



HAL
open science

Langues et cultures dans les contextes insulaires du sud-ouest de l'océan Indien : Madagascar et La Réunion

Jean-François Hamon

► **To cite this version:**

Jean-François Hamon. Langues et cultures dans les contextes insulaires du sud-ouest de l'océan Indien : Madagascar et La Réunion. Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés, 2011, Savoirs et cultures, VI (8-9), pp.27-39. hal-03477183

HAL Id: hal-03477183

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03477183>

Submitted on 13 Dec 2021

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 CULTURES DANS LES CONTEXTES INSULAIRES DU SUD-OUEST DE L'OCEAN INDIEN : MADAGASCAR ET LA REUNION

PR. JEAN-FRANÇOIS HAMON
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Résumé

Le propos de cet article est d'étudier les rôles de l'enculturation et de langue quant aux stratégies cognitives utilisées lors d'une épreuve de catégorisation par choix forcé chez de jeunes enfants malgaches, réunionnais et français.

Les résultats montrent des différences interculturelles. Ils suggèrent que les enfants ont une nette préférence pour des stratégies enculturées. Les enfants français paraissent avoir régulièrement recours à des stratégies de type taxonomique, tandis que les enfants malgaches et réunionnais affichent une nette préférence pour les stratégies schématiques. L'influence des langues maternelles et des cultures sur les stratégies développées par les enfants est discutée.

Mots-clés : Enculturation, langues, langues maternelles, stratégies cognitives, enfants français, enfants malgaches, enfants réunionnais.

Abstract

Languages and cultures in the south western Indian Ocean insulary contexts : Malagasy and Reunion islands.

The aim of this paper was to studies the role of enculturation and language on cognitive strategies used with a test of categorization per forced choice on Young malagasy, reunion and french children.

The results highligh intercultural differences. They suggested that the chidren showed a clear preference for encultured strategies. The french children appear to use regularly the taxonomic strategies, whereas malagasy and reunion children showed a preference for diagramatic strategies. The influence of native languages and cultures on strategies used by the children was discussed.

Key words : Enculturation, languages, native languages, cognitive stratégies, french children, malagasy children, reunion children.

INTRODUCTION

Les îles du sud-ouest de l'océan Indien ont en commun d'avoir, au cours de la période coloniale, été mises en contact d'une et pour certaines de deux langues étrangères, le français (Madagascar, Maurice, La Réunion, les Seychelles) et l'anglais (Maurice et les Seychelles). Ces îles, bien qu'ayant un passé colonial commun, s'inscrivent dans des contextes historiques très différents. Ainsi, Madagascar possède une

langue, une culture (avec il est vrai des variations locales) et une population présentant une certaine unité sur laquelle est venue se greffer la colonisation. Depuis une cinquantaine d'années, Madagascar est redevenue un état indépendant. Le peuplement des autres îles remonte à la colonisation, au cours des périodes de l'esclavage et de l'engagisme. Les populations de ces îles ne disposaient pas de langue commune et ont été contraintes d'en créer, à partir des langues des colonisateurs, en particulier du français et dans une moindre mesure de leurs langues d'origine : ce sont les créoles. Les contextes de ces îles sont fort différents, tant du point de vue des flux migratoires qui ont contribué à leur peuplement, que du point de vue de leur histoire récente. Certaines ont connu une double colonisation d'abord française, puis anglaise et sont devenues des états indépendants (Maurice et les Seychelles), tandis que La Réunion est devenue un département puis une région française, faisant partie à ce titre de l'Europe ultrapériphérique. C'est pourquoi, chacune de ces îles a développé une culture originale et un créole différent de celui de ses voisines.

Dans ce contexte multiculturel, il m'est apparu opportun d'étudier les interactions entre la langue, le langage et la culture dans les îles du sud-ouest de l'océan Indien. Pour évaluer les liens entre culture et langue, j'ai eu recours à des épreuves de catégorisation standardisées, spécialement construites ou modifiées et réétalonnées sur les populations concernées.

