

Originaire de São Paulo, **Chantal Medaets** mène depuis 2009 une recherche doctorale en anthropologie de l'éducation à l'université Paris Descartes, au sein du Canthel, sous la direction d'Alain Pierrot. Son étude porte sur les processus de transmission et d'apprentissage dans des villages le long du fleuve Tapajós, en Amazonie brésilienne.

Mots-clés : Amazonie – *ribeirinhos* – apprentissage – transmission – éducation

Aiguiser son regard : apprendre à apprendre sur les berges du Tapajós

Chantal Medaets,
université Paris Descartes

Maurice Bloch souligne, avec une certaine ironie, qu'en dépit de l'importance du changement social et de l'intérêt que lui portent les anthropologues, les changements ne peuvent avoir lieu que sur un fond de continuité. Cette « permanence des choses », qu'il estime être infiniment plus intéressante que leur transformation¹, est assurée par l'apprentissage, par le fait que la plus jeune génération se réapproprie certains acquis des générations précédentes. Cette transmission a lieu sous de multiples formes, intentionnelles ou pas : les recommandations explicites des parents à leurs enfants, « la force de l'exemple », l'observation et les actions explicitement éducatives des institutions, au premier rang desquelles se trouve l'école. La variété de ces formes a d'ailleurs conduit Tim Ingold à critiquer l'usage même du terme « transmission », dans la mesure où ce terme décrirait mal la plupart de ces processus vécus entre les individus. La notion de transmission évoque, selon lui, une idée de continuité culturelle ancrée sur la « passation de contenu » d'une génération à l'autre (Ingold, 2000 : 165), alors que, dans la plupart des situations d'apprentissage, le processus se rapprocherait plutôt de celui d'une « redécouverte guidée » (*id.*, 2001 : 138).

Les modalités non institutionnelles des processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage vécu dans les relations familiales et communautaires quotidiennes en dehors de toute institution éducative, font l'objet de ma recherche doctorale et du présent article. Diluée dans les interactions ordinaires, la transmission s'y fait de manière continue, dans les plus petits détails des gestes accomplis, paroles et silences partagés. Très éloignée de la logique didactique des institutions, en particulier de celle de l'école, cette circulation quotidienne de savoirs, pratiques et habitudes se fait par intégration progressive et « étalée dans le temps » (Pierrot, 2012 : 24) dans une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991)².

¹ « To me change is uninteresting for the simple reason that there's no good reason why everything shouldn't be changing continually, since culture is an uninterrupted flow of transmissions. The only interesting thing is why things can last, that is what is odd » (Bloch, 2013 : 3).

² Notons que pour ces auteurs l'expression « communauté de pratique » ou « communauté de pratiquants » n'implique pas nécessairement « a co-presence, a well defined identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understanding concerning what they are doing and what does that mean to their lives and to their communities » (Lave et Wenger, 1991 : 98).

Bien évidemment, l'intérêt des sciences sociales pour ces processus est loin d'être nouveau, comme en témoignent les « techniques du corps » de Mauss (1993), l'*habitus* bourdieusien (1980) ou encore la notion d'*enskillment* proposée par Ingold (2000). Ma propre analyse porte sur les processus que je nommerai dorénavant, de manière interchangeable, « apprentissage quotidien » ou « apprentissage non institutionnel », tels que j'ai pu les observer dans deux villages au bord du fleuve Tapajós, Pinhel et Parauá, dans l'État du Pará, au Brésil. Ce qui m'a initialement conduite dans cette région amazonienne n'était pourtant pas l'intérêt pour ces échanges ordinaires mais, au contraire, mon implication dans l'enseignement institutionnel (scolaire) dispensé dans ces villages.

Insérés dans l'État-nation brésilien, ces villages, distants parfois de plus de 24 h de bateau de la ville la plus proche (Santarém), ont tous une école primaire. Comme dans d'autres régions reculées du Brésil, les écoles primaires publiques ont commencé à être installées à partir de la fin des années 1980 et la scolarisation est devenue un fait massif dans les années du gouvernement Fernando H. Cardoso (1995-2000)³. Entre 2005 et 2008, j'ai été successivement enseignante puis conseillère pédagogique dans les écoles situées en zone rurale de cette région. Au cours de cette expérience, j'ai été confrontée au même type d'inconfort rapporté par Jean Lave dans ses études sur les artisans-tailleurs au Libéria, pour lesquels l'usage quotidien des mathématiques était radicalement différent des activités mathématiques réalisées à l'école (Greenfield et Lave, 1979 ; Lave, 1988). Au Tapajós, le contraste était évident entre la « logique interne » selon laquelle se construisent les savoirs pour cette population et celle des formes à partir desquelles les savoirs scolaires lui sont présentés. C'est l'expérience de ce « malentendu » culturel provoqué par les modalités dominantes de la transmission qui m'a conduite à m'intéresser aux manières d'apprendre et de transmettre propres à ces villageois, en dehors du cadre scolaire.

Le terrain d'étude

Nous sommes en Amazonie, État du Pará, dans la région du cours inférieur du fleuve Tapajós (un des affluents de l'Amazone). La population qui y habite est répartie dans des villages qui peuvent varier de petits hameaux de moins de cent foyers à des agglomérations beaucoup plus importantes, comme celle de Parauá avec ses 2 500 habitants. Plus d'une heure de navigation sépare des unes des autres la plupart de ces *comunidades* (« communautés »), terme utilisé par les habitants eux-mêmes pour nommer les villages. Une grande partie des habitants réside dans des « maisons de projet », logements sociaux récemment construits par le gouvernement et qui ont remplacé la majorité des anciennes habitations en paille.

