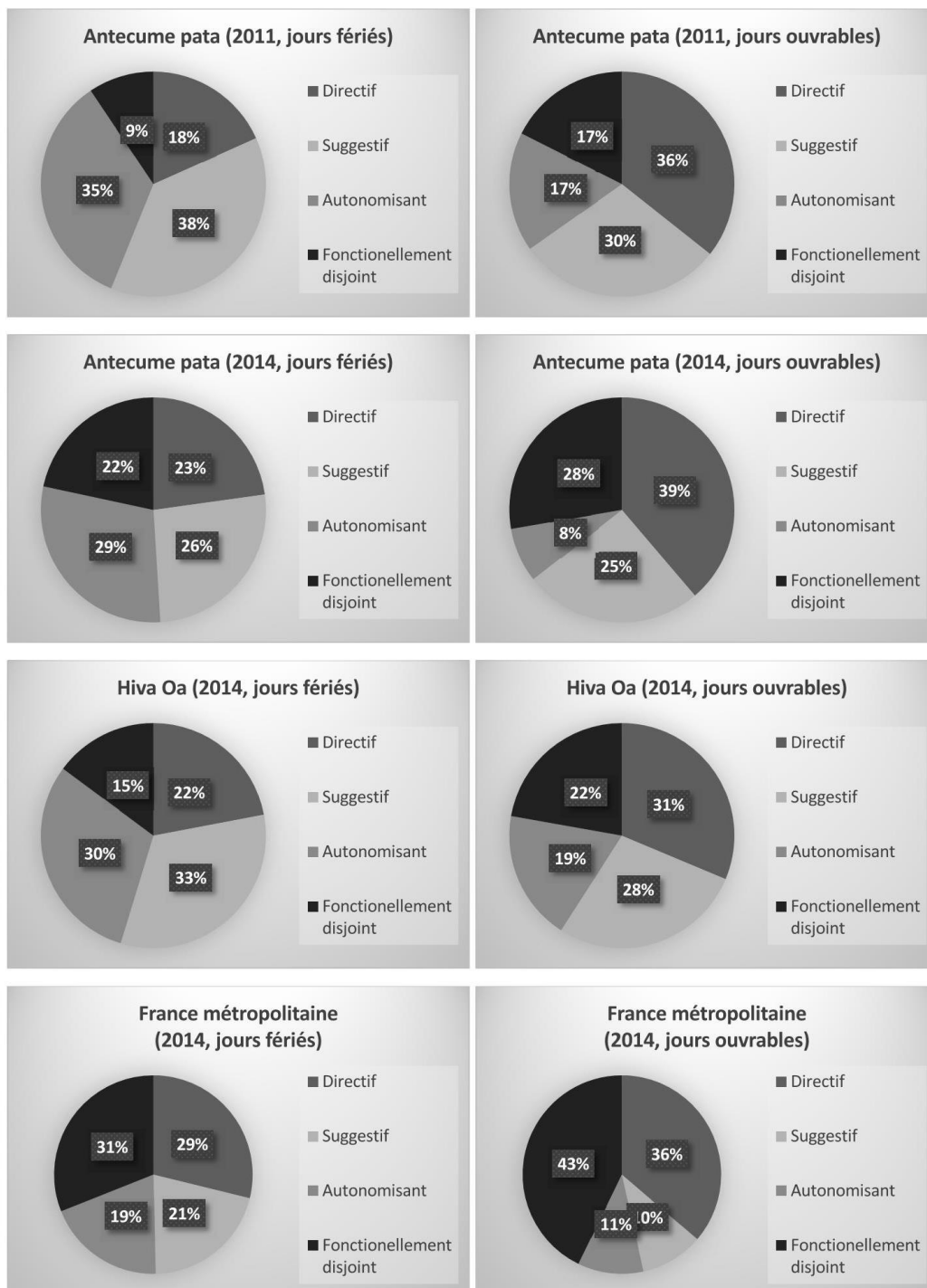


Figure 22. Comparaison des styles interactifs dominants dans les terrains d'étude

12. 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 établies entre les parents ou les autres membres de la famille et l'enfant-éduqué, dans les contextes étudiés. À partir de la théorie de l'écosystème de développement proposée par Uri Bronfenbrenner (1986, 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, selon la personnalité des parents, prendre différentes formes : 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 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 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 entre parents et enfants – et d'estime de soi – valeurs qui sont à la base de l'idéaltype du *self made man*¹⁹¹.

De leur côté, Sara Harkness et Charles Super (1977) 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 – adultes comme pairs – est de développer chez les enfants la compréhension du langage plutôt que sa

¹⁹¹ 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.

production – objectif qui coïncide avec les valeurs culturelles d’obéissance et de respect qui caractérisent la société kipsigis. L’idéologie éducative des Kipsigis présenterait donc un trait distinctif similaire à celui observé au Japon par Patricia Clancy (1986), 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 langage¹⁹². Finalement, Rebecca New (1994) 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 contexte¹⁹³ 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.

Pour comprendre les idéologies éducatives des éducateurs dans les deux contextes étudiés ici, je m’appuierai donc sur ces considérations, en essayant de

¹⁹² Patricia Clancy affirma même que cette logique éducative a pour but de permettre aux enfants de « s’entraîner au conformisme » (Clancy, 1986 : 247).

¹⁹³ En réalité, Rebecca New n’utilise pas la notion de « contexte éducatif » mais celle de « niche évolutive » (*developmental niche*), qu’elle emprunte à Charles Super et Sarah Harkness (1986). Cette notion 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.

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.

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

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-apalaï¹⁹⁴, 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'apprivoiser l'écosystème complexe de la forêt tropicale humide amazonienne et de tirer profit de toutes les ressources qu'elle pouvait offrir (Maufrais, 1952 ; Grenand, 1982). André Cognat (1967, 1977), qui vit depuis plus de cinquante ans à Antecume pata, souligne que, avant l'intégration des Wayana-Apalaï à la nation

¹⁹⁴ Comme Jean Hurault (1968) ou Pierre Grenand (1972).

française (obtenue, comme je l'ai expliqué, 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 » (Hurault, 1972 : 8). Cette « absence »¹⁹⁵ était à la base d'un système de normes (*nomos*) transmis aux enfants tout au long de leur enfance et adolescence ; ce

¹⁹⁵ 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., 1998 : 26).

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 écophilosophie 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 considèrent, 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 écophilosophie 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.

En effet, selon plusieurs observateurs – comme Jean Hurault (1965, 1968), André Cognat (1967, 1977), Daniel Schoepf (1976), Lucia Hussak Van Velthem (1995) et Jean Chapuis (1998) –, le comportement des Wayana-Apalaï 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)¹⁹⁶ ; 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.

Cependant, si ces traits décrivent bien les Wayana-Apalai « d'antan », ils caractérisent de moins en moins les Amérindiens du « troisième millénaire ». Nous avons vu que, 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

¹⁹⁶ Comme ce qui a été observé chez d'autres peuples amérindiens, tel que le démontrent les travaux de Claude Lévi-Strauss (1955), de Darcy Ribeiro (1980) et Pascal Dibie (2005). Voir aussi Houbre (2010).

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.

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 : 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.

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 en pays amérindien. Dans le cadre de mes observations, j'ai pu constater que la transmission de l'histoire orale des Wayana-Apalaï, qui occupait auparavant une bonne partie des interactions discursives entre les personnes âgées et les plus petits (Chapuis et Rivière, 2003), 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-Apalaï, laquelle était pourtant encore exécutée pendant les cérémonies, les naissances ou les rituels chamaniques jusqu'aux années 1990,

quand l'ethnomusicologue Hervé Rivière (1997) a enregistré certains morceaux pour les publier sous forme de CD¹⁹⁷.

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 »¹⁹⁸.

12.2. La notion de réussite chez les Enata : de l'enfant-roi à l'enfant multidimensionnel

Le mythe de « l'enfant-roi » n'a pas été l'apanage des seuls peuples amazoniens. Nombreux ont été les observateurs occidentaux qui ont interprété les pratiques éducatives polynésiennes – et marquisiennes – de la même manière¹⁹⁹. Prenons pour exemple les témoignages de deux observateurs du XIX^{ème} siècle. En 1843, le père Mathias Gracia écrivait, au sujet des enfants marquisiens, que « la liberté, pour ainsi dire, native de tout individu, dès qu'il peut marcher, d'aller partout où il veut, de tout voir, de tout entendre, exempte les parents d'une grande

¹⁹⁷ A propos du patrimoine musical des Wayana-Apalaï, voir aussi Rivière, 1994.

¹⁹⁸ Soit une perspective de prospérité obtenue grâce à l'enrichissement personnel.

¹⁹⁹ Bien que d'autres chercheurs aient essayé de montrer que cette analyse était erronée (Troadec, 1996).

surveillance » et que « l'éducation même des enfants n'est pas un lien pour les parents » (Gracia, 1843 : 113). Près de quarante ans plus tard, en 1882, Max Radiguet, affirmait même que « les enfants indigènes font à peu près ce qui leur plaît », mais que, cependant « jamais ils nous ont rendus témoins de ces scènes de pugilat si fréquentes entre enfants civilisés » (Radiguet, 1882 : 176). Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, Abram Kardiner (1939), dans son essai d'anthropologie psychanalytique, et Alain Gerbault (1941, 1949), dans ses autobiographies, feront un constat similaire. Pour autant, il serait certainement exagéré de dire que, dans le passé, les enfants enata étaient livrés à eux-mêmes. Le père Gracia avait, en effet, noté que, bien que les parents ne soient pas toujours en train de s'occuper des enfants, « la tribu toute entière est l'école de l'enfance » (Gracia, 1843 : 113). En d'autres termes, l'éducation des enfants n'était pas l'apanage exclusif des parents mais une véritable « affaire communautaire », dont se chargeaient tous les membres de la communauté, qui se considéraient comme les membres d'une même famille.

Les récits des explorateurs, voyageurs et missionnaires qui ont visité les Marquises avant la création des premières écoles dans l'archipel (notamment Gracia et Radiguet) soulignent que, dès l'adolescence, les Enata participaient activement à l'économie familiale (et à la production d'aliments), aux cérémonies communautaires et, quand cela était nécessaire, aux combats entre communautés rivales (Ferdon, 1993). Mais, une fois adultes, leur valeur reposait avant tout sur leur capacité à survivre aux contraintes écologiques de l'environnement océanien. Comme c'était le cas chez les Wayana-Apalai, le critère de réussite était donc lié à

l'adaptation à l'habitat et à l'acceptation du système de valeurs propre à leur communauté. C'est là un trait idéologique qu'on retrouve encore aujourd'hui et qui cohabite avec les représentations de réussite sociale qui ont été imposées par l'intégration des îles au territoire national (par le biais des œuvres missionnaires, de l'école et, bien entendu, par les moyens de communication). L'idéologie éducative était, et reste, profondément liée au contexte géographique.

Cette conception est étroitement liée à la représentation de l'espace circonscrit à l'île de résidence et aux routes maritimes qui relient toutes les îles de l'Océanie entre elles. Comme je l'ai signalé dans les chapitres précédents, avant l'arrivée des colonisateurs, chaque vallée abritait une communauté (*hua'a*) qui fonctionnait comme une microsociété, avec un important degré d'autosuffisance. Aujourd'hui, on peut observer les vestiges de cette coutume dans les vallées les plus isolées, mais, dans les principaux villages des îles, les critères de logement ont été modifiés avec l'arrivée et l'installation de personnes venues de l'extérieur (*hao'e* : les étrangers, ceux qui ne sont pas Enata). Cependant, les Enata que j'ai eu l'opportunité d'observer pendant mon travail de terrain maintiennent tous un lien très étroit avec la vallée qui abritait leur lignage d'origine. En effet, même les familles qui se sont établies dans les villages principaux (comme Atuona) continuent de travailler la terre et de cueillir le coprah²⁰⁰ sur les terrains qui appartenaient à leurs ancêtres : une tradition qui se perpétue, même si beaucoup des terrains auraient été

²⁰⁰ Il s'agit de l'albumen séché de la noix de coco, avec lequel on produit l'huile de coco utilisée dans la manufacture cosmétique.

vendus à des *hao'e* ou à des entreprises étrangères. Les enfants marquisiens sont formés dès leur plus jeune âge à la compréhension de leur habitat : tout au long de leur enfance, ils sont amenés à étudier leur territoire pour pouvoir reconnaître les lieux *tapu*, les secteurs de l'île qui sont réservés à la chasse, l'emplacement des nombreux *tiki*, les *me'ae*²⁰¹ et autres vestiges archéologiques de l'époque pré-européenne de l'île, mais aussi la faune et la flore, les cycles agricoles (qui se basent sur le cycle biologique de l'arbre à pain, *Artocarpus altilis*, et sur les phases lunaires), les cycles des marées qui rythment la pêche, sans oublier l'histoire orale, qui mélange mythes, légendes²⁰² et références à l'histoire coloniale et postcoloniale²⁰³ et qui est souvent transmise, tout comme chez les Wayana-Apalai, à la manière de « contes pour dormir », par les parents et les grands-parents.

Bien qu'aujourd'hui certains secteurs d'activité ne survivent que dans certaines familles, du fait de leur statut économique – comme la couture, la sculpture (sur bois ou sur pierre), l'élevage (de chiens, chèvres, porcs, bovins, chevaux,

²⁰¹ Emplacements utilisés à des fins cérémonielles.

²⁰² Il serait nécessaire de souligner la différence entre les *ha'akakai*, mythes répandus dans tout le triangle polynésien, et les *tekao* (ou *tekao kakiu*, « paroles anciennes »), légendes qui s'inspirent d'histoires locales, de personnages qui ont réellement existé et de lieux qui sont bien connus par leur public (Chastel, 2012 ; Lavondès, 2013).

²⁰³ Une histoire dans laquelle – pour différentes raisons – se trouvent des personnages comme l'écrivain américain Hermann Melville, le peintre parisien Paul Gauguin, le navigateur lavallois Alain Gerbault, l'explorateur norvégien Thor Heyerdahl ou encore l'artiste belge Jacques Brel.

volailles ou abeilles) et l'extraction du coprah²⁰⁴ –, il existe toutefois un ensemble de compétences, liées à l' « écologie » et à l'accès et à l'utilisation des ressources naturelles locales, que tous les enfants de l'archipel sont censés connaître. Pour les garçons, il s'agit de la pêche, la chasse, la navigation de cabotage et la conduite de pirogues à balancier ; pour les filles, c'est la cuisine et la création de guirlandes et de colliers floraux. La terre et l'océan restent donc deux éléments essentiels de l'écologie enata et, aujourd'hui encore, ils ont une place importante dans les dynamiques de transmission de savoirs au sein des familles.

Pour comprendre les logiques qui guident les adultes dans le processus de socialisation des enfants, il me paraît important de souligner que l'organisation sociale des Enata est fortement influencée par la pratique de l'échange de dons qui définit des modes d'appropriations particuliers²⁰⁵. Il s'agit d'une coutume qui sert à cimenter les relations sociales à l'intérieur des différents groupes sociaux qui

²⁰⁴ Comme je l'ai mentionné auparavant, l'apprentissage de la danse ou de la musique par les instruments traditionnels (le tambour, ou *pahu*, la flûte nasale, ou *pu ihu*, et le '*ukulele*') sont l'apanage des organisations religieuses (les Eglises et les diverses associations catholiques, protestantes et autres) ainsi que des associations culturelles.

²⁰⁵ C'est là un système que, du fait de sa subtilité, les premiers observateurs n'avaient pas réussi à interpréter. Le lieutenant de vaisseau Pierre-Eugène Eyriaud Des Vergnes, qui a rempli, de 1868 à 1874, les fonctions de résident aux îles Marquises, se plaignait, dans un rapport adressé au ministre de la Marine, du fait que « la propriété aux Marquises est très difficile à déterminer d'une manière certaine ; à vrai dire, tout le monde est propriétaire et personne ne l'est » (Eyriaud Des Vergnes, 1877 : 22)

constituent les microsystèmes de référence des Marquisiens et qui contribuent à l'évolution du rôle joué par chaque individu dans les groupes auxquels il appartient. En effet, comme le reconnaît Dominique Pechberty, « comme les autres Polynésiens, les Marquisiens s'échangent des richesses sous forme de dons et contre-dons de façon coutumière, collective ou individuelle sous peine d'entrer en conflit. Les hommes rivalisent ainsi de générosité au vu et au su de tous. Ces comportements sont ritualisés et il n'y a pratiquement pas de comportements atypiques » (Pechberty, 2012 : 105). L'échange est régi par une logique normative qui établit des obligations biunivoques : si, d'un côté, il est impératif d'en faire (pour remercier un hôte ou un ami), d'un autre côté, il est tout aussi impératif de les accepter, puisqu'un éventuel refus serait interprété comme un manque de politesse. Auparavant, les chefs centralisaient le cycle des échanges : ce sont-eux qui recevaient le plus, mais aussi qui donnaient le plus. Le prestige, le pouvoir et le *mana* (la force d'origine surnaturelle)²⁰⁶ dépendaient de la capacité des individus à faire circuler des dons. Les conflits apparaissaient généralement suite à des échanges insatisfaisants (ou après la violation d'accords d'alliance)²⁰⁷. Aujourd'hui, il n'y a plus de chefs

²⁰⁶ Marcel Mauss considérait que le *mana* était nécessaire à la genèse du lien social (Mauss, 1925 et 1950).

²⁰⁷ À Hiva Oa, on privilégiait les alliances avec les ennemis ou les étrangers, afin d'augmenter le *mana* de la famille (Pechberty, 2012) – bien que Hogbin (1932) ne partage pas cet avis, car, pour elle, les mariages étaient de simples formalisations d'un accord de non belligérance. Il s'agissait d'échanges entre familles visant à éviter le morcellement et la fragmentation des terres pour maintenir l'unité de l'héritage d'une même lignée.

coutumiers et les échanges ne sont plus centralisés. Toutefois, l'importance de l'acte d'offrir (*tu'u*) et l'idée selon laquelle la notion de « privé » (et ses déclinaisons : la propriété, l'espace domestique et la famille) est susceptible de circuler en fonction des exigences du groupe font partie des valeurs fondamentales qui, aujourd'hui encore, guident l'idéologie éducative enata. On offre des cadeaux quand on rend visite à un membre de la famille, on offre des guirlandes de fleurs et des petits *tiki* en bois aux hôtes ou visiteurs, on offre des colliers en dents de requin aux amis : aux yeux des étrangers, les Marquisiens semblent avoir toujours de bonnes raisons pour offrir des dons aux autres et les membres de la communauté qui ne participent pas à ces échanges sont toujours victimes de commentaires négatifs de la part des autres villageois.

Dans les pages précédentes, j'ai décrit la variété des microsystemes de socialisation qui constituent le panorama de référence des enfants enata – microsystemes qui, comme chez les Wayana-Apalai, dépasse la dyade famille-école. Il y a aussi les groupes religieux et les associations culturelles, ce qui implique que les parents doivent se charger de l'intégration de ces organismes « externes » au cercle – désormais multidimensionnel – des microsystemes de développement de l'enfant. Les familles avec lesquelles j'ai travaillé m'ont effectivement fait part, à plusieurs reprises, de leurs difficultés à former leurs enfants pour qu'ils puissent gérer de manière équilibrée les relations avec les institutions religieuses (auxquelles on délègue la définition des critères moraux à suivre), avec les groupes culturels (chargés de la transmission de certains savoirs traditionnels, comme la

danse) et avec les institutions publiques (les administrations territoriales du pays et de l'État, dont l'école).

Cet effort de « diplomatie culturelle » exige une forte dose de créativité de la part des parents afin de maintenir l'équilibre entre les logiques pré-européennes (et leur *weltanschauung* écosophique) et la « modernité » globale (avec la nécessité de comprendre et de savoir utiliser les nouvelles technologies, pour chercher un travail, acheter un billet d'avion, ou encore rester en contact avec une partie de la famille qui est allée vivre ailleurs)²⁰⁸.

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

Les résultats obtenus grâce à l'observation des performances éducatives dans les deux contextes d'étude vont nous aider à mieux comprendre certaines dynamiques générales auxquelles participent, d'un côté, les communautés Wayana-Apalaï du Haut Maroni et, de l'autre, les Enata de l'île de Hiva Oa. Si les premières

²⁰⁸ Il convient de faire un aparté sur la question des compétences langagières, car – comme je l'ai déjà mentionné – dans toutes les familles observées (dans le village principal, Atuona, comme dans les vallées les plus éloignées), les parents ont l'habitude de s'adresser aux enfants en langue française ; la langue marquisienne semble plutôt transmise par les autres membres de la famille (les grands-parents, les oncles et les tantes) et par la communauté (les pairs, mais aussi les groupes religieux). L'introduction à la langue locale advient surtout à partir de l'adolescence, ce qui, selon les adultes, « se justifie » par la difficulté qu'ils ont à trouver l'équivalent en langue française d'une expression locale utilisée pour décrire des objets, des plantes, des animaux ou des processus locaux.

ont peu à peu abandonné certaines pratiques précoloniales pour s'adapter au modèle occidental, elles semblent avoir suivi – plus ou moins consciemment – le mirage des avantages offerts par l'intégration à la société nationale. 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.

Cette transformation me semble présenter toutes les caractéristiques de ce que Darcy Ribeiro appelle la « transfiguration ethnique ». 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 (Ribeiro, 1971). 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 enfants²⁰⁹.

Les Enata, au contraire, ont pu s'adapter au colonialisme éducatif français – qui, depuis plus d'un siècle, leur a imposé la scolarisation obligatoire – en créant des stratégies pour faire coïncider les exigences écosystémiques avec les contraintes qui relèvent de l'appartenance à une collectivité d'Outre-mer (la Polynésie) et à un État national (la France).

Ce processus de cumul des identités a permis à l'ethnicité enata de s'adapter aux contraintes de la citoyenneté nationale à partir de ce que Bruno Saura appelle un « amoindrissement relatif des clivages identitaires » (Saura, 1998 : 7). Cette juxtaposition a été possible par l'équilibre existant entre les forces centrifuges visant à l'incorporation des modes de vie de la société dominante – d'origine microsystemique et véhiculés par les moyens de communication globale ou les programmes scolaires – et des modes de vie centripètes (soutenus par des entités externes à la communauté locale, à savoir les groupes religieux et les associations culturelles), visant à défendre des pratiques enracinées dans la culture locale, qui reste rurale et, pour des raisons géographiques, relativement isolée des marchés globaux et des routes touristiques. Cet isolement a poussé les Marquisiens à aller vers une créativité culturelle leur permettant de survivre et de maintenir leur

²⁰⁹ Pour une première ébauche de cette réflexion voir Ali & Ailincal, 2015.

vitalité, bien qu'ils aient été relégués à la périphérie – géographique et symbolique – de l'empire colonial français²¹⁰.

Les observations menées chez les Wayana-Apalaï et chez les Enata nous permettent donc de confirmer notre hypothèse selon laquelle des formes différentes d'acculturation – véhiculées par des agents différents, avec un différent degré de violence et selon une chronologie différente – peuvent générer diverses réponses adaptatives : dans le premier cas, une transfiguration ethnique « à retardement », survenue cinq siècles après les premiers contacts avec les colonisateurs ; dans le second cas, un cumul partiel d'identités qui a permis aux Marquisiens – lesquels, je le rappelle, ont été victimes de l'un des plus graves ethnocides de l'histoire de l'Océanie, qui a fortement réduit leur nombre et effacé, en l'espace d'une génération, leur organisation politique – de profiter stratégiquement de leur position périphérique pour revitaliser leur culture dans le cadre du village global.

²¹⁰ Plusieurs chercheurs – comme Marshall Sahlins (2000), John Liep (2001a et 2001b) ou Adriano Favole (2009 et 2010) - ont observé dans d'autres contextes de l'aire océanienne une certaine prédisposition à la « créativité culturelle » en tant que stratégie d'adaptation et de résistance politique.

Synthèse de la deuxième partie

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.

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-Apalai de Guyane et les Enata des îles Marquises –, 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.

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 chez les Wayana-Apalaï et chez les Enata.

**TROISIEME PARTIE. L'APPROPRIATION INSTITUTIONNELLE DE LA QUESTION
EDUCATIVE : ESSAI CONCLUSIF SUR LA BANALITE DU MAL**

Introduction à la troisième partie

Bien que la colonisation qu'ont connue les populations autochtones de Guyane et des îles Marquises ne puisse être comparée, en termes de violence systématisée, au sort subi par les Juifs au moment de la deuxième guerre mondiale, on ne saurait oublier l'apport de l'ouvrage *Eichmann à Jérusalem* de la philosophe allemande Hannah Arendt (1963). Elle y a bien expliqué comment et pourquoi le travail de certains fonctionnaires du régime nazi avait été la clé de la réussite du système politique criminel qu'ils servaient. Selon elle, loin d'être des monstres sanguinaires, ces hommes ambitieux, zélés mais, au bout du compte, tristement ordinaires, étaient tout simplement des êtres humains incapables de distinguer le bien du mal : des hommes qui, pour accomplir les ordres reçus, avaient arrêté de s'interroger sur leurs agissements. Pour expliquer le substrat psychologique de leurs crimes, Hannah Arendt considère que cette « crise de la pensée critique » a été générée par une idéologie dénigrant l'altérité culturelle et diffusée par un appareil institutionnel et médiatique tourné vers la propagande et la répression. Le sociologue polonais Zygmunt Baumann (2002), en reprenant la thèse de sa collègue allemande, affirme que cette « banalité du mal » n'est rien d'autre que la réalisation la plus aboutie de l'idéologie qui se trouve à la base de l'État moderne et qui vise à « normaliser » un modèle de civilisation (ladite occidentale) réputée parfaite et ayant pour mission d'éliminer – à n'importe quel prix – tous les obstacles qui interfèreraient dans sa pleine réalisation.