Mon exposé se limitera volontairement à La Réunion et à Madagascar. Maurice a été écartée en raison de la situation de plurilinguisme dans cette île avec plus de 4 langues en présence, et fera l'objet d'une étude à part.

LANGUE, LANGAGE ET CULTURE

Définir une langue en tant que fait social revient, de fait, à reconnaître que langue et culture constituent des faits de même nature et que la question des relations fonctionnelles entre les deux doit être posée. A savoir, la langue est-elle nécessaire pour étudier la culture ? En d'autres termes est-il indispensable de recueillir l'information ethnographique en langue indigène ? Existe-t-il des corrélations entre langue et culture ? Si oui de quel ordre ? Enfin, la langue influence-t-elle la culture ou inversement ? De sorte que la langue qui façonne l'expérience aurait ou non un effet limitatif sur la culture ?

Il est aujourd'hui admis que ni la langue, ni la culture ne seraient données en premier mais qu'il s'agirait plutôt de deux phénomènes concomitants qui s'influenceraient mutuellement. Ainsi, le lexique et la sémantique d'une langue ne prendraient en compte que les dimensions exprimées par la culture et la culture ne prendrait en compte que le lexique

et la sémantique de la langue. En accord avec ce point de vue, nous pensons que le problème des relations entre langue et culture ne doit pas être posé en termes de causalité, mais en termes de corrélations entre les deux. Cette position suppose une prépondérance de certains niveaux de la langue quant aux rapports qu'ils peuvent entretenir avec la culture, alors que d'autres n'auraient pas d'influence, comme par exemple la phonologie de la langue (Maihot, 1969). Un grand nombre de travaux concernant les rapports entre langue et culture rapportent l'existence d'une corrélation entre le contenu du lexique et les intérêts culturels d'une société. Toutefois, le lien constaté entre le contenu lexical de la langue et le contenu culturel tient aussi au fait qu'une langue s'inscrit dans un contexte culturel particulier. C'est pourquoi les études qui portent, non pas sur le contenu du lexique, mais sur la structure du vocabulaire, me paraissent davantage pertinentes. Il semble, en effet, que ce soit le niveau sémantique de la langue qui se prête le mieux à des inférences culturelles, parce que les référents impliqués dans les significations sont des événements non linguistiques (*ibid.*).

Nous avons choisi de concrétiser la notion de culture par une approche paradigmatique de la langue, en partant de l'hypothèse que la culture propose des significations pour le décodage du réel. En accord avec Camilleri nous pensons que

« La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-même, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques » (Camillieri, 1989).

Ainsi conçue, la culture fournirait un code culturel privilégiant l'approche des objets du réel, un mode d'appréhension de l'environnement et une base orientatrice qui permettrait à l'individu de se repérer dans le monde. En quelque sorte, le système culturel pré-catégoriserait les objets, les situations et les événements, permettant au sujet de procéder par analogie. C'est ainsi que toute situation nouvelle serait rapportée à une situation déjà vécue et considérée comme typique. S'il en est ainsi, dans la pré-catégorisation du réel, la variable linguistique jouerait le rôle d'un puissant amplificateur culturel, le milieu fournissant des mots « tout prêts » à poser sur les choses (Vygotsky, 1985). Sous ces conditions, la dénomination des objets par les adultes constituerait une base d'orientation pour le traitement de l'information par l'enfant. C'est pourquoi la façon de présenter l'information qui varie selon les cultures pourrait induire l'enfant vers une représentation du monde en classes ensemblistes ou en classes collectives.

