



HAL
open science

Langues et Education à La Réunion : aspects comparatifs avec l'Afrique du Sud

Jean-Pierre Cambefort

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Cambefort. Langues et Education à La Réunion : aspects comparatifs avec l'Afrique du Sud. *Alizés : Revue angliciste de La Réunion*, 1999, Languages and Education : Parameters for Multicultural South Africa, 18, pp.182-203. hal-02346446

HAL Id: hal-02346446

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02346446>

Submitted on 5 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Langues et Éducation à la Réunion : aspects comparatifs avec l'Afrique du Sud

Position du problème

Il s'agit de poser les problèmes existant à la Réunion entre, d'une part, le langage en tant que capacité humaine à parler, les langues, l'éducation familiale et scolaire, c'est-à-dire tout ce qui relève des influences précoces concernant l'acquisition du langage chez l'enfant, et, d'autre part, les questions d'identité sociale et des pratiques langagières dans une société qui se définit souvent comme "multiculturelle".

La question que pose ce colloque sur les paramètres intervenant dans la construction d'une société multiculturelle, s'agissant de l'Afrique du Sud, peut également être posée à la Réunion dans une perspective comparative. Quels facteurs éducatifs influencent l'accès au langage et à la pratique de langues dans une société réunionnaise qui est, comme la société sud africaine, construite sur l'apport de plusieurs communautés provenant de berceaux de civilisation différents ?

Cette manière de poser les problèmes nous fait nécessairement entrer dans le champ des représentations. Il s'agit des représentations que l'enfant se fait de lui-même en tant qu'être humain et sujet parlant, de celles qu'il se fait de ses parents dans un ensemble social fondé sur de multiples clivages sociaux et des échelles de valeurs construites sur l'étiquetage (couleur de peau, lieu de résidence, profession, revenus, etc.), celle de l'école en tant que lieu où se jouent les distinctions sociales déjà existantes avant la scolarisation de l'enfant.

De plus, poser la question de l'appartenance à une société multiculturelle doit amener le débat sur les relations qu'entretiennent, dans

l'officiel comme dans l'officieux, le sujet parlant avec son identité, avec les langues et leurs statuts, ainsi que son positionnement dans cet ensemble complexe et composite.

1) Langage, socialisation et éducation familiale

1-a) *L'investissement du langage*

Le langage, comme nous l'avons vu, est le principal outil de distanciation élaboré entre le sujet et son "vécu," pourvu que la culture qui le socialise puisse mobiliser plusieurs éléments :

- *les systèmes d'attente du langage.* Le sujet attend-il véritablement que l'acte de parole le réfère à autrui, le connecte avec le "grand Autre", ou attend-il qu'il lui permette simplement de céder à une impulsion immédiate, émettrice de son état intérieur momentané, sans vérifier s'il est écouté, s'il écoute et si ce qui est dit inscrit véritablement chez lui des effets de sens ?

- *les ressources.* La "compétence linguistique" qui est à sa disposition, son vocabulaire, l'usage de la langue qu'il fait habituellement dans les contextes interactifs, varient en fonction de nombreux paramètres : le mode de vie, l'histoire du groupe social ("objectivement identifiable" selon une approche sociologique classique, ou "subjectivement repérable" selon une approche qualitative) et son histoire personnelle (socialisation primaire et secondaire, choix d'apprentissage ultérieurs, etc.).

Ces éléments font varier l'efficacité de l'ordre symbolique chez le sujet, ainsi que le "capital symbolique" dont disposent les groupes. Il est incontestable qu'il existe des populations (ou des groupes parmi ces populations), quels que soient les critères de différenciation existant entre ces groupes, où le symbolique est plus ou moins investi, c'est-à-dire où les fonctions distanciatrices du langage sont investies et mobilisées dans les interactions, et d'autres milieux où ces niveaux sont extraordinairement défaillants.

La notion de ressource n'a rien à voir avec la langue elle-même, mais avec l'usage du langage. Il s'agit des attentes qu'ont les locuteurs dans différents contextes d'interaction et notamment de l'effort (la mise) investi dans la symbolisation langagière. Dès les premières années de la vie, l'enfant peut être plus ou moins encouragé à "parler ses émotions" ; et les adultes socialisateurs parviennent à mettre plus ou moins de mots, et de manière plus ou moins appropriée, sur le vécu émotionnel de l'enfant dans leur relation langagière à celui-ci. Cet effort d'investissement du symbolique varie également selon les critères culturels, sociologiques ou historiques.

La notion d'investissement du langage implique trois phénomènes que nous pouvons résumer de la manière suivante :

- *L'émergence de la vérité du sujet* : cette notion ne peut se comprendre que si l'on admet que l'altérité du langage du sujet lui permet de reconnaître ce qu'il est, ce qu'il ressent et ce qu'il pense à condition que ces dimensions de la vie intrapsychique soient écoutées par un autre lorsqu'il les exprime, ou bien entendues par lui-même lorsqu'elles lui sont renvoyées par un autre. Dans les deux cas, l'extériorité de la vie intrapsychique est nécessairement tributaire de l'Autre pour que le sujet accède à son existence par et pour autrui. Sans cette dimension de la reconnaissance de sa vie intrapsychique exprimée dans le langage, l'individu n'accède pas à une position de sujet ; sans Autre et sa reconnaissance, le sujet n'existe pas.