³ Pour que le taux de scolarisation atteigne pratiquement les 100% (99,6% en 2010), il a fallu attendre le gouvernement de Luiz I. Lula da Silva, qui a augmenté les aides sociales sous la forme de bourses. Les familles sont rémunérées si et seulement si leurs enfants vont à l'école. La *bolsa escola* a été revalorisée et intégrée dans le programme *bolsa família* en 2003.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 1 : vue de Pinhel⁴

À Pinhel et à Parauá, comme dans les autres villages de la région, les habitants parlent le portugais, la langue nationale. Aux produits de l'agriculture vivrière (principalement le manioc), de la pêche, de la chasse et de l'élevage de quelques bovins s'ajoutent les revenus provenant des programmes sociaux à visée redistributive (significativement augmentés depuis le gouvernement Lula⁵). Les salaires des quelques postes d'emploi publics existants (instituteurs, concierge de l'école, agents de santé, sages-femmes, maçons chargés de la construction des logements sociaux) contribuent également à la circulation monétaire locale. Les deux villages où j'ai réalisé mes enquêtes sont intégrés dans une unité de conservation nationale, la Resex Tapajós-Arapiuns⁶, et ses habitants sont considérés par les organisations gouvernementales (ICMBio : Institut Chico Mendes de conservation de la biodiversité ; Inbra : Institut national de la colonisation et de la réforme agraire) comme des « populations traditionnelles⁷ », *caboclos* (population rurale métisse) ou *ribeirinhos* (riverains du fleuve).

⁴ Toutes les photographies présentées dans l'article ont été remises en main propre aux familles qui ont approuvé leur utilisation dans le cadre de publications scientifiques.

⁵ À ce jour, les allocations peuvent aller de 77 à 252 reais (25 à 85 euros environ) par famille, en fonction de ses revenus et du nombre de personnes à charge (http://www.caixa.gov.br/voce/social/transferecia/bolsa_familia/como_receber.asp). Sous le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso, le montant était de 15 reais par enfant, une famille pouvant obtenir jusqu'à 45 reais (Loi de 2001, n°10.2019, article 4).

⁶ Les « réserves extractivistes » (Resex) sont des unités territoriales de protection environnementale qui permettent de maintenir en leur sein les anciens habitants de ces lieux, classés alors comme des « populations traditionnelles ». Catégorie foncière créée en 1989 (Loi n° 7.804), les Resex sont supposées rendre compatibles « l'intérêt écologique de conservation environnementale et l'intérêt social d'amélioration de la qualité de vie des familles qui y habitent ». (<http://www.ibama.gov.br/resex/resex.htm>). La Resex Tapajós-Arapiuns a été créée en 1998.

⁷ Durant les deux dernières décennies, le Brésil, et la région amazonienne en particulier, a connu un processus de réorganisation foncière important, avec la création de plusieurs unités territoriales de conservation. Dans ce scénario, les négociations entre ceux qui ont pour priorité la préservation de l'environnement et ceux qui revendiquent le droit des anciens habitants de ces territoires à continuer à y vivre ont contribué à faire émerger la catégorie de « populations traditionnelles » (Barreto Filho, 2006 ; Santilli, 2005). Considérées comme des « groupes culturellement différenciés [...] qui utilisent des territoires et des ressources naturelles comme condition de leur reproduction culturelle, sociale, religieuse, ancestrale et économique » (Loi de 2007, décret n°6040, art. 3-1), ces populations ont finalement vu leur situation foncière régularisée grâce à la création des Resex, les « réserves extractivistes », mentionnées dans la note précédente.

Leur histoire est, comme on peut s'y attendre, profondément marquée par l'occupation coloniale de l'Amazonie qui, à partir du XVII^e siècle, a entraîné une forte mortalité des populations indigènes, mais a aussi stimulé les unions entre les colons portugais et les Amérindiens. Il y a également eu un apport d'esclaves africains, bien qu'en moindre nombre comparativement à d'autres États brésiliens. Cette histoire violente, et déjà bien documentée⁸, comporte d'importantes variations régionales. Par exemple, l'influence *nordestina* (migrants venus du nord-est du pays) indigène ou encore africaine est plus ou moins significative selon les cas ; en outre, les habitants de chaque localité interprètent ces multiples influences selon leur propre perception du passé et en fonction de leurs intérêts et choix présents. Ainsi, dans la région de cette étude, quarante huit *comunidades* revendiquent actuellement une identité amérindienne (Peixoto *et al.*, 2012 ; CITA), neuf celle de *quilombola* (descendants d'esclaves noirs) (CPISP, 2012) et d'autres se considèrent « simplement *paraenses* » (de l'État du Pará), ou comme le dit un de mes interlocuteurs : « On est bien des enfants de tout ce mélange. » Ces différentes interprétations du passé colonial engendrent des conflits. À Pinhel, les habitants se divisent entre ceux qui supportent le mouvement de demande de reconnaissance ethnique (depuis 2001, ils se réclament de l'ethnie Maytapu⁹) et ceux qui ne veulent surtout pas entendre parler « de ces histoires d'être Indien ». Ce différend peut parfois opposer (violemment) des membres d'une même famille. À Parauá, le « mouvement indien » (*movimento indígena*) n'a pas obtenu de partisans et les habitants n'ont pas leur langue dans la poche pour critiquer ceux qui ont fait ce choix. Être considéré, ou se considérer soi-même, Maytapu, *caboclo* ou « population traditionnelle » n'est pas anodin. Cependant, définir le rôle qu'il conviendrait d'attribuer dans les conduites des habitants à ce qu'on peut considérer comme leur « identité ethnique » m'obligerait à rentrer dans des considérations théoriques et des hypothèses dont l'examen excéderait largement les limites et l'ambition du présent article. Disons seulement que le lien n'est pas immédiatement perceptible¹⁰.

La vie dans la *juquira*¹¹

Comme souvent dans des contextes ruraux, les enfants au Tapajós participent très tôt aux activités liées au travail agricole et domestique¹². Dès qu'ils sont capables de marcher, et quand ils ne sont pas à l'école, ils accompagnent leurs parents aux jardins (*roçado*) ou les aident dans les différentes phases du processus de production de la farine de manioc. Dès l'âge de huit ou neuf ans, les enfants aident également à la pêche (et pêchent aussi seuls) et pour les garçons, généralement à partir de dix ans, à la chasse (bien que ces âges varient beaucoup d'une famille à une autre, et même d'un enfant à un autre).