Il convient, donc, de resituer l'acte de langage dans son contexte culturel. Il existe, en effet, des contextes qui privilégient les savoirs et des contextes qui privilégient les savoir-faire. Les savoirs s'enseignent surtout par des représentations symboliques verbales où l'usage du langage est prédominant. Ces représentations sont explicites, conceptualisées et propositionnelles (Dasen, 1989). Les savoir-faire s'enseignent par des représentations « énaïves » (Bruner, 1966) qui sont peu conceptualisées et permettent de reconnaître si l'exécution d'une activité est ou non correcte. Il s'agit de savoirs procéduraux, empiriques et pratiques (Dasen et Bossel-Lagos, 1989). En quelque sorte, « si les potentialités humaines sont universelles, celles qui seront exprimées et la forme qu'elles prendront dépendent de la culture » (Mead, 1978). Il en est ainsi des catégorisations qui sont universelles, mais le découpage du monde en catégories se fait de façon différente selon les cultures. Peut-on ici parler d'une limitation culturelle des potentialités de l'individu à celles exprimées par et dans sa culture ? Ou d'une pondération différente de ces potentialités selon les cultures ?

CULTURE ET COGNITION

La catégorisation est une conduite adaptative par laquelle les individus organisent le réel, en vue de réduire la complexité du monde dans lequel ils évoluent. Toutefois, la catégorisation qui consiste au découpage du milieu en catégories est contextualisée et procède de façon différente selon les cultures. Elle peut être envisagée sous l'angle de l'ontogenèse des structures logiques des classes (Piaget et Inhelder, 1959) ou du point de vue de la logique naturelle (Lesniewski, 1989) en rupture avec les conceptions logiciste et formaliste, renvoyant à une rationalité alternative à la logique des classes. De ce point de vue, les individus appréhenderaient les données en les regroupant de deux manières :

- Soit, sous forme de classes collectives (C.C.) centrées sur la signification des objets. Les éléments qui entrent dans leur composition seraient rassemblés sur la base de leur appartenance à un même tout et ne seraient pas substituables les uns aux autres (Carbonel, 1979).
- Soit, sous forme de classes ensemblistes (C.E.) dont les éléments seraient rassemblés sur la base du critère d'inclusion à la classe de niveau taxonomique supérieure, de sorte que les éléments d'une C.E. seraient substituables les uns aux autres.

Piaget (Piaget et Inhelder, 1959) proposait une voie développementale unique partant du stade des collections figurales pour aboutir aux classes (les classes regroupant des éléments qui partagent des conditions,

lesquelles définissent les catégories). A ce modèle unidimensionnel du développement cognitif catégoriel, Nelson (1985) a substitué un modèle pluraliste basé sur le constat que les objets peuvent être rassemblés en classes sur la base de relations spatiales, temporelles et fonctionnelles. Ce modèle suppose, soit la substitution d'un mode de catégorisation par l'autre, soit la coexistence de ces deux modes (Carbonel, 1978, 1979 ; Bideaud, 1988 ; Bideaud et Houdé, 1989 ; Houdé, 1992). On peut donc admettre que la langue, instrument de la culture, propose une catégorisation du réel fournissant à ceux qui la partagent un code qui privilégie un mode d'appréhension de l'environnement leur permettant de se repérer dans le monde. Ainsi, selon que la culture privilégie les savoirs ou les savoir-faire, l'information pourrait être traitée, soit sous une forme logico-mathématique (C.E.), soit sous une forme logique naturelle (C.C.) (Carbonnel, 1979). Ces deux modes de catégorisations coexisteraient dans toutes les cultures, mais subiraient une pondération différente selon la culture questionnée (Houdé, 1992). Les individus d'une culture donnée utiliseraient préférentiellement le mode de catégorisation qui a cours dans leur culture (Parmentier et Hamon, 2000), ce qui aurait un effet limitatif sur les potentialités exprimées dans cette culture et pose la question de la distinction entre performance et compétence, l'absence d'expression d'une compétence ne signifiant pas forcément l'absence de cette compétence. Inversement, la réalisation d'une performance ne permet pas d'en déduire la compétence sous-jacente, il peut en effet s'agir d'une performance très contextualisée et non « exportable » à d'autres situations. Autrement dit, l'activation d'un certain type de représentation entraînerait les individus sur un certain type de logique et, ce, en fonction des contextes culturels. Le fait de fonctionner plutôt sur un mode de rationalité n'infère pas l'absence de l'autre, mais suggère que le contexte de la culture du sujet a constitué une base orientatrice pour sa pensée qui privilégie une rationalité à une autre, ces deux rationalités n'étant aucunement exclusives l'une de l'autre, ce qui implique que les processus de base universaux seraient inscrits dans des niches développementales et donneraient lieu à des expressions de surface différentes. S'il en est ainsi, le développement cognitif ne serait ni totalement universel, ni totalement spécifique des cultures, et seule une approche qui intègre les deux dimensions serait appropriée (Dasen et Ribaupierre, 1987).