- *Les limites de son discours* : cette dimension de radicale extériorité du langage accompagne le sujet au risque de la différence, de la confrontation avec les significations que l'autre produit aussi dans le champ du langage, et qui limite ses propres productions imaginaires. Particulièrement efficace et parfois douloureuse chez l'enfant qui la découvre, cette expérience de l'altérité est celle par laquelle le sujet parlant est référé à autrui dans le langage. Il y fait l'expérience que celui-ci n'est ni un instrument d'appropriation dont le fonctionnement peut être établi par lui seul pour l'asservir à ses productions imaginaires individuelles comme dans la névrose par exemple, ni un jeu de symboles qui

fonctionnent de manière extérieure au sujet, qui le "traversent" sans le nommer et sans qu'il puisse y trouver sa place de sujet d'un discours, comme dans la psychose. Le "délire" du fou est, de ce point de vue, un symptôme d'insoumission au sens même de la parole.

- *Une voie médiane.* Des significations nouvelles sont créées par la confrontation avec l'Autre et les plans de remaniement de l'imaginaire réorganisés par l'action du symbolique. L'intersubjectivité est à ce prix : elle ne se réduit pas à un état de faits donnés à priori, mais résulte d'un travail des productions imaginaires, notamment par les effets de sens du langage et appelle sans cesse le sujet ailleurs que dans ses captations. Utilisant les concepts d'archaïque et d'élaboré pour qualifier les niveaux de fonctionnement relationnel des couples en difficulté dans la situation thérapeutique, P. Salomon montre que l'accès à l'intersubjectivité passe par un véritable travail de repositionnement individuel dans les interactions quotidiennes.

Dans ce travail, qui mobilise l'investissement du symbolique, s'effectuent l'abolition des barrières du Moi, l'accès à l'Autre et une distanciation qui relativise le sujet dans et par le symbolique grâce à l'investissement dont il fait l'objet.

Ainsi, pour que le langage parvienne à ces effets, il faut qu'il soit investi de ce pouvoir structurant qui est la garantie pour le sujet de son existence par et pour un Autre. C'est cette dimension de l'Autre qui permet, nous l'avons vu, un tel investissement du langage. L'assujettissement à l'ordre symbolique est précisément ce qui est en jeu dans les notions de "parole pleine" et "parole vide" que D. Vasse a expliquées: "*Parler vraiment à quelqu'un revient à courir le risque du délogement, le risque d'être entendu ailleurs que du point de vue imaginaire où notre discours nous place*".

C'est véritablement dans cette dimension du risque que se constitue toute dialectique, toute avancée de la parole, toute sortie du discours courant et commun, et donc toute reconnaissance de l'appartenance du sujet au champ de l'Autre.

Lorsqu'il n'y a plus d'Autre, le sujet reste prisonnier des captations imaginaires, faute d'investissement et d'exigence du langage, et reste dans une dualité existentielle qui, par l'appauvrissement du champ intra- et inter-psychique, donc de l'intersubjectivité, l'enferme dans une solitude et une souffrance qui ouvrent souvent les portes de la folie.

1-b) Le langage, la culture et l'interdit

La culture comme le langage engagent dans l'accès à des dimensions particulières de l'existence : celles où doivent se mettre en place les conditions irremplaçables d'une vie sociale porteuse de sens, de limites et de loi et qui sont les suivantes :

- *l'intériorisation de l'interdit* tout d'abord et de la *loi*. Le premier des interdits est la prohibition de l'inceste au moment de la problématique oedipienne chez le jeune enfant. Il garantit la condition d'acceptation, de connaissance et de respect des règles de la parenté, qui constitue le schéma à partir duquel les autres lois sont intériorisées.

- *la reconnaissance de l'Autre* ensuite, conséquence de la première, relativise l'existence sociale du sujet à sa condition humaine : être un parmi d'autres, lui garantissant son lieu (et ses limites) symboliques d'existence dans un tout auquel il participe mais dont il n'est qu'un maillon.

L'intériorisation de ces deux principes, mise en place chez le sujet humain très tôt dans l'enfance, malgré les difficultés qu'elle engendre, constitue la pierre fondatrice du psychisme sur laquelle s'édifient, au cours de la socialisation, les multiples "éléments culturels" propres à chaque civilisation.

1-c) Langage et symbolisation

L'enfant fait l'expérience que la pensée symbolique "dégage le concept de toute intuition de l'objet" (Lemaire) c'est-à-dire que le symbolisme langagier induit une signification formelle qui tient à la cohérence des rapports entre ses éléments. Le symbolisme devient un

ordre qui met de l'ordre sur ce qui, à l'origine, constitue le vécu irréprésentable. Bien plus, le symbolisme culturel, en structurant le monde, introduit un pacte, une loi ; c'est un pacte d'alliance, de convention et il se trouve inséparable du discours.

L'ordre symbolique opère les différenciations essentielles aux repérages du sujet : entre soi et l'autre, entre l'individualité psychique et les manifestations du discours, entre le discours et la réalité, enfin entre l'intérieur et l'extérieur.

Le symbolique introduit une rupture de la continuité ; il est l'introduction de l'hétérogénéité dans l'univers d'homogénéité originelle que le sujet cherche à conserver avec la mère dans la relation duelle. Cette hétérogénéité instaure un ordre de valeurs distinctes et signifiantes, au delà de la vie sensorielle immédiate. Cette particularité fait du symbolique le fondement de la loi.