⁸- Voir, entre autres, Carneiro da Cunha, 1992 ; Harris, 2001 ; Monteiro, 2001 ; Nugent, 1993 ; Porro, 2007.

⁹- Pour une description détaillée de ce processus, voir Vaz, 2010 et Stoll, 2014.

¹⁰- Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, la plupart des pratiques ne sont pas explicitement associées à une revendication de type identitaire (par exemple, « je bois du *tarubá* car je suis Indien »). La question des revendications identitaires apparaît plutôt dans les réunions et discussions politiques. Elle est reprise par ailleurs dans certains rituels précis, récemment réaménagés (Stoll, 2013 ; Vaz, 2010), et visible dans des comptines introduites depuis peu à l'école par les partisans du « mouvement indigène ». A contrario, techniques, savoir-faire, la plupart des musiques et même les rituels thérapeutiques ne font pas l'objet d'une revendication identitaire. Sur ces processus d'ethnogenèse dans la région de cette étude, voir Boyer, à paraître ; Oliveira, 2006 ; Peixoto *et al.*, 2012 ; Stoll et Folhes, 2013 ; et Vaz, 2010.

¹¹- Mot d'origine tupi désignant le sel, « *juquira* » est utilisé localement et dans d'autres régions d'Amazonie comme synonyme de *capoeira*. *Capoeira*, un terme également d'origine du tupi, signifie dans le dictionnaire et dans l'usage courant « jardin abandonné » ou « ce qui a déjà été un jardin » (Bueno, 2008).

¹²- Almeida, 1986 ; Brandão, 1983 ; Nieuwenhuys, 1996 ; Rosemberg et Freitas, 2002 ; Woorthman, 2001.



© Chantal Medaets, octobre 2010

Fig. 2 : épluchage du manioc



© Chantal Medaets, octobre 2010

Fig. 3 : des enfants partent pêcher

La plupart des filles, à partir de dix ans, maîtrisent déjà les activités ménagères (laver le linge, cuisiner, faire le ménage et s'occuper des plus jeunes frères et sœurs) et, souvent, en sont les responsables, surtout s'il s'agit de la fille aînée. Cette routine de travail entre les jardins et le fleuve est appelée par les villageois la vie dans la *juqira*. Dans cet article, je présente une réflexion sur l'enfance et les processus d'apprentissage dans le cadre de vie de la *juqira*.

Il est bien connu que, dans des contextes ruraux, l'apprentissage des activités productives s'effectue par la participation croissante des novices à ces activités¹³. Mais comment ce processus se passe-t-il plus exactement ? Est-ce que les *ribeirinhos* (riverains) du Tapajós peuvent nous apprendre quelque chose à ce sujet ? Le récit d'une journée de travail permettra d'introduire l'analyse.

¹³ - Almeida, 1986 ; Andrade, 1991 ; Lave et Wenger, 1991 ; Paradise et Rogoff, 2009 ; Pessanha Neves, 1999 ; Rogoff *et al.*, 2003 ; Woortmann, 2001.

Seu Zezinho (71 ans) et Dona Marilza (68 ans) s'en vont ce jour d'octobre 2010 à leur jardin torréfier la farine de manioc et je les accompagne. Antonio (40 ans), leur unique fils habitant toujours le village, vient les aider et emmène avec lui ses deux filles de quatre et six ans, Zilane et Zilma¹⁴. L'aînée, âgée de douze ans, est restée avec sa mère pour « aider aux choses de la maison ». João, un autre habitant du village, accompagne le groupe et percevra un salaire journalier pour sa contribution (qui pourrait également être compensée par une journée de travail d'un des membres de la famille de Zezinho en rétribution). Il est venu avec son épouse, Celeste, et ses six enfants ; le plus jeune a deux ans et le plus âgé dix-sept. Nous marchons deux heures durant en suivant le sentier, y compris le garçonnet de deux ans, porté par sa mère à de très rares moments seulement. Une fois sur place, les enfants sont chargés de différentes tâches qu'ils accomplissent entre leurs jeux et les bains dans l'*igarapé* (cours d'eau). Tous les enfants aident, à des degrés différents, en tamisant la pâte de manioc et en allant chercher des outils lorsqu'ils sont sollicités par les adultes. Everton, huit ans, fait la vaisselle. Luis, Janaína et Anderson, quant à eux, âgés respectivement de six, quatre et deux ans, font levier sur le long manche en bois pour presser le manioc.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 4 : des enfants font levier sur le manche en bois pour presser le manioc

Luis, six ans, balaie le sol. Everton et Henrique (âgés de huit et dix ans) sont envoyés sarcler un petit carré de terre et Elder, dix-sept ans, en sarcle un autre un peu plus grand, non loin de là. Zilma aide sa grand-mère à presser le *cupuaçu* (fruit local) pour préparer une boisson. Tous ramassent des fagots de branchages pour le four, mais seul Henrique aide à allumer le feu et à le maintenir à bonne température. C'est lui également qui rappelle ses frères et sœurs lorsqu'ils s'éloignent un peu trop.

¹⁴ - Les noms propres cités ont été soit conservés soit changés, en fonction du souhait des personnes (ou des parents, dans le cas des enfants) concernées.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 5 : Henrique surveille le feu

Elder, fils aîné de João, partage avec son père et Antonio la tâche de remuer constamment la farine sur la plaque du four (une activité que l'effort et à la chaleur du four rendent harassante). Mais, lors de l'échaudage, moment où João étale sur le four la pâte de manioc encore humide qui deviendra la farine, tous l'observent simplement. João me parle avec fierté de la participation d'Elder au travail : « Il aide beaucoup en tout. Que Dieu le garde... », et, voyant que la seule étape à laquelle il ne participe pas est l'échaudage, je demande s'il maîtrise déjà cette tâche : « Non, pas encore », répond le père. « Et tu n'essayes pas ? », dis-je sur un ton de plaisanterie au fils, « Mais... s'il ne sait pas encore... », me répond toujours le père.