LANGUES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT COGNITIF A LA REUNION

Les travaux sur la catégorisation réalisés à l'Université de La Réunion depuis 1998 ont permis de montrer que la culture orale favoriserait une mobilisation préférentielle mais non exclusive de la « logique naturelle »,

alors que les unilingues de langue française, langue de l'écrit, auraient plus souvent recours à la « logique formelle » (Hamon et Parmentier, 2004 ; Parmentier et Hamon, 2005). Ces résultats suggèrent que le créole réunionnais, langue de monstration, privilégie les savoir-faire, tandis que le français serait davantage centré sur les savoirs. Ces données sont confortées par une étude que nous avons menée sur des enfants réunionnais et métropolitains au moyen de la figure complexe de Rey (Parmentier et Hamon, 2001), qui a mis en évidence des différences importantes dans la façon de traiter des données perceptives chez les jeunes réunionnais et français unilingues. Chez les enfants de La Réunion, la localisation spatiale se fait principalement de proche en proche, tandis que chez les petits métropolitains, elle fait appel à des représentations de type verbal intégrant un plan d'ensemble.

Il est admis que c'est par la langue que circule et se transmet l'information au sein des cultures. C'est ainsi que de par sa fonction de catégorisation, la langue orienterait la perception du réel par ceux qui la partagent. De ce point de vue, le créole réunionnais favoriserait un traitement de l'information par convenue empirique, sous forme de classes collectives centrées sur la signification des objets. L'enfant à qui on demande de classer une liste de mots, met ensemble les mots « ours, caverne et miel » et justifie sa réponse en précisant : je mets l'ours avec la caverne et le miel parce que l'ours vit dans la caverne et mange du miel (catégorisation schématique, *vs* contiguïté). Tandis que le français favoriserait un traitement par référence à une propriété commune, sous forme de classes ensemblistes. Les éléments qui composent ces classes étant rassemblés sur la base du critère d'inclusion à la classe de niveau taxonomique supérieure. L'enfant à qui on demande de classer les mots de la liste précédente, met ensemble « pigeon, lapin et chien » et justifie sa réponse en précisant : je mets le pigeon, le lapin et le chien ensemble parce que ce sont des animaux (catégorisation logico normée, *vs* substitution). On voit bien, au travers de l'étude des processus de catégorisation, combien les codes linguistiques véhiculés par le créole réunionnais et le français diffèrent, notamment en orientant le mode d'appréhension de l'environnement des individus qui parlent ces langues. En effet, le contexte éducatif réunionnais valorise les activités de type informel où la médiation se fait essentiellement par des supports moteurs et visuels (*vs*. Monstration, imitation), tandis que le contexte éducatif métropolitain valorise les activités de type formel où la médiation passe davantage par la présentation verbale (*vs*. Apprentissages intentionnels, monstration). Parmentier et Hamon (2005) ont montré une valorisation différente des types de savoirs entre des enfants réunionnais et métropolitains, au sens des savoirs encyclopédiques décontextualisés chez les Métropolitains et des savoir-faire contextualisés chez les Réunionnais. Ainsi, « *le langage de l'entourage avec ses*

significations stables, constantes exercerait une influence directrice et prédéterminerait les voies que suit le développement des généralisations chez l'enfant » (Vygotsky, 1985). En d'autres termes, le type de langage fourni aux enfants par les adultes constituerait une base orientatrice représentative différente à La Réunion et en métropole. Ce qui suggère, comme Vygotsky (*ibid.*) l'affirmait, qu'il y aurait une dichotomie des concepts, en concepts naturels et en concepts scientifiques sur la base des définitions verbales données ou non explicitement à l'individu.