Pour tout sujet, le langage contribue donc à mettre de la distance entre soi et les autres et à se situer à une place distincte. De la confusion primaire de la relation duelle mère-enfant, le sujet passe, notamment par l'Oedipe, à la fonction symbolique où il prend la place d'une entité distincte des parents. Il prend place dans un "espace" symbolique qui est celui des représentations ; et cet espace est avant tout collectif : c'est celui de la reconnaissance. Comme l'affirme Lacan, avant de signifier, le langage signifie pour quelqu'un. C'est de ce lieu symbolique de mutuelle reconnaissance qu'émerge progressivement la parole du sujet ; c'est aussi là que le sujet vient s'aliéner.

Désormais, pour l'enfant qui fait son entrée dans le langage, la référence à soi passe par le "champ de l'Autre" et devient susceptible de générer toutes les distorsions, mensonges et identifications (conscientes ou non) à l'origine des multiples "conditionnements" et méconnaissances de soi.

Symboliser c'est donc évoquer en l'absence de ce qui est représenté, c'est donc à la fois prendre des distances par rapport à un signifié, un contenu, mais aussi prendre place dans le champ d'existence de

représentations et de reconnaissances collectives. Ainsi, par le simple fait de donner un nom aux objets et, à plus forte raison, aux êtres humains, l'homme les fait exister en dehors de leur présence immédiate. Cette banalité apparente nous fait accéder à toutes les fonctions du symbolique et des effets qu'il provoquera chez le sujet.

Deux jumeaux sont nommés différemment, donc sont symboliquement distancés ; ils deviennent dissemblables par delà leur extrême ressemblance biologique. Le fait que le semblable puisse être traité symboliquement comme dissemblable est en effet du langage symbolique qui entraîne une multitude de distances et de dissemblances créées pour nommer, donc distancer, les choses, les êtres et les rapports entre eux et le sujet parlant.

1-d) Langage et constitution du sujet

C'est ce "travail" qui est en jeu lors de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Encore faut-il qu'il ait intériorisé la fonction de l'interdit, principalement celui de fusionner avec la mère et d'obtenir toujours et immédiatement satisfaction à ses besoins. Cet interdit commence par les limites à l'appropriation du monde matériel, lors de l'acquisition graduelle de l'indépendance motrice, et culmine avec l'interdit posé par le père sur la possession incestueuse du parent du sexe opposé, lors de la problématique oedipienne.

Le langage donne au sujet l'accès à l'intersubjectivité, non pas parce que celui-ci se "fait comprendre" dans son univers social et langagier habituel (cette notion de la subjectivité paraît évidente), mais parce que le langage, en instituant l'ordre du monde, pourvoit "l'esprit" d'une autonomie sur le vécu et instaure une distance fondamentale au fonctionnement du symbolique, comme un ordre (et pas seulement une fonction) que l'on ne trouve pas dans l'usage que le sens commun fait des mots et expressions toutes faites.

L'acte de *désignation* différencie le réel du langage, deux ordres séparés mais référentiels. Pour l'enfant la possibilité progressive de passer du réel à l'usage des symboles distanciateurs lui permet de se

représenter comme sujet distinct de l'entourage. Le langage est donc la condition de la prise de conscience de soi comme identité (et entité) distincte. Comme le fait remarquer Genouvier, l'identité primaire du sujet s'élabore à travers la langue maternelle qui est "*ce lieu de langage dans lequel nous apprenons à nous connaître et nous construire*". Et en même temps "*parler, c'est naître une seconde fois ; c'est même la vraie naissance*".

Désormais, entre le sujet et autrui, entre le sujet et le monde, le langage intervient comme ordre symbolique structurant par le fait que sa structure matérielle impose des places et des représentations aux êtres et aux choses. C'est la reconnaissance de cette fonction du langage à laquelle le sujet est assujéti bien avant son entrée dans son champ et à laquelle il s'efforce par la suite de se soumettre en se l'appropriant, qui fonde l'ordre symbolique. La fonction symbolique, ou sémiotique, est une capacité humaine à faire fonctionner les signifiants du langage et des symboles chez un sujet parlant ; l'ordre symbolique est l'application structurante des effets du langage, qui sont essentiellement des effets de sens et signifient ce que parler veut dire.

En acceptant les lois de fonctionnement du langage, le sujet accepte par là même d'être assujéti aux codes sociaux universels d'intercompréhension. Il reconnaît que ses échanges avec autrui passeront désormais par les codes langagiers et l'observation rigoureuse des règles de fonctionnement lexicales et syntaxiques, incontournable "défilé du langage". Le sujet fait donc véritablement son entrée dans l'ordre du langage, ce qui rend aux signifiants leur suprématie et qui garantit les effets qu'ils produisent en lui. Ainsi, comme l'affirma Lacan, l'homme est donc davantage le produit des signifiants qu'il ne les produit lui-même.

Au fil des années, le langage opère comme un organe de la conscience au service de la rationalisation et de la disjonction avec le vécu, indépassable.

Un point principal de l'observation du développement de l'enfant humain, et remarquable sur le plan théorique, est que l'éveil de la

conscience coïncide avec l'apprentissage du langage. En effet l'usage distinctif des pronoms personnels permet à l'individu d'accéder à l'individualité. Le je en est l'indice parce qu'il ne peut être conçu sans le tu ni sans le il/elle, sans autrui. Le langage symbolique est donc la condition de la prise de conscience de soi comme identité et entité distincte.