Tout cela est entrecoupé de jeux spontanés entre les enfants (jouer aux billes, avec les mains, dessiner sur le sable, ou tout simplement courir l'un après l'autre), de bains dans l'*igarapé*, et d'une de leurs activités préférées, jeter des pierres dans les arbres pour en faire tomber les fruits.



© Lucie Robieux, février 2011

Fig. 6 : Zilma joue aux billes

Sur le chemin du retour, la farine (qui constitue le fardeau le plus lourd) est transportée sur le vélo d'Antonio et tout le monde aide pour le reste. Les enfants portent des outils, un panier avec des assiettes, une machette, une poule qui doit revenir du jardin à la maison, un peu de tapioca. En chemin, on s'arrête pour cueillir de l'açaï (fruit de palmier) et Henrique se propose pour monter sur le palmier. Celeste, sa mère, le regarde en silence, puis se tourne vers Elder, le frère aîné d'Henrique, pour revenir au plus jeune et lui dire : « Non. Ton frère y va. » Quelque temps auparavant, alors qu'Henrique et une amie de dix ans étaient seuls avec moi, ils n'ont eu aucune difficulté pour grimper sur le palmier haut de douze mètres pour cueillir de l'açaï...

Toutes ces tâches sont attribuées aux enfants par les adultes et, bien qu'à aucun moment il n'apparaisse explicitement une quelconque intention éducative, il est évident qu'elles comportent une dimension d'apprentissage. « L'enfant fait, et fait, et il s'habitue (*se acostuma*) », commente Idaliana (42 ans). Elle exprime une idée partagée par beaucoup, je l'ai, en effet, entendu d'innombrables fois ici et là. *Se acostumar* (« s'habituer, prendre de bonnes habitudes ») et, inversement, *tirar o mau costume* (« empêcher que des mauvaises habitudes s'installent ») sont des expressions familières très fréquemment

utilisées pour parler des processus d'apprentissage. L'utilisation du verbe *se acostumar* (« s'habituer ») plutôt que celui de *aprender* (« apprendre ») prend d'ailleurs tout son sens si l'on considère le terme d'« habitude » dans l'acception que lui confère Dewey (2007 : 40-42), c'est-à-dire non pas comme un ensemble de réflexes mécaniques, mais comme une action intelligente et contextualisée.

Or, bien que la dimension éducative soit évidente, il me semble que la finalité principale de la participation des enfants à ces activités n'est pas, pour les adultes, l'apprentissage en soi, mais, plus vraisemblablement, le succès dans la réalisation de l'activité. Comme le souligne Vermondén au sujet de l'activité de la pêche en Indonésie, « le but premier de l'activité est de ramener du poisson » (Vermondén, 2011 : 67), et la participation de l'enfant a lieu dans la mesure où celui-ci peut réellement aider, c'est-à-dire réussir dans l'activité entreprise – ou tout au moins ne pas déranger. Ainsi, par exemple, Thiago, père de cinq enfants qui ont entre deux ans et demi et dix ans, n'a pas pour habitude d'emmener les garçons à la pêche : « Quand je suis seul, le travail est plus efficace (*rende mais*) », explique-t-il. C'est également le cas de Darlon (28 ans) et Carlos (31 ans), qui partent pêcher avec la fille du premier, Aliene (10 ans), mais pas avec celle du second (du même âge qu'Aliene et sa grande amie), qui est triste de rester sur les berges et de nous voir partir. Selon ces adultes, elle « n'assure pas bien encore... » et pourrait les gêner. Si nous revenons à la journée de travail de torréfaction décrite ci-avant, on trouve également deux situations où des novices sont exclus d'une certaine activité en fonction de leur présumée incompétence. Elder maîtrise tout le processus de production de la farine de manioc sauf l'échaudage et son père n'ose pas le laisser essayer cette tâche (et Elder lui-même ne se permet pas de le demander non plus), car selon les mots de son père, « il ne sait pas encore ». Henrique se voit interdire par sa mère Celeste de cueillir de l'*açai*, tandis que son frère aîné peut monter au sommet du palmier compte tenu de sa plus grande expérience et compétence.

Les conditions de la participation

Partant de ces exemples, il est possible de dégager un premier aspect plus général de la modalité d'apprentissage à l'œuvre dans ces villages ou, plus exactement, une imbrication entre deux aspects. D'une part, il existe une dimension éducative (perceptible à l'observation et assumée par les *ribeirinhos* eux-mêmes) dans la participation aux tâches collectives. D'autre part, cette participation n'est pas stimulée mais, au contraire, elle est soumise à bon nombre de conditions, de prérequis. On apprend en participant, mais personne ne favorise cette participation ; elle peut même être découragée¹⁵. Si cette articulation peut paraître contradictoire, elle n'en est pas pour autant contre-productive du point de vue de l'apprentissage. En effet, l'observation a montré que les enfants ne se décourageaient pas de ces rebuffades mais, au contraire, les prenaient comme des défis, puisqu'ils ne perdaient pas une occasion de s'entraîner seuls ou de se lancer une fois de plus, le bon moment venu, dans une autre tentative d'incursion dans l'activité encadrée par les plus expérimentés. Il faut préciser que, dans ce contexte, participer aux tâches adultes n'est pas perçu comme une obligation mais plutôt comme une source de fierté : fierté d'être capable de collaborer et d'être reconnu pour cela. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que ces obstacles posés à la participation pourraient, en définitive, non pas décourager l'apprentissage mais y inciter dans la mesure où le désir de participer éveillerait celui d'apprendre.

¹⁵ - J'explore ailleurs, de manière plus systématique, les obstacles dressés à la participation des novices dans ces villages (Medaets, à paraître).

Pour plusieurs auteurs, la motivation à apprendre est intrinsèque au processus de construction identitaire : s'intégrer dans la communauté dans laquelle nous vivons serait la force motrice de l'apprentissage, autrement dit, le désir (voire la nécessité) d'appartenir et d'être reconnu serait suffisant pour pousser à l'effort d'apprendre¹⁶.