Si, dans certains contextes – comme celui de l’Allemagne nazi mais aussi celui du Rwanda au temps du génocide ou, pour rester dans le cadre de la thématique de cette thèse, celui des territoires colonisés par les Empires européens entre le XV^{ème} et la première moitié du XX^{ème} siècle –, ce processus d’élimination s’est réalisé de manière particulièrement violente, dans d’autres contextes, il s’est fait de manière plus graduelle, par le biais de l’intégration des « adversaires » dans l’engrenage étatique plutôt que par leur élimination physique. Toutefois, loin d’une cooptation de « l’Autre » par les élites au pouvoir, cette dite intégration visait plutôt la subordination de celui-ci afin que le processus puisse s’accomplir et que le pouvoir des élites « traditionnelles » soit ainsi confirmé. Par ailleurs, Margarita Serje (2005) a démontré que l’intégration nationale des « territoires de frontière », caractérisés par une position géographique périphérique et par un paysage social et culturel « ethnicisé » (sur lequel les autorités étatiques ont construit des identités ethniques)²¹¹, est une dynamique violente qui bafoue les droits des peuples autochtones et qui viole les territoires et leurs ressources naturelles pour permettre aux élites locales de les saccager à leur guise²¹².

Le cas des territoires de l’Outre-mer français est plutôt exemplaire pour expliquer la manière dont le processus d’imposition de la souveraineté nationale

²¹¹ Cela s’est fait à travers la création « scientifique » de barrières ethniques et d’un discours politique sur la nécessité du développement territorial capable de « justifier » l’entreprise colonisatrice.

²¹² Un point de vue que je partage pleinement et que j’ai adopté dans mes précédents travaux sur le conflit colombien (Ali, 2010 et 2011).

s'est inscrit dans l'histoire des peuples autochtones vivant à la « périphérie » de l'État colonial. Comme on l'a vu dans la deuxième partie de cette thèse, la colonisation de la Guyane et de la Polynésie française, loin d'avoir été un processus pacifique d'association d'un territoire à un autre, s'est réalisée de façon violente, avec l'imposition d'une organisation sociale et politique étrangère : celle voulue par les élites métropolitaines. Cette dynamique s'est accompagnée d'un nouveau régime d'accès aux ressources naturelles, par l'exclusion des groupes « périphériques » de certains droits civiques et par l'obligation de mettre en œuvre des procédures – comme la scolarisation – qui ont bouleversé les styles de vie existant avant la colonisation. Qui plus est, certains effets « secondaires », comme la diffusion de maladies ou d'habitudes nuisibles (l'alcoolisme), ont eu un effet important sur la santé et la survie des peuples qui habitaient ces terres.

Cependant, les communautés autochtones qui ont fait l'objet de mon étude partagent un même processus de « résurrection » qui, entre la première moitié du XX^{ème} siècle (c'est le cas des Enata) et la deuxième moitié du même siècle (c'est le cas des Wayana-Apalaï) leur a permis non seulement de survivre au « choc de la colonisation » – et de contrebalancer une dynamique démographique négative – mais aussi de s'adapter à cette intégration imposée d'en haut, à travers des stratégies d'ordre culturel qui se traduisent par de nouvelles pratiques et de nouvelles formes d'organisation sociale. Toutefois, cette adaptation n'a pas toujours été indolore : elle a obligé les membres des communautés à réviser leurs priorités socio-économiques et à sélectionner certains traits de leur culture au dépend d'autres. Cette sélection s'est opérée dans le cadre du processus de transmission des

données culturelles – que nous pourrions considérer comme « traditionnelles » et liées à l’environnement naturel – aux nouvelles générations, c’est-à-dire dans le cadre de l’éducation domestique. En revanche, petit à petit, l’école – en tant qu’institution d’éducation formelle imposée par l’État – a acquis un rôle de plus en plus important dans la formation des plus jeunes, ce qui a obligé les parents à modifier leur notion de réussite et leurs idéologies éducatives en fonction de ce nouvel acteur social.

La troisième partie de cette thèse vise donc à présenter des éléments en vue d’une discussion autour des thèmes que je viens de mentionner. Elle est composée de cinq chapitres. Dans le premier, j’analyserai les divergences entre les logiques éducatives observées chez les Wayana-Apalai et les Enata et celles qui sont propres à la scolarisation républicaine, à partir de la comparaison entre la notion de réussite sociale et celle de réussite scolaire. Le deuxième chapitre propose un regard critique sur les « bienfaits » de la scolarisation des peuples autochtones, afin de déconstruire le mythe de l’école comme ascenseur social et de démontrer que, dans l’Outre-mer français, l’école républicaine n’a pas été un facteur de « réussite pour tous ». Dans le troisième, je présenterai des solutions envisageables pour améliorer l’organisation des politiques éducatives qui concernent les peuples autochtones de l’Outre-mer afin qu’elles prennent en compte les réalités culturelles locales. Le quatrième chapitre est dédié à une réflexion méthodologique autour de la recherche anthropologique en éducation, en tenant compte des pièges qu’elle peut présenter et des opportunités qu’elle peut offrir pour la construction d’une politique éducative cohérente – capable de prendre en considération les spécificités locales - dans les

contextes postcoloniaux. Enfin, le cinquième est un bref essai conclusif autour du travail mené pour la réalisation de cette thèse, dans lequel je proposerai de nouvelles pistes de recherche et des thématiques qui méritent d'être approfondies par les chercheurs intéressés par les problématiques abordées dans le cadre de ce travail.

13. 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 « prémodernes »²¹³ dérivait des formes d'organisation domestique dominantes dans certains groupes humains. Le milieu familial, à travers la « programmation » inconsciente des individus dès leur enfance, avait donc une influence directe sur la structure des sociétés. À partir d'une analyse comparative de la littérature ethnographique, il 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

²¹³ Ceux qui existaient avant l'instauration des États nationaux.

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 » 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 dans certaines régions françaises (Limousin, Languedoc, Centre et Bretagne) ;
- la famille souche, dans laquelle les relations parents-enfants sont de type autoritaire et celles entre frères et sœurs de type inégalitaire, et pour laquelle le lieu de résidence est considéré comme l'entité sociale fondamentale, soit une véritable « personne morale » autour de laquelle se structurent les relations entre individus, comme c'est le cas de l'Océanie, de certains pays

asiatiques (Corée et Japon), de l'Allemagne, de l'Irlande et des groupes humains peuplant l'Arc Alpin (Suisse, Italie du Nord, Autriche, Slovaquie).

Bien que je ne partage pas les généralisations qui soutiennent l'hypothèse d'Emmanuel Todd et qui laissent de côté les différences qui existent au sein de groupes humains partageant un même territoire²¹⁴, son effort nous permet de mieux comprendre le rôle de la famille – et de l'éducation domestique – dans la gestation des formes d'organisation sociale. De fait, l'existence d'une « idéologie éducative » permet aux membres de la famille d'agir en tant qu'éducateurs et de disposer d'une certaine « agentivité », soit la capacité d'interagir avec la réalité, de la modifier et de la transformer grâce à leur action éducative. Cette idéologie n'est jamais figée mais, comme me l'ont démontré les familles wayana-apalaï et enata avec lesquelles j'ai eu

²¹⁴ Il suffit de regarder le cas des peuples amérindiens, lesquels, selon Emmanuel Todd, partageraient tous un même modèle de famille nucléaire égalitaire. Dans le cas des Wayana-Apalaï, par exemple, comme je l'ai montré dans la deuxième partie de cette thèse, bien que les relations entre parents et enfants soient de type libéral et celles au sein de la fratrie soient de type égalitaire, le résultat final n'est pas de type égalitaire mais de type communautaire (dans lequel les notions de famille et de communauté se confondent, par effet d'un réseau de parenté étendu), uxori-local et matrifocal. De même, il me paraît difficile de généraliser le modèle de la famille souche à un continent tout entier, comme le fait Todd pour le cas de l'Océanie. Nous savons, par exemple, que les voyageurs qui ont connu les Enata avant la colonisation n'ont pas décrit une forme d'organisation domestique autoritaire et inégalitaire – comme le prétend l'auteur – mais, bien au contraire, un modèle familial basé sur des relations parents-enfants plutôt égalitaires (Gracia, 1843 ; Eyriaud Des Vergnes, 1877).

l'opportunité de travailler, elle est dynamique – tout en conservant certains traits considérés « fondamentaux » pour la continuité de l'identité ethnique – et capable de s'adapter à une réalité changeante, afin de « modeler » la personnalité des enfants et de leur permettre de s'intégrer à cette même réalité « multidimensionnelle » (où les niveaux familial, communautaire, territorial, national et global se chevauchent et s'entremêlent).

13.1. Apprendre, capturer, produire : la logique prédatrice de la modernité

Les stratégies interactives que j'ai observées à Antecume pata et à Hiva Oa laissent coexister deux exigences considérées fondamentales par les éducateurs locaux : celle de faciliter l'intégration des enfants au système social imposé par l'État et celle de former les nouvelles générations à la survie dans des contextes écologiques complexes (au vu de leur isolement géographique) grâce à la maîtrise des ressources naturelles locales.

Dans les deux terrains étudiés, les enfants autochtones sont poussés à apprendre la langue française – souvent au détriment de la langue locale – et à avoir de bons résultats scolaires. Les parents leur parlent des bienfaits de l'école et de l'importance de pouvoir obtenir un contrat de travail au sein d'une administration publique, en idéalisant – et souvent en exagérant – les avantages de la « civilisation » : ne pas avoir à réaliser de travaux manuels, recevoir un salaire fixe et pouvoir acheter des biens de consommation. Cependant, les contraintes alimentaires (pour la plupart des familles d'Antecume pata et de Hiva Oa, celles-ci dépendent de la production agricole, de l'élevage, de la chasse et de la pêche),

rendent nécessaire la participation des plus jeunes aux tâches et à l'économie domestiques.

Les éducateurs autochtones doivent, bon gré mal gré, transmettre des données culturelles issues de deux univers – le « traditionnel » et le « moderne » –, qui ne sont pas toujours cohérentes entre elles, comme c'est le cas des idées de réussite ou des valeurs morales à suivre. Mais la différence la plus évidente entre ces deux univers est sans doute la valeur assignée à l'environnement naturel. Si, d'un côté, les grands-parents et les membres les plus âgés des deux communautés – lesquels se perçoivent comme les « défenseurs de la tradition » – partagent une même vision de la « Nature » en tant qu'organisme vivant, qui accueille l'être humain et lui offre des ressources pour survivre, les adultes plus jeunes – qui ont tous été scolarisés – préfèrent la concevoir comme une ressource économique à « apprivoiser » afin de pouvoir en tirer un profit économique.

Le stéréotype du « natif écologique » – qui dérive de l'idée du « bon sauvage » qui vit en communion avec la « Nature » – n'est pas réellement applicable aux nouvelles générations wayana-apalaï et enata. En effet, comme je l'ai observé à maintes reprises pendant mon travail de terrain en Guyane et en Polynésie, nombreux sont les adultes qui n'hésitent pas à profiter des ressources naturelles disponibles sans aucune approche écologique. À Antecume pata, j'ai assisté à la déforestation de grandes parcelles de forêt pour vendre illégalement le bois au Suriname, à la pollution des rivières par des villageois utilisant le mercure pour extraire l'or alluvial, ou encore à la chasse des singes femelles destinés à être vendues aux familles Boni de Maripasoula. De même, à Hiva Oa, j'ai connu plusieurs

pères de famille qui pratiquent le braconnage des fonds marins, afin de pêcher des langoustes ou autres crustacés destinés aux restaurants de l'île ou de Tahiti. En effet, les travaux d'Astrid Ulloa (2003) et de Molly Doane (2007) ont démontré que les comportements « écologiques » des peuples natifs ne sont pas universels et que, à l'heure actuelle, la supposée « écologie native », plus qu'une pratique réelle, est devenue un élément du discours revendicatif autochtone – et certainement celui qui a le plus de poids – soutenu par les organisations de protection des droits des peuples ethniques (comme c'est par exemple le cas de l'organisation non gouvernementale *Survival International*. Corry, 2014).

Si les nécessités économiques des familles ont poussé certains adultes à user de logiques prédatrices vis-à-vis de l'environnement, ces mêmes logiques me semblent être appliquées dans l'éducation des enfants, qui sont poussés à « capturer » certains éléments de la culture occidentale afin de subvenir aux besoins de leurs familles. Les parents enata et wayana-apalaï considèrent que la culture scolaire doit être acquise par tous les moyens, même si cela implique de modifier les styles éducatifs « traditionnels », en abandonnant progressivement les typologies suggestives et « autonomisantes » au profit de types directifs à tendance normative, considérés comme plus efficaces. Les proies ont changé, mais la logique du « chasseur » est restée la même.

13.2. Réussite scolaire et réussite sociale : la difficile quadrature du cercle

La coexistence de deux logiques apparemment inconciliables devrait être interprétée, à mon sens, comme l'effet d'un double processus. D'un côté, la pression

exercée par le macrosystème exige des microsystèmes qu'ils agissent en fonction d'exigences de niveau « supérieur » d'origine nationale et internationale (l'intégration à l'Etat français et aux marchés globaux). D'un autre côté, le conflit intergénérationnel sépare le style de vie des « anciens » (avec leur attachement à la terre et à une vision statique de la « tradition » en tant qu'ensemble immuable de normes, d'usages et de coutumes) et celui des « jeunes », lesquels rêvent d'une vie moins dépendante des difficultés imposées par un environnement naturel complexe et par la position « périphérique » de leur territoire.

En réalité, les parents et les membres de la famille n'ont pas la possibilité de choisir leur camp. Le fait qu'à Antecume pata et à Hiva Oa, l'intégration à l'État français soit encore incomplète, que les infrastructures existantes ne permettent pas l'accès de tous les habitants aux droits fondamentaux et que l'isolement géographique de ces îles rende difficile l'acquisition des biens de consommation d'origine industrielle oblige la majorité des familles à assurer leur survie grâce au travail agricole et aux moyens de subsistance « traditionnels ». Or, ces travaux ne peuvent être réalisés par les seuls adultes ; ils nécessitent l'intervention des enfants, qui passent donc une partie de leur temps à contribuer à l'économie domestique. Tous les enfants wayana-apalaï et enata que j'ai observés pendant ma recherche contribuent activement à ce type de tâches, bien qu'elles les éloignent souvent de leurs devoirs scolaires.

C'est là un dilemme difficile à résoudre pour un éducateur autochtone : à qui donner la priorité ? À l'école ou à la famille ? Aux devoirs scolaires ou aux tâches domestiques ? À l'intégration des enfants à la société nationale – en tant que

citoyens et professionnels disposant d'un diplôme – ou à la survie des familles dans un contexte où certains biens ne peuvent être achetés avec un diplôme et doivent être produits sur place ? La réponse n'étant pas donnée d'avance, la solution mise en œuvre pas les adultes est généralement basée sur les circonstances plutôt que sur une réflexion autour des priorités éducatives, de sorte que, bien que la réussite scolaire soit considérée comme une priorité, les exigences économiques de la famille obligent parfois les enfants à « revenir à la tradition ».

Dans les deux contextes étudiés, l'idée de réussite semble tout aussi complexe. Le développement de l'enfant est associé à deux domaines : celui des compétences scolaires et celui des compétences « autochtones », soit l'ensemble des attitudes et des connaissances nécessaires à la survie dans leur habitat. À Hiva Oa, cet ensemble est aussi associé aux critères d'ordre religieux et au respect de certaines normes de vie qui, pour la plupart des jeunes que j'ai pu interviewer, sont difficiles à respecter²¹⁵ (sans compter que l'île est un « huis clos » où tout le monde se connaît et où l'espace privé est très restreint). Cependant, si d'un côté la réussite scolaire – qui ne dépend pas seulement du travail réalisé en classe mais aussi d'un environnement familial qui facilite les apprentissages scolaires – est limitée par le fait que les enfants doivent participer aux travaux domestiques, d'un autre côté la réussite « en tant que membres d'une communauté autochtone » est limitée par le

²¹⁵ Plusieurs d'entre eux m'ont en effet fait part de leurs préoccupations par rapport à l'approche très conservatrice de différents prêtres et pasteurs officiant sur l'île, surtout pour ce qui concerne les habitudes sexuelles et la liberté des relations sentimentales avant le mariage.

fait que la transmission des données culturelles « traditionnelles » soit considérée secondaire par rapport aux savoirs scolaires.

L'incapacité de certains enfants et de jeunes autochtones à réussir dans les deux domaines (le « traditionnel » et le scolaire) entraîne l'échec, qui est vécu comme une grande frustration. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de cette thèse, le suicide des jeunes autochtones – symptôme d'une importante crise sociale – est devenu une cause importante de mortalité. Bien que certains observateurs considèrent que la cause majeure de cette crise soit, tout simplement, la consommation d'alcool²¹⁶, cette hypothèse n'est pas recevable, puisque la consommation de substances enivrantes ne peut pas être considérée en soi comme la cause d'un phénomène social. Chez les Wayana-Apalaï et chez les Enata, l'alcool est plutôt un « déclencheur » qui facilite le passage à l'acte et qui permet aux jeunes victimes de la frustration de dépasser leurs limites et d'accomplir leur dessin suicidaire (Amadéo, 2014 ; Amadéo *et al.*, 2014 ; Yen Kai Sun, 2014).

²¹⁶ C'est le cas des missionnaires et de certains enseignants qui travaillent dans les écoles d'Antecume pata et d'Atuona avec lesquels j'ai eu l'opportunité de discuter de cette question. C'est aussi le cas d'une ancienne inspectrice de l'éducation nationale (IEN) chargée de la circonscription scolaire du Haut Maroni (dans laquelle se trouve l'école d'Antecume pata), qui, en m'expliquant son point de vue vis-à-vis de ce problème, me disait que « s'il n'y avait pas d'alcool, Antecume pata serait un paradis ». L'ancienne IEN oubliait pourtant que le supposé paradis avait déjà été empoisonné, bien avant l'arrivée de l'alcool, par d'autres problèmes : de la contamination des fleuves à la déforestation en passant par la déculturation d'un peuple tout entier et par son exclusion des droits les plus basiques.

Les politiques publiques doivent prendre en considération ce phénomène et reconsidérer les modalités d'action dans des contextes tels qu'Antecume pata et Hiva Oa, où la notion de réussite sociale – et de développement de l'enfant – s'est construite à partir d'idéologies divergentes et parfois conflictuelles.

14. 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 dans le cadre de cette thèse. 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 & Horatius-Clovis, 2014 ; Horatius-Clovis & Michaud, 2011).

Dans les deux cas, les auteurs pointent 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 & 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 deuxième partie, à Antecume pata comme à Hiva Oa, elle est devenue non seulement la langue des apprentissages scolaires, mais aussi la langue la plus utilisée par les parents pour transmettre des données culturelles à leurs enfants. En d'autres termes, le français est la langue de l'éducation domestique²¹⁷. Elle est aussi devenue la langue qu'utilisent les enfants pour jouer

²¹⁷ Ce processus est en train de mettre en péril la tradition de plurilinguisme de ces peuples. Je rappelle que tous les adultes wayana-apalaï parlent couramment leur langue maternelle, mais aussi le portugais et le *sranan tongo* (ou *taki-taki*, soit la lingua franca parlée par tous les habitants du Haut Maroni) ; une majorité parle aussi couramment le français (seules les personnes les plus âgées du village ne le parlent pas) ; et une minorité possède des notions de langue cantonaise (en raison de la présence de ressortissants chinois qui assurent le commerce des biens de première nécessité sur le fleuve). Les adultes de Hiva Oa parlent tous leur langue maternelle, le '*eo enata*', tout en étant capables de communiquer en '*eo enana*', le dialecte des îles du groupe nord de l'archipel, et en français. De plus, une grande majorité est capable de communiquer couramment en langue tahitienne et ceux qui

entre eux, celle qu'ils écoutent à la télévision et à la radio, celle avec laquelle ils réalisent la plupart des interactions. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les enfants wayana-apalaï et enata baignent donc la plupart du temps dans le français. Qui plus est, plusieurs études transversales ont démontré que, sur la longue durée, le fait que la langue de scolarisation soit différente de la langue maternelle n'a pas nécessairement un impact négatif sur le rendement scolaire (Marks, 2010 et 2014).

Il me semble également difficile de remettre en cause le « milieu social »²¹⁸, puisqu'il s'agit d'une catégorie totalement ethnocentrique et, si elle peut s'appliquer à « notre » société occidentale, il en va tout autrement dans des contextes

travaillent dans le secteur du tourisme ou en tant qu'ouvriers dans les bateaux qui assurent la liaison entre les îles parlent aussi l'anglais (et j'ai même connu des Marquisiens avec des notions basiques de japonais).

²¹⁸ Comme le fait, par exemple, Gérard Barthoux, lequel, en prenant la défense de l'école républicaine, affirme que « les causes de l'échec scolaire, en Polynésie française comme ailleurs, sont à rechercher surtout dans les conditions de vie des enfants et dans le statut socio-économique de leurs parents » et que « l'école républicaine parvient en outre à faire réussir de nombreux élèves censés ne pas correspondre à son public prétendument privilégié, y compris parmi ceux qui plus tard font profession, comme le sociologue Pierre Bourdieu par exemple, de décrier cette école » (Barthoux, 2012 : 45. Voir aussi Barthoux, 2008). Cependant, les données disponibles semblent démontrer le contraire : les dernières évaluations du PISA nous confirment que, depuis 2003, le système scolaire français « s'est dégradé principalement par le bas » à cause de son « manque d'équité » et d'une proportion d'élèves résilients (c'est-à-dire les élèves provenant d'un milieu défavorisé se classant dans le groupe d'élèves qui obtiennent les meilleures performances scolaires) très inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2015 : 5-11).

autochtones où les hiérarchies sociales ne correspondent pas à « nos » critères. À Antecume pata, par exemple, le chef du village – qui occupe le rang le plus élevé de la hiérarchie sociale – n’a jamais été scolarisé et exerce la profession « occidentale » d’agent d’entretien (ouvrier) à mi-temps au sein de la mairie de Maripasoula ; son épouse est femme au foyer, ses quatre enfants sont inactifs et ses six petits-enfants ont tous moins de 16 ans. Bien que, selon les critères de l’INSEE, son foyer soit considéré comme celui d’un milieu « défavorisé »²¹⁹, pour les autres villageois (lesquels, aux yeux de l’INSEE, appartiennent aussi à un milieu « défavorisé »), il n’en est pas moins un symbole de réussite sociale et beaucoup de membres de la communauté l’envient. Si nous ajoutons le fait que tous ses enfants et petits-enfants aient été scolarisés correctement et aient obtenu de bons résultats scolaires, nous pouvons supposer que le lien entre le « milieu social » et la réussite scolaire ne soit pas absolu mais plutôt relatif et lié aux critères locaux de stratification sociale. Le cas du chef du village ne constitue pas une exception. En effet, la directrice de l’école d’Antecume pata, Mme Marion Le Guen, m’a confirmé que, entre 2012 et 2015, la tendance générale était la suivante : les élèves avec les meilleurs résultats scolaires n’étaient pas ceux qui venaient des familles disposant des revenus les plus élevés

²¹⁹ Dans les études de l’INSEE, la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage est définie à partir d’un regroupement des catégories socioprofessionnelles de l’INSEE. La catégorie « très favorisée » regroupe les cadres, les professions libérales, les chefs d’entreprise et les enseignants ; la catégorie « favorisée » correspond aux professions intermédiaires ; la catégorie « moyenne » regroupe les agriculteurs exploitants, les artisans-commerçants, les employés ; et la catégorie « défavorisée » regroupe les ouvriers, les chômeurs et les inactifs n’ayant jamais travaillé (Baccaïni et *al.*, 2014).

mais plutôt ceux qui appartenaient à des familles jouissant d'un statut élevé au sein de la communauté, comme par exemple celle du shaman, du chasseur ou de l'artisan le plus réputé – soit les familles qui disposaient, selon les critères locaux, d'un « capital culturel »²²⁰ plus conséquent. Toutefois, ces ressources culturelles n'ont une influence directe et évidente que sur les résultats des élèves d'école primaire – qui se trouve dans le village – et, comme me l'assure la même source, n'en ont en revanche aucune sur les résultats scolaires des enfants qui suivent les cours du collège de Maripasoula et qui ont dû s'éloigner de leur village et de leur famille. À Hiva Oa, les critères de stratification sociale – bien que différents de ceux observés à Antecume pata – présentent *grosso modo* le même écart vis-à-vis des critères pris en compte par les institutions publiques. Aux Marquises, en effet, les enseignants et le personnel de santé provenant de la métropole (lesquels, selon l'INSEE, appartiennent à la catégorie « très favorisée ») partagent le sommet de la pyramide économique avec les agriculteurs, les éleveurs, les petits commerçants et les employés de la mairie, qui concentrent la majorité du capital économique des îles (les terres, les ressources financières et les moyens de productions) bien que, selon

²²⁰ J'emprunte le concept de capital culturel à Pierre Bourdieu (1966, 1979), qui l'avait utilisé pour analyser le contexte « occidental » à partir d'une idée de la culture « savante » et scolaire, c'est-à-dire – comme je l'ai montré dans la première partie de cette thèse – en tant que patrimoine d'une civilisation. Cependant, le concept – qui décrit l'ensemble des ressources culturelles transmises à un individu par sa famille, mais aussi ses aptitudes par rapport à la culture et aux codes comportementaux en vigueur dans un contexte déterminé – me paraît adaptable, *mutatis mutandis*, au contexte autochtone. Dans ce dernier cas, la culture doit être interprétée à partir de sa définition anthropologique, en tant qu'ensemble des savoirs propres à un groupe social déterminé.

l'INSEE, ces derniers devraient être classés dans la catégorie « moyenne ». Cependant, le sommet de la pyramide sociale est occupé par des personnes qui ont bâti leur réputation sur les activités sociales et sur le « développement humain » de la communauté (l'aide aux autres villageois, l'organisation de célébrations et de fêtes ou la restauration d'un lieu de culte), lesquelles ne proviennent pas nécessairement d'un milieu social « favorisé ». Ces observations semblent confirmer que le critère du « milieu social » n'est pas universel et qu'il devrait être interprété à partir du contexte.