2) Langage et éducation familiale à la Réunion

2-1) Langage et images parentales

Comme nous l'avons montré dans un travail précédent, la première socialisation de l'enfant réunionnais est très différente selon qu'il appartient à une communauté ethniquement endogame et économiquement dominante ou à une communauté ethniquement exogame (métisée, donc "créole") et économiquement dominée. Ce clivage correspond aux grandes fractures sociales du début du peuplement et perdure encore aujourd'hui, malgré les atténuations de ce dernier siècle. Le rôle du langage s'y trouve inégalement impliqué en référence à la fonction symbolique paternelle.

- Dans les communautés *ethniquement endogames* où les images parentales sont relativement stables, le père a un rôle représentatif et porteur de l'honneur familial (Ghasarian). Sa fonction dialectique par rapport à la mère fait de lui le garant de la limite et de la loi. Les enfants sont socialisés entre des pôles socio-sexuels respectés à part égale dans un système de répartition de rôles et de compétences, eux-mêmes attribués par la tradition ancestrale et renforcés par une position économique stable. L'importance des croyances et pratiques religieuses ainsi que des rôles souvent importants que jouent les hommes dans la transmission religieuse, renforcent généralement cette cohérence identitaire.

Le langage est donc investi de sa fonction socialisante, il garantit les limites symboliques du sujet dans le monde social tout en y portant son droit d'existence et sa subjectivité.

- En revanche, dans les communautés *ethniquement exogames* (métissées abondamment) prolétarisées et amputées du capital symbolique des civilisations d'origine, la fonction symbolique paternelle est mutilée depuis plusieurs générations. L'image du père dans la famille ne le met plus en position de tiers dans la dyade mère-enfant et par conséquent la mère se trouve en position de toute-puissance et en même temps, d'impuissance.

Comme le dit Payet, "perdant ce qui a fondé son savoir faire et son rôle, le père ne peut plus rien transmettre aux enfants ; il est en rupture avec le mode de vie des ascendants et ne se reconnaît plus comme un maillon dans l'ordre des générations". Les fonctions universelles nécessaires à la cellule familiale décrites par Pérès (fonction maternante, fonction paternante, fonction de représentation de la loi, fonction de support économique, fonction de garant de l'histoire familiale) sont presque toutes assumées par la mère.

Par cette carence de la bipolarité et de la complémentarité éducative des sexes et des images parentales, l'homme se trouve pris dans une dynamique sociale et familiale qui l'exclue et le marginalise (Peters) ; l'enfant reste alors figé dans les prémisses d'une problématique oedipienne qu'il ne peut dépasser (Payet). Ce déséquilibre entraîne inévitablement une dégradation psychologique importante et des troubles multiples du comportement dans ces communautés qui deviennent inévitablement les principaux usagers des services sociaux.

Le langage n'est plus assujéti qu'aux signifiants maternels ; sa fonction dialectique n'opère plus pour relativiser la pensée et les émotions. Les fonctions principalement socialisantes du langage décrites précédemment sont inopérantes car, n'étant plus référé aux signifiants paternels porteurs de l'hétérogénéité de la vie psychique et sociale, le langage ne peut plus devenir le véhicule de l'interdit, le garant de l'accès à la culture, du respect de la différence et le principal outil de la symbolisation.

Notre expérience de psychologue dans l'éducation spécialisée nous montre tous les jours que l'un des problèmes principaux rencontrés dans les familles créoles dites "défavorisées" est le désinvestissement du langage dans les relations éducatives, entraînant une pauvreté idéative, une difficulté à verbaliser et à créer du sens au delà du sens commun immédiat. L'enfant n'est pas considéré comme un interlocuteur, un être de parole autonome psychiquement ; il n'existe que dans un système mécanique de contraintes, d'injonctions et de stéréotypes où prédominent la pensée concrète et le poids des stigmates.

2-2) *Le désinvestissement du langage*

Il ne s'agit pas de dire que les populations issues de la prolétarianisation et de l'isolement culturel n'ont pas pérennisé des ensembles structurés de coutumes et d'habitus, au sens que Bourdieu donne aux "*formes de séquences objectivement orientées par référence à une fin sans être nécessairement le produit ni d'une stratégie consciente ni d'une détermination mécanique*". La culture ne se réduit pas à des coutumes, des habitudes ou des "pratiques" sociales. L'exigence que l'on doit avoir à l'égard de ce terme, ainsi que des processus qu'il sous-tend et génère chez le sujet, nous est fournie par la démarche psychanalytique. Il s'agit de l'intériorisation de l'ordre social et de sa fonction de médiateur entre la vie affective de l'individu et la soumission à une dimension qui le transcende, celle de l'Autre, lieu de l'appartenance individuelle à l'universel.

La culture est essentiellement, et doit, pour être repérée comme existence, se trouver le garant à ce prix de l'intersubjectivité. Or, lorsque les relations sociales ne permettent plus d'introduire entre soi et autrui le champ (c'est-à-dire la distance) du langage comme ensemble de règles de la médiation symbolique, celui-ci perd sa fonction structurante du sens intersubjectif et ne se garantit plus comme rempart contre la toute-puissance de l'imaginaire. Ainsi, l'écart entre parler et dire ne crée aucune dialectique et renforce le sens commun qui est, ici plus qu'ailleurs, en autarcie linguistique depuis trois siècles, et entretient les relations sociales dans un discours d'autant plus "courant" qu'il est insulaire.