Lave et Wenger (*op. cit.*), deux auteurs dont les travaux ont grandement nourri les réflexions sur l'apprentissage non institutionnel, rappellent que la motivation à apprendre ne doit pas être résumée à l'espérance utilitaire et immédiate d'acquérir la maîtrise ponctuelle d'une compétence (*skill*) ou d'une tâche spécifique. Sans nier l'importance d'une telle maîtrise, ce qui est en jeu, selon eux, c'est un sens plus profond de la valeur de l'apprentissage comme marqueur d'appartenance à une « communauté de pratiquants ». S'identifier au rôle de l'adulte compétent de cette communauté serait fondamental pour inciter à l'apprentissage (*Ibid.* : 111). Delbos et Jorion¹⁷ font également référence à l'importance de cette identification : « Ce qui assure ce progrès [de l'apprentissage], c'est le fait de 's'y voir', c'est cette image de soi-même en position anticipée de maîtrise » (1984 : 144). « Se voir » dans le rôle de l'adulte compétent, se projeter dans la position prestigieuse et hiérarchiquement supérieure de celui qui maîtrise pleinement les codes de la communauté dans laquelle il évolue, voilà, du point de vue de ces auteurs, des éléments qui doivent assurer la motivation pour apprendre.

En s'appuyant sur la théorie de la pratique de Bourdieu (1972, 1980) et en la confrontant avec des situations ethnographiques d'apprentissage non institutionnel (apprentis tailleurs au Libéria, sages-femmes et timoniers en devenir au Canada et nouveaux-arrivants au sein de groupes d'alcooliques anonymes aux États-Unis), Lave et Wenger proposent une « théorie générale de l'apprentissage situé » (*op. cit.* : 30). Leur idée fondamentale est que l'apprentissage ne serait pas une activité « en soi », indépendante de la pratique, mais plutôt un sous-produit de celle-ci : l'apprentissage ne serait en fait pas autre chose que l'évolution de la participation de l'individu dans une pratique donnée¹⁸. Dans ce processus de participation progressive, ces auteurs soutiennent que les novices n'auraient de place légitime qu'à la périphérie de l'activité (« *legitimate peripheral participation* »), le rôle d'observateur étant le premier et le plus typique de cette participation périphérique. Ce cadre analytique s'accorde bien avec les scènes ethnographiques présentées ici et offre des éléments très pertinents pour les comprendre. Au Tapajós, pour qu'un novice ait le droit de participer à une activité, un certain degré de maîtrise est exigé de sa part, en quelque sorte « d'entrée de jeu ». L'observation périphérique est poussée à l'extrême.

Néanmoins, comme l'indiquent également Lancy (1996 : 22-30), Odden et Rochat (2004 : 196-197) et Odden (2007), il me semble que Lave et Wenger, parce qu'ils considèrent que la participation est une condition absolument centrale de l'apprentissage, éludent ce qui se déroule de manière beaucoup plus discrète que le *learning by doing*, auquel l'idée de participation renvoie. Cette sous-estimation du rôle joué par l'observation et, plus largement, par toute posture dite « passive » mais que je préfère appeler posture réceptive,

¹⁶ - Delbos et Jorion, 1994 ; Dewey, 1947, 2007 ; Lancy, 2008 ; Lave et Wenger, 1991 ; Paradise et Rogoff, 2009.

¹⁷ - Dans un ouvrage fondateur sur la « transmission des savoirs », les auteurs partent d'une description des processus d'apprentissage des métiers de la mer en France (paludier, conchyliculteur et pêcheur côtier), pour proposer une réflexion de portée générale sur « le savoir pratique et sa transmission » (Delbos et Jorion, 1984 : 7).

¹⁸ - « In our view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere: social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics » (Lave et Wenger, 1991 : 34-35). Il n'est ainsi pas étonnant que, dans les travaux postérieurs de Jean Lave, nous voyions la notion d'apprentissage s'effacer au profit de descriptions du processus d'intégration identitaire à une communauté de pratique (Lave, 2001 ; Brougère, 2008 : 58).

est fréquente dans les travaux qui examinent l'apprentissage quotidien à partir du cadre analytique dit « socio-constructiviste ». Dans le sillage des recherches de Vygostky (1978), les auteurs tendent plutôt à mettre l'accent sur l'expérimentation active de l'enfant, considérablement soutenu par les personnes plus expérimentées qui le côtoient¹⁹.

Apprendre à participer

Pour continuer l'analyse, je propose à présent d'introduire de nouvelles données empiriques qui aborderont justement l'importance d'attitudes « réceptives » dans le processus d'apprentissage tel qu'il est vécu par les habitants du Tapajós. Elles apporteront d'autres éléments représentatifs de cette modalité d'apprentissage, qui s'appuie quasi exclusivement sur l'initiative des novices et dans laquelle les « experts » restent très économes de toute transmission explicite de savoirs aux moins expérimentés. Trois expressions locales vont nous servir d'entrée en matière : « Je n'ai appris de personne » (*Não aprendi de ninguém não*), « Il suffit de regarder pour savoir le faire » (*Só de olhar já sabe fazer*) et la question « Tu assures ? » (*Tu garante ?*). L'articulation entre ces différents points, sous forme de conclusion, sera faite après une très brève description de l'utilisation de chacune de ces expressions.