Selon les enseignants que j'ai eu l'opportunité de connaître dans mes deux terrains d'étude, les causes les plus profondes des hauts niveaux de décrochage scolaire et d'exclusion du marché du travail des enfants autochtones ne sont pas « culturelles » (la langue et le milieu familial) mais plutôt liées aux insuffisances structurelles des institutions chargées de l'éducation scolaire, notamment en ce qui concerne le manque de financements et le faible effectif du personnel de l'Éducation nationale. Par ailleurs, une autre cause importante est le fait que, à Antecume pata et à Hiva Oa, les enfants qui veulent poursuivre leurs études secondaires, soient obligés de partir de leurs îles, de s'éloigner des familles et de s'installer loin de leurs communautés dans des contextes où l'adaptation et l'intégration se révèle bien souvent très difficiles.

Dans un rapport de 2011, la Ligue des Droits de l'Homme a constaté que :

« les élèves des villages amérindiens du Haut Maroni sont contraints, pour se rendre au collège de Maripasoula, d'être accueillis

dans des familles d'accueil financées par le conseil général, ou dans un home d'enfants sous la responsabilité de religieuses catholiques, qui a été transformé à la rentrée 2010 en internat dit "d'excellence" désormais sous la responsabilité conjointe de l'évêché et du rectorat. Le déplacement contraint des élèves vivant en territoires isolés implique une gestion d'accueil suffisant afin que ceux-ci puissent, de manière effective, poursuivre leurs études et ce dans les meilleures conditions. Toutefois, [...] l'accueil des enfants se révèle être partiel, l'hébergement n'étant pas prévu le week-end. Ainsi [...] les enfants provenant de sites isolés, notamment des régions du Haut Maroni et du Haut Oyapock, se retrouvaient en errance, n'ayant nulle part où se retourner » (LDH, 2011 : 9).

Pour ce qui est des étudiants de Hiva Oa, la situation n'est guère plus simple. L'île ne disposant que d'un lycée privé (et d'une classe de Bac pro intégrée au collège public), les étudiants marquisiens désireux de poursuivre leurs études dans un lycée public (ou dans une filière d'enseignement général) sont obligés d'aller à Tahiti, ce qui signifie, pour eux, d'intégrer un internat ou d'être accueillis par des membres de leur famille parfois très éloignée. Par ailleurs, certains d'entre eux m'ont confirmé qu'ils avaient dû abandonner leurs études supérieures à Tahiti parce qu'ils avaient été sujets à de nombreuses moqueries du fait de leur origine insulaire éloignée.

Déjà dans les années 1970, certains praticiens de l'éducation avaient réfléchi à la problématique de l'échec scolaire en observant que :

« les conditions sociales de vie des familles sont à mettre en cause, mais aussi l'école et les contenus manifestes et latents ou inconscients d'enseignement, et surtout la crise globale des valeurs. La relation de l'enfant au savoir, au travail, à la culture, n'est pas seulement un trait psychologique individuel, ou, plutôt, par-delà sa manifestation comme trait psychologique individuel on retrouve le social » (Cimaz, 1977 : 8-9).

En d'autres termes, si la personnalité, les compétences langagières et le milieu social des enfants (qui dépendent de l'ontosystème et des microsystèmes de socialisation) peuvent avoir une influence sur leur réussite scolaire, celle-ci dépend plutôt d'un facteur de type macrosystémique, à savoir la capacité de l'école à intégrer ses élèves et à leur offrir un parcours d'apprentissage adapté à leurs spécificités socioculturelles et aux besoins de leur communauté.

14.1. De retour au village : la difficile intégration des « autochtones diplômés »

La situation des adolescents wayana-apalaï et enata qui ont suivi correctement leur scolarisation et qui ont réussi à décrocher des titres d'étude n'est pas meilleure. En effet, quand ils retournent dans leur village d'origine, ils découvrent que leurs diplômes ne sont d'aucune utilité, pour la simple raison qu'à

Hiva Oa et à Antecume pata, le marché du travail est paralysé. Les jeunes survivent donc de « petits boulots », parfois à la limite de la légalité²²¹, ou de contrats d'insertion sociale à durée déterminée qui n'assurent pas l'autonomie financière et qui, par définition, ont une portée limitée. Les « diplômés » qui décident de se lancer dans l'exploitation agricole, les services touristiques, le commerce d'artisanat ou, dans le cas des Enata, la réalisation de tatouages, découvrent très vite que le nombre de clients potentiels ne leur permettra pas de subvenir à leurs besoins et encore moins à ceux d'une éventuelle famille. Ils se retrouvent finalement obligés de choisir entre émigrer ou retourner à la « vie traditionnelle » – c'est-à-dire aider leurs parents dans les tâches agricoles, la chasse et la pêche –, une vie pour laquelle ils ne sont plus préparés. Leurs rêves se brisent et c'est alors que la plupart d'entre eux comprennent que l'école n'a pas fonctionné pour eux comme un véritable ascenseur social.

Le constat décevant que je viens de faire semble démontrer que l'échec social des jeunes Wayana-Apalaï et Enata, lesquels s'adaptent avec difficulté à leur double identité – de membres d'une communauté autochtone rurale et de citoyens de la République appelés à contribuer au développement économique de la nation – est, au but du compte, un symptôme de l'échec partiel de l'école dans l'Outre-mer, qui n'a pas atteint son objectif paradigmatique d'assurer la « réussite pour tous ». À

²²¹ En général, ces « petits boulots » ne sont pas déclarés. Il s'agit parfois de travaux agricoles ou d'emplois dans le bâtiment (sans que les mesures de sécurité nécessaires soient appliquées) et le plus souvent de la distribution et de la vente de substances illégales, comme l'alcool de contrebande, les drogues ou, à Antecume pata, le mercure.

l'aube de ce troisième millénaire, cette situation nous invite à réfléchir à la mission de l'école et à se poser une question basique mais nécessaire : si l'école n'est pas un ascenseur social et si elle n'est pas capable de garantir l'égalité des chances pour tous les élèves, à qui sert-elle aujourd'hui dans les contextes autochtones de l'Outre-mer ?

14.2. L'école du troisième millénaire : forge de citoyens ou fabrique de professionnels ?

Depuis la Révolution française, les législateurs ont assigné à l'école le rôle de « forge » de citoyens, chargée de former des membres d'une nation, conscients du patrimoine propre à leur civilisation. Ils lui ont aussi assigné un rôle émancipatoire, visant à construire une société laïque et équitable. Ce n'est pas un hasard si en 1880 Jules Ferry, dans le rapport préliminaire qui accompagnait son projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire, écrivait que la scolarisation « est une arme nécessaire pour vaincre, dans des cas trop nombreux, l'apathie, la coupable indifférence, quelquefois les calculs de la cupidité » (Ferry, 1880, cité par Muller, 1999 : 114). En effet, comme l'a démontré Norbert Elias (1973, 1975), l'instruction scolaire, depuis le Moyen Age, a bel et bien contribué à la « civilisation des mœurs » – soit à la transmission des pratiques des élites aux autres catégories sociales –, mais elle a surtout facilité la « sociogenèse de l'État » et la diffusion de l'idée selon laquelle un peuple sans État serait impensable et que tous les individus devraient donc se rallier à un projet national en devenant des citoyens. Bien évidemment, elle a aussi permis de diffuser la pensée critique, et plusieurs mouvements de contestation et de décolonisation ont surgi dans les milieux

scolaires et universitaires²²². En France, le cas de mai 1968 n'est pas isolé ; pour ne citer qu'un exemple représentatif, le mouvement anticolonialiste de la « négritude » – qui regroupait des penseurs de l'envergure d'Aimé Césaire ou de Léopold Sedar Senghor – a vu le jour dans les couloirs du lycée Louis-le-Grand, à Paris.

À l'heure actuelle, la conception de l'école en tant que sanctuaire voué à l'épanouissement de l'enfant et à sa socialisation est en train de laisser la place à une nouvelle conception, celle de l'école en tant qu'institution de formation consacrée à la professionnalisation et à la préparation des futurs travailleurs. Vincent Troger souligne qu'en France, la formation professionnelle a été historiquement déléguée au cadre scolaire car seule l'école « fait consensus pour garantir l'objectivité des certifications » professionnelles (Troger, 2014 : 48). En effet, en France, l'abolition des corporations et du compagnonnage par le décret « d'Allarde » du 17 mars 1791 a fortement bouleversé les modalités d'exercice et de transmission « traditionnelle » des métiers (Hanne, 2003). Deux points de vue se sont opposés face à cette « révolution dans la Révolution » : d'un côté ceux qui défendaient l'apprentissage dans l'entreprise – ce qui impliquait l'adhésion de l'apprenant aux valeurs patronales – et de l'autre, ceux qui prônaient une formation professionnelle dans les écoles. Cette dispute s'est poursuivie jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, avec la création des collèges d'enseignement technique (devenus en 1975

²²² Dans mes précédents travaux, j'ai exploré le rôle de la scolarisation dans la formation idéologique des membres de la guérilla révolutionnaire en Colombie, en démontrant comment les établissements éducatifs gérés par certaines congrégations catholiques ont contribué à la diffusion des idées propres à la « théologie de la libération » et à la consolidation des mouvements syndicaux ruraux (Ali, 2014).

des lycées d'enseignement professionnel, puis, dix ans plus tard, des lycées professionnels), chargés de former des professionnels et de délivrer les différents certificats d'aptitude professionnelle (CAP), diplômes emblématiques de la qualification ouvrière. L'apprentissage en entreprise reprendra ses couleurs avec la loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 (dite loi « Séguin »), qui consacre l'apprentissage comme une véritable filière de la formation initiale permettant l'obtention de certains diplômes (du CAP au diplôme d'ingénieur) en vue de l'insertion professionnelle de l'apprenant (Moreau, 2013). Cependant, les savoirs professionnels continuent d'être marginalisés par rapport aux savoirs académiques, ce qui est démontré par le fait qu'à l'heure actuelle, il existe encore un fort clivage (social et en termes de revenus) entre les professionnels qui maîtrisent les savoirs académiques et ceux qui ne maîtrisent « que » les savoirs professionnels. Ces incohérences dérivent du fait que, si le macrosystème global – et les valeurs néolibérales qu'il véhicule – se doit de valoriser les compétences générales, ou académiques, propres aux élites, il doit en même temps « motiver » l'ensemble des citoyens – et surtout ceux qui viennent des milieux défavorisés – à se former aux métiers que l'élite ne veut pas réaliser mais qui sont nécessaires au développement économique de la nation (Ledoux, 2012). Toutefois, l'expérience des Wayana-Apalai et des Enata semble démontrer que la formation qui leur est donnée par l'école républicaine non seulement ne contribue pas au développement économique de la France mais se montre aussi largement inexploitable dans les contextes dans lesquels ils vivent.

La situation de ces peuples d’Outre-mer nous confirme que l’école républicaine est confrontée à un défi majeur : celui de pouvoir garantir l’accès à une éducation de qualité à ses minorités autochtones. Il s’agit alors d’éliminer certains obstacles qui limitent cet accès et de trouver des solutions efficaces pour rendre à l’école son rôle d’institution éducative de formation citoyenne. Une stratégie globale devrait mener les politiques publiques à prendre en considération la voix des communautés et à leur permettre de participer à la prise de décisions les concernant. Les communautés devraient pouvoir participer au fonctionnement et à la gestion de l’éducation, mais, pour ce faire, elles devraient avant tout comprendre quelle est la mission de cette dernière, quelles sont les ressources dont elle dispose et quelles sont les limites d’action imposées par la loi. Il s’agit finalement de donner aux contextes locaux le pouvoir de décision autour des dynamiques locales.

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

Dans les derniers chapitres de la première partie de cette thèse j'ai évoqué l'hypothèse, soutenue par plusieurs observateurs de la société française, selon laquelle le modèle multiculturel républicain – et son « indifférence aux différences » – est désormais en crise. Ce modèle, descendant direct de l'idéologie propre à la Révolution française et à sa vision de l'égalité citoyenne, a émergé dans un contexte de « multiculturalisme restreint », puisqu'à la fin du XVIII^{ème} 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 avait 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 & 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 »)²²³, sans proposer des données sur la « présence ethnique » dans les différents départements, territoires ou collectivités.

Bien que la politique égalitariste des gouvernements qui se sont succédés à la tête de la République depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale n'ait jamais permis de prendre en compte l'existence des peuples autochtones au sein de la nation – ce qui rend difficile l'analyse démographique et le calcul de leur poids dans la population nationale –, nous savons que, dans certains contextes, comme dans le « pays amérindien » en Guyane ou dans certaines îles de la Polynésie française, les communautés autochtones représentent la majorité absolue de la population résidente. Dans le chapitre précédent, j'ai montré que, dans ces contextes, les objectifs de développement humain issus de la politique de la « réussite pour tous » étaient encore loin d'être atteints. En effet, l'idéologie républicaine – et son

²²³ Les données les plus actuelles (relatives à l'année 2008) nous informent que 8,4 % des personnes vivant en France sont immigrées et que 5,8 % de la population totale (soit presque 4 millions de personnes) est composée d'étrangers (Breuil-Genier et *al.*, 2011 ; Croguennec, 2011).

« indifférence aux différences » –, qui s’est traduite par l’imposition des politiques sociales et éducatives à l’ensemble de la nation, n’a pas nécessairement facilité l’intégration des peuples autochtones, comme le démontrent le cas des Wayana-Apalaï et des Enata. L’utopie multiculturelle qui a justifié l’action et les décisions des organismes de l’État, surtout en ce qui concerne les politiques éducatives, a en effet montré ses nombreuses limites.

Grâce aux réflexions et aux débats menés en Guyane et en Polynésie avec les membres des communautés concernées par l’enquête et les enseignants des écoles locales, j’ai pu identifier certains facteurs problématiques qui méritent d’être analysés afin de mieux comprendre les causes formelles et substantielles de l’échec scolaire des jeunes autochtones. Je les ai classifiés en deux catégories : d’un côté les obstacles structurels (générés par une gestion étatique des ressources économiques qui privilégie le territoire métropolitain) et de l’autre les obstacles idéologiques (générés par les logiques « coloniales » qui animent aujourd’hui encore l’action éducative de l’État).

Dans la première catégorie, j’identifie deux obstacles majeurs : le faible nombre d’établissements scolaires (notamment les collèges et les lycées) dans les territoires où la majorité de la population est autochtone – et surtout à proximité des sites isolés – et le manque d’investissements pour soutenir les coûts directs (les frais liés à la scolarité, au transport, aux matériels scolaires, à l’alimentation et à l’habillement des enfants) et indirects (liés à la perte de revenus provoquée par le départ d’une partie de la main d’œuvre) engendrés par la scolarisation, auxquels les ménages défavorisés font difficilement face.

Dans la deuxième catégorie j'ai inclus trois facteurs : le manque d'adaptation des rythmes scolaires (horaires et calendriers) et des contenus pédagogiques (programmes et compétences visées) aux réalités locales et aux besoins spécifiques des populations concernées ; le manque de formation des enseignants envoyés pour travailler avec ces populations ; et finalement le rejet de l'école en tant qu'institution « civilisatrice », emblème de la colonisation.

Dans les prochaines pages, j'essaierai de décrire ces aspects problématiques et de montrer qu'ils peuvent se traduire en axes de travail envisageables pour imaginer des politiques publiques capables de prendre en considération la réalité sociale « multidimensionnelle » de la France d'Outre-mer.

15.1. *Obstacles structurels*

Bien que de nombreuses études aient été réalisées pour comprendre les « obstacles culturels » aux apprentissages scolaires (Ogbu, 1987 ; Verbunt, 1994 ; Coïaniz et *al.*, 2001 ; Barthoux, 2008 ; Chapellon & Lévêque, 2011 ; Buckingham, 2013), peu de travaux ont été publiés pour appréhender les obstacles « structurels » qui rendent difficile l'accès à l'éducation scolaire des communautés autochtones « défavorisées »²²⁴. Pour ce qui est de la France, les rares enquêtes portant sur les difficultés « matérielles » relatives à l'insertion scolaire sont plutôt centrées sur les enfants immigrés qui habitent l'Hexagone (Klein & Salle, 2009 ; Kleinholt, 2012 ;

²²⁴ Une remarquable exception est le rapport que Candy Lugaz (2008) a réalisé pour l'Institut international pour la planification de l'éducation, un organisme de l'UNESCO.

Tavernier, 2012). Cependant, les parents d'élèves et les spécialistes de l'éducation que j'ai eu l'opportunité de rencontrer sur mes terrains d'étude m'ont confirmé que, pour eux, les principaux obstacles auxquels les élèves et les familles autochtones de l'Outre-mer doivent faire face pour accéder à une éducation de qualité sont justement liés à l'absence de ressources « matérielles ».

En effet, en « pays amérindien » comme aux îles Marquises, certaines communautés qui habitent des sites isolés ne disposent pas d'établissements scolaires. Les caractéristiques géographiques et l'organisation de l'espace de ces territoires n'ont pas permis la création d'écoles, de collèges et de lycées à une distance raisonnable des nombreux lieux-dits qui existent dans ces endroits. Bien que des services de transport scolaire existent parfois, ils ne fonctionnent pas toujours et plusieurs variables peuvent influencer sur leur continuité²²⁵. Les parents d'élèves sont alors obligés de choisir entre trois possibilités : s'investir dans de longs voyages pour amener quotidiennement leurs enfants à l'école (ce qui les obligerait à ne pas réaliser certaines tâches domestiques) ; demander à un internat ou à d'autres familles qui habitent près de l'école (et avec lesquelles existent des liens de parenté) d'accueillir l'enfant ; ou déménager et s'établir à proximité de l'école. Ce ne

²²⁵ À Antecume pata, par exemple, les hommes qui assurent le transport scolaire des enfants vivant dans les villages les plus proches refusent de travailler quand il y a des fêtes ou des événements sportifs transmis à la télévision. À Hiva Oa, certains villages qui ne sont pas desservis par le service communal de transport scolaire dépendent de la « bonne volonté » de certains parents d'élèves qui disposent d'une voiture mais qui refusent parfois d'assurer le service lorsqu'ils doivent s'occuper des tâches agricoles ou aller pêcher tôt le matin.

sont pas là des cas exceptionnels : à Antecume pata et à Hiva Oa, j'ai observé plusieurs parents choisir l'une de ces trois options pour garantir la « réussite » de leurs enfants.

Quand les enfants parviennent à terminer le collège, une autre difficulté apparaît. S'ils décident de poursuivre leurs études, leur choix est souvent limité aux filières disponibles à proximité. Les jeunes Wayana-Apalaï qui décident de suivre les formations offertes par le Collège Gran Man Difou de Maripasoula (le seul de la commune) pourront choisir entre trois CAP : le premier forme des agents de développement des activités locales (avec une option tourisme), le deuxième prépare les assistants techniques en milieux familial et collectif et le troisième a pour objectif de former des assistants en maintenance de bâtiments de collectivités. Or, aucune de ces trois formations proposées n'est directement liée aux besoins économiques du territoire. La première, par exemple, qui vise à former des « experts » en tourisme, n'est pas adaptée à un territoire qui se trouve en « zone interdite » et à laquelle les touristes n'ont pas accès. De même, la deuxième – qui forme des assistants scolaires – ne permet pas d'accéder aux concours de la fonction publique territoriale et nationale pour avoir un poste d'AVS ou d'ATSEM dans les écoles locales. Enfin, la troisième offre peu de débouchées dans un contexte où l'architecture est basée sur des critères « traditionnels »²²⁶, d'autant plus que, à

²²⁶ Les Amérindiens du Haut Maroni vivent tous dans des maisons en bois sur pilotis et la seule concession à la « modernité » sont les toitures en tôle.

l'exception des écoles, aucun « bâtiment de collectivité » n'existe dans le Haut Maroni.

Pour les jeunes de Hiva Oa, il n'y a guère plus de choix. Ceux qui décident de poursuivre leurs études au CETAD d'Atuona peuvent accéder à des formations de niveau CAP en « activités familiales artisanales et touristiques » ou en « gestion et entretien en milieu marin », tandis que ceux qui optent pour le lycée professionnel d'Atuona peuvent choisir entre un CAP « Agent polyvalent de restauration » ou un Bac pro « Gestion-administration ». Si la formation en artisanat et tourisme semble être celle qui offre le plus d'opportunités (surtout pour la création d'autoentreprises d'artisanat), les autres sont beaucoup moins adaptées au contexte marquisien. Les détenteurs du certificat en gestion et entretien en milieu marin, qui visent surtout le travail sur les bateaux assurant le transport des marchandises entre les îles, doivent « faire des pieds et des mains » pour accéder à un milieu professionnel très fermé dans lequel la force et l'endurance physique comptent bien plus que les diplômes et auquel on accède, la plupart du temps, par cooptation. Ceux qui ont étudié la restauration auront, quant à eux, des difficultés à trouver du travail dans une île qui ne compte que trois restaurants, dont deux à caractère familial (ce qui implique que leurs employés sont généralement des membres de la famille du propriétaire). Finalement, ceux qui ont étudié la gestion et l'administration trouveront difficilement du travail dans une île où la majorité des entreprises sont de taille

limitée, ce qui rend peu nécessaire l'embauche d'un gérant ou d'un administrateur²²⁷.

À ces réflexions, il faut ajouter le fait que ce manque de choix dans les formations proposées oblige souvent les étudiants à choisir des filières qui ne les passionnent pas et qui ne les invitent donc pas à s'investir dans leurs apprentissages, ce qui implique que beaucoup de jeunes abandonnent leurs études sans avoir obtenu les diplômes visés. Or, plusieurs travaux ont démontré qu'il existe une corrélation entre le décrochage scolaire et le choix d'une formation inadaptée (Fortin et *al.*, 2004 ; Blaya, 2010 ; Bernard, 2011a et 2011b), ce que la situation des Wayana-Apalai et des Enata semble confirmer.

Aux côtés des difficultés liées à l'emplacement des établissements scolaires et à l'absence d'une offre de formation adaptée aux besoins des communautés autochtones d'Outre-mer, se trouvent aussi des obstacles liés aux coûts directs et indirects de la scolarisation. En effet, les familles autochtones avec lesquelles j'ai travaillé vivent bien souvent aux marges de l'économie de marché et ne peuvent compter que sur des revenus limités. Les frais liés à la scolarité, au transport et aux matériels scolaires, mais aussi à l'alimentation et à l'habillement des enfants, sont donc difficilement couverts par les ménages défavorisés. Bien que l'État et les administrations territoriales prévoient des aides financières visant à soutenir les

²²⁷ L'île ne compte qu'une seule entreprise de plus de dix salariés (et qui appartient donc à la catégorie des « petites et moyennes entreprises »). Toutes les autres sont des microentreprises de moins de dix salariés, soit des « très petites entreprises ».

familles²²⁸, celles-ci ne concernent que les coûts directs, laissant à la charge des familles les coûts indirects. Qui plus est, l'absence de mesures permettant de faciliter une meilleure coordination entre l'école et les familles – et le fait que, très souvent, les familles ne participent pas à la prise de décision concernant ce type de frais – engendre chez les parents un sentiment d'incompréhension face à certaines dépenses qu'elles considèrent « irraisonnables »²²⁹.

En ce qui concerne les coûts indirects, rappelons que dans les contextes ruraux et isolés – comme Antecume pata et Hiva Oa – la participation des enfants à l'économie domestique constitue un volet important de la production des biens et des aliments consommés par les familles. Dans certains foyers, la scolarisation des enfants implique nécessairement une « baisse de la production » provoquée par la perte de main d'œuvre, puisque l'enfant qui va à l'école ne peut plus assurer

²²⁸ L'État assure les dispositifs suivants : les allocations de rentrée scolaire, les bourses de fréquentation scolaire (pour l'école primaire, le collège et le lycée), les bourses au mérite (au lycée), les aides pour l'élève inscrit dans la voie professionnelle, les aides pour la cantine, les bourses d'enseignement d'adaptation, les aides aux élèves en internat et le fonds social (pour les collégiens et les lycéens). Certaines administrations territoriales peuvent octroyer des aides spécifiques, à l'instar des aides au transport.