Ce que notre réflexion met en cause, ce n'est pas la langue et ses capacités propres, c'est l'usage que les individus en font. Et qu'il y ait carence des effets symboliques du langage n'est pas tant le problème de la langue que celui des locuteurs eux-mêmes. La langue, en tant que telle, est un outil qui, s'il dégénère par défaut de son usage et de l'investissement de ses capacités de structuration symbolique, ne porte plus, dans le psychisme des sujets, le sens de ce qui les réfère à autrui et qui doit fonctionner comme médiation et comme loi.

Dans un contexte où le symbolique est aussi peu investi, les contenus imaginaires non symbolisés, et vivement ressentis sur le plan de l'affect, prennent le devant de la vie psychique et le langage échoue à les contenir, les dévier, les faire reconnaître en tant que tels, ou les faire exister différemment par les nécessaires remaniements qu'il doit leur imposer.

Sous le regard, ce que certains ethnologues ont voulu décrire comme celui de "la culture de la pauvreté", en soutenant une idéologie tiers-mondiste et en empruntant ce concept à Lewis, s'impose à notre raisonnement comme la pauvreté de la culture. Car la pauvreté, si elle constitue un état qui crée effectivement des us et coutumes et une structure que l'on peut décrire et analyser, contribue en fait à la déculturation, surtout lorsqu'elle se surajoute à l'isolement culturel. La déculturation est à comprendre non pas comme l'altération d'une culture ou d'une autre, mais comme l'altération des capacités naturellement humaines à faire fonctionner le symbolique. Ce que la pauvreté et le déracinement altèrent, c'est la "nature culturelle de l'homme", en rétrécissant, souvent de manière irréversible, les ressources symboliques.

3) Langues et éducation scolaire

3-1) Guerre des langues et langue de bois

L'école laïque, gratuite et obligatoire jusqu'à seize ans, constitue le facteur principal d'assimilation identitaire à la Réunion, et cela d'une

façon d'autant plus puissante qu'elle draine presque la moitié de la population de l'île (40% de la population a moins de 20 ans en 1990). Néanmoins, malgré sa mission égalitaire et unificatrice, elle doit faire face à un taux d'échec scolaire alarmant. En effet les différences évoquées plus haut concernant le rôle socialisant du langage dans l'éducation familiale ont des conséquences importantes sur la scolarité de l'enfant, non seulement parce que les niveaux scolaires des parents sont très différents selon les communautés, mais parce que la maîtrise du français, très hétérogène aussi, constitue un facteur de sélection dans l'adaptation à l'école.

Le français comme langue est intimement superposé au pouvoir colonial dans sa pratique et dans son statut. La langue française s'est imposée comme seule langue officielle sans partager cette place avec les langues des esclaves et plus tard des engagés. Consécutivement à la coupure d'origine et à la soumission au pouvoir colonial, le parler créole s'est mis en place dans la nécessité de trouver un médium linguistique commun entre maîtres et esclaves. Mais il n'y a jamais eu à la Réunion de reconnaissance officielle du créole comme langue régionale, malgré les tentatives de ces dernières décennies. Bien que parlé par la majorité des créolophones, le créole réunionnais n'est pas reconnu comme langue par les instances de l'Etat et n'est enseigné que dans le cadre universitaire.

Or le créole réunionnais est un puissant repère identitaire puisqu'il constitue la langue maternelle de toute la communauté "créole". Mais il produit des effets identitaires différents en fonction du pouvoir économique et symbolique de la communauté dans laquelle il est parlé. Les communautés endogames ethniquement le parlent dans leurs nécessaires relations avec la communauté créole, et gardent généralement le français (le chinois ou le goudjrat) dans l'univers domestique, pour se différencier des masses laborieuses. Maîtrisant plusieurs codes langagiers, ces communautés ne perçoivent pas le français comme une langue majorée mais comme la langue de l'assimilation avec la société "civile" française.

Par contre, dans la communauté créole, la langue créole constitue le seul code langagier dans l'univers domestique et l'environnement immédiat ; et le français est nettement perçu comme langue majorée, par rapport à laquelle il convient de se démarquer à l'exception des relations avec la société "civile".

Le contraste entre l'absence de reconnaissance officielle du créole et sa réalité parlée a donné lieu à beaucoup de débats et d'études ces dernières décennies, au travers desquels il apparaît que la situation linguistique de la Réunion se définit comme une situation duelle où une langue, le français (officielle et majorée), en domine une autre, le créole (minorée donc "officieuse"). Cette situation se retrouve d'ailleurs dans les départements d'outre-mer français, contribuant à reproduire les rapports de domination coloniaux et empêchant l'émergence d'un véritable bilinguisme. Le créole constitue de nos jours un enjeu des revendications "identitaires" pour certains courants politiques.

Ainsi, la majorité de la population créolophone doit définir son identité sociale par rapport aux reliquats (ou aux conséquences) du pouvoir colonial ou à sa négation. La résistance à l'acquisition du français, comprise comme langue internationale et socialement utile, semble patente au vu du taux d'illettrisme encore élevé dans la communauté créole (un sixième de la population entre 15 et 65 ans en 1989), malgré les efforts entrepris pour la scolarisation de masse depuis trente ans.