« Je n'ai appris de personne »

Au cours de mon travail de terrain, le fait que plusieurs personnes aient affirmé avoir appris « toute seule » telle ou telle activité a retenu mon attention. À un enfant fabriquant un jouet en paille, par exemple, je demande : « Et qui t'a appris cela ? », « Personne ! », me répond-il aussitôt. De même, un artisan, expert dans l'art de construire des pirogues et dont l'oncle exerçait également cette profession, affirme n'avoir jamais « appris de personne ». Il explique : « Lui [son oncle] ne m'a jamais enseigné [...]. C'est venu comme ça, dans ma tête. Un jour, j'ai décidé de commencer à en faire et j'en ai fait. » Au cours de deux chantiers de construction de bateaux que j'ai pu suivre, le travail était réalisé, en silence, par un « maître » (*mestre*), ou un apprenti-maître, et un apprenti. L'apprenti faisait son travail sans poser de questions, s'arrêtant parfois pour observer le maître. Ce dernier restait concentré sur son propre travail (tailler les pièces par exemple) et, de temps à autre, regardait de loin son apprenti. De très rares fois, j'ai vu le maître intervenir sur le travail d'un apprenti : ce n'était alors pas pour le corriger mais pour se substituer à lui. Quand le maître estimait que son apprenti n'était pas en train d'exécuter correctement l'activité, il ne le corrigeait pas mais, simplement, l'éloignait pour achever lui-même le travail. Le novice, souvent d'un air discrètement contrarié, se contentait de regarder son supérieur agir.

« Il suffit de regarder »

Il est commun de dire au Tapajós de quelqu'un d'intelligent qu'« il lui suffit de regarder pour savoir faire » (*só de olhar já sabe fazer*) ou d'affirmer, comme j'ai aussi pu l'entendre, « si je regarde bien quelqu'un faire une chose, j'apprends » (*se eu olho 'bemzinho' alguém fazer uma coisa, eu aprendo logo*). Dans des conversations spontanées sur les processus d'apprentissage, on fait souvent référence à des comportements d'observation ou d'écoute.

¹⁹ - Le concept de « zone de développement proximale », proposé par Vygotsky invite spécialement à cette interprétation. Il indique l'ensemble des actions que l'enfant ne serait capable d'accomplir qu'avec l'aide d'une personne plus expérimentée. Cet étayage (*scaffolding*) des plus expérimentés a souvent été interprété comme une attitude nécessairement collaborative et bienveillante de ceux-ci envers le sujet apprenant (à ce titre l'expression « *side by side* » forgée par Paradise et Rogoff (2009) pour expliquer le rapport entre « expert » et « sujet apprenant », est exemplaire). Mes données montrent au contraire des « experts » beaucoup moins complaisants à l'égard des apprenants.

Argemiro (42 ans), chef de chantier, explique ainsi de quelle manière il a appris son métier : « Je les regardais faire et ensuite j'arrivais à le faire moi-même. Personne ne me disait rien. » Marciano, musicien à Pinhel, raconte ainsi son processus d'apprentissage musical (chant et tambourin) :

« Pour apprendre, lorsqu'ils chantaient, je restais à les écouter. [...] Parce que, pour moi, pour apprendre quelque chose... s'il est en train de chanter et que je chante aussi, je n'entends rien. Mais s'ils chantent pendant que je suis juste en train de battre le rythme ici, mais attentif à la chanson, c'est plus facile d'apprendre. [...] Il m'a fallu presque deux ans où je ne faisais que les accompagner, avant que moi-même je chante ou joue²⁰. »

À l'approche d'une fête, des jeunes filles m'ont invitée à répéter des danses avec elles. Nous avons passé des heures à écouter les airs les plus joués dans les fêtes et nous sommes restées pratiquement tout le temps immobiles ! À la fin de notre après-midi de « répétition », seul un couple avait dansé, Dilma et Luis. Ils étaient considérés comme étant les meilleurs danseurs, et pour que nous apprenions, il nous a fallu les observer. Personne n'a tenté de les imiter pendant qu'ils dansaient. Nous sommes d'ailleurs restées, la plupart du temps, allongées sur un lit. Ce n'est qu'à la fin de notre séance que Dilma, que nous avons regardée tout ce temps, nous a invitées à se joindre à Luis et à elle. Cependant, seule Glenda a été effectivement incitée à se rapprocher des deux danseurs : aux yeux de Dilma, en effet, elle « assure » (*garante*) déjà. Finalement, personne n'a insisté pour que je les rejoigne sur la « piste de danse ».

“ Tu garante ? ”

Dans cette région de l'État du Pará, on utilise le verbe *garantir* (« assurer ») pour affirmer que l'on sait, ou que l'on est capable de réussir quelque chose, usage que je considère assez significatif de la modalité d'apprentissage qui prédomine localement. Lorsqu'une personne s'estime non seulement capable de réaliser telle ou telle activité, mais qu'elle sait pouvoir l'accomplir parfaitement, on utilisera ainsi le terme *garantir* (« assurer »). D'autres expressions courantes en portugais renvoient également à l'idée de connaissance, d'une maîtrise d'une technique ou d'un savoir, comme *poder fazer* (« pouvoir faire ») ou *ser capaz* (« être capable »). En revanche, *garantir* exprime une certitude par rapport à la maîtrise de l'activité. À ma connaissance, ce verbe n'est pas utilisé dans ce sens dans d'autres régions du pays. Étymologiquement, il renvoie à *garantia* (« garantie », « assurance »). Dans le Tapajós, quand on répond par l'affirmative à la question *tu garante ?*, c'est bien que l'on atteste de sa propre compétence. C'est alors que les personnes plus expérimentées concèdent à ceux qui le sont moins de participer : « assurer » son geste, c'est bien la condition essentielle à la participation.

Dans cette région, maîtriser une activité est une condition pour l'intégrer. Il est, par exemple, fréquent qu'un enfant soit écarté d'une activité parce qu'il n'en a pas la maîtrise complète, ou en tout cas, parce que les adultes le pensent. « Laisse ça, tu n'assures pas ! », dit Marilza à son petit-fils de six ans, qui essaie « d'ouvrir la paille » (procédé nécessaire à l'utilisation de celle-ci pour la couverture des bâtiments). Rappelons-nous également l'exemple du frère cadet à qui la mère a refusé de monter cueillir de l'*açaí*. Autre exemple également déjà évoqué, la fille de Carlos restée sur la berge parce qu'elle n'« assurait » pas encore suffisamment. Dans le cas de la danse, Glenda est invitée à danser parce que la danseuse reconnue comme la plus compétente pense que Glenda, elle aussi, « assure ».

²⁰ - Entretien réalisé le 17 octobre 2011.