²²⁹ Je me souviens d'une réunion à l'école d'Antecume pata, en septembre 2011, pendant laquelle des parents d'élèves s'étaient opposés à l'achat de certaines fournitures scolaires (comme les compas ou les feutres) qu'ils considéraient inutiles, partant de l'idée selon laquelle « l'école doit enseigner à parler le français et à compter : nous n'envoyons pas nos enfants à l'école pour qu'on leur enseigne à dessiner ».

certaines tâches. Cependant, il convient de souligner que la participation des enfants à l'économie de subsistance propre à ces contextes ne constitue pas vraiment un « travail » (dans le sens occidental du terme) et ne doit pas être interprétée à partir d'une perspective ethnocentrique (qui refuserait le travail des enfants et le considérerait comme une violation d'un droit humain fondamental). Pour les enfants, il s'agit, comme je l'ai montré dans les pages précédentes, de collaborer avec les adultes à des tâches qui sont calibrées en fonction de leur âge et qui prennent très souvent des contours ludiques : l'enfant amérindien qui aide ses parents à pêcher, le fait sans effort physique et en s'amusant avec ses pairs ; la fillette marquisienne qui accompagne sa grand-mère pour cueillir des fruits dans le jardin, le fait tout en profitant de l'air libre, en jouant avec les fleurs ou en rigolant avec ses sœurs²³⁰.

Il est donc important que l'État puisse comprendre ces dynamiques pour éliminer les obstacles mentionnés et pour réviser les logiques de distribution des établissements scolaires dans certains contextes, l'offre formative proposée aux communautés ayant des besoins particuliers ainsi que les dispositifs de prise en charge des frais directs et indirects liés à la scolarité des enfants.

²³⁰ Rien à voir donc avec l'image dickensienne de l'enfant ouvrier obligé à réaliser des tâches inhumaines dans un contexte malsain.

15.2. Obstacles idéologiques

Au-delà des obstacles essentiellement structurels que je viens de mentionner, il en existe d'autres qui sont générés par les logiques ethnocentriques qui guident l'action de l'éducation nationale et qui sont basées sur les besoins de l'économie nationale et sur des critères occidentaux de transmission des savoirs.

Selon les personnes interviewées, le premier obstacle est celui des rythmes scolaires qui, définis « d'en haut », ne sont pas en accord avec les rythmes de la vie locale. En effet, l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires²³¹ crée des difficultés aux familles autochtones qui vivent des contextes ruraux. L'étalement des 24 heures d'enseignement hebdomadaire sur neuf demi-journées, incluant le mercredi matin, et qui s'accompagne d'une prise en charge des élèves jusqu'à 16h30 au minimum, répond aux besoins et à l'organisation du temps de la plupart des adultes travaillant en contexte urbain, mais il complique en revanche la vie des élèves – autochtones ou pas – vivant loin de l'école.

Au moins deux facteurs viennent compliquer la situation. Premièrement, cette organisation du temps oblige ces élèves à prendre leur déjeuner dans la cantine scolaire, ce que certains considèrent comme une aberration dans un milieu

²³¹ Elle est définie par le Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013, applicable à la France métropolitaine et aux DOM (et donc à la Guyane). Depuis 1996, le gouvernement de la Polynésie a adopté la semaine de 24 heures, mais avec une alternance des semaines de 23 heures et 30 minutes et des semaines de 27 heures, comme établi par les arrêtés n° 795, n° 796 et n° 797 adoptés par le Conseil des ministres du pays au mois d'août de la même année.

rural où l'on est habitué à donner une grande importance aux repas en famille, vécus comme des moments de socialisation et de formation, pendant lesquels les parents peuvent interagir avec leurs enfants et tisser des liens avec les autres membres de la communauté. Deuxièmement, on ne doit pas oublier que, dans les zones tropicales, comme c'est le cas d'Antecume pata et de Hiva Oa, le soleil se couche aux alentours de 18h 30, ce qui signifie que, en sortant de l'école, les élèves ne disposent que de deux heures de lumière naturelle pour leurs activités à l'air libre ou pour jouer avec leurs pairs hors du contexte scolaire. De plus, les enfants qui vivent loin de l'école disposent encore moins de temps, puisqu'ils doivent aussi faire le trajet jusqu'à chez eux.

Il s'agit là d'obstacles qui peuvent nuire au développement des enfants et plusieurs chercheurs ont essayé de transmettre leurs préoccupations aux responsables politiques concernés par ce type de décisions. Dans un rapport réalisé au nom de la Commission maternité-enfance-adolescence de l'Académie nationale de médecine, Yvan Touitou et Pierre Bégué (2010) ont souligné l'importance de la prise en compte des rythmes biologiques et psychophysiologiques de l'enfant dans toute réflexion sur cette question, ainsi que les risques liés à l'altération du fonctionnement de l'horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs environnementaux. Selon les auteurs du rapport, cette « désynchronisation » peut générer de la fatigue et des difficultés d'apprentissage chez les enfants. En d'autres termes, une organisation du temps scolaire qui ne prend pas en compte ces facteurs peut nuire aux performances des élèves, entraîner une perte d'attention et d'intérêt pour l'apprentissage et, au bout du compte, mener

à de mauvais résultats scolaires. Malheureusement, d'après ces auteurs, les horaires de l'école française ne semblent pas prendre en compte la psychophysiologie de l'enfant, ce qui pourrait être une cause des mauvaises performances des élèves français dans les études comparatives internationales (comme celle du PISA).

Un autre obstacle est celui posé par le calendrier scolaire. Son organisation répond à une logique avant tout « politique » – et peu pédagogique – visant à uniformiser les dates de la rentrée et des vacances scolaires. Cependant, ce calendrier ne prend pas en compte les cycles saisonniers qui organisent la vie locale dans les contextes ruraux, lesquels dépendent des périodes les plus propices à l'agriculture, à la chasse et à la pêche. En effet, en France, l'organisation de l'année scolaire est définie afin de permettre « une meilleure répartition des flux entre les territoires sur toute l'année et, en particulier, le meilleur équilibre des flux vers le massif alpin sur la saison d'hiver », à partir des recommandations proposées par le ministère en charge des transports et en tenant compte des intérêts économiques des acteurs du secteur touristique, comme le rappelle la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem (2015). Il s'agit d'un critère qui a une influence directe non seulement sur le territoire hexagonal mais aussi dans les DOM-COM. En Guyane, bien que l'article D.521-6 du Code de l'éducation assigne aux recteurs des départements d'Outre-mer la compétence pour adapter le calendrier national par arrêté, en tenant compte des spécificités locales, aucun calendrier « adapté » n'a encore vu le jour. En Polynésie, si le calendrier scolaire est défini par le Conseil des ministres du pays – en vertu du fait que les compétences dans le domaine de l'éducation aient été transférées de l'État à la collectivité –, le calendrier local des

écoles, collèges et lycées est substantiellement le même que celui de la métropole²³². De même que pour les horaires scolaires, les responsables des politiques éducatives dans les territoires d’Outre-mer ne semblent pas avoir pris en considération les rythmes biologiques et psychophysiologiques de l’enfant ni même les intérêts économiques locaux dans la définition du calendrier scolaire. Si on en croit les affirmations de la Ministre, ces facteurs « locaux » doivent se plier aux intérêts des principaux acteurs de l’économie nationale, notamment ceux du domaine des transports et du tourisme.

Pour ce qui est des obstacles posés par les contenus de l’éducation scolaire, dont nous avons déjà discuté dans la partie précédente, il me semble important de rappeler qu’en Polynésie les programmes scolaires enseignés dans les écoles primaires et les établissements d’éducation secondaire ont pu être ajustés à

²³² Les arrêtés n° 398, n° 399, n° 400 et n° 401 adoptés en 2014 par le Conseil des ministres de la Polynésie française, fixant les calendriers pour les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016, ne présentent que peu de différences par rapport au calendrier en vigueur en France métropolitaine (et en Guyane). La première différence concerne la date de la rentrée scolaire ; dans l’Hexagone elle correspond à la première semaine de septembre alors qu’en Polynésie elle est avancée à la troisième semaine d’août. La deuxième porte sur les vacances de la Toussaint : dans l’Hexagone elles commencent la troisième semaine d’octobre et se terminent la première semaine de novembre tandis qu’en Polynésie elles commencent et se terminent une semaine plus tard. La troisième concerne les vacances de Noël qui commencent la troisième semaine de décembre et se terminent la première semaine de janvier dans l’Hexagone, alors qu’elles commencent une semaine avant et se terminent une semaine plus tard en Polynésie. La dernière différence est la fin de l’année scolaire établie la première semaine de juillet dans l’Hexagone et la dernière semaine de juin en Polynésie.

certaines demandes présentées par des représentants locaux (surtout dans les domaines de l'histoire, de la géographie et des langues et cultures régionales. Voir Saura, 2012b). Cependant, les compétences visées dans les trois cycles de l'enseignement primaire et du collège n'ont pu être adaptées, puisqu'elles sont définies par le socle commun, qui est un cadre de référence national s'appliquant à la France hexagonale comme aux DOM-COM (Gauthier & le Gouvello, 2009). En Guyane, au contraire, de par son statut de département, aucune adaptation n'est possible, ce qui implique que les contenus éducatifs transmis par les enseignants soient exactement les mêmes que ceux transmis aux élèves de la métropole. Pourtant, plusieurs études – comme celle de Viviane Isambert-Jamati (1990) – évoquent le rôle que jouent les savoirs scolaires et les contenus d'enseignement dans la réussite scolaire et sociale des élèves. En d'autres termes, des programmes scolaires incohérents avec le contexte social et environnemental des enfants peuvent contribuer à l'échec scolaire des élèves dès lors qu'ils sont associés à d'autres facteurs.

Finalement, le dernier obstacle signalé par les personnes que j'ai eu l'opportunité d'interviewer dans le cadre de cette recherche est le manque de formation des enseignants travaillant dans les sites les plus isolés de l'Outre-mer, comme c'est le cas d'Antecume pata et de Hiva Oa. La méconnaissance de la langue, des coutumes et des habitudes locales, mais aussi des normes qui régissent la vie communautaire, est souvent la cause de conflits avec les parents d'élèves²³³. Aussi,

²³³ Il s'agit là d'une problématique qui a également été observée par d'autres chercheurs qui ont étudié la réalité guyanaise ou polynésienne. La bibliographie disponible est immense et il serait

ils sont souvent cause de frustrations, ce qui explique le nombre important de demandes de mutations de la part des enseignants envoyés dans ces sites. À la fin de l'année scolaire 2011-2012, par exemple, sur les onze enseignants titulaires travaillant dans les écoles du Haut Maroni, neuf ont présenté une demande de mutation afin d'être assignés à une autre circonscription. Cinq d'entre eux disposaient d'une justification médicale qui attestait d'une « incompatibilité » avec la vie dans les sites isolés. La même tendance existait à la fin de l'année scolaire 2012-2013, quand, sur huit enseignants titulaires, six ont demandé leur mutation. À Hiva Oa, la situation est différente, car la quasi-totalité des professeurs des écoles

difficile de citer tous les travaux réalisés jusqu'à présent sur le sujet. Je me limiterai à signaler, pour le cas de la Guyane, les études de Françoise Grenand et Odile Renault-Lescure (1990) et de Sophie Alby et Miche Launey (2007), qui ont compté parmi les premiers à se pencher sur la question de la formation des enseignants en contexte plurilingue et pluriculturel local (les premières à partir d'une perspective anthropologique, les seconds dans le cadre d'une analyse sur la « formation des formateurs » en tant que processus andragogique). Par ailleurs, Rodica Ailincăi et Marie-Françoise Crouzier (2011a) ont coordonné un ouvrage de référence sur la question, mais d'autres analyses ont aussi été réalisées par Farraudière (1989), Léna (2000), Couchili (2010), Maurel (2010), Ailincăi & Crouzier (2011a et 2011b), Ailincăi & Mehinto (2011) Garnier (2011) ou encore Perrin (2012). Pour la Polynésie, je mentionne surtout deux ouvrages collectifs : le premier a été coordonné par Jacques Vernaudo et Véronique Fillol (2009) et le deuxième par Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia (2014). D'autres études concernant des aspects spécifiques de la formation des enseignants dans le contexte polynésien (surtout dans le domaine linguistique) ont été publiées par Véronique Fillol et Jacques Vernaudo (2004a et 2004b), Dominique Jouve (2004), Isabelle Nocus et ses collaborateurs (2012) et Marie Salaün (2012 et 2014).

titulaires sont originaires des îles Marquises, ce qui facilite leur intégration dans les communautés.

Il est évident que ces obstacles peuvent générer chez les parents d'élèves, mais aussi chez les autres membres des communautés, un certain rejet de l'école en tant qu'institution « civilisatrice » et véhicule d'une organisation de la vie qui non seulement est peu en accord avec la vie locale mais qui peut aussi entraîner la perte de revenus, des conflits entre les adultes et les enseignants ou encore la frustration chez les jeunes.

Au bout du compte, les obstacles que je viens de mentionner sont tous générés par le manque de participation des communautés à la prise de décisions les concernant. Les intégrer au processus de gestion et d'implémentation des politiques éducatives est, à mon avis, le premier pas pour rétablir un dialogue horizontal avec les communautés afin que celles-ci puissent proposer leur point de vue et que l'État puisse mettre en œuvre des solutions adaptées aux réalités locales. Il s'agit indubitablement d'un enjeu majeur : rendre aux communautés autochtones le pouvoir de choisir leur destin signifierait délocaliser certains processus décisionnaires afin de garantir que la « réussite pour tous » coïncide avec l'idée que chaque communauté se fait de la notion de « réussite » (en fonction de sa culture, de son organisation sociale et du système politique et économique dont elle dépend). Reste à voir si les organismes publics concernés seraient partie prenante de ce défi.

16. Enquêter l'éducation, enquêter l'ethnicité

Dans une étude sur la construction des théories pédagogiques, Clermont Gauthier et ses collaborateurs (1997) ont comparé et analysé les expériences menées dans différents pays afin d'améliorer les dispositifs pédagogiques à caractère public, à savoir les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, les universités et les centres de formation. Dans leur ouvrage, ils montrent que, dans la majorité des cas, ces expériences ne consistent pas en une implémentation « scientifique » des résultats obtenus grâce à la recherche en éducation, mais s'appuient plutôt sur la réputation des éducateurs, de leur « talent » et de leur positionnement idéologique, qui leur fait préférer certaines stratégies pédagogiques à d'autres²³⁴. En d'autres termes, ces auteurs suggèrent que les institutions chargées de l'innovation pédagogique ont souvent eu tendance à répliquer des expériences qui fonctionnaient dans un contexte particulier, grâce au « savoir-faire » d'un éducateur (ou d'un groupe d'éducateurs) particulier, ce qui ne garantit pas que les répliques donnent les mêmes résultats que l'expérience originelle. Certains

²³⁴ Les auteurs identifient deux positions extrêmes – l'une affirmant la toute-puissance de la pédagogie, l'autre rejetant toute rationalisation de la pratique pédagogique –, lesquelles partagent cependant l'idée selon laquelle un éducateur efficace est celui qui, face aux situations complexes de formation, « prend des décisions contextualisées, en s'appuyant sur des justifications rationnelles » (Gauthier et *al.*, 1997 : 211).

dispositifs ont ainsi été diffusés à grand échelle car ils avaient déjà fait leurs preuves, bien que personne ne puisse expliquer pourquoi ils avaient fonctionné²³⁵. En revanche, les propositions, les idées et les solutions proposées par des travaux plus « scientifiques » ont rarement été reconnues et intégrées dans les pratiques et dans les décisions institutionnelles. De ce fait, la recherche en éducation est reléguée au rôle de « Cendrillon » des sciences sociales, en tant que champ disciplinaire qui a eu peu d'impact sur les politiques de développement et qu'on a accusé – à tort ou à raison – de ne pas être capable de trouver des solutions efficaces aux problèmes de notre époque.

En France, nombreux sont ceux qui mobilisent le raccourci simpliste qui relie les maux de la « modernité » à la « mauvaise éducation²³⁶ », c'est-à-dire à

²³⁵ C'est par exemple le cas de la « méthode Freire » qui, dans les années 1960 et 1970, a permis l'alphabétisation de centaines de milliers d'adultes brésiliens des milieux les plus défavorisés (Freire, 1974). À partir de 1975, la méthode a été « exportée » en Guinée-Bissau, à São Tomé et Príncipe, au Mozambique, en Angola et au Nicaragua, dont les gouvernements ont mis en place des programmes d'éducation inspirés de la pédagogie de Paulo Freire. Cependant, les résultats obtenus dans ces derniers cas ont été plus mitigés que ceux obtenus au Brésil, soit du fait de prendre appui sur une réalité sociale différente, soit de par les attentes démesurées des politiciens de ces pays vis-à-vis de cette méthode (Freire & Guimarães, 2003).

²³⁶ Les médias et les réseaux sociaux abondent en témoignages qui vont dans ce sens. Par exemple, dans un billet publié le 18 octobre 2015 par François Chauvancy dans la version en ligne du journal *Le Monde*, l'auteur évoque les facteurs qui, à son avis, sont les responsables de la crise politique qui est en train de mettre en danger les acquis républicains, à savoir : « l'éducation donnée par les parents, une école en reconstruction permanente et aux résultats bien inégaux, le manque

l'incapacité des éducateurs (les parents, l'école et autres institutions éducatives) à transmettre les compétences nécessaires pour garantir la survie même de la « modernité ». Prenons pour exemple les polémiques autour de certains phénomènes violents comme les *school shootings* (les fusillades ou les tueries dans les écoles), le cyber-harcèlement, les comportements autodestructeurs des enfants et des adolescents ou les émeutes juvéniles (comme celle qui avait éclaté en 2005 en Seine-Saint-Denis)²³⁷, mais aussi autour d'autres phénomènes qui ne comportent

d'exemplarité des uns et des autres, des lois nombreuses qui ne visent plus l'organisation de la vie en commun mais accumulent les mesures favorables à l'individu au détriment de la collectivité au point de laisser poindre un grand sentiment d'iniquité, l'opposition de groupes à la puissance de l'État, l'affaiblissement des institutions par leur désacralisation, le manque de courage surtout dans l'application des lois notamment en refusant l'usage de la force légitime et légale » (Chauvancy, 2015). Bien que la perspective catastrophiste présentée par cette analyste politique puisse se résumer à un pot-pourri d'idées populistes visant les individus, les familles et les institutions, on ne peut nier le fait que ce type de discours exerce une redoutable attraction sur certaines catégories sociales, ce qui lui a permis de se diffuser et de se normaliser au point que – comme le souligne Gilles Balbastre (2015) – à l'heure actuelle, il soit devenu presque « politiquement correct » d'accuser « l'éducation » (ou, plus précisément, les éducateurs) d'avoir contribué à « l'effondrement » de la civilisation occidentale (une banalisation à laquelle n'a pas échappé l'écrivain Tahar Ben Jelloun, 2016).

²³⁷ Ce type de polémiques persiste non seulement dans les médias mais aussi dans les discours de certains hommes et femmes politiques, bien que les travaux de plusieurs chercheurs – comme ceux d'Éric Debarbieux (2006) sur la « bunkérisation » de l'école, ceux de Michele Elliot (2015) sur le harcèlement en milieu scolaire, ceux de Philippe Jeammet (2016) sur les comportements

pas de violence mais sont également considérés comme préoccupants, à l'instar de l'échec et du décrochage scolaire. Toutefois, si les détracteurs de « l'éducation moderne » – accusée, selon les cas, d'être trop laxiste, trop dirigiste, trop perméable aux dynamiques sociales ou encore trop éloignée des besoins réels du marché du travail – ont tendance à confondre les différentes typologies qui constituent cet ensemble complexe qu'est « l'éducation »²³⁸, ils semblent aussi réfractaires à la prise en compte des résultats qu'offre la recherche en éducation depuis des années. Ces résultats pourraient pourtant contribuer à « limiter les dégâts » dans un contexte globalisé où la crise ne concerne pas l'éducation en elle-même mais plutôt les valeurs et les contenus qu'elle est censée transmettre, et ce notamment à cause d'une situation politique et économique qui a contribué à bouleverser profondément les dynamiques de transmission des données culturelles assujetties aux impératifs de l'économie néolibérale²³⁸.

À ce propos, l'analyse de la situation actuelle des Wayana-Apalaï et des Enata nous montre que la supposée « crise républicaine » n'est pas l'effet d'une

autodestructeurs des adolescents ou ceux d'Antoine Jardin (2016) sur la violence urbaine – aient essayé de « déconstruire », à partir d'un protocole scientifique, les stéréotypes qui les alimentent.

²³⁸ En ce qui concerne la situation de l'école en France, Jean Pierre Terrail affirme que « de la réforme Berthoin à la loi Fillon, les responsables ministériels se sont préoccupés d'ajuster au moindre coût les flux scolaires aux besoins immédiats des entreprises bien plus que de démocratiser l'école » (Terrail, 2005a : 233).

fantomatique « crise de l'éducation²³⁹ » ; elle en est plutôt la cause. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les obstacles structurels et idéologiques que les politiques publiques imposent à certains groupes sociaux – empêchant ces derniers d'exercer des droits qui devraient leur être garantis – ont entraîné des transformations sociales importantes. Ce bouleversement imposé « d'en haut » a obligé les individus (et les familles) à s'adapter pour survivre, bien que ces adaptations n'offrent pas nécessairement une meilleure qualité de vie. Elles se limitent simplement à assurer la survie de groupes sociaux qui sont exposés à la pression de l'acculturation. Les « mutations » que connaissent certaines communautés autochtones – qui peuvent prendre, entre autres, la forme de la « transfiguration ethnique » ou d'un vécu douloureux d'identités plurielles – en sont un exemple évident.

16.1. Une question de méthode ?

Une collaboration plus étroite entre chercheurs et praticiens de l'éducation – les parents, les membres de la famille, les enseignants, les formateurs, mais aussi les

²³⁹ C'est là une notion qui, à mon avis, n'a guère de sens, puisque l'éducation, comme j'espère l'avoir montré dans les deux premières parties de cette thèse, est une dynamique propre à l'être humain, qui implique nécessairement des acteurs (les éducateurs et les éduqués), des idéologies (qui déterminent des stratégies et des logiques éducatives) et des outils (qui facilitent la transmission des savoirs) dans le cadre d'un contexte « physique » et social (l'environnement éducatif). Admettre qu'il existe une « crise de l'éducation » équivaldrait à soutenir l'idée selon laquelle tous les éléments que je viens de mentionner se trouvent en situation de crise, ce qui ne me semble pas être le cas.

décideurs politiques – semble être une issue prometteuse pour la mise en place d’une meilleure synergie entre les résultats de la recherche et les effets qui pourraient en résulter dans la pratique. Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2011) ont souligné l’importance de faciliter le dialogue entre ces deux communautés pour construire, sur une base participative, des mécanismes susceptibles de développer les passerelles entre ces deux registres de savoirs²⁴⁰. Il s’agit avant tout de répondre à la question des responsabilités particulières quant à l’apport de la recherche en éducation : des responsabilités à caractère éthique, qui assignent aux chercheurs la responsabilité de s’engager dans des recherches socialement pertinentes et aux praticiens celle de prendre en compte les résultats obtenus afin de se libérer des impératifs du « sens commun » (Gauthier et *al.*, 1997).

J’ai introduit la notion de « recherche socialement pertinente » mais suis conscient du fait que la définir n’est pas une mince affaire. Qu’est-ce qui rend une recherche dans le domaine de l’éducation « socialement pertinente » et pourquoi ? Je ne pense pas être dans la possibilité de répondre ici à cette question, qui transcende les limites de l’anthropologie et relève plutôt de la philosophie de la

²⁴⁰ La question de la participation populaire à la construction des politiques éducatives a fait l’objet d’un long débat au sein du Conseil supérieur de l’éducation du gouvernement du Québec. En 2006, l’organisme a émis un rapport officiel qui remet en question les stratégies politiques du gouvernement fédéral canadien tout en plaidant pour une décentralisation accrue des compétences locales dans le domaine de l’éducation, ce qui permettrait une meilleure intégration citoyenne des peuples autochtones (CSEGQ, 2006).

science²⁴¹. Cependant, il me semble qu'elle devrait garantir, pour le moins, la possibilité de contribuer à une amélioration des pratiques des éducateurs et à une éventuelle adaptation des politiques éducatives à partir d'une description objective des dynamiques propres à chaque groupe humain – dynamiques qui ne sont jamais « authentiques » mais qui sont plutôt le produit d'emprunts et d'influences et qui s'inscrivent dans un « continuum culturel » qui lie chaque culture à une ou plusieurs autre(s). Cette approche scientifique permettrait d'éviter la fragmentation du panorama social contemporain en « isolats » culturels et de problématiser la réalité du « village global » en fonction de sa complexité, de sa « multidimensionnalité » et de sa capacité à « produire » des identités au travers de relations qui opposent, d'un côté, les groupes hégémoniques aux subalternes et, de l'autre, les forces centrifuges (l'acculturation et la déculturation) aux forces centripètes (l'enracinement ethnique) qui animent la vie sociale et culturelle de la « modernité ».