On peut donc supposer que les expériences linguistiques du sujet orienteraient différemment le développement de ses généralisations, soit en terme de schémas (*vs.* expériences motrices et visuelles) avec des concepts spécifiques à ces schémas, soit en terme de concepts sur-ordonnés des dénominations en terme de classes. Si on admet l'existence de deux voies de développement parallèles et la possible influence d'un système sur l'autre, il est possible que les individus selon le contexte développent les systèmes catégoriels soit, par influence du processus schéma sur le processus catégorie soit, par influence du processus catégorie sur le processus schéma. Nos études qui ont montré l'existence d'une corrélation entre le type de dénomination des adultes réunionnais et métropolitains et les réponses données par les enfants vont dans ce sens.

Si être bilingue, c'est parler et communiquer dans chacune des deux langues en présence en s'appropriant les codes linguistiques de chacune, être biculturel revient alors à s'identifier et à être reconnu par les membres des deux communautés linguistiques. Hors, à La Réunion, tous les biculturels supposés ne sont pas parfaitement bilingues et le sentiment d'appartenance aux deux cultures ne renvoie pas forcément à des compétences linguistiques équivalentes dans les deux langues en présence, mais à une impression d'avoir accès au mode de penser de la langue seconde, même lorsque le sujet ne dispose pas d'un lexique en français suffisant. Comment cette appropriation opère-t-elle et comment les Réunionnais évitent-ils le conflit cognitif résultant de la distance qui existe entre leur langue maternelle et le français ?

Le créole et le français sont des langues cognats très proches du point de vue lexical. Leur grande différence tient à ce que l'une est orale et de ce fait une langue de monstration, tandis que l'autre est transcrite et donc formelle et davantage symbolique. À La Réunion ces deux langues sont complémentaires, le créole est la langue conviviale des relations familiales et informelles, tandis que le français est la langue de l'école, de l'administration et du travail, c'est-à-dire des situations formelles.

L'acquisition du créole, langue maternelle, précède l'acquisition du français, langue de l'école. Dans le cadre de l'hypothèse d'un polymorphisme cognitif enculturé et d'une pluralité des voies de développement, nous avons montré (Parmentier et Hamon, 2002) que le rapport culturalisé

entre représentation en classes collectives et représentation en classes ensemblistes prend appui sur la pondération la plus élevée, à savoir à La Réunion, la représentation en classes collectives. La réussite dans l'apprentissage institutionnalisé du français langue seconde doit par médiation de la langue s'appuyer sur la substitution d'une pondération en faveur des classes collectives (CC) par une pondération en faveur des classes ensemblistes (CE) pour répondre à la logique formelle de l'école. Ce passage est facilité par la mobilité cognitive de l'enfant en développement. Pour y parvenir, il faut lui proposer des situations où la substitution de la représentation de type CC par une représentation de type CE serait rendue nécessaire et renforcerait la capacité de vicariance de ce dernier. Par exemple, le passage d'un concept naturel et spontané qui n'a pas fait l'objet d'une définition en contexte créolophone, tel le « cheval » au concept formel clairement défini de « cheval » en contexte francophone mobiliserait et faciliterait cette vicariance cognitive. De sorte que les Réunionnais maîtrisant les deux langues, pourraient par un va et vient passer d'un rapport culturalisé en faveur des CC à un rapport culturalisé en faveur des CE et vice-versa. Dans cette perspective, le passage d'un contexte culturel à l'autre serait médiatisé par la langue utilisée, le créole ou le français. Si c'est le cas, l'identité réunionnaise s'inscrirait dans un double capital symbolique, lié à une double culture médiatisée par deux langues. Une culture régionale et créolophone et une culture nationale francophone. Cette double culture permettrait aux Réunionnais qui la détiendraient d'appréhender le réel de façon duelle et leur conférerait des compétences que la maîtrise d'une seule langue ne permet pas.