3-2) Résistance à l'apprentissage scolaire

Dans les communautés exogames et économiquement dominées, l'enfant fait l'expérience d'une radicale coupure entre deux mondes langagiers : celui de la famille et de l'environnement familial, uniquement créolophone, et celui de l'école et de la société "civile" où prédomine le français. Il apprend empiriquement que le créole n'a ni statut ni reconnaissance, bien qu'il soit effectivement parlé par tous les créolophones et que le français soit la langue officielle, celle de l'école et de l'officialité extérieure au monde domestique. Il comprend implicitement qu'il y a une langue majorée et une langue minorée et que les langues entretiennent

entre elles des rapports de force et de domination à travers le déni ou la reconnaissance.

Ainsi l'enfant uniquement créolophone se trouve confronté à une identité "antinomique" où il y aurait à choisir entre une langue nécessaire (le français) dont la pratique et la maîtrise le mettent en contradiction avec le sentiment d'appartenance à sa communauté, et une langue familière et domestique (le créole) qui le handicape dans les relations d'insertion et d'ouverture au monde extérieur. Dans ces conditions on comprend qu'aucun bilinguisme n'est possible tant que les langues sont encore connotées par les enjeux des rapports de force socio-historiques.

Par ailleurs, la socialisation "secondaire", marquée par l'apprentissage des règles sociales, et surtout la scolarité, est mise en péril. Les institutions chargées de transmettre les représentations de la société civile (le plus souvent l'école) sont refusées, malmenées, et l'échec scolaire sévit majoritairement dans la communauté créole. Avec le refus de la scolarité s'installent les difficultés d'adaptation sociale et d'insertion : jusqu'en 1990, 66% de la population entre 25 et 59 ans n'avait aucun diplôme ni qualification (Région Réunion). Les difficultés à gérer les différences identitaires "domestique" et "civile" se manifestent particulièrement à cause de la coupure entre les mondes de vie de l'école et celui de la famille.

Cette question préoccupante de l'inadaptation sociale des jeunes des communautés créoles ne date pas d'aujourd'hui. Déjà le retard intellectuel, la sous qualification et le maintien dans une marginalité scolaire et éducative ont été marqués par Antoine Boucher (cité par Eve) : "la jeunesse croupit dans l'abandon intellectuel, spirituel et moral. Antoine Boucher, qui a le plus écrit sur cette négligence des parents dit notamment qu'ils ont fait de leurs enfants "des bêtes féroces, des débauchés, auxquels ils n'ont pas donné la moindre éducation". Si l'on a des raisons de penser qu'aujourd'hui la situation de la jeunesse réunionnaise s'est améliorée parce qu'elle bénéficie d'une scolarité massive et d'activités socio-culturelles nombreuses, force est de constater, au vu de l'augmentation de la délinquance juvénile et des signalements d'enfants en danger,

que l'abondance des établissements d'éducation ne remplace ni ne compense l'abandon éducatif qui sévit dans la communauté créole, à de rares exceptions près.

4) Langue, éducation et multiculturalité

4-1) *La Réunion est-elle une société multiculturelle ?*

Le terme de multiculturalité sous-entend que certaines communautés humaines cohabitent dans un même cadre (politique, national régional), qu'elles entretiennent des échanges variés, ou qu'elles établissent des barrières imperméables. Souvent, en tout cas c'est ce qui nous intéresse pour ces sociétés du sud ouest de l'Océan Indien, ces communautés ont entretenu entre elles dans le passé des relations de domination et retrouvent dans le présent une relative coexistence pacifique dans le cadre d'une société globale "moderne" de type industrialisé. En ce sens, le terme même de "multiculturalité" est souvent le produit d'une modernité de type occidental. A plus d'un titre ces sociétés peuvent être considérées comme des "hétérocultures", c'est-à-dire des ensembles où se superposent les questions relatives à l'ethnicité, au biculturalisme et à la sortie d'une situation coloniale (Fuma et Poirier).

Globalement, ces hétérocultures sont prises dans une situation où se trouve la quasi-totalité des sociétés du tiers monde, dépendantes de deux matrices culturelles opposées, la tradition et la modernité (Poirier). En fait il est préférable de parler de société "multicommunautaire", ou "multiraciale" dans le giron d'une culture européenne englobante, car il n'y a pas véritablement coexistence de plusieurs cultures, mais plutôt de plusieurs communautés d'origine raciale, bien que le terme de "race", au sens de l'anthropologie physique, soit banni du vocabulaire des nomenclatures sociales.

S'ajoute à cette question le fait que le métissage des races, au début interdit, puis toléré, a mélangé chez les métis ce qui restait des cultures d'origine, empêchant ce qui aurait pu être une véritable coexistence multiculturelle.

L'appellation "multiculturelle" concernant la société réunionnaise apparaît ici déplacée. En effet, en référence à ce qui vient d'être dit de la fracture sociale constitutive de la société réunionnaise, certaines communautés ont conservé quelques traits originaux de leurs origines et d'autres les ont perdus. Cet ensemble au départ composite sur le plan culturel a été, par la force au début, puis par l'apparente douceur de l'assimilation départementaliste, fondu dans le cadre d'une seule culture, la France d'Outre-Mer, que l'on doit identifier comme un type particulier de société dans laquelle aucune frontière culturelle ne peut être clairement repérée entre les communautés, mais où les différences se marquent par des pratiques remarquables (religieuses notamment) insuffisantes pour définir l'existence de plusieurs "cultures" autonomes et séparées les unes des autres.