L'anthropologie, de par sa tradition « relativiste », possède des outils méthodologiques appropriés pour développer cette approche (Martinez-Verdier, 2004). Dans la première partie de cette thèse, j'ai introduit les notions « d'intellect ethnologique » (créateur de catégories et de concepts à partir d'une « exagération » des différences et « programmé » pour fournir des hypothèses opérationnelles et

²⁴¹ Nombreux, et de longue date, sont les intellectuels qui ont essayé de répondre à la question de la « pertinence » de la recherche scientifique – Karl Popper (1968, 1972), Paul Feyerabend (1970), Thomas Kuhn (1974), ou Imre Lakatos (1974) entre autres – sans qu'on ne puisse jamais arriver à un consensus. Une synthèse remarquable sur le débat – toujours d'actualité bien que quelque peu ancienne – a été réalisée par Alan Chalmers (1976).

des réponses préliminaires aux questionnements du chercheur) et celle de « raison anthropologique » (avec une fonction régulatrice et « programmée » pour contrôler l'intellect afin qu'il ne construise pas des « objets » faux et illusoires). Il s'agit là de deux notions qui, à mon avis, sont essentielles à une « posture » anthropologique qui, en dépassant la vision classique de l'anthropologie en tant que savoir comparatif, unificateur et généralisant, est capable d'analyser l'expérience humaine dans sa globalité, en mettant en relation la sphère individuelle (la personnalité comme produit d'une culture) et la sphère sociale (les groupes humains comme produits d'une interaction historique). Une sage utilisation de cet « intellect ethnologique » permettrait donc aux chercheurs de décrire l'altérité selon le critère classique de l'ethnographie, en classifiant les spécificités de chaque terrain d'étude. D'autre part, la « raison anthropologique » leur permettrait de « suspendre » le jugement précipité et les conclusions définitives que l'intellect ethnologique voudrait établir, mais aussi de rediscuter les spécificités observées en tenant compte du fait qu'elles n'ont pas « surgi de nulle part » mais qu'elles sont plutôt le résultat d'une histoire.

L'analyse du « fait éducatif » devient donc « socialement pertinente » dès lors qu'elle nous permet d'atteindre ces trois objectifs à la fois :

- Décrire les détails des dynamiques qui lient les éducateurs et les éduqués dans le cadre d'un écosystème particulier, afin de comprendre les idéologies sous-jacentes et les rapports de force qui expliquent les pratiques sociales observées ;

- Contribuer à l'amélioration des connaissances sur le contexte social observé, afin d'améliorer les pratiques des éducateurs et de leur offrir des outils de compréhension de la réalité sociale dans laquelle ils s'investissent ;

- Informer les responsables des institutions publiques des résultats obtenus grâce au travail de recherche afin de mettre en évidence les situations problématiques observées, de proposer des solutions adaptées aux spécificités locales et de veiller à leur éventuelle mise en œuvre.

Étant donné que, jusqu'à présent, les études sur l'éducation ont surtout privilégié les questionnements pédagogiques visant à « améliorer » la performance éducative, ces objectifs plus larges, même s'ils pourraient sembler à certains anodins, ont une réelle importance.

16.2. Plaidoyer pour une anthropologie de l'éducation « à la française »

Dans un article présentant les divers courants de cette discipline émergente qu'est l'anthropologie de l'éducation, Kathryn Anderson-Levitt (2006), qui a été présidente du *Council on Anthropology and Education* (Conseil d'Anthropologie et d'Éducation) au sein de l'*American Anthropological Association* entre 2004 et 2006, évoque le fait qu'« en France, il n'y a pas de tradition portant ce nom » (Anderson-Levitt, 2006 : 8). Cette affirmation, plutôt radicale, ne vise pas à nier le travail des chercheurs qui se sont consacrés à l'analyse du fait éducatif à partir d'un regard anthropologique (ils sont nombreux en France et j'ai déjà eu l'opportunité d'en citer

un certain nombre tout au long de cette thèse)²⁴², mais souligne l'absence de références explicites à cette discipline dans le panorama scientifique national. En effet, à la différence de ce qui se passe dans d'autres pays (comme la Grande-Bretagne, les États-Unis, l'Allemagne, le Mexique, le Japon ou l'Italie), cette discipline semble ne pas disposer d'espaces appropriés pour se développer et bien peu de revues scientifiques ou de chaires d'enseignement lui sont consacrées²⁴³.

Cependant, le contexte multiculturel de la France actuelle impose une nouvelle approche pour l'analyse de la société française, une approche qui ne se limite pas au simple constat de l'existence des différences mais qui soit capable de comprendre les mécanismes de production et de transmission de cette diversité –

²⁴² On devrait ajouter aussi les sociologues qui ont analysé les dynamiques éducatives à partir d'un travail ethnographique de longue haleine (Delbos & Jorion, 1984 ; LeWita, 1988 ; Garcion-Vautour, 2003). C'est là une tradition qui, selon l'anthropologue américaine Deborah Reed-Danahay (2005), remonte au sociologue Pierre Bourdieu, qu'elle considère comme le premier « ethnographe de l'éducation » français. Bourdieu lui-même, en effet, avait l'habitude de se définir autant comme anthropologue que comme sociologue, comme en témoignent ses *Méditations pascaliennes* (Bourdieu, 1997).

²⁴³ Un bilan similaire a été fait quelques années auparavant par Gaston Mialaret (1985), dans un rapport sur la situation de la recherche en éducation en France publié dans la prestigieuse *Revue internationale des sciences sociales* de l'UNESCO, et par Jean-Louis Legrand (2003) qui, en analysant les registres de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), a découvert que seule une minorité d'entre eux (4,2 %) se disaient « anthropologues » ou « ethnologues » et que seulement 1,43 % des travaux de recherche qu'ils avaient publiés avait des objets d'étude d'intérêt strictement anthropologique.

des mécanismes qui, comme j'ai cherché à le montrer dans ce travail, relèvent de dynamiques proprement éducatives. Comprendre l'altérité revient non seulement à décrire ses manifestations les plus visibles (les usages, les coutumes, les normes de vie sociale ou le langage) mais aussi – et, à mon avis, surtout – à déceler les logiques qui la construisent et qui la perpétuent, soit des logiques qui, nous le savons, déterminent l'action des éducateurs tant dans le milieu domestique que dans le milieu scolaire.

Trois questionnements me semblent utiles pour confirmer cette réflexion. Le premier résulte de la nouvelle configuration de la famille française qui, selon le sociologue François de Singly (1993), a entraîné une complexification de l'environnement familial – par effet de l'augmentation des cas de séparation, transition et recomposition parentale – sans qu'on puisse connaître les effets qu'elle pourrait avoir sur la transmission des savoirs en son sein. Jacques Commaille (2013) a souligné l'importance de cette dynamique (s'étant accompagnée d'importantes réformes juridiques sur la filiation, le divorce, l'autorité parentale ou les droits de l'enfant) qui a modifié le statut légal traditionnellement assigné à la famille – celui d'institution garante de l'ordre social – en la transformant en une « association d'individus » détenteurs de droits et d'obligations. C'est là une métamorphose qui, selon l'auteur, est le symptôme d'une plus large « repolitisation du privé » à laquelle les dynamiques éducatives n'échappent pas et qui nous ramène au cœur d'une question fondatrice de notre société occidentale : comment concilier la vie domestique, l'individualité et l'identité culturelle avec l'intérêt général ? La réponse des Etats, au sein des pays industrialisés a généralement été de type normatif, en

statuant des droits et des obligations sur tous les aspects de la vie qui relevaient auparavant du cadre purement domestique. Cependant, cette normativité ne semble pas avoir résolu la question inhérente à la possibilité de concilier privé et public, et « le droit, dans les tensions qu'il recèle et les contradictions qu'il porte, est l'expression même de ce dilemme » (Commaille, 2013 : 93). La réponse juridique aurait pu se valoir de l'expertise anthropologique pour mieux comprendre le rôle de l'activité éducative des familles. De fait, c'est justement l' « agentivité » de ces dernières (et leur idéologie éducative) qui leur permet de sélectionner et de modeler les savoirs à transmettre aux plus jeunes pour « concilier » les dynamiques individuelles (la personnalité et l'identité culturelle) et collectives (la vie sociale et la citoyenneté), comme semble le démontrer le cas des Wayana-Apalaï et celui des Enata. Toutefois, cette question appelle la conduite de multiples autres travaux de recherche, et en ce domaine, l'identification de solutions efficaces n'en est qu'à ses prémises.

Le deuxième questionnement a trait à l'efficacité des politiques éducatives nationales. Louis Legrand a affirmé que « la construction progressive de la Nation française met aujourd'hui en lumière le caractère très particulier du système éducatif français : centralisation étatique, laïcité, sélectivité et intellectualité » (Legrand, 1990 : 4). Cependant, ces critères n'ont pas atteint leur but de permettre la « réussite pour tous » mais ont en revanche creusé le fossé qui sépare les catégories sociales les plus favorisées des moins favorisées. Cela nous permet de considérer avec plus d'objectivité le fait que la validité du dogme selon lequel la

centralisation des compétences en matière d'éducation²⁴⁴ permettrait une meilleure gestion de la *res publica* est encore loin d'être démontré ; des recherches s'imposent. De plus, la question de la laïcité mériterait davantage d'attention et un regard un peu moins enthousiaste afin de mieux définir en quoi consiste réellement son rôle social dans une société multiculturelle car cette notion a servi – et sert encore à l'heure actuelle – à soulever des polémiques et à alimenter des disputes identitaires. Il en va de même pour le critère de la sélectivité, dont les conséquences ont été explorées par plusieurs chercheurs²⁴⁵, mais qui continue à modeler le système éducatif national, tout en se complexifiant du fait de certaines dynamiques émergentes mais encore peu connues, comme la diffusion des « pédagogies nouvelles »²⁴⁶ (et l'intérêt que leur accordent les élites et les milieux favorisés)²⁴⁷, la multiplication et la

²⁴⁴ Tout en tenant compte du fait que cette centralisation, au moins d'un point de vue juridique, ne vaut pas pour la Polynésie française.

²⁴⁵ Parmi les travaux classiques sur le sujet, voir Alain Girard et Henri Bastide (1955) ainsi que Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1964, 1971). Plus récemment, Verena Aebischer, Dominique Oberlé et Leslie Ellion (2002) ont étudié la relation entre la sélection scolaire et les stratégies identitaires à partir d'une approche plus psychologique. Bien que les travaux sur la question ne manquent pas, les contributions de type anthropologique restent minoritaires.

²⁴⁶ Il s'agit de théories et d'expériences pédagogiques – comme celles menées par Rudolf Steiner, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill, Don Lorenzo Milani ou Célestin Freinet – construites sur un renversement des valeurs qui ont inspiré l'éducation scolaire « traditionnelle » (Resweber, 1986).

²⁴⁷ En réalité, nous ne connaissons pas la raison pour laquelle les anciens élèves des écoles qui appliquent ces paradigmes pédagogiques ont, en général, de meilleurs résultats scolaires (comme

fragmentation des filières d'étude²⁴⁸ ou la revalorisation du capital culturel de certaines professions intermédiaires (comme par exemple les enseignants)²⁴⁹. Finalement, le critère de l'intellectualité nous renvoie à cette conception de la culture comme produit de la civilisation, soit un patrimoine lettré accumulé depuis l'Antiquité et qui doit être transmis aux nouvelles générations à partir d'un modèle pédagogique vertical, avec un éducateur qui détient le savoir et un apprenant qui apprend ce qu'il ne connaît pas, basé sur l'abstraction et sur des savoirs qui ne sont pas nécessairement liés au contexte de l'apprenant. Or, cette conception n'a jamais été remise en question par les organismes chargés de l'éducation au niveau national ou local. Une meilleure connaissance de ces problématiques nous permettrait,

l'ont démontré les recherches d'Angeline Liliard et Nicole Else-Quest, 2006) ni si leurs résultats relèvent de la méthode d'enseignement qui les a formés ou s'ils sont plutôt l'effet du capital culturel détenu par leurs familles.

²⁴⁸ Un phénomène qui intéresse surtout les milieux moins favorisés : pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, les dernières enquêtes de l'INSEE (2014) nous montrent que la plupart des jeunes provenant de familles aisées continuent à fréquenter la voie générale et les filières littéraire (bac-L), économique et sociale (bac-ES) et scientifique (bac-S).

²⁴⁹ Grâce au travail d'Annie Da-Costa Lasne (2012) et à celui, plus récent, de Muriel Letrait et Fanny Salane (2015), nous savons que les enfants des enseignants (catégorie professionnelle que l'INSEE n'inclut pas parmi les milieux les plus favorisés) ont, en général, de bons résultats scolaires à la sortie du lycée (ce qui démontrerait que la réussite scolaire n'est pas nécessairement ou pas seulement liée au capital économique). Toutefois, les études sur les styles et les interactions éducatives au sein de ces milieux – qui nous aideraient à comprendre les logiques éducatives qui facilitent la réussite – n'en sont encore qu'à leur début.

comme l'indique Jean-Pierre Terrail (2005), de transformer le modèle républicain d'école « unique » (c'est-à-dire, une seule école pour tous les enfants de la République) et d'envisager une « école commune » capable de transmettre des valeurs partagées à partir d'un cadre institutionnel disposé à admettre l'existence d'« altérités » et surtout de les prendre en compte²⁵⁰.

Enfin, le troisième questionnement relève de la bataille idéologique autour de l'identité et de la culture nationale qui ont envahi le champ éducatif, bien au-delà des frontières bâties dans l'arène politique pour séparer d'un côté les défenseurs de l'interculturalité, et de l'autre, certains groupes plus nationalistes, surtout dans le champ de l'extrême-droite (Nabli, 2016). Loin de se préoccuper des obstacles définitionnels et méthodologiques qui compliquent l'analyse de l'identité culturelle (obstacles abordés dans la première partie de cette thèse), nombreux sont les acteurs publics qui se sont saisis de cette question difficile, laquelle exerce à l'heure actuelle une indéniable force d'attraction pour la plupart des courants politiques plus que jamais en quête de repères et de lignes de front. Toutefois, sa complexité est devenue source de désordre et de reconfiguration, en fragilisant les clivages qui ont traditionnellement fragmenté le champ politique français. Si les appels incessants à l'unité de la « République » sont dans l'air du temps – tout comme les appels pour soutenir les « valeurs républicaines » dans l'espace domestique et

²⁵⁰ A ce propos, il est important de noter que des expériences pionnières ont été menées, par exemple, en Bretagne - avec les écoles associatives du réseau Diwan - ou au Pays Basque - où l'enseignement de la langue et de la culture régionale est désormais intégré aux curricula des écoles publiques, privées associatives et privées confessionnelles - (Moal, 2009; Sarraillet, 2009).

scolaire²⁵¹ –, ils relèvent aussi d'une instrumentalisation à laquelle est vouée toute chose qui se veut consensuelle, bien qu'ils ne puissent pas démêler le nœud gordien entre identité et politique ni prendre la mesure de la crise actuelle de l'idée républicaine et de l'exigence qui est la nôtre : vivre ensemble, avec nos différences.

Valoriser une anthropologie de l'éducation adaptée aux spécificités culturelles de la France et développer de nouvelles pistes de recherche visant à mieux comprendre sa réalité sociale « multidimensionnelle » pourront nous aider à déconstruire certains stéréotypes et à construire une société un peu plus consciente du rôle que jouent les « autres » dans notre développement humain ; du moins pouvons-nous l'espérer.

²⁵¹ Un exemple est fourni par l'hypermédiatisation dont ont fait l'objet les propos sur la question de l'identité nationale lancés par les différents membres du gouvernement français suite aux attentats meurtriers du 13 novembre 2015 à Paris. Dans le message que la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Mme Najat Vallaud-Belkacem (2015b), a adressé à la communauté éducative au lendemain des attentats, elle soulignait en effet que « l'École de la République transmet aux élèves une culture commune », pilier d'une identité nationale partagée.

17. Conclusion et perspectives

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, de par 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.

À partir des années 1970, le 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 la 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)²⁵². 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 évident que le rôle d'une monographie ethnographique n'est pas seulement de classer des données en fonction de catégories conceptuelles prédéfinies, mais plutôt de construire – de manière plus ou moins discursive – des significations capables de représenter des dynamiques sociales sans dépendre de méthodologies ou d'épistémologies systématiques et définies à l'avance. L'anthropologie, comme l'écrit fort justement Ugo Fabietti (1995), ne peut pas se réduire à une série de procédés « techniques » ; c'est avant tout une posture.

²⁵² 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).

Cependant, les difficultés inhérentes à l'interprétation de cette « forêt de symboles²⁵³ » qu'est la culture de chaque groupe humain obligent parfois les anthropologues à des acrobaties sémantiques afin de « décrire l'indescriptible ». Dans le cadre de cette étude – dans laquelle j'ai cherché à comparer, à partir d'une approche anthropologique, des réalités qui, de par leurs caractéristiques formelles, étaient difficilement comparables –, j'ai dû faire face au même questionnement et au dilemme imposé par la nécessité de mettre au point non seulement une méthodologie analytique mais aussi une stratégie capable de rendre compte du fait que, malgré la « distance » culturelle qui les sépare, ces réalités étudiées sont unies par de mêmes tensions sociales dont les origines sont enracinées dans l'histoire coloniale française.

Au bout du compte, cette thèse reposait sur un défi – permettre un dialogue polyphonique entre les sciences anthropologiques, les sciences de l'éducation et les sciences politiques – et sur un pari – analyser avec les « outils » méthodologiques de l'anthropologie une dynamique propre aux sciences de l'éducation pour proposer des solutions de type politique. Cet enjeu global ne facilitait pas la « discursivité ». C'est pourquoi les procédés que j'ai décidé d'employer sont plus le produit d'un compromis et d'une adaptation que l'application d'une méthodologie standardisée à mes terrains d'étude. Les données qui alimentent ma recherche ont été obtenues et analysées en empruntant des « outils » analytiques propres à chacune des trois disciplines mentionnées : l'observation participante et les entretiens ; la mesure des

²⁵³ Idée empruntée à Victor Turner (1967), auteur du célèbre essai *The forest of symbols*.

interactions à l'aide d'une grille chronométrique ; la recherche des origines d'une certaine idéologie grâce à la relecture de sources bibliographiques primaires.

Au-delà des résultats obtenus, qui ne coïncident pas nécessairement avec ceux que j'attendais, cette recherche m'a assurément permis de mieux me situer dans le débat sur la question éducative, les situations pluriculturelles et l'autochtonie, tout en me permettant de remettre en question certaines évidences. Par ailleurs, puisque les temps sont à l'explicitation des points de vue et aux prises de position, cette thèse m'a aussi permis de mieux comprendre ma place dans le jeu de forces qui oppose les dynamiques constitutives de notre « hyper-modernité » globale : d'un côté, celles « verticales », qui mettent en relation les groupes hégémoniques avec les subalternes, et de l'autre, celles « horizontales », centrifuges et centripètes, qui mettent en relation un « centre » (qui revendique sa souveraineté) et une « périphérie » (qui revendique son identité). Tout sujet épistémique, tout comme son objet d'étude, est défini en fonction de ces dynamiques. Comprendre la portée de ces dernières est donc, probablement, le premier pas pour construire un savoir moins spéculatif et moins abstrait.

17.1. Résultats attendus initialement

L'objectif général de cette thèse était de comprendre, à partir de deux cas d'étude, le rôle joué par la famille autochtone dans la transmission des données culturelles. Cette comparaison devait permettre de décrire les modalités de perpétuation, de construction et de transformation des savoirs « locaux » et de les mettre en rapport avec l'habitat particulier caractéristique des terrains d'étude

choisis. Si, à l'origine, ce travail visait à saisir des dynamiques que je considérais – avec une certaine naïveté, je l'avoue – comme « traditionnelles », la réalité du terrain et les relations nouées avec mes dits « informateurs » (qui étaient, selon les cas, des amis, des voisins, des collègues) m'ont poussé à « corriger le tir » et à abandonner certains préjugés autour de la supposée « tradition ». Les Wayana-Apalaï et les Enata avec qui j'ai vécu et travaillé m'ont à maintes reprises montré que leur « tradition » était bien plus le produit d'une réinterprétation créative de leur mémoire historique que la simple persistance d'une série de normes, usages et coutumes ayant survécus à l'épreuve de l'histoire.

Le « reconditionnement » de la tradition et ses effets sur les logiques éducatives sont devenus des « objets » d'étude complémentaires qui m'ont obligé à reconsidérer cette dynamique d'intérêt anthropologique qu'est la transmission de la culture à la lumière de certaines réflexions autour de l'identité ethnique et du processus d'intégration postcoloniale. En Guyane comme en Polynésie française, j'ai dû faire face à une problématique beaucoup plus complexe que celle que j'avais imaginée, entremêlant la question des revendications sociales autochtones, celle des situations pluriculturelles et celle du développement économique des départements et des collectivités d'Outre-mer. Un nouvel objectif spécifique a donc émergé : comprendre les spécificités du processus d'acculturation qui a suivi la colonisation de ces territoires, pour en déceler les bases idéologiques et ses effets sur le substrat social et culturel des communautés concernées.

Bien qu'à l'origine l'utilisation de protocoles qui avaient déjà fait leurs preuves dans d'autres contextes autochtones (afin d'obtenir des données

comparables) me semblait suffisante pour le recueil de données, je me suis très rapidement rendu compte que leur application à la réalité spécifique de mes terrains d'étude ne pouvait se faire sans adaptation. En effet, les protocoles qui ont permis l'étude du *caregiving timing*, employés par certains anthropologues dans les États africains de l'ancien empire colonial britannique ou ceux utilisés pour l'analyse des microsystèmes de socialisation des minorités ethniques aux États-Unis ne pouvaient pas être répliqués à l'identique dans le contexte de la France d'Outre-mer, où les anciennes colonies françaises sont maintenant intégrées à la nation (sous forme de DOM ou de COM) et où les groupes autochtones constituent la majorité statistique de la population locale.

En conséquence, il m'a fallu partiellement redéfinir mes objectifs et adapter les protocoles de recueil de données. Un nouvel objectif est devenu partie intégrante de ce travail : explorer la possibilité de mettre au point une méthodologie compréhensive, capable de produire des données « mesurables » et d'intégrer les données issues de l'observation phénoménologique. Cet énième compromis m'a permis de créer des outils simples mais efficaces (comme les grilles d'observation des interactions) pour faciliter le recueil de données, sans pour autant prétendre être capable de révéler dans son intégralité la dynamique éducative des contextes « périphériques ».

A posteriori, je suis bien conscient des limites que pose la méthodologie que j'ai finalement adoptée. S'agissant d'une étude exploratoire, elle visait avant tout à décrire une tendance générale et ne m'a pas permis d'accéder à certains détails nécessaires à une description approfondie du processus de transmission des savoirs

chez les Wayana-Apalaï et chez les Enata. Le fait que mon univers d'étude ait été plutôt restreint ne m'a pas permis de généraliser certaines conclusions, car il m'est impossible d'affirmer que tous les éducateurs wayana-apalaï ou enata se comportent de la même manière, à partir des mêmes logiques éducatives et dans le cadre du même écosystème éducatif. Mes observations n'ayant concerné que les interactions domestiques, j'avais volontairement exclu la description et l'analyse des interactions observables dans les cadres scolaire, associatif ou religieux, qui restent à étudier.

17.2. Résultats obtenus

La première difficulté posée par ce « compromis » entre différentes disciplines (l'anthropologie, les sciences de l'éducation et les sciences politiques), qui appréhendent la question éducative à partir de perspectives apparemment divergentes, a été le choix de la terminologie à utiliser. Pris au piège par la faible disposition que montrent parfois ces champs du savoir, chacun adoptant des catégories analytiques souvent rigides et difficilement « traduisibles », j'ai donc décidé de consacrer toute la première partie de cette thèse à la déconstruction et à la « reconstruction » de certaines notions, concepts et théories qui font partie des outils partagés par les trois disciplines mais conçus de manière assez différente. Ce travail de démontage et d'assemblage appréhendé comme un « parcours conceptuel », a principalement concerné les notions de culture, d'éducation et d'autochtonie, afin de proposer une nouvelle catégorisation dans le but de montrer les « forces » idéologiques qui, en leur assignant une valeur et une

signification politique, les ont transformées en concepts. J'espère que ce premier résultat pourra faciliter le travail de ceux qui envisagent de mener des recherches sur des terrains similaires à ceux qui sont au cœur de la présente étude.

L'analyse des données concernant les écosystèmes éducatifs dans les deux terrains d'étude choisis a permis d'atteindre un deuxième résultat majeur. La comparaison des données ethno-historiques avec celles obtenues par mes propres observations nous permet de savoir que, si « traditionnellement » la transmission des données culturelles était, dans les deux contextes, une responsabilité partagée par les parents et les autres membres de la famille – au sein d'un réseau étendu de parenté qui connectait tous les membres de la communauté, à l'heure actuelle, ce monopole de la famille a été brisé par l'intervention d'une série d'acteurs relativement nouveaux et chargés eux aussi – plus ou moins explicitement – de l'éducation des plus jeunes, à savoir l'école, les associations culturelles et les congrégations religieuses. Parmi ces acteurs « émergents », l'école est celui qui occupe le rôle central, du fait de son caractère obligatoire et du temps que les enfants y consacrent. La documentation consultée et les souvenirs des personnes âgées nous apprennent que son apparition n'a pas été indolore, mais les observations menées dans le cadre de cette recherche nous révèlent aussi que, à l'heure actuelle, l'attitude des populations locales a changé. Aujourd'hui, les familles ont beaucoup d'attentes vis-à-vis de l'éducation scolaire et ont l'espoir que leurs enfants puissent profiter de ses bienfaits pour atteindre un meilleur niveau de vie. Cependant, la réalité des faits et les statistiques des organismes concernés nous montrent que, en Guyane et en Polynésie française – comme souvent, ailleurs, en France –, l'école ne semble pas

garantir la mobilité sociale des jeunes provenant des milieux défavorisés, surtout dans les contextes ruraux et isolés de l’Outre-mer. En d’autres termes, pour les Wayana-Apalaï et pour les Enata, « l’ascenseur social est en panne » (Ledoux, 2012 : 9).