Toutefois, la pratique du bilinguisme n'est pas sans danger. En situation bilingue, tous les enfants passent par un stade de dysglossie avant de devenir diglosses. Lorsque l'apprentissage de la langue 2 est problématique le risque de dysglossie permanente est grand. L'enfant non seulement ne parvient pas à acquérir la langue 2, mais la pratique de sa langue maternelle peut aussi être affectée, l'enfant ne maîtrisant aucune des deux langues (Hamon, 2005). C'est ce qui est parfois observé à La Réunion, qui présente un taux record d'illettrisme avec plus d'un Réunionnais sur dix en échec scolaire.

LANGUES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT COGNITIF A MADAGASCAR

Le contexte malgache est très différent de celui de La Réunion. Tout d'abord, le peuple malgache préexistait à la colonisation. Il possédait une langue commune à toutes les ethnies et une organisation politique structurée autour d'une monarchie. La colonisation a imposé le français aux élites sans avoir de réel impact sur le reste de la société malgache qui

était et demeure encore fortement attachée au culte des ancêtres et à une organisation villageoise centrée sur l'entraide et le communautarisme le « *fokolonolona* » (Condominas, 1960). La décolonisation n'a pas mis fin à cet état de fait et aujourd'hui le français demeure la langue des décideurs et de la haute société. La constitution malgache a élevé le français au côté du malgache au rang de langue nationale. Depuis peu l'anglais est devenu la troisième langue du pays, mais sa pratique demeure anecdotique, le français conservant son statut de langue de l'administration, du travail et de l'éducation (Razafindratsimba, 2010 ; Razafindralambo, 2010). Ce qui indique que la maîtrise de cette langue constitue un marqueur de la fracture sociale à Madagascar.

Depuis la décolonisation, l'éducation malgache a subi bien des aléas. L'échec de la malgachisation et le retour à un enseignement en français, ainsi que le maintien d'une organisation des études calquée sur les cursus français, ne sont pas sans conséquences sur le niveau et l'utilité pour la société malgache des formations dispensées. Entre autres, il incombe aux instituteurs qui ont été formés en malgache d'enseigner en français alors qu'ils ne maîtrisent pas cette langue ! Les élites ont échappé à ce chaos éducatif. Pendant la période de malgachisation elles étaient scolarisées en français dans le privé et dans les écoles françaises. Il en résulte une grande disparité entre le niveau d'éducation des Malgaches issus de l'enseignement privé et de l'enseignement public, mais aussi des différentes régions de Madagascar, qui rend difficile toute étude sur l'impact du système éducatif sur l'appropriation du français seconde langue du pays par les Malgaches et sur le développement cognitif des enfants scolarisés. C'est pourquoi nous avons restreint notre approche du développement des catégorisations à des enfants scolarisés dans le privé et le public dans la métropole d'Antananarivo. Le choix de cette ville tient au fait que sa population est représentative de toutes les ethnies de l'île.