Car, contrairement à ce qui est affirmé par le discours officiel républicain, l'assimilation ne vise aucunement à accepter les différences dans un même cadre laïque et démocratique, mais à assimiler et à réduire les écarts existant entre les groupes, essentiellement par le biais de l'école et de la consommation, principaux outils d'assimilation. Le flou identitaire et communautaire est d'autant plus entretenu que la loi française interdit toute classification et toute nomenclature des citoyens en référence à un groupe communautaire ou "racial". Ambiguë en France métropolitaine où l'immigration draine des millions de personnes, cette situation l'est d'autant plus dans les départements d'Outre-Mer où l'hétérogénéité culturelle s'inscrit dans la structure même de ces ensembles.

A la Réunion, il n'existe pas officiellement de "Noirs", ni de "Blancs", ni de "Créoles", de "Malabars" ou de "Chinois", ce qui contraste avec la réalité vécue qui provoque en réaction l'ampleur de l'étiquetage implicite. Pour compenser l'absence de discours officiel qui dénie la réalité "raciale" d'origine, le discours populaire s'engouffre allégrement dans cet espace laissé vacant, comme le fait remarquer Soupe par les classifications du sens commun affirmées dans les chansons, le folklore et les nomenclatures sociales implicites.

4-2) *Langage, éducation et multiculturalité*

L'accès au sentiment d'appartenance multiculturelle passe par la maîtrise et la connaissance des langues des autres communautés composant la société. Or à la Réunion deux facteurs s'opposent à l'accès à ce phénomène:

- le faible investissement du français dans les communautés créoles pour les raisons évoquées plus haut et la résistance à accéder à une langue vécue comme étrangère mais internationale. Aujourd'hui seules les communautés "endogames ethniquement et économiquement dominantes" participent activement à de véritables échanges internationaux avec les pays de la zone.

- l'absence de reconnaissance du créole comme langue régionale et l'infirmité identitaire que cette langue provoque encore aujourd'hui, malgré la récente survalorisation dont elle fait l'objet depuis deux décennies.

- la puissance d'assimilation unifiante. Ce phénomène tend à orienter l'identité individuelle et sociale sur le seul sentiment d'appartenance à une société française d'Outre-Mer dont l'avenir n'est représenté, par la classe politique, que dans la dépendance exclusive et infantilissante vis à vis de "sa" Métropole. Cette dépendance paralyse les nécessités d'échanges et le sentiment d'appartenance réunionnaise à un ensemble de l'Océan Indien plus vaste que le seul périmètre insulaire.

5) **Comparaisons avec l'Afrique du Sud**

Comment les Réunionnais et les Sud-africains peuvent-ils accéder à une identité multiculturelle au travers des processus éducatifs et de la maîtrise des langues ?

En ce qui concerne l'Afrique du Sud, les constatations suivantes s'imposent à l'évidence. Le déni de l'Autre s'est manifesté depuis les

débuts de l'histoire du pays par la séparation effective des races, des rencontres et des mariages, de l'habitat et de l'éducation, mais les langues ont toujours gardé leur autonomie existentielle et officielle ; leur pluralité n'a jamais fait l'objet de controverse. A l'époque de l'apartheid, les langues africaines ont toujours été reconnues comme langues effectivement parlées. En excluant la "race" ou le "groupe" de la vie politique, le système de l'apartheid n'a pas cherché à porter atteinte à la légitimité de la pratique langagière. Le déni de l'Autre dans l'officialité a provoqué paradoxalement une conscience plus aiguë de la différence. Les langues africaines ont toujours été pratiquées et les locuteurs les assument complètement. Par voie de conséquence en Afrique du Sud, officiellement ou officieusement, un réel bilinguisme a toujours été possible. Il existe onze langues officielles dans le pays depuis 1994 et le citoyen peut se "construire" une identité multiculturelle par la connaissance des langues officielles. Elles sont respectées dans l'enseignement primaire et dans certaines provinces elles sont obligatoires.

La politique de ségrégation n'a donc pas cherché à porter atteinte à l'identité linguistique puisque la mise à l'écart ségrégative portait sur la population en tant que groupe ethnique repéré socialement et géographiquement. Ce n'est qu'à partir des événements de Soweto de juin 1976 que l'afrikaans, en tant que langue de domination des jeunes urbanisés, a constitué un enjeu politique car c'est sa fonction assimilatrice qui était visée. Cette langue est par ailleurs la langue maternelle de la communauté métis ("coloured") du Cap pour qui elle constitue un profond liant identitaire ; par ailleurs, dans les campagnes, les populations noires rurales sont, par le poids des événements et des rapports de force historiques, assimilées par l'afrikaans, imposé depuis deux siècles par les propriétaires terriens afrikaners. Seule l'afrikaans semble avoir constitué un enjeu politique entre Noirs et Blancs en tant que facteur d'assimilation des Noirs par les Blancs.

En contraste, à la Réunion, l'accès au multiculturalisme passe par une maîtrise du français (et pas seulement du créole) d'autant plus difficile qu'elle constitue un enjeu d'assimilation à la fois refusé et indispensable. Le français ne peut pas être évacué des enjeux linguistiques car il est incontournable et constitue la seule alternative langagière

au créole. De ce fait, la maîtrise et le choix préférentiel du code langagier a toujours fait l'objet d'une controverse et se dessine comme enjeu de l'identité individuelle, familiale et sociale. Le fait que la politique assimilatrice française fonctionne sur une seule langue officielle (le français) et sur le déni de l' "autre" langue sans statut et sans reconnaissance (le créole), rend conflictuel l'accès et la relation au français. Ce déni de la langue maternelle ne peut que provoquer chez de nombreux locuteurs le refus ou la résistance, active ou passive, de la langue officielle, celle qui s'impose en lieu et place de la langue maternelle. Mais dans certaines familles et de plus en plus, l'alternance codique fonctionne fréquemment et l'enfant acquiert implicitement le fonctionnement contextuel des langues, produisant une sorte de bilinguisme officieux.