Bien que la compréhension du rôle de l’éducation scolaire ne faisait pas partie des objectifs prioritaires que je m’étais fixés au moment de l’élaboration de ce projet de recherche, la réalité du terrain m’a imposé, bon gré mal gré, d’en analyser les impacts sur la vie quotidienne des familles observées, afin de comprendre les raisons qui pouvaient expliquer la transformation de l’idéologie éducative « traditionnelle » (censée viser l’adaptation à un écosystème social et naturel local) du fait des dynamiques globales (visant, elles, l’intégration des enfants à un contexte microsystemique animé par des dynamiques politiques et économiques de niveau national et international). Enquêter auprès des parents, des membres les plus âgés des communautés et aussi auprès des enseignants qui travaillent dans les écoles d’Antecume pata et de Hiva Oa a donc permis d’identifier plus précisément les obstacles qui sont à l’origine de cette « panne » dont souffre l’école de l’Outre-mer. Il s’agit, à mon avis, d’obstacles qui ont une double nature – structurelle (due à une gestion trop centralisée des ressources éducatives) et idéologique (due à une vision ethnocentrique de la culture en tant que « patrimoine de la Nation ») – et qui, pour être dépassés, nécessitent une meilleure coopération entre les organismes publics compétents en matière d’éducation et les communautés locales.

Un troisième résultat a été l'identification, à la lumière des données recueillies, de certains effets du processus d'acculturation dans les deux terrains d'étude, ainsi que de ses divers impacts sur les Amérindiens du Haut Maroni et les Enata, en raison de certaines variables historiques et géographiques. D'un côté, l'expérience guyanaise, avec sa transfiguration ethnique « à retardement », m'a permis de mieux cerner les effets des politiques publiques qui ont autorisé la destruction de l'environnement naturel et des formes d'organisation sociale qui constituaient l'écosystème de référence des Wayana-Apalaï – tout en facilitant la genèse et la diffusion de certains problèmes comme l'alcoolisme, la violence intrafamiliale ou la prédisposition au suicide des plus jeunes. D'un autre côté, l'enquête menée à Hiva Oa m'a permis de comprendre, avec un certain optimisme, l'importance du processus de reformulation de l'identité locale qui a donné aux Marquisiens la capacité de s'adapter aux contraintes qui découlent de leur triple appartenance à une communauté autochtone, à une collectivité territoriale et à une nation : un processus qui est le fruit d'un lent, mais progressif, chemin de reconstruction de la mémoire collective, facilité par des acteurs sociaux externes mais intégrés aux communautés (comme l'école et les congrégations religieuses) et par un cadre juridique particulier (qui assigne certaines compétences aux responsables locaux) dérivant du statut d'autonomie de la Polynésie française.

Finalement, j'espère que de ces résultats pourront alimenter une réflexion plus « politique » autour de certaines solutions proposées dans les chapitres précédents, qui visent à mieux adapter les politiques éducatives nationales et

territoriales aux spécificités locales. C'est à ce moment-là que la recherche devient « socialement pertinente ».

17.3. Pistes pour la recherche

Maintenant que cette recherche se termine, avec ses limites que je reconnais bien volontiers, il paraît important de présenter brièvement des propositions et des idées qui pourraient stimuler d'autres chercheurs intéressés par l'étude de cet « objet » anthropologique qu'est l'éducation.

En premier lieu, il serait important de perfectionner la méthodologie qui peut permettre d'avancer dans ce domaine, à partir de la mise au point d'une série de protocoles standardisés pour mieux recenser et comprendre les modèles éducatifs observables en France. L'observation des interactions éducatives, la mesure du temps que les éducateurs y consacrent, tout comme l'identification des styles éducatifs dominants offrent des perspectives très intéressantes pour étudier les « pratiques observables » en les mettant en rapport avec les « pratiques déclarées » et les représentations des éducateurs.

Il serait intéressant de ne pas limiter ces observations au cadre domestique et de les élargir aux autres microsystemes de socialisation qui constituent l'environnement éducatif, comme les espaces scolaires, associatifs, religieux et ceux qui sont propres à diverses institutions culturelles (les bibliothèques, les

médiathèques ou les musées)²⁵⁴. Aussi, il serait important d'approfondir notre connaissance des dynamiques éducatives d'autres communautés aux fortes et anciennes spécificités culturelles qui sont incluses dans la nation française. Ainsi, le champ d'action des recherches futures ne serait pas limité aux seuls peuples de l'Outre-mer, mais pourrait inclure des communautés métropolitaines qui revendiquent leur « altérité » et leur identité ethnique. Finalement, au vu des débats qui, à l'heure actuelle, divisent l'opinion publique française autour de la dite « crise migratoire », il serait fondamental que des recherches similaires puissent également concerner les communautés qui viennent d'ailleurs et qui se sont installées – temporairement ou durablement – sur le territoire national : les « immigrants » et les « étrangers ».

Des études dans ce domaine pourront nous permettre de mieux comprendre les différentes dynamiques qui animent la société française, caractérisée par une situation pluriculturelle qui n'a jamais réussi à se transformer en situation multiculturelle - politiquement et juridiquement parlant -, en raison de la volonté des administrations publiques d'être « indifférentes aux différences ». La promotion de cette compréhension mutuelle nous aidera à dépasser certains préjugés qui n'ont d'autre effets que celui d'alimenter les conflits et de rendre plus difficile l'intégration de l'altérité. Il s'agit là d'un défi que les sciences anthropologiques peuvent – et, à

²⁵⁴ Ce dernier a été exploré par Rodica Ailincăi (2005 et 2011) et François-Xavier Bernard (2012) et, au vu du rôle que joue ce type d'institutions dans la vie culturelle de la France, mériterait d'être mieux connu.

mon avis, doivent – relever. L'une des vertus de l'anthropologie, comme d'ailleurs de toutes les sciences humaines et sociales, n'est-elle pas de se défaire des fausses évidences ?

J'espère finalement que de nouvelles recherches dans ce domaine pourront motiver d'autres chercheurs à entreprendre ce « parcours du combattant » qu'est le travail ethnographique. Un « terrain miné » qui m'a obligé à faire face à mes erreurs, à analyser le cheminement tortueux de mes intuitions, à me faire des amis (et des ennemis), à réagir avec enthousiasme, colère ou dégoût aux petits riens qui ont constitué mon quotidien guyanais ou polynésien. Walter Benjamin (1938) écrivait que se perdre dans une ville est le plaisir le plus raffiné qui soit et, après cinq ans passés entre l'Amazonie et les mers du Sud, je pense pouvoir affirmer que se perdre dans les réalités sociales que j'ai pu y explorer l'a pleinement été pour moi.

Synthèse de la troisième partie

Nombre d'observateurs s'accordent pour affirmer que le modèle républicain français – et son « indifférence aux différences » – est désormais en crise. La société française est en fait constituée d'une extraordinaire variété de communautés ethniques et culturelles, parfois pouvant être définies comme autochtones, et qui réclament de plus en plus leur altérité et la prise en compte de leurs spécificités culturelles. Les effets de cette crise sont particulièrement visibles dans le cadre scolaire dans la mesure où le système éducatif national n'a pas réussi à relever le défi que lui imposait son triple rôle de bastion du patrimoine culturel de la nation, de forge de citoyens et de fabrique de professionnels. Le manque d'équité dont ce dernier semble souffrir fait qu'il est difficile pour les élèves provenant de milieux défavorisés d'obtenir de bonnes performances scolaires, ce qui fait douter certains analystes quant à la capacité de ce système à fonctionner comme mécanisme d'ascension sociale. Bien que les organismes publics chargés de l'éducation aient souvent considéré que les causes de cet échec étaient liées à la personnalité, aux compétences langagières et au milieu social des enfants, d'autres recherches ont mis en lumière qu'en réalité, la réussite dépend plutôt d'un facteur de type microsystemique, à savoir la capacité de l'école à intégrer ces élèves et à leur offrir un parcours d'apprentissage adapté à leurs spécificités socioculturelles et aux besoins de leur communauté.

Pour ce qui est des peuples autochtones des territoires d'Outre-mer, on peut identifier deux types d'obstacles à la réussite scolaire : d'un côté les obstacles structurels, générés par une gestion étatique des ressources économiques qui privilégie le territoire métropolitain, et de l'autre les obstacles idéologiques, produits par des logiques « coloniales » qui animent, aujourd'hui encore, l'action éducative de l'État. Dans la première catégorie – soit au niveau structurel –, deux obstacles majeurs apparaissent : le faible nombre d'établissements scolaires dans les territoires où la majorité de la population est autochtone et le manque d'investissement pour soutenir les coûts directs et indirects de la scolarisation, auxquels les ménages défavorisés font difficilement face. Dans la deuxième catégorie – soit au niveau idéologique –, on trouve : le manque d'adaptation des rythmes et des contenus scolaires aux réalités locales et aux besoins spécifiques des populations concernées, le manque de formation des enseignants qui sont envoyés pour travailler avec ces populations et, finalement, le rejet de l'école en tant qu'institution « civilisatrice », emblème de la colonisation.

Une meilleure connaissance de ces obstacles et de l'impact qu'ils ont sur les familles permettrait de repenser certaines politiques publiques afin d'en réduire les effets négatifs et de mettre en place des dispositifs plus performants pouvant garantir une meilleure réussite des élèves autochtones. De nouvelles études s'imposent alors, notamment pour mieux décrire les mécanismes de production et de transmission de la diversité culturelle. Il est donc important de valoriser la recherche en anthropologie de l'éducation dans le but de comprendre la réalité sociale « multidimensionnelle » de la France actuelle. Les résultats qu'on pourrait

obtenir seront d'une grande utilité pour le développement de nouvelles politiques éducatives. Cependant, leur portée demeurera limitée si elles ne sont pas accompagnées d'une démarche participative qui permette d'intégrer les communautés particulières au processus de gestion et d'implémentation de ces politiques.

Il s'agit indubitablement d'un enjeu majeur : rendre aux communautés aux fortes et anciennes spécificités culturelles le pouvoir de choisir leur destin implique de délocaliser certains processus décisionnaires afin de garantir que la « réussite pour tous » coïncide avec l'idée que chaque communauté se fait de la « réussite ». C'est là un défi qui ne sera pas facile à relever mais qui pourra contribuer à faciliter le dialogue social dans un contexte national où les questions identitaires sont souvent instrumentalisées pour justifier des prises de position de plus en plus violentes.

BIBLIOGRAPHIE

- AAA - American Anthropological Association. (2009). *Code of Ethics of the American Anthropological Association*. Approved on February 2009. Arlington, VA : AAA.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aebischer, V. ; Oberlé, D. et Ellion, L. (2002). « Sélection scolaire et stratégies identitaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4) : 581-599.
- Affergan, F. (1999). « Préface ». In F. Affergan (coord.). *Construire le savoir anthropologique*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 7-29.
- AG – Australian Government. (1989). *Aboriginal and Torres Strait Islander Commission Act*. No. 150-1989. An Act to establish an Aboriginal and Torres Strait Islander Commission and an Aboriginal and Torres Strait Islander Commercial Development Corporation, and for related purposes. Promulgué le 27 novembre 1989.
- 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. ; Bernard, F.-X. ; Alby, S. ; Alì, M. et Hidair I. (2015). « Pratiques éducatives parentales en contexte multiculturel et plurilingue guyanais. Quelle prise en compte dans la formation des maîtres ? ». Les Printemps de la recherche en ESPE. Premier colloque du Réseau national des ÉSPÉ (R-ÉSPÉ). Paris, France, 23 mars.
- Ailincăi, R. ; Gabillon, Z. ; Vernaudo, J. ; Paia, M. ; Saura, B. et Alì, M. (2016). « 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 ESPÉ (R- ESPÉ) "La recherche en éducation : des enjeux partagés". Paris, France, 21-22 mars.

- Ailincal, R. et Crouzier, M.F. (2011a) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Volume 1. Le primaire. Cayenne : CRDP Guyane.
- Ailincal, R. et Crouzier, M.-F. (2011b). « Introduction ». In Ailincal R. et Crouzier, M.-F. (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Vol. 1. Le primaire. CRDP Guyane, pp. 9-12.
- Ailincal, R. et Mehinto, T. (2011) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Volume 2. Le secondaire. Cayenne : CRDP Guyane.
- Ailincal, R. et Weil-Barais, A. (2007). « Un dispositif de sensibilisation parentale dans un musée scientifique ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (20) : 87-108.
- Ailincal, R. ; Bernard, F.-X. ; Alby, S. ; Ali, M. et Hidair, I. (2014). « Étude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue ». Colloque International "Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité". Université de Sfax - Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC). 27-29 octobre.
- Alby, S. (2006). « Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire. Formation des enseignants en contexte guyanais ». Colloque "Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif". Mayotte, Dombéni, 8-12 mars.
- Alby, S. (2008). « Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française ». Séminaire Didactique des langues et des cultures étrangères. Cayenne, Coopération Guyane-Brésil, 25 février.
- Alby, S. et Launey, M. (2007). « Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel ». In I. Leglise et B. Migge (dir.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. Paris : IRD, pp.317-347.

- Alì, M. (2007). « El desafío ecosófico : Saberes ancestrales y conflictos con la modernidad en el área andina ». XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogota, Colombie, 10-13 Octubre.
- Alì, M. (2010). *En estado de sitio : los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*. Bogotá : Ediciones Uniandes.
- Alì, M. (2011). « Territorios de frontera en estado de sitio. Para una aproximación ecológica al conflicto colombiano ». *Kavilando*, 3 (1/2) : 66-71.
- Alì, M. (2012). « Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad : el bizarro caso de Uraba ». *Revista Perfiles Libertadores*, 8 : 72-80.
- Alì, M. (2014). *Memorias de la selva : El Instituto Misionero de la Consolata y la pastoral humanitaria en Colombia (1947-2007)*. Rapport pour le Humanitarian Policy Group. Londres-Bogota : Overseas Development Institute – Instituto de Estudios Humanitarios.
- Alì, M. et Ailincal, R. (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.
- Alì, M. et Ailincal, R. (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.
- Allen, M. et McAlister, A. (2010). « The Hakaea Beach site, Marquesan colonisation, and models of East Polynesian settlement ». *Archaeology in Oceania*, 45 : 54-65.
- Amadéo, S. (2014) (dir.). *Suicide à Tahiti : le paradoxe du suicide au paradis. Eléments de compréhension et propositions de prévention*. Paris : L'Harmattan.
- Amadéo, S. ; Malogne, A. ; Rereao, M. ; Favro, P. ; Nguyen, L.G. et Jehel, L. (2014). « Enquête START sur les suicides et les tentatives de suicide en Polynésie française ». In S. Amadéo (dir.). *Suicide à Tahiti : le paradoxe du suicide au paradis. Eléments de compréhension et propositions de prévention*. Paris : L'Harmattan, pp. 53-79.
- 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, MA : Congregational Publishing Board.
- Anderson-Levitt, K.M. (2006). « Les divers courants en anthropologie de l'éducation ». *Education et sociétés*, 1 (17) : 7-27.
- AN-MIPPV – Assemblée Nationale - Mission d'information sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national. (2009). *Compte rendu n° 14. Auditions de M. Bertrand Mathieu et M. Guy Carcassonne*. Mercredi 25 novembre 2009. Séance de 16 heures 30.
- 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 Chapdelaine M.-A. (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.
- Arendt, H. (1963 [1991]). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Paris : Gallimard.
- Aristote. (IV sec. a.C. [1960]). *Politique*. Tome I : Introduction - Livres I-II. Paris : Les belles lettres.
- Armstrong, J. (1982). *Nations before Nationalism*. Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- 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. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 16 du 1 août 1996, p. 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. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 16 du 1 août 1996, p. 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. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 16 du 1 août 1996, p. 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. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 22 du 18 mars 2014, p. 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 publiques et privées de la Polynésie française. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 22 du 18 mars 2014, p. 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. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 22 du 18 mars 2014, p. 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 publiques et privées de la Polynésie française. Publié au Journal officiel de la Polynésie française n° 22 du 18 mars 2014, p. 3729.
- Auffray, A. (1998, 3 septembre). « Philippe Meirieu, 49 ans. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants. L'ennemi des classes ». *Libération*, 476 : 18.
- Augé, M. (1987). « Final ». In M.H. Pialut (coord.). *Vers des sociétés pluriculturelles, études comparatives et situation en France*. Actes du Colloque International de l'Association Française des Anthropologues. Paris 9, 10, 11

janvier 1986. Paris : ORSTOM - Association française des anthropologues, pp. 731-733.

- Babou, I. (2013). « Autochtonie et migrations dans les sites du patrimoine naturel de l'Unesco ». *SociologieS: Théories et recherches*. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/4416>.
- Baccaïni, B. ; de Lapasse, B. ; Lebeaupin, F. et Monso, O. (2014). « Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés ». *Insee Première*, 1512 (septembre) : 1-4.
- Bailleul, M. (1999). « L'Etat, l'Eglise et l'Archipel ». In E. Sivadjian, Eve. (dir.). *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 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. (1955 [1982]). *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Balandier, G. (1971 [1986]). *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Balbastre, Gilles (2015). « C'est toujours la faute à l'école... ». *Le Monde diplomatique*, (juin) : 14-15.
- Balzac, H. de. (1874). *Œuvres complètes*. Tome 14. Paris : Houssiaux.
- Barnard, A. (2006). « Kalahari revisionism, Vienna and the 'indigenous people' debate ». *Social Anthropology*, 14 (1) : 1-16.
- Barry, L.S. ; Bonte, P. ; D'Onofrio, S. ; Govoroff, N. ; Jamard, J.-L. ; Mathieu, N.C. ; Porqueres I Gené, E. ; Wilgaux, J. ; Zempléni, A. et Zonabend F. (2000). "Glossaire de la parenté". *L'Homme*, 154-155 : 721-732.
- Barth, F. (1987). *Cosmologies in the making. A generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Barth, Frederik. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthoux, Gérard. (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.
- Bastide, R. (1948). *Initiation aux recherches sur les interpénétrations de civilisations*. Paris : Centre d'études sociologiques - Centre de documentation universitaire.
- Bastide, R. (1958). *Le Candomblé de Bahia*. Paris-La Haye : Mouton.
- Bastide, R. (1960). *Les religions africaines au Brésil*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Gallimard.
- Baumann, Z. (2002). *Modernité et holocauste*. Paris : La Fabrique.
- Bayart P. ; Dorelon P. et Hurpeau B. (2013). *Enquête Information et Vie Quotidienne. Lire, écrire, compter : des savoirs fragiles en Guyane. Premiers résultats. Dossier n.97*. Cayenne : INSEE.
- Beillerot, J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, A. Bouillet, N. Mosconi et P. Obertelli (dir.). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires, pp. 165-202.
- Bekker, M. (2010). « Ecotone ». In B. Warf (dir.). *Encyclopedia of geography*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 866-870.
- Bellier, I. (2009). « Usages et déclinaisons internationales de "l'autochtonie" dans le contexte des Nations Unies ». In N. Gagné, T. Martin et M. Salaün (dir.) *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal : Presses de l'Université Laval-DIALOG, pp. 75-92.
- Bellwood, P. (1983). *Les Polynésiens : Archéologie et Histoire*. Papeete : Editions du Pacifique.
- Ben Jelloun, T. (2016). « Les parents des terroristes ont leur part de responsabilité ». *Le Monde*, (24 mars). [En ligne]. www.lemonde.fr.
- Bencheikh, S. (1999). *L'Islam face à la Laïcité Française*. Paris : L'Harmattan.

- Benedict, R. (1938). « Continuities and discontinuities in cultural conditioning ». *Psychiatry*, 1: 161-167.
- 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 ». *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 8 : 91-108.
- Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.Y. (2011b). « 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, NY : Sage – Halsted - Wiley.
- Berry, J. W. (1995). « The descendants of a model ». *Culture & Psychology*, 1 : 373-380.
- Bert, C. (2002). « Les enfants sauvages : questions sur la nature humaine ». In N. Journet (coord.). *La culture : de l'universel au particulier*. Auxerre : Sciences Humaines, pp. 39-44.
- Bethlenfalvay, M. (1979). *Les Visages de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle : esquisse d'une typologie*. Genève, Suisse : Droz.
- BIA - Bureau of Indian Affairs of the United States of America. (2011). *Certificate of degree of Indian or Alaska native blood instructions*. Clearance number 1076-0153. Washington, DC : BIA.
- Bierce, A. (1911 [1989]). *Le Dictionnaire du Diable*. Paris : Payot & Rivages.

- Binet, J. (1967). « L'Histoire africaine et nos ancêtres les Gaulois ». *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 54, (194-197 – Numéro Spécial : Hommage à Robert Delavignette) : 209-218.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blumer, H. (1966). « The Sociological Implication of the Thought of George Herbert Mead ». *American Journal of Sociology*, 71 : 535-544.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boas, F. (1902). « Rudolf Virchow's anthropological work ». *Science*, 16 : 441-445.
- Boas, F. (1912). « Instability of Human Types ». In G. Spiller (dir.). *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London, 26-29 juillet 1911*. Boston, MA : Ginn & Co., pp. 99-103.
- Borgonovi, F. et Montt G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, No. 73. Paris : OECD.
- Bortolotto, C. (2011) (dir.). *Le Patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Boucheron, P. (2016). « A quoi sert l'histoire ? ». *Sciences Humaines*, 279 (mars) : 18-21.
- Boudou, A. ; Dominique, Y. ; Cordier, S. et Frery N. (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. (1966). « La transmission de l'héritage culturel ». In Darras (collectif). *Le partage des bénéfices : expansion et inégalités en France*. Paris : Les éditions de minuit, pp. 387-405.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. ; Chamboredon, J.C. et Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton-Bordas.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions 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. ; Borrel, C. et Lhommeau, B. (2011). « Les immigrés, les descendants d'immigrés et leurs enfants ». In INSEE (collectif). *France, portrait social. Insee Références, édition 2011*. Paris : INSEE, pp. 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. (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 ». In P. Moden, G. H. Elder et K. Luscher (dir.). *Examining lives in context*. Washington, DC : American Psychological Association, pp. 599-618.
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. et Ceci, S. J. (1994). « Nature-nurture reconceptualized in developmental perspectives : a bioecological model ». *Psychological Review*, 101 : 568-586.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (1998). « The ecology of developmental process ». In W. Damon et R. M. Lerner (dir.) *Handbook of child psychology*

- Vol.1. New York, NY : John Wiley & Sons, pp. 993-1028.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
 - Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Buckingham, J. ; Wheldall, K. et Beaman-Wheldall, R. (2013). « Why poor children are more likely to become poor readers : the school years ». *Australian Journal of Education*, 57 (3) : 190-213.
 - Buffon, G.-L. Leclerc, comte de. (1749 [1971]). *De l'homme*. Paris : Maspero.
 - Cablitz, G. (2006). *Marquesan : A Grammar of Space*. Berlin - New York, NY : Mouton de Gruyter.
 - CACE - Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. (2014). *Rapport sur les relations entre l'école et les parents*. Présenté par Valerie Corre. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 juillet 2014, XIV législature.
 - Camargo, E. (1997). « Identidade étnica, identidade lingüística : o bilingüismo entre os Wayana e os Aparai ». Multilingüismo em foco, "Estudos da linguagem : limites e espaços", Mesas-Redondas do VI Congresso da ASSELRio. Rio de Janeiro : Universidade Federal de Rio de Janeiro, pp. 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 lingüística ». *CAMPOS-Revista de Antropologia Social*, 9 (2) : 105-137.
 - Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris - Lausanne : UNESCO - BIE, Delachaux et Niestlé.
 - Cardoso, T. ; Bateau, A. ; Chaud, P. ; Quénel, P. et Frery N. (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. ; Lucotte, M. et Boudou, A. (2001). *Le mercure en Amazonie : rôle de l'homme et de l'environnement, risques sanitaires*. Paris : IRD.
- Caron, J.-C. (1999). *À l'école de la violence : châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Carpentier, P. (2014, mai 23). « Lucien Kimitete (1952-2002), Du guerrier Maori Ultime et de son combat politique nous est advenu le poète ». *Tahiti-infos*. [En ligne] <http://www.tahiti-infos.com/>
- Castra, M. (2010). « Socialisation ». In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 97-98.
- CdE – Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. STCE n°148.
- Cerveau, M.-P. (2001). *Les îles Marquises : insularité et développement*. Bordeaux : Université de Bordeaux 3 - Centre de recherche sur les espaces tropicaux.
- Chalmers, A. (1976 [1987]). *Qu'est-ce que la science ?*. Paris : La Découverte.
- Chapellon, S. et Lévêque, V. (2011) (dir.). *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane. Psychologie et éducation, 2011-2013*. Quimper : AFPEN.
- Chapuis, J. & Rivière, H. (2003). *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*. Cayenne – Paris : Ibis Rouge.
- 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.
- 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 Iles Marquises en 1903 ». *Tahiti-Pacifique magazine*, 120 (avril) : 38-39.
- Chauvancy, F. (2015). « De la violence et de l'incapacité de l'Etat à faire face ». Billet posté le 18 octobre 2015 sur le blog de *Lemonde.fr*. [En ligne] <http://chauvancy.blog.lemonde.fr/>

- 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.
- Chiara, V. (1978). "Le Brésil". In J. Poirier (dir.) *Ethnologie Régionale*. Volume II : Asie – Amérique – Mascareignes. Encyclopédie de la Pléiade. Paris : NRF, pp. 1618-1714.
- Childe, V.G. (1936 [1963]). *L'Invention de la Civilisation*. Paris : Gonthier.
- 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.
- Chrétien, J.-P. (1985). « Les Bantous, de la philologie allemande à l'authenticité africaine ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 8 (8) : 43-66.
- Chrétien, J.-P. (1997). *Le défi de l'ethnisme : Rwanda et Burundi, 1990-1996*. Paris : Karthala.
- Chrétien, J.-P. (2000). *L'Afrique des Grands Lacs*. Paris : Aubier.
- Cimaz, J. (1977). "Introduction". In GFEN – Groupe Français d'éducation Nouvelle (collectif) *Réussir à l'école. "Pédagogie du soutien" ou soutien de la pédagogie?*. Paris : Editions sociales, pp. 7-11.
- Cirese, A. M. (1982). *Cultura egemonica e culture subalterne. Rassegna degli studi sul mondo popolare tradizionale*. Palermo : Palumbo.
- Claes, M. ; Ziba-Tanguay, K. et Benoit, A. (2008). « La parentalité. Le rôle de la culture ». In C. Parent ; S. Drapeau ; M. Brousseau et E. Pouliot. (dir.) *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 3-32.
- Clancy, P. (1986). « The acquisition of communicative style in Japanese ». In B. Schieffelin, B. et E. Ochs (dir.), *Language Socialization Across Cultures*. New York, NY : Cambridge University Press, pp. 213-250.
- Clastres, P. (1974). « De l'Ethnocide ». *L'Homme*, 14 (3-4) : 101-110.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Code civil de la République française. Version consolidée au 13 février 2016. [En ligne] <https://www.legifrance.gouv.fr>.
- Cognat, A. (1967 [2009]). *J'ai choisi d'être indien*. Paris : L'Harmattan.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*. Paris : Robert Laffont.
- Cohen, A. (1974). « Introduction : the Lesson of Ethnicity ». In A. Cohen (dir.). *Urban Ethnicity*. Londres : Tavistock, pp. IX-XXIII.
- Coïaniz, A. (2001). « L'élève, les langues, l'école en Guyane ». In A. Coïaniz ; J. Marsetti et G. Francequin (dir.). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, pp. 5-68.
- Coïaniz, A. ; Marsetti, J. et Francequin, G. (2001) (dir.). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Collomb, G. (1999). « Ethnicité, musée, nation, en situation post-coloniale ». *Ethnologie française*, XXIX, (3) : 333-336.
- Commaille, J. (2013). « Famille : entre émancipation et protection sociale ». In V. Bedin et M. Fournier (dir.) *La parenté en question(s)*. Auxerre : Sciences Humaines, pp. 85-93.
- Conklin, B.A. et Morgan, L.M. (1996). « Babies, bodies, and the production of personhood in North America and a native Amazonian society ». *Ethos*, 24 (4) : 657-694.
- Cook, James. (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, UK : 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 Guayanaïse : quel bilan? ». In D. Maurel (dir.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*. Cayenne : Association Malipahpan, pp. 56-58.
- Coudreau, H. (1892). *Vocabulaires méthodiques des langues ouayana, aparai, oyampi, émerillon*. Précédés d'une introduction par Lucien Adam. Paris : Maisonneuve, Paris.