Pour pouvoir participer, il faut avoir « fait ses preuves ». Au travers de l'invitation ou de la simple permission à intégrer une activité, la compétence est ratifiée et consacrée. Par là, le résultat de l'apprentissage lui-même est reconnu.

Conclusion

Pour acquérir compétence et savoir-faire, l'observation apparaît, sur mon terrain d'étude, comme un outil privilégié d'apprentissage. L'entrée en activité n'a lieu qu'à partir du moment où l'on peut « assurer » qu'on peut la mener à bien et, ainsi, rassurer les autres sur cette capacité. Du côté des apprenants, on observe longuement, attentivement et on pose peu de questions. Du côté des « maîtres », on se préoccupe moins d'expliquer que de bien faire. C'est probablement la raison pour laquelle plusieurs personnes rencontrées affirment avoir « appris toutes seules » des savoirs aussi distincts que la fabrication d'un jouet en paille ou la construction de bateaux. Parce qu'en effet, si c'est en observant que l'on apprend, observer dépend moins de l'action didactique des personnes plus expérimentées que d'une posture active de l'apprenant. Pour que l'observation puisse jouer ce rôle central dans l'apprentissage, il faut que le regard soit éduqué, qu'il s'aiguisse avec le temps. Il faut que l'attention soit éduquée, c'est-à-dire entraînée, pour devenir précise. Cet « entraînement » s'opère par l'exposition continue à des situations dans lesquelles l'enfant n'a d'autre solution qu'observer.

Ce processus est qualifié par Tim Ingold (2000, 2001, 2011) d'« éducation de l'attention », expression qu'il a empruntée à James Gibson et à laquelle il accorde une place centrale dans ses travaux sur les processus d'apprentissage. Ingold suggère que l'éducation (ou l'apprentissage) se réalise par l'invitation à « aligner les mouvements de son attention de manière à entrer en résonance avec l'action des autres » (*Id.*, 2001 : 144). Dans cette perspective, l'attention serait guidée vers certaines situations, objets, paysages, mouvements. Ce « guidage » n'est pas forcément le fait d'interventions intentionnelles des « guides », mais il résulte le plus souvent de l'interaction entre le sujet moins expérimenté et les personnes et l'ensemble du milieu animé et inanimé qui l'entoure. Cette approche me paraît pertinente pour comprendre les interactions éducatives des *ribeirinhos* avec lesquels j'ai travaillé. Il me semble que leur attention est en effet éduquée vers l'exercice d'une observation minutieuse, soit de leur environnement naturel, soit des gestes de leurs « maîtres ». Au lieu d'un apprentissage par questions et explications, c'est le regard ou, plus généralement, l'ensemble des sens qui sont éduqués. L'enfant est plus stimulé à voir et à percevoir qu'à demander.

Cette observation confirme d'ailleurs les analyses d'Alain Pierrot (2012, 2013) sur le statut du langage dans les processus d'apprentissage qu'il qualifie d'informels. Cet auteur met en avant le rôle secondaire joué par le langage (ou, en tout cas, le métalangage avec fonction explicative) dans tout apprentissage en dehors de la discipline de l'écriture. Pour lui, le « silence des aînés » (*id.*, 2011) caractériserait cette relation entre « maître » et apprenants dans les situations d'apprentissage non institutionnelles.

David Lancy (2008, 2010) a également insisté sur la centralité de l'initiative de l'apprenant dans les processus d'apprentissage. Il critique systématiquement la perspective selon laquelle des efforts de transmission intentionnelle seraient indispensables à tout apprentissage. À partir d'une large révision de la littérature ethnographique, il fait le constat qu'« apprendre tout seul » (2010) est une situation beaucoup plus courante que celle de la relation d'enseignement intentionnelle. Lancy dénonce l'universalisation d'un modèle d'apprentissage qu'il juge parfaitement ethnocentrique et qui, selon lui, induit voire contraint, par l'application de politiques publiques, les parents à agir en « professeurs » didactiques de leurs enfants : « Ce qui est en quelque sorte le modèle populaire de développement de l'enfant des sociétés WEIRD [Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic] s'est transformé en une 'théorie scientifique' qui se voit renforcée par des politiques publiques » (*ibid.* : 2)²¹.

²¹ - « What is basically the WEIRD 'folk' model of child development has been transformed into a 'scientific theory' whose forces is augmented via explicit government policies. »



© Lucie Robieux, février 2011

Fig. 7 : Samantha observe sa mère échauder la farine de manioc

À l'inverse des orientations actuelles de la didactique occidentale (et, donc, de la didactique scolaire), les adultes au Tapajós empêchent l'expérimentation de l'enfant ou y font obstacle, conditionnant sa participation à une contribution effective et compétente. Pour autant, en agissant de la sorte, ils *peuvent* stimuler l'apprentissage ; non pas celui qui se réalise « par essais et erreurs », « en mettant la main à la pâte » ou encore « en suivant une explication » ; mais celui qui procède par l'observation intelligente, par une perception aigüe et aiguisée. Ainsi, dans les pratiques de transmission et d'apprentissage dans le bas Tapajós, on entend rarement (pour ne pas dire jamais) : « Viens ici que je t'explique », « C'est en se trompant que l'on apprend », ou encore : « Continue d'essayer et tu vas y arriver ». L'injonction, ici, est : « *Tu garante ?* »

Références bibliographiques

Almeida M.,

1986, « Redescobrimdo a familia rural brasileira », *Revista brasileira de ciências sociais*, 1/1 : 66-83.

Andrade M.,

1991, « Violências contra crianças camponesas na Amazônia » in de Souza Martins J. (ed.), *O massacre dos inocentes*, São Paulo, Hucitec : 130-158.

Barreto Filho H.,

2006, « Populações Tradicionais : introdução à crítica da ecologia política de uma noção » in Adams et al. (eds.), *Sociedades caboclas amazônicas : modernidade e invisibilidade*, São Paulo, Annablume : 109-144.