Le système scolaire par ailleurs s'est évertué à nier la réalité parlée du créole et l'identité langagière du créolophone jusqu'à une période récente, provoquant des symptômes connus, de la dilossie, et même de la "diglossie". Ce symptôme se traduit par le fait que les locuteurs, cherchant à parler du mieux qu'ils peuvent la langue officielle tout en intériorisant la négation identitaire de leur langue maternelle, perdent à la fois l'usage et la précision sémantiques des deux langues et utilisent un mélange appauvri des deux.

A partir des années soixante dix, une survalorisation du créole comme langue et de la société créole comme culture sont venus compenser, dans les discours politiques et intellectuels, les blessures et le déni du passé, contribuant au phénomène inverse : le rejet de l'apport européen.

A la Réunion aujourd'hui la situation de la langue comme facteur et marqueur d'identité se pose donc davantage comme un enjeu qu'en Afrique du Sud car la ségrégation porte, entre autres facteurs, sur l'identité langagière et non sur la participation politique (tous les habitants ont les mêmes droits civiques depuis la départementalisation). L'enjeu "multiculturel" ne réside pas dans la reconnaissance des droits du citoyen, de la pluralité et le respect des communautés, car il n'existe aucun discours ni aucune revendication "communautaire" à la Réunion, mais

dans le choix des langues et des modes de vie, de l'habillement et des revenus.

Pour ces raisons entre autres, on ne peut pas affirmer que la société réunionnaise est véritablement "multiculturelle". Cet argument n'existe que dans les discours politiques et sur les cartes postales, mais ne correspond à aucune réalité sociale. En réalité les différentes communautés du début sont puissamment assimilées dans des modèles culturels de type européen (et de plus en plus américanisés). Ce qui, au début du peuplement, a constitué un ensemble de barrières culturelles, dues aux réelles différences de langue et de religion, a réellement été nivelé par l'assimilation aux modèles européens et par la consommation de masse.

En s'imposant comme un état de fait dans un but d'assimilation, la langue française a donc constitué un puissant facteur de négation des différences. Pour ces raisons, elle ne peut se réduire, comme c'est le cas dans les pays héritant d'un passé colonial anglophone, à une simple langue internationale ou à une langue fonctionnelle qui permet l'intercompréhension. Elle représente le passeport obligatoire pour le succès scolaire et l'intégration dans une identité unique et européenne, souvent antinomique des références identitaires à l'Afrique, aux Caraïbes ou à l'Inde.

Jean-Pierre CAMBEFORT¹

RÉFÉRENCES

BOURDIEU, Pierre. *Choses dites* (Paris : Éditions de Minuit, 1987).

¹ Groupe de Recherches sur l'Afrique du Sud. GRAS. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Université de la Réunion

CAMBEFORT, Jean-Pierre. "Approche éthopsychanalytique de la société réunionnaise" in *Expressions*.4 (1994) 5-28.

EVE, Prosper. "L'occidentalisation d'un espace insulaire à la Réunion ; Bourbon à l'aube de la colonisation" in : *L'insularité ; thématiques et représentations* (Paris : L'Harmattan, 1995) 163-75.

FUMA, Sudel & POIRIER, Jean. "Métissage; hétéroculture et identité culturelle ; le défi réunionnais" in : *Métissages ; linguistique et anthropologie*(Paris : L'Harmattan, 1990) 49-66.

GENOUVIER, E. *L'enfance de la parole* (Paris : Nathan, 1992).

GHASARIAN, Christian. *Honneur, chance et destin. La culture indienne à la Réunion* (Paris : L'Harmattan, coll. "Connaissance des hommes", 1992).

LEMAIRE, Anika. *Jacques Lacan* (Bruxelles : Mardaga P. ed., 1977).

LEWIS, Oscar. *Les enfants de Sanchez ; anthropologie d'une famille mexicaine* (Paris : Gallimard, 1972).

PAYET, Geneviève. "La Réunion, la famille et l'enfant : leur histoire" in *L'espoir transculturel. T.I : cultures, exils et folies dans l'Océan Indien*(Paris : L'Harmattan, 1990)113-28.

PETERS, Emmanuelle. *Le père: un tuteur mis sous tutelle.* Mémoire de DEAS (AFPTS St Denis. École départementale de service social, 1995).

PERES, M. "Les modèles familiaux de l'enfant réunionnais. Étude des variables culturelles et économiques" in *Bulletin du CREAL de la Réunion*, 48 (St Denis, 1985) 39-45.

POIRIER, Jean. "Hétéroculture" in *Encyclopédie philosophique. T. II* (Paris : Presses Universitaires de France, 1990).

REGION REUNION. *L'enjeu démographique* (St Denis : Publications de Conseil Régional de la Réunion, 1990).

SALOMON, Paule. *La sainte folie du couple* (Paris : Albin Michel, 1994).

SOUPE, Paul. "L'ethnicité; discours officiels, discours populaires et ségas" in *Vivre au pluriel* (St Denis : Alber J. L. éd., Publications de l'Université de La Réunion, 1990).

VASSE, Denis. *Le temps du réel: la souffrance* (Paris : Le Seuil, 1983).