- Coudreau, H. (1893). *Chez nos Indiens (quatre années dans la Guyane française : 1887-1891)*. Paris : Hachette.
- Crépon, M. (1996). *Les géographies de l'esprit. Enquête sur la caractérisation des peuples de Leibniz à Hegel*. Paris : Payot.
- Crevaux J. ; Sagot, P. et Adam, L. (1882). *Grammaires et vocabulaires roucouyenne, arrouague, piapoco et d'autres langues de la région des Guyanes*. Paris : Maisonneuve.
- 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.
- 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.
- CSEGEQ – Conseil Supérieur de l'éducation du Gouvernement du Québec. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CTCPF – Chambre Territoriale des Comptes de la Polynésie Française. (2014). *Rapport d'observations définitives. Politique de l'Education. Exercice 2004 et suivants*. Séance du 9 septembre 2014.
- Curtiss, S. ; Fromkin, V. A. et Krashen, S. D. (1978). « Language development in the mature (minor) right hemisphere ». *Journal of Applied Linguistics*, 39–40 (1) : 23–27.
- D'Azeglio, Massimo. (1867 [1971]). *I miei ricordi*. Torino : Einaudi.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.
- de Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil.
- de Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Nathan.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

- Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Publié sur le Journal officiel de la République française n°0022 du 26 janvier 2013, p. 1627.
- Décret n° 2014-402 du 16 avril 2014 relatif aux attributions du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Publié sur le Journal officiel de la République française n°0092 du 18 avril 2014, p. 6840.
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Publié sur le Journal officiel de la République française n°0078 du 2 avril 2015, p. 6034.
- Décret n° 81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Publié sur le Journal officiel de la République française du 16 mai 1981, p. 1489.
- Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences Humaines.
- Delmas, S. (1927). *La religion ou le paganisme des Marquisiens d'après les notes des anciens missionnaires*. Paris : Beauchesne.
- DEPP - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2015). *Repères et références statistiques 2015 : enseignements, formation et recherche*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Descola, P. (1993). *Les lances du crépuscule. Relations jivaros. Haute-Amazonie*. Paris : Plon.
- Devereux, G. (1943). « Antagonistic acculturation ». *American Sociological Review*, 7 : 133-147.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education*. New York, NY : Macmillan.
- Di Méo, G. (2008). « Processus de patrimonialisation et construction des territoires ». Actes du colloque "Patrimoine et industrie en Poitou-Charentes : connaître pour valoriser". Septembre 2007, Poitiers-Châtelleraut, France. La Crèche : Geste, pp.87-109.

- Dibia, P. (2005). « Un monde d'art et de symboles ». In M. Le Bris et P. Dibia (dir.). *Rêves d'Amazonie*. Daoulas : Hoëbeke, pp. 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 ». In H.P. Rickman (comp.). *Dilthey : Selected Writings*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, pp. 168-245.
- Doane, M. (2007). « The Political Economy of the Ecological Native ». *American Anthropologist*, 109 (3) : 452-462.
- Dortier, J.-F. (2004). *L'homme, cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Auxerre : Sciences Humaines.
- du Prel, Alex 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.
- Dumoulin, C. ; Thériault, P. et Duval, J. (2014). « Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 117-140.
- Durkheim, E. (1911). « Éducation ». In F. Buisson (dir.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette, pp. 530-533.
- Durkheim, E. (1922 [1973]). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durpaire, F. (2003). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris : Hachette.
- Duviols, J.-P. (1986). *L'Amérique espagnole vue et rêvée : les livres de voyage de Christophe Colomb à Bougainville*. Paris : Primodis.
- Elias, N. (1973 [2006]). *La civilisation des mœurs*. Paris : Pocket.
- Elias, N. (1975 [2003]). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Pocket.
- Elliot, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Eriksen, T. H. (2001) « Between Universalism and Relativism : A Critique of the UNESCO Concepts of Culture ». In J. Cowan ; M.-B. Dembour et R. Wilson

- (dir.). *Culture and Rights : Anthropological Perspectives*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, pp. 127-148.
- Erny, P. (1961). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Eyriaud Des Vergnes, P.-E. (1877). *L'archipel des îles Marquises*. Paris : Berger-Levrault et Cie.
 - Fabietti, U. (2001). *Storia dell'antropologia*. Bologna : Zanichelli.
 - Fabietti, Ugo. (1995 [2007]). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma : Carocci.
 - Farraudière, Y. (1989). *Ecole 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, AR – Londres : University of Arizona Press.
 - 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*. Publié sur le Journal Officiel de la République française du 15 février 1880.
 - Feuerwerker, D. (1976). *L'Émancipation des Juifs en France. De l'Ancien Régime à la fin du Second Empire*. Paris : Albin Michel.
 - Feyerabend, P.K. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
 - Fillol, V. et Vernaoudon, J. (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 Vernaoudon, J. (2004b). « L'enfant et les langues ». In D. Jouve (dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*.

Actes du seizième colloque CORAIL. Nouméa : Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures, pp. 49-68.

- Fisher, K. (1980). « A Theory of Cognitive Development : The Control and Construction of Hierarchies of Skills ». *Psychological Review*, 87 (6) : 477-531.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2005). « Multiculturalisme ». In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, pp. 661-665.
- Fortes, M. (1938). « Social and psychological aspects of education in Taleland ». *Africa*, 11 (4) : 10-44.
- Fortin, L. ; Royer, É. ; Potvin, P. ; Marcotte, D. et Yergeau, É. (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.
- 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, NJ : Wiley-Blackwell.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. et Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente*. São Paulo : Paz e Terra.
- Frery, N. ; Maillot, E. et Deheeger, M. (1999). *Exposition au mercure de la population amérindienne Wayana de Guyane : enquête alimentaire*. Paris-Cayenne : Institut de veille sanitaire.
- Freud, S. (1905 [1987]). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. et Breuer J. (1895 [2002]). *Études sur l'hystérie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Friedman, J. (2009). « L'indigénéité : remarques à propos d'une variable historique ». In N. Gagné, T. Martin et M. Salaün (dir.) *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal : Presses de l'Université Laval-DIALOG, pp. 33-57.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*. La Haye & Rotterdam.
- Gagné, N. et Salaün, M. (2009). « Présentation ». In N. Gagné, T. Martin et M. Salaün (dir.) *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal : Presses de l'Université Laval-DIALOG, pp. XIII-XX.
- Galipaud, J.-C. ; Wu, I-L. et Di Piazza, A. (2014). « Un monde sans frontières : la diaspora austronésienne en Asie du Sud-Est et en Océanie ». In L. Dousset ; B. Glowczewski et M. Salaün (dir.). *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*. Marseille : Pacific-CREDO, pp. 21-32.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México : Grijalbo.
- Garcion-Vautor L. (2003). « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin ». *Ethnologie Française*, 33 (1) : 141-147.
- Gardiner-Garden, J. (2003). *Defining Aboriginality in Australia*. Current Issues Brief - Social Policy Group, 2002-03 (10). Canberra : Parliament of Australia.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- 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^{ème}*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation. Université des Antilles et de la Guyane.
- Gaskins, S. (2000). « Children's daily activities in a Mayan village. A culturally grounded description ». *Cross-Cultural Research*, 34 : 375-389.
- Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris : Gallimard.

- Gauthier, C. ; Martineau, S. ; Malo, A. ; Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec -Bruxelles : Presses de l'Université Laval – De Boeck.
- Gauthier, R. F. et le Gouvello, M. (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.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Geertz, C. (1967, 14 Septembre). « Under the Mosquito Net ». *The New York Review of Book*, 9 (4) : 12-13.
- Geertz, C. (1989). *Margaret Mead (1901—1978) : A Biographical Memoir*. Washington D.C. : National Academy of Sciences.
- Géraud, M.-O. ; Leservoisier, O. et Pottier, R. (2000). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris : Armand Colin.
- Gerbault, Alain. (1941 [2012]). *Îles de beauté*. Paris : Hoëbeke.
- Gerbault, Alain. (1949 [2012]). *Un paradis se meurt*. Paris : Hoëbeke.
- Géry, Y. ; Mathieu, A. et Gruner C. (2014). *Les abandonnés de la République. Vie et morts des Amérindiens de Guyane*. Paris : Albin Michel.
- GFEN – Groupe français d'éducation nouvelle. (1977). *Réussir à l'école. Pédagogie de soutien ou soutien de la pédagogie ?*. Paris : Editions Sociales.
- Gillin, J. (1948). « Tribes of the Guianas ». In J.H. Stewart (dir.) *Handbook of South American Indians*. Bull. 143. Washington, D.C. : Bureau of American Ethnology, pp.799-860.
- Girard, A. et Bastide, H. (1955). « Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire ». *Population*, 10 (4) : 605-626.
- Goldstein, R. (1998). *Analiser le fait éducatif. L'ethno-éducation comparée : une démarche, un outil*. Lyon : Chronique sociale.
- Goodall, J. (1971 [1991]). *Les chimpanzés et moi*. Paris : Stock.

- 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 Horatius-Clovis, H. (2014). *L'état de l'école en Guyane. Dossier n.1*. Cayenne : Académie de la Guyane, IRIG Défis, INSEE.
- Gramsci, Antonio. (1949). *Il Risorgimento*. Torino : Einaudi.
- Grenand, F et P. (1985). *Les Amérindiens : des peuples pour la Guyane de demain. Un dossier socio-économique*. Cayenne : ORSTOM.
- Grenand, F. (2000). « Quelle scolarité pour quels élèves ? » In S. Bahuchet (dir.). *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*. Bruxelles : APFT-ULB, pp. 34-40.
- Grenand, F. et P. (1979). « Les Amérindiens de la Guyane Française aujourd'hui : éléments de compréhension ». *Journal de la Société des Américanistes*, 66 : 361-382.
- Grenand, F. et Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturel et linguistique*. SH 107. Cayenne : ORSTOM.
- Grenand, P. (1972). *Les relations intertribales en Haute-Guyane du XVII^e siècle à nos jours*. Archives et documents [micro-édition 72.031.35], Institut d'ethnologie, Paris.
- Grenand, P. (1982). *Ainsi parlaient nos ancêtres. Essai d'ethnohistoire wayãpi*. Paris : ORSTOM.
- Grmek, M. ; Gjidara, M. et Simac, N. (1993). *Le nettoyage ethnique. Documents historiques sur une idéologie serbe*. Paris : Fayard.
- Groux D. (1997). « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement ». *Revue française de pédagogie*, 121 (1 – N.S. "L'éducation comparée") : 111-139.
- Groux, D. et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.

- Guenther, M. (2006). « Discussion : The concept of indigeneity ». *Social Anthropology*, 14 (1) : 17-19.
- Guizot, F. (1873). *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Vol. VII. Paris : Michel Lévi Frères.
- Ha, M. P. (2003). « From "Nos ancêtres, les Gaulois" to "Leur culture ancestrale" : Symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina ». *French Colonial History*, 3 (1) : 101-117.
- Hall, S. G. (1904 [2006]). *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion*. Hong-Kong : Hesperides.
- Halls, W.D. (1991) (dir.). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO-BIE.
- 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, HA : Bernice P. Bishop Museum.
- Handy Craighill, E. S. et Pukui, M. K. (1958). *The Polynesian family system in Ka'u, Hawai'i*. Wellington, NZ : 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 Super, C. M. (1977). « Why African Children are so Hard to Test ». In L.L. Adler (dir.) *Issues in Cross-Cultural Research*. New York, NY : New York Academy of Science, pp. 326-331.
- Hegel, G.W.F. (1822 [1965]). *La raison dans l'histoire. Introduction à la philosophie de l'histoire*. Paris : Union générale d'édition.
- Henke, W. et Tattersall, I. (2007) (dir.). *Handbook of Paleoanthropology*. Berlin - Heidelberg : Springer-Verlag.
- Herder, J.G. (1784 [1966]). *Outlines of a Philosophy of the History of Man*. New York, N.Y.: Bergman.
- Herskovits, M. J. (1948 [1952]). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Payot.

- Herskovits, M. J. (1962 [2004]). *The Human Factor in Changing Africa*. Londres : Routledge
- Hewlett, B. S. (1992). « Husband-wife reciprocity and father-infant relationship among Aka Pygmies ». In B.S. Hewlett (dir.) *Father-Child Relations : Cultural and Biosocial Contexts*. New York, NY : Aldine de Gruyter, 153-176.
- Hewlett, B.S. et Cavalli-Sforza, L.L. (1986). « Cultural transmission among Aka Pygmies ». *American Anthropologist*, 88 : 922-934.
- Hirshfeld, L.A. (2002). « Why don't anthropologists like children ? ». *American Anthropologist*, 104 (2) : 611-627.
- Hobsbawm, E. et Ranger, T. (2006) (dir.). *L'invention de la tradition*. Paris : Amsterdam.
- Hogbin, Ian H. (1932). « Polynesian ceremonial gift exchanges ». *Oceania*, 3 : 13-39.
- Horatius-Clovis H. et Michaud C. (2011). *L'état de l'école en Guyane*. Cayenne : Académie de la Guyane, INSEE.
- Houbre, Aurélie. (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 Marienstrass, R. (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 Marquises) : 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, Paris.

- 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. ; Grenand, F. ; Grenand, P. et Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris : Autrement – IRD.
- Innes, J. (2014). « Ecotone ». In J. Matthews (dir.) *Encyclopedia of environmental change*. Thousand Oaks, CA : Sage, p. 328.
- INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques. (2014). *Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites*. Paris : INSEE.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions Universitaires.
- Itard, J.M. (1801 [2009]). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Allia.
- Jardin, A. (2016). « Banlieues, le berceau du terrorisme ? ». *Sciences Humaines*, 279 (mars) : 42-43.
- Jaulin, R. (1970). *La Paix blanche. Introduction à l'ethnocide*. Paris : Seuil (Combats).
- Jaulin, R. (1972) (dir.). *L'Ethnocide à travers les Amériques*. Actes du Colloque « L'Ethnocide à travers les Amériques » tenu à Paris au Centre National de la Recherche Scientifique le 25, 26 et 27 février 1970. Paris : Fayard.
- Jaulin, R. (1974) (dir.). *La décivilisation : Politique et pratique de l'ethnocide*. Bruxelles : Complexe.
- Jeammet, P. (2016). « Pourquoi les ados se font-ils mal ? ». *Sciences Humaines*, 279 (mars) : 38-39.
- Jouliau, F. (2002). « Comment étudier les origines de la culture ? ». In N. Journet (coord.) *La culture : de l'universel au particulier*. Auxerre : Sciences Humaines, pp. 45-52.
- Jouve, D. (2004) (dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du seizième colloque CORAIL. Nouméa : Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures.

- Kant, I. (1776 [2004]). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Librairie Philosophique Vrin.
- Kardiner, A. (1939 [1969]). *L'Individu dans sa société : essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Gallimard.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Etapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Kellum-Ottino, M. (1971). *Archéologie d'une vallée des îles Marquises*. Publications de la Société des Océanistes, n.26. Paris : Musée de l'Homme.
- Kilani, M. (1983). *Les cultes du cargo mélanésiens*. Lausanne : Editions d'en bas.
- Kilani, M. (1997). « Stéréotype (culturel, racial, sexiste) ». In R. Galissot, M. Kilani et A. Rivera (coord.). *L'imbroglia ethnique, en quatorze mots-clés*. Lausanne : Payot, pp. 249-266.
- Kilani, M. (2007). « Comment rendre crédible le témoignage ? La controverse autour du cannibalisme ». Séminaire international "Histoires de vie, témoignages, autobiographies de terrain : Formes d'énonciation et de textualisation". Università di Palermo, Italie - Dipartimento di Beni Culturali, Storico-archeologici, Socio-antropologici e Geografici, 12 et 13 octobre 2007.
- Kincheloe, J.-L. et Steinberg, S.R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham : Open University Press.
- Klein, C. et Salle, J. (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.
- Koenig, R. (1995). « Du règlement à la parole : une brève introduction au 'Code Dordillon' sur la conduite des indigènes de l'île de Nuku-Hiva de La Richerie (Présenté par R. Koenig) ». *Bulletin de la Société d'études océaniques*, 267 : 59-67.

- Konner, M. J. (1977). « Infancy among the Kalahari Desert San ». In P.H. Liederman ; S. Tulkin et A. Rosenfeld (dir.) *Culture and Infancy*. New York, NY: Academic Press, 287-328.
- Kramer, K.L. (2005). *Maya Children: Helpers on the Farm*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kroeber, A. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, MA : Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology – Harvard University.
- Kuhn, T.S. (1974). « Logic of discovery or psychology of research ? ». In I. Lakatos et A. Musgrave (dir.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, pp. 1-23.
- Kummer, H. (1993). *Vies de singes. Mœurs et structures sociales des babouins Hamadryas*. Paris : Odile Jacob.
- Kuper, A. (2003). « The return of the native ». *Current Anthropology*, 44: 389–402
- Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identité américaine : du melting-pot au multiculturalisme*. Paris : Fayard.
- Lakatos, I. (1974). « Falsification and the methodology of scientific research programmes ». In I. Lakatos et A. Musgrave (dir.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, pp. 91-196.
- Lamaison-Nogues, M. (1996). « L'école des sœurs d'Atuona ». In CTRDP (collectif) *Marquises*. Pirae, Tahiti : CTRDP - Editions Polyèdres, 21-29.
- Lamour, M. et Barraco, M. (1998). *Souffrances autour du berceau*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lancy D.F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, and Changelings*. Cambridge, MA : 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*, 1 (janvier). [En ligne] <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=918>.

- Lancy, D.F. et Tindall, B.A. (1976) (dir.). *The Anthropological Study of Play: Problems and Prospects*. West Point, NY : Leisure Press.
- Lang, J. (2014). *Ouvrons les yeux ! La nouvelle bataille du patrimoine*. Paris : Hervé Chopin.
- Lanternari, V. (1960). *Movimenti religiosi di libertà e di salvezza dei popoli oppressi*. Milano : Feltrinelli.
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). « Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 35-60.
- Larivée, S. J. et Poncelet, D. (2014). « Présentation du dossier. Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 9-14.
- Laudon, P. (1999). « Gauguin, dit Koke : l'homme qui fait les hommes ». In E. Sivadjian (dir.). *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 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.
- LDH – 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 le 17 juin 2011.
- Le Bris, M. et Dibie, P. (2005) (dir.). *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.
- Lê Thanh, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.
- Leach, E. (1954). *Political systems of highland Burma : a study of Kachin social structure*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Leach, E. (1980). *L'Unité de l'Homme et autres essais*. Paris : Gallimard.

- 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 Argentin, S. (2011). *Eléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*. Papeete : Haere Pō.
- Leclercq, J.-M. (2005). « Education comparée ». In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, pp. 336-341.
- 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. A quoi sert encore l'école ?* Paris : Flammarion.
- Lefebvre, L. (1988). « L'imitation à l'origine de la culture ». *Anthropologie et Sociétés*, 12 (3) : 93-107.
- 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 (N.S. « Anthropologie de la formation et de l'éducation ») : 5 – 17.
- Legrand, L. (1990). « Préface ». In C. Nique. *Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat*. Paris : Nathan, pp. 3-4.
- Lémann, J. (1886). *L'entrée des Israélites dans la société française et les États chrétiens*. Paris : Lecoffre.
- Léna, S. (2000) « Education amérindienne et éducation nationale ». In Association Guyanaise des Psychologues (collectif). *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*. Cayenne : AGP, pp. 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 ». In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.) *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en*

sciences sociales : constats, impacts et conséquences. Sherbrooke : CRP, pp. 205-232.

- Letrait, M. et Salane, F. (2015). « Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? ». *Economie et Statistique*, 478-479-480 : 243-271.
- LeVine, R.A. (1967). *Dreams and deeds : Achievement motivation in Nigeria*. Chicago, IL, University of Chicago Press
- LeVine, R.A. (2007). « Ethnographic studies of childhood. A historical overview ». *American Anthropologist*, 109 (2) : 247-260.
- LeVine, R.A. et New, R.S. (2008) (dir.). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford : Blackwell Publishing.
- LeVine, R.A. et Norman, K. (2001). « The infant's acquisition of culture : early attachment reexamined in anthropological perspectives ». In H.F. Matthews et C. Moore (dir.) *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lewita B. (1988). *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris : Maison des Sciences Humaines.
- Liep, J. (2001a) (dir.). *Locating Cultural Creativity*. Londres : Pluto Press.
- Liep, J. (2001b). « Kula and Kabisawali. Context of creativity in the Tobriand islands ». In J. Liep (dir.) *Locating Cultural Creativity*. Londres : Pluto Press, pp. 159-171.
- Liliard, A. et Else-Quest, N. (2006). « The early years. Evaluating Montessori education ». *Science*, CCCXIII (5795) : 1893-1894.
- *Loi n° 1951-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux*. Publiée sur le Journal Officiel de la République Française du 13 janvier 1951, page 483.

- *Loi n° 1987-572 du 23 juillet 1987 modifiant le titre Ier du code du travail et relative à l'apprentissage.* Publiée sur le Journal Officiel de la République Française du 24 juillet 1987, p. 8258.
- *Loi n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française.* Publiée sur le Journal Officiel de la République Française du 2 mars 2004, p. 4183.
- *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.* Publiée sur le Journal Officiel de la République Française n°96 du 24 avril 2005, p. 7166.
- *Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public.* Publiée sur le Journal Officiel de la République Française du 12 octobre 2010.
- *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.* Publiée sur le Journal Officiel de la République Française du 9 juillet 2013.
- Lombardi-Satriani, L.M. (1994). « Il rapporto identità-alterità ». *Politica Internazionale – Rivista bimestrale dell'IPALMO*, 5 (septembre-ottobre): 63-70.
- Lorcerie, F. (2003) (dir.). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration.* Paris : ESF – INRP.
- Lorenz, K. (1967). *Évolution et Modification du comportement : L'inné et l'acquis.* Paris : Payot.
- Lorenz, K. (1975). *L'envers du miroir : Une histoire naturelle de la connaissance.* Paris : Flammarion.
- Lourenço, O. et Machado, A. (1996). « In Defense of Piaget's Theory : A Reply to 10 Common Criticisms ». *Psychological Review*, 103 (1) : 143-164.
- 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.