Bloch M.,

2013, « An Extraordinary Fact », *Anthropology of This Century*, 7 [en ligne]. Disponible sur : <http://aotcpress.com/articles/extraordinary-fact>. Visité le 20 aout 2013.

Bourdieu P.,

1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève-Paris, Droz.

1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Boyer V.,

(à paraître), « Énoncer une 'identité' pour sortir de l'invisibilité : la circulation des populations entre les catégories légales (Brésil) ».

Brandão C.,

1983, *Casa de escola : cultura camponesa e educação rural*, São Paulo, Papirus.

Bueno S.,

2008, *Vocabulário tupi-guarani português*, São Paulo, Vidalivros.

Brogère G.,

2008, « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné », *Pratiques de formation – analyses*, 54 : 49-63.

Carneiro da Cunha M.,

1992, *História dos índios no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras/FAPESP/SMC - Secretária Municipal de Cultura de São Paulo.

Delbos G., Jorion P.,

1984, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Dewey J.,

1947, *Expérience et éducation*, Paris, Bourrelrier. 2007 (1922), *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology*, New York, Cosimo.

Greenfield P. et Lave J.,

1979, « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Recherche, Pédagogie et Culture*, 44/8 : 16-35.

Harris M.,

2001, *Life on the Amazon: the Anthropology of a Brazilian Peasant Village*, Londres, British Academy.

Ingold T.,

2000, *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*, Londres-New York, Routledge. 2001, « From transmission of representation to education of attention » in Whitehouse H. (ed.), *The Debated Mind*, Londres-New York, Berg Publishers: 113-153. 2011, *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, Londres, Routledge.

Lancy D.,

1996, *Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's Development*, New York, Guilford Publications.

2008, *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge, Cambridge University Press.

2010, « 'Learning from Nobody' : The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children's Development », *Childhood in the Past*, 3 : 50-72.

Lave J.,

1988, *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

2001, « Getting to be british » in Holland D. et Lave J. (eds.), *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Oxford, J. Currey.

Lave J. et Wenger E.,

1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mauss M.,

1993 (1934), « Les techniques du corps » in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Medaets C.,

À paraître, « Despite adults: learning experience on the Tapajós riverbanks », *Ethos journal*.

Monteiro J. M.,

2001, *Tupis, tapuias e historiadores : estudos de história indígena e do indigenismo*, Dissertação para obtenção do título de livre docência (équivalent en France du HDR) Campinas, UNICAMP.

Nieuwenhuys O.,

1996, « The paradox of childlabor and anthropology », *Annual Review of Anthropology*, 25 : 237-251.

Nugent S.,

1993, *Amazonian Caboclo Society: an Essay on Invisibility and Peasant Economy*, Oxford, Berg.

Oliveira N.,

2006, *The Political Significance of Non-Tribal Indigenous Youth's Talk on Identity, Land, and the Forest Environment: an Amazonian Case Study from the Arapiuns River, Brazil*, Canberra, Australian National University, thèse de doctorat.

Odden H.,

2007, *The Acquisition of Cultural Knowledge of Hierarchy by Samoan Children*, Atlanta, Emory University, thèse de doctorat.

Odden H. et Rochat P.,

2004, « Observational learning and enculturation », *Educational and Child Psychology*, 21/2 : 39-50.

Paradise R. et Rogoff B.,

2009, « Side by side: learning by observing and pitching in », *Ethos*, 37/1 : 102-138.

Peixoto R., Arenz K. et Figueiredo K.,

2012, « O movimento indígena no baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito », *Novos Cadernos do NAEA*, 15/2 : 279-313.

Pessanha Neves D.,

1999, *A Perversão do Trabalho Infantil*, Niterói, Intertexto.

Pierrot A.,

2012, « Le Silence des Aînés » in de Grave J.-M. (éd.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

2013, « Compétence, oralité et écriture » in Leguy C., Bornand S. (éds.), *Compétences et Performances*, Paris, Karthala.

Porro A.,

2007, *Dicionário etno-histórico da Amazônia colonial*, São Paulo, Editora da USP.

Rogoff, B., Paradise R., Arauz R. M., Correa-Chávez M. et Angelillo C.,

2003, « Firsthand Learning Through Intent Participation », *Annual Review of Psychology*, 54/1 : 175-203.

Rosemberg F et Freitas R.,

2002, « Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação », *Educação & Realidade*, 27/1 : 57-64.

Santilli J.,

2005, *Socioambientalismo e novos direitos*, São Paulo, Peirópolis.

Stoll E.,

2013 « 'Preto velho de salambé, cachimbo na boca, chinelo no pé' : a 'brincadeira dos pretos' do baixo Tapajós (Amazônia brasileira) », Communication à la X^e Réunion d'Anthropologie du Mercosur, Córdoba, Argentine, 10-13 juin 2013.

2014, *Rivalités riveraines : territoires, stratégies familiales et sorcellerie en Amazonie brésilienne*, Paris, École pratique des hautes études (EPHE), Thèse de doctorat.

Stoll E. et Folhes R.,

2013, « Frères ennemis : la participation à l'épreuve des factions en Amazonie brésilienne », *Cahiers des Amériques latines*, 72-73/1-2 : 141-160.

Vermonden D.,

2011, « Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre ? Dynamique des communautés de pratique sur les rivages de l'Est indonésien » in de Grave J.-M. (éd.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

Vaz F.,

2010, *A Emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA), thèse de doctorat.

Vygotski L.,

1978, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Woortmann K.,

2001, « O Modo de produção doméstico em duas perspectivas : Chayanov e Sahlins », *Série Antropologia*, Universidade Federal de Brasília, 293 : 436-472.

Documents officiels et sites consultés

Loi de 2001, n°10.219, « Cria o programa nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa escola”, e dá outras providências ». Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/LI0219.htm

Loi de 2007, décret n°6040, Institui a política de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

CITA, Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns. Visité le 20 juin 2014. URL :

<http://citastm.blogspot.fr>

CPISP, Comissão Pró-Índio de São Paulo. Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/pa/pa_comunidades_amazonas_luta.html