- Lugan, B. (1997). *Histoire du Rwanda : De la préhistoire à nos jours*. Paris : Bartillat.
- 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.
- Maiden, A.H. et Farwell, E. (1997). *The Tibetan art of parenting*. Boston, MA : Wisdom.
- Malinowski, B. (1913). *The Family among the Australian Aborigines*. London : University of London Press – Hodder and Stoughton.
- Malinowski, B. (1927 [1967]). *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*. Paris : Payot.
- Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in North-Western Melanesia: an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. New York, NY : Eugenics.
- Malinowski, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. New York, NY : Harcourt, Brace & World.
- Malogne, G. (2001). « L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? ». *Revue juridique polynésienne*, 7 : 803-816.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. Paris : 10/18.
- Mam-Lam-Fouck, S. (1996). *Histoire générale de la Guyane française*. Cayenne : Ibis rouge.
- Mantovani, S. (2009). « Prefazione all'edizione italiana ». In R. LeVine et R. New. (comp.) *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione : studi classici e contemporanei*. Milano : Raffaello Cortina, pp. IX-XVII.
- 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.

- Martinez-Verdier, M.-L. (2004). « Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis ». *Tréma*, 23 : 3-24.
- Martiniello, Marco. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marx, K. (1867 [1990]). *Capital*. London : Penguin Classics
- Maude, E. H. (1981). *Slavers in Paradise : The Peruvian Slave Trade in Polynesia, 1862-1864*. Stanford, CA : 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 Ecole en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française ». In D. Maurel (dir.) *Vannerie et mathématiques en Guyane*. Cayenne : Association Malipahpan, pp. 53-55.
- Maurel, D. (2012). « Genèse, fonctionnement et perspective du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane ». *La 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.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society : From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Londres : University of Chicago Press.
- Mead, M. (1928a). *Coming of Age in Samoa : A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York, NY : William Morrow.
- Mead, M. (1928b). « Samoan children at work and play ». *Natural History*, 28 (6 - Novembre-Décembre) : 103-104.
- Mead, M. (1930). *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York, NY : William Morrow.

- Mead, M. (1947). « Age patterning in personality development ». *American Journal of Orthopsychiatry*, 17 : 232-236.
- Meirieu, P. (2000). « Pour un nouveau “pacte éducatif” ». In P. Meirieu (dir.) *L'École et les parents : la grande explication*. Paris : Plon, pp. 11-82.
- Meirieu, P. et Guiraud, M. (1997). *L'École ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- MEN – Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Relations École – Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. NOR : REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1.
- Merceron, F. (2005). « Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluri-ethnisme et macrocéphalie urbaine ». *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 230 : 233-240.
- Merle, I. (2002). « Retour sur le régime de l'indigénat : Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'Empire français ». *French Politics, Culture & Society*, 20 (2) : 77-97.
- Merlin, D. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 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.
- Mialaret, G. (1987 [2004]). *La psychopédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1999 [2006]). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Middleton, J. (1970). *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. Garden City, NY : The Natural History Press.
- Miller, P. ; Sandler, T. L. ; Liang, C.-H. et Fung, H. (2001). « Narrating transgression in Longwood : the discourses, meanings and paradoxes of an American socializing practice ». *Ethos*, 29 : 159-186.

- Minor, J. (2007). « Ecotone ». In P. Robbins (dir.) *Encyclopedia of environment and society*. Thousand Oaks, CA : Sage, pp. 535-536.
- Moal, S. (2009). « Des écoles bilingues breton-français ? Oui. Breto-centriques : non ! ». *L'Autre*, 3 (10) : 350-351.
- Modgil, S. et Modgil, C. (1982). *Jean Piaget : Consensus and controversy*. Londres : Holt, Rinehart and Winston.
- Molle, Guillaume. (2011). *Ua Huka, une ile 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.
- Montandon, G. (1935). *L'ethnie française*. Paris : Payot.
- Moreau, G. (2013). « L'enseignement professionnel, cul-de-sac ou ligne de front ? ». *Manière de voir – Le Monde diplomatique*, 131 : 80-82.
- Morgan, L. H. (1871 [1997]). *Systems of consanguinity and affinity of the human family*. Lincoln, NE et Londres : University of Nebraska Press.
- Morris C. W. (1946). *Signs, Language and Behavior*. New York, NY : Prentice-Hall.
- Muglioni J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Muller, P. (1999) (comp.). *Vive l'Ecole républicaine. Textes et discours fondateurs*. Paris : Librio.
- Murdock, G.P. (1949). *Social Structure*. New York, NY : MacMillan.
- Murdock, G.P. ; Ford, C.S.; Hudson, A.E.; Kennedy, R.; Simmons, L.W. et Whiting, J.W.M. (1960). *Guía para la clasificación de los datos culturales*. Washington DC: Unión Panamericana – Organización de los Estados Americanos.
- Nabli, B. (2016). *La république identitaire*. Paris : Le Cerf.
- New, R.S. (1994). « Child's play in Italian perspective ». In J. Roopnarine ; J. Johnson et F. Hooper (dir.) *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY : State University of New York Press.

- Newbury, C. (1987). *The Cohesion of Oppression. Clientship and ethnicity in Rwanda, 1860-1960*. New York, NY : Columbia University Press.
- Nocus, I. ; Guimard, P. et Vernaudo, J. (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 - Raisons, Comparaisons, Educations*, 8 (juillet) : 165-184.
- Nocus, I. ; Renault-Lescure, O. ; Guimard, P. ; Migge, B. et Florin, A. (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 ». In I. Nocus ; Vernaudo, J. et Paia, M. (dir.). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Nocus, I. ; Vernaudo, J. and Paia, M. (dir.). (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Nordmann, C. (2004) (dir.). *Le Foulard islamique en question*. Paris : Éditions Amsterdam.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volume I). Paris : PISA - OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*. Paris : PISA - OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2010). *PISA 2009 Results : What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volume I). Paris : OCDE.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development : Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

- Ogbu J.U. (1985). « Research currents : "Cultural-ecological influences on minority school learning » ». *Language Arts*, 62 : 860-869.
- Ogbu J.U. (1990). « Cultural model, identity, and literacy ». In J.W. Stigler, R.A. Shweder, et G. Herdt (dir.). *Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development*. New York, NY : Cambridge University Press, pp. 520-541.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste : The American System Cross-Cultural Perspective*. New York, NY : Academic Press.
- 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 Quaterly, Special Issue*, 18 (3) : 312-334.
- Ogbu, J.U. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants de minorités ». *Revue Française de Pédagogie*, 101 : 9-26.
- OIT - Organisation internationale du travail. (1957). *Convention 107 relative à la protection et l'intégration des populations aborigènes et autres populations tribales et semi-tribales dans les pays indépendants*. Adoptée dans le cadre de la 40^{ème} de la Commission Internationale du Travail, le 26 juin 1957, à Genève.
- OIT - Organisation internationale du travail. (1989). *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*. Adoptée dans le cadre de la 76^{ème} de la Commission Internationale du Travail, le 27 juin 1989, à Genève.
- 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.
- Otterbein, K.F. (1963). « Marquesan Polyandry ». In P. Bohannan et J. Middleton (dir.) *American Museum Sourcebook in Anthropology*. New York, NY : Natural History Press, pp. 287-296.

- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Parent, C. et Brousseau, M. (2008). « La parentalité sous la loupe des chercheurs ». In C. Parent ; S. Drapeau ; M. Brousseau et E. Pouliot (dir.) *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. VIII-XVI.
- Pechberty, 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 ». In J. Piaget (comp.) *Six études de psychologie*. Paris : Folio, pp. 11-101.
- PIR – Parti des Indigènes de la République. (2005). *L'appel des indigènes. Nous sommes les indigènes de la République !* [En ligne] <http://indigenes-republique.fr/le-p-i-r/appel-des-indigenes-de-la-republique/>
- Platon. (V sec. a.C. [1931-34]). *La République*. Paris : Les belles lettres.
- Platon. (V sec. a.C. [1997]). *Protagoras*. Paris : Les belles lettres.
- Pocock D. (1997). « Some Reflections on World Heritage ». *Area*, 29 (3) : 260-268.
- Poirine, B. (1991). « L'échec scolaire des polynésiens ». *Bulletin de la Société des études océaniques*, 253 (XXI – 4, mars) : 307-310.
- Poirine, B. (1996). « Réponse à Bertrand Troadec ». *Journal de la Société des Océanistes*, 103 (2) : 307-310.
- Poncelet, D. ; Dierendonck, C. ; Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). « Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 61-96.
- Popper, K. (1968 [1984]). *La Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Popper, K. (1972 [1978]). *La connaissance objective*. Bruxelles : Complexe.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). « Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale ». In P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama de recherches internationales*. Paris : Matrice, pp. 247-278.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prévôt, O. (2014). « La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 15-33.
- Prioux, V. (2010). « Enfance volée : Le personnage de l'enfant dans les romans naturalistes français et espagnols ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 25 : 221-234.
- Pulman, B. (2002). *Anthropologie et psychanalyse : Malinowski contre Freud*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 ». In T. Hartman et V. Peuveado Coelho (dir.) *Contribuições a antropologia em homenagem ao professor Egon Schade*. São Paulo : Museu Paulista.
- Razy, E. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Nanterre : Publications de la Société d'Ethnologie.
- Redfield, R. ; Linton, R. et Herskovits, M.J. (1936). « Memorandum for the Study of Acculturation ». *American Anthropologist*, 38 : 140-152.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*. Bloomington IN : Indiana University Press.
- *Regents of the University of California v. Bakke*. (1978). *Regents of the University of California v. Allan Bakke*. Supreme Court of the United States, 438 U.S. 265.
- Regnault, J.-M. (1999). « Stratégies et sentiments : dans le triangle des identités ». In E. Sivadjian (dir.) *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 203-218.

- Resweber, J.-P. (1986 [2015]). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reynolds, P. (1991). *Dance civet cat : Child labour in the Zambezi valley*. Athens, OH: Ohio University Press.
- 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 ea beleza*. Petrópolis : Vozes.
- Rigo, B. (1997). *Lieux-dits d'un malentendu culturel. Analyse anthropologique et philosophique de discours occidental sur l'altérité polynésienne*. Papeete : Au vent des îles.
- Rivière, H. (1994). « Les instruments de musique des indiens Wayana du Litani (Surinam, Guyane française) ». *Anthropos*, 89 : 51-60.
- Rivière, H. (1997 [Enregistré en 1994]). *Musique instrumentale des Wayana du Litani* [CD]. Paris : Musique du Monde - Buda.
- Robert Clarks, P. (2009). *Tribal Names of the Americas : Spelling Variants and Alternative Forms, Cross Referenced*. Jefferson, NC et Londres : McFarland & Co.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. New York, NY : Oxford University Press.
- Rogoff, B. ; Sellers, M.J. ; Pirrotta, S. ; Fox, N. et White, S. H. (1975). « Age of assignment of roles and responsibilities to children. A cross-cultural survey ». *Human Development*, 18 : 353-369.
- Rouche, M. (1981 [2003]). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I. Des origines à la Renaissance*. Paris : Perrin.
- Rousseau, J.J. (1755 [1963]). « Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes ». In *Œuvres Complètes*. Tome III. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.

- Rousseau, J.J. (1762 [1969]). « Emile ». In *Œuvres complètes*. Tome IV. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Roy, O. (1991). « Ethnies et politique en Asie centrale ». *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, 59-60 (numéro spécial : Des ethnies aux nations en Asie centrale) : 17-36.
- Roy, O. (1994). « Violences ethniques et conflits idéologiques en Asie Centrale ». In B. Dupret (dir.) *Le phénomène de la violence politique*. Le Caire : CEDEJ, pp. 113-120.
- 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 ». In A. Hooper (dir.) *Culture and sustainable development in the Pacific*. Canberra : ANU – Asia Pacific Press, pp. 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 - Raisons, Comparaisons, Educations*, 8 (juillet) : 185-206.
- Salaün, M. (2014). « S'appropriier l'Ecole. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire ». In L. Dousset ; B. Glowczewski et M. Salaün (dir.) *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*. Marseille : Pacific-CREDO, pp. 359-376.
- Sarraillet, J. (2009). « La langue basque dans l'enseignement ». *Tréma*, 31 : 47-55.
- 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 ? ». Lecture for the Seminar of the Center for Pacific Studies, University of Hawaii in Manoa, Honolulu, 4 octobre 2012.

- Saura, B. (2012b). « 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, avec l'Equipe Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique, Nouméa, 17 novembre 2012.
- Schieffelin, B.B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life : Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- 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.
- Schwartzman, H.B. (1979). *Transformations : Anthropology of Children's Play*. New York, NY : Plenum.
- Seclet-Riou, F. (1948). « Le congrès international de Bruxelles ». *P.E.N. - Pour l'ère nouvelle*, 1 (mars-avril) : 26-28.
- Segalen, V. (1907 [1956]). *Les Immémoriaux*. Paris : Plon.
- Serje, M. (2005). *El revés de la Nación : territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá : Uniandes.
- Seveno-Gheno, A.-L. (2001). *L'Ecriture de l'enfance à la fin du XIXe siècle dans les littératures d'expression française et anglaise (1876-1901)*. Thèse de Doctorat de Lettres option littérature générale et comparée. Université de Nantes, U.F.R. de Lettres Modernes,
- Siegal, M. (1991). *Knowing children*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Siegel, L. et Brainerd, C. (1978) (dir.). *Alternatives to Piaget*. New York, NY : Academic Press.
- Simon, J. (1879). *L'éducation et l'instruction des enfants chez les anciens Juifs*. Paris : Sandoz et Fischbacher.
- Sinoto, Y.H. et Kellum-Ottino, M. (1965). *Preliminary report on excavations in the Marquesas Islands, French Polynesia*. Honolulu, HA : Bernice P. Bishop Museum.
- Sirota, R. (2001). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Sivadjian, E. (1999a) (dir.). *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement.
- Sivadjian, E. (1999b). « Prologue ». In E. Sivadjian (dir.) *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 11-14.
- Sivadjian, E. (1999c). « Nuku Hiva, l'aube du monde ». In E. Sivadjian (dir.) *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 16-31.
- Skuse, D. (1984). « Extreme deprivation in early childhood ». *Journal of psychology and psychiatry*, 25 (4) : 543-572.
- Snow, C. ; De Blauw, A. et Van Roosmalen, G. (1979). « Talking and playing with babies : the role of ideologies of child-rearing ». In M. Bullowa (dir.) *Before Speech : the Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, pp. 269-288.
- Sollors, Werner. (1986). *Beyond Ethnicity ; Consent and Descent in American Culture*. New York, NY : Oxford University Press.
- 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.
- Spiro, M.E. et Spiro, A.G. (1958 [1975]). *Children of the Kibbutz*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 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, NY et Londres : Greenwood.
- Suggs, R. (1961). *The archaeology of Nuku-Hiva. Marquesas Islands. French Polynesia*. New York, NY : American Museum of Natural History.
- Super, C.M. et Harkness, S. (1997). « The cultural structuring of child development ». In J. W. Berry, P. R. Dasen et T. S. Saraswathi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology : Vol. 2. Basic processes and human development*. Boston, MA : Allyn & Bacon, pp. 1-40.
- Super, C.M., et Harkness, S. (1986). « The developmental niche : A

conceptualization at the interface of child and culture ». *International Journal of Behavioral Development*, 9 : 545–570.

- Taibo II, P.I. (2012). *Défunts disparus*. Paris : Payot & Rivages.
- Tap, P. et Vinay, A. (2000). « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence ». In J.-P. Pourtois et H. Desmet (dir.) *Le parent éducateur*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 87-157.
- Taussig, M. (2010 [1980]). *The Devil and Commodity Fetishism in South America*. Chapel Hill, NC : University of North Carolina Press.
- Tavernier, J.-L. (2012) (dir.). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Paris : INSEE.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- Tcherkézoff, S. (1997). « Margaret Mead et la sexualité à Samoa ». *Enquête*, 5 : 141-160.
- Tcherkézoff, S. (2001). *Le Mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928-1999. Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Terrail, J.P. (1997) (dir.). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.P. (2005) (dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.P. (2005a). « Conclusion : dynamique de la démocratisation ». In J.P. Terrail (dir.) *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute, pp. 231-239.
- Terrail, J.P. (2005b). « Ecole unique, école commune ». In J.P. Terrail (dir.) *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute, pp. 161-176.
- Teuruarui Candelot, J.-L. (1999). « Il y a longtemps, longtemps, le soleil brillait sur la mer ». In E. Sivadjan (dir.). *Les îles Marquises. Archipel de mémoire*. Paris : Autrement, pp. 92-115.
- Tevanian, P. (2005). « *Le voile médiatique. Un faux débat : l'affaire du foulard islamique* ». Paris : Raisons d'agir.

- Tevanian, P. (2012). *Dévoilements. Du hijab à la burqa : les dessous d'une obsession française*. Paris : Libertalia.
- 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.
- Thévenin, A. et Compagnon, B. (2005). *L'école en France. Au carrefour des valeurs républicaines*. Toulouse : Milan.
- Thierry, B. (2004). « Quand les primates ont divergé : aux prémices de l'évolution culturelle ». In F. Audouze et N. Schlanger (dir.) *Autour de l'homme : contexte et actualité d'André Leroi-Gourhan*. Antibes : Editions APDCA, pp.179-193.
- 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 [1842]). « Voyage fait dans l'intérieur du continent de la Guyane chez les indiens Roucoyens par Claude Tony, mulâtre libre d'Approuague ». In H. Ternaux-Compans (comp.) *Essais et Notices pour servir à l'histoire ancienne de l'Amérique*. Tome XXVIII.
- Touitou, Y. et Bégué, P. (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 (NS « Missionnaires au quotidien. Les religieux picpuciens en Polynésie, 1834-1914) : 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. (1996). « L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine ». *Journal de la Société des Océanistes*, 102 (1) : 47-62.

- Troadec, B. (2002). « When Language Makes Ecological Directions Change : a Developmental Study of Spatial Orientation Among Polynesian and French Children ». Communication orale présentée au XVIème Congrès de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Yogyakarta, Indonésie.
- 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. ; Morelli, G. A. et Winn, S. (1987). « Multiple caretaking of Efe (Pygmy) infants ». *American Anthropologist*, 89 : 96-106.
- Turner, V. (1967). *The forest of symbols*. Ithaca : Cornell University Press.
- Tyler, S. (1969) (dir.). *Cognitive Anthropology*. Dumfries, NC : Holt, Rinehart and Winston.
- Tylor, E. B. (1871 [1876]). *La civilisation primitive*. Paris : C. Reinwald.
- Ulloa, A. (2003). *The Ecological Native : Indigenous Peoples' Movements and Eco-governmentality in Colombia*. Thèse de doctorat en anthropologie. University of California, Irvine.
- UN - Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Résolution 61/95. Adoptée dans le cadre de la 107^e séance plénière de l'Assemblée Générale le 3 septembre 2007.
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1972). *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*. Adoptée dans le cadre de sa 17^e session. Paris, 17 octobre - 21 novembre 1972. Paris : UNESCO
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Adoptée dans le cadre de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles. Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Paris : UNESCO.

- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2003). *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Adoptée dans le cadre de sa 32^e session. Paris, 29 septembre - 17 octobre 2003. Paris : UNESCO.
- USDE – United States Department of Education (2006). *Parent and Family Involvement in Education : 2002-03*. Washington, DC : Nation Household Education Surveys Programs - National Center for Education Statistics.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015a). *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.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015b). *Message de Najat Vallaud-Belkacem à la communauté éducative suite aux attentats du 13 novembre*. Message d'information de Madame la Ministre de l'éducation nationale du 11 novembre 2015. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of the children's action, a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York, NY : John Wiley & Sons, Inc.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck – Wesmael.
- Van Velthem, L.H. (1995). *O belo é a fera. A estética da produção e da predação entre os Wayana*. Tese de doutorado en Antropologia Social. 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. et Fillol, V. (2009) (dir.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Vian, B. (1960 [Enregistrée en 1958]). « Faut rigoler » [Musique de Henri Salvador]. Dans le single *Faut rigoler* [Disc en vinyle]. Paris : Disques Barclay.

- Vibart, E. (1987). *Tahiti. Naissance d'un paradis au siècle des Lumières*. Bruxelles : Complexe.
- Vigotski, L.S. (1933 [1997]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wagner, R. (1981). *The invention of culture*. Chicago : University of Chicago Press.
- West, M.M. et Konner, M.J. (1976). « The Role of Father in Anthropological Perspective ». In M.E. Lamb (dir.) *The Role of Father in Child Development*. New York, NY : Wiley, pp. 185-218.
- White, L. A. (1949 [2005]). *The Science of Culture. A Study of Man and Civilization*. Clinton Corners, NY : Percheron Press - Eliot Werner Publications.
- Whiting, J.W.M. et Whiting, B.B. (1973). « Altruistic and egoistic behavior in six cultures ». In L. Nader et T.W. Maretzki (dir.) *Cultural Illness and Health : Essays in Human Adaptation*. Washington, DC : American Anthropological Association, pp. 56-89.
- Winn, S. ; Morelli, G.A. et Tronick, E.Z. (1990). « The infant in the group, a look at Efe caretaking practices ». In J.K. Nugent, B.M. Lester et T.B. Brazelton (dir.) *The Cultural Context of Infancy*. New Jersey, NJ : Ablex.
- *Wisconsin v. Yoder*. (1972). State of Wisconsin v. Jonas Yoder, Wallace Miller, and Adin Yutzy. United States Supreme Court, 406 U.S. 205.
- Wolf, E. (1982 [2010]). *Europe and the People Without History*. Oakland, CA : University of California Press.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Yen Kai Sun, L. (2014). « Caractéristiques épidémiologiques de la mortalité par suicide en Polynésie française sur la période 2005-2010 ». In S. Amadéo (dir.) *Suicide à Tahiti : le paradoxe du suicide au paradis. Eléments de compréhension et propositions de prévention*. Paris : L'Harmattan, pp. 47-52.
- Zangwill, I. (1909). *The Melting Pot*. New York, NY : Macmillan.
- Zewen, F. (1987 [2014]). *Introduction à la langue des îles Marquises – Le parler de Nuku Hiva*. Papeete : Haere Pō.

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Deux visions de la culture	47
Figure 2. Deux visions de l'éducation	48
Figure 3. Échanges intergénérationnels et culturels entre éducateur et éduqué	52
Figure 4. Les relations entre systèmes écologiques	58
Figure 5. Cultures hégémoniques et culture subalternes	94
Figure 6. Dialectique de la cosmopolitisation et de l'indigénisation	99
Figure 7. Les concepts liés à l'identité d'un groupe humain	108
Figure 8. Position de la Guyane et de la Polynésie française	139
Figure 9. La Guyane française et le village d'Antecume pata.....	158
Figure 10. Les villages amérindiens du Haut Maroni	168
Figure 11. La ligne de démarcation de la Zone à Accès Réglementé	170
Figure 12. Localisation actuelle des communautés Wayana et Apalaï en Guyane, au Suriname et au Brésil	172
Figure 13. La Polynésie française et l'archipel des Marquises.....	180
Figure 14. L'île de Hiva Oa.....	181
Figure 15. La galaxie des microsystemes de socialisation chez les enfants wayana-apalaï	212
Figure 16. La galaxie des microsystemes de socialisation chez les enfants enata	227
Figure 17. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables (Antecume pata, 2011).....	235
Figure 18. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours fériés (Antecume pata, 2014).....	239
Figure 19. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours fériés (Hiva Oa, 2014)	242
Figure 20. Exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables (Hiva Oa, 2014).....	245
Figure 21. Pourcentage moyen du temps journalier pendant lequel les enfants sont exposés à des interactions éducatives, selon l'éducateur et le contexte étudié	251
Figure 22. Comparaison des styles interactifs dominants dans les terrains d'étude	273

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Villages wayana-apalaï du Haut Maroni : données démographiques et population scolaire.....	173
Tableau 2. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Antecume pata, 2011).....	233
Tableau 3. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Antecume pata, 2011)	236
Tableau 4. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Antecume pata, 2014).....	237
Tableau 5. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Antecume pata, 2014)	238
Tableau 6. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (Hiva Oa, 2014).....	241
Tableau 7. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (Hiva Oa, 2014)	244
Tableau 8. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour férié (France métropolitaine, 2014).....	248
Tableau 9. La moyenne de temps consacré aux activités à caractère éducatif pendant un jour ouvrable (France métropolitaine, 2014)	249
Tableau 10. Pourcentage moyen d'exposition aux interactions éducatives pendant les jours ouvrables : comparaison entre les contextes d'étude et le groupe témoin en France métropolitaine	249
Tableau 11. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours fériés (en 2011).....	258
Tableau 12. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours ouvrables (en 2011)	259
Tableau 13. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours fériés (en 2014).....	261
Tableau 14. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Antecume pata pendant les jours ouvrables (en 2014)	262
Tableau 15. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Hiva Oa pendant les jours fériés (en 2014)	265

Tableau 16. Exposition aux interactions selon le style éducatif à Hiva Oa pendant les jours ouvrables (en 2014)	267
Tableau 17. Exposition aux interactions selon le style éducatif en France métropolitaine pendant les jours fériés (en 2014).....	268
Tableau 18. Exposition aux interactions selon le style éducatif en France métropolitaine pendant les jours ouvrables (en 2014).....	269