Pour étudier si des aptitudes spécifiques différentes de celles favorisées par les cultures occidentales existent dans la culture malgache, nous avons eu recours aux épreuves non verbales proposées par l'échelle d'intelligence de Wechsler pour la période scolaire et préscolaire – forme révisée (WPPSI-R). De ce point de vue, si les processus cognitifs utiles à la WPPSI-R sont culturellement orientés, les aptitudes des jeunes malgaches ne seront pas forcément adaptées à résoudre les items de cette échelle de mesure. Les résultats montrent que les jeunes enfants malgaches obtiennent des résultats identiques à ceux des enfants français de même âge, jusqu'à trois ans et demi – quatre ans, au-delà on observe un léger décalage, mais une progression des résultats est observée (Hamon et Geeraerts, 2002). Ces résultats portent à penser que dans chacune des deux cultures les enfants possèderaient des aptitudes cognitives adéquates pour résoudre les situations de la WPPSI-R

représentatives de l'intelligence. S'il en est ainsi, plus l'enfant serait apte à manipuler des processus cognitifs enculturés, plus il serait à même de faire face aux situations problème proposées par la WPPSI-R. En d'autres termes, dans une situation de catégorisation par choix forcé l'enfant malgache serait capable de justifier ses choix culturellement favorisés et serait aussi apte à faire face aux situations de la WPPSI-R. C'est pourquoi, au moyen d'une épreuve de catégorisation par choix forcé associée aux épreuves non verbales de la WPPSI-R, nous avons étudié le rôle de l'enculturation sur le choix des stratégies cognitives utilisées chez des enfants malgaches et français (Hamon et Geeraerts, 2008 ; 2009). Des différences sont observées entre les enfants des deux nationalités. A savoir que les enfants français utilisent davantage les stratégies de type taxonomique, tandis que les jeunes malgaches ont préférentiellement recours à des stratégies schématiques. Si on admet avec Houdé (1995, a et b), que le développement cognitif de l'enfant s'accompagnerait d'une diminution des stratégies moins rationnelles au profit des stratégies plus rationnelles, chez les enfants français de 4 à 6 ans qui ont participé à l'étude, du fait de leur éducation, l'inhibition des stratégies moins rationnelles commencerait à devenir efficiente, tandis que chez les malgaches de mêmes âges, le mode d'enculturation ne permettrait pas encore une inhibition de ces stratégies qui sont plus utilisées et mieux maîtrisées. En accord avec cette interprétation, Gardner (1977) rapporte qu'à Madagascar, la satisfaction des besoins élémentaires reste une priorité, et que très tôt l'enfant acquiert des formes de connaissances qui ne nécessitent pas de formations explicites, ce qui favoriserait une prédominance en situation de choix forcé des processus de catégorisation schématiques au détriment des catégorisations taxonomiques.

Nous devons toutefois nous garder d'une généralisation à l'ensemble de Madagascar de ces résultats et de l'interprétation que nous en donnons. En effet, le tissu scolaire de l'île n'est pas homogène. La région d'Antananarivo, où se sont déroulées nos investigations, est la plus développée et concentre un grand nombre d'établissements tant publics que privés. Plus on s'éloigne de la capitale, à l'exception de quelques grands pôles urbains et économiques, plus le tissu scolaire public s'amenuise. Ainsi, bien que le français soit depuis peu utilisé comme langue de l'école (avec les insuffisances mentionnées précédemment), un nombre important d'enfants des villes, mais plus particulièrement dans les zones rurales, n'ont pas ou n'ont que partiellement accès à l'éducation, en raison de l'insuffisance et même du manque d'infrastructures. Les établissements en zone rurale, délabrés et dépourvus de matériel pédagogique, sont souvent très éloignés des lieux de résidence des enfants, parfois à plusieurs heures de marche (Rabarisolonirina, 2010). Les familles des classes sociales défavorisées ne voient pas d'intérêt à scolariser leurs enfants, plus particulièrement les filles (*ibid.*) et préfèrent pour des raisons

économiques les utiliser comme main d'œuvre pendant les périodes de semailles et de récoltes. En milieu rural, peu de Malgaches maîtrisent le français et les enfants scolarisés n'en possèdent que des rudiments. C'est pourquoi il conviendrait de traduire en malgache et d'adapter les épreuves non verbales de la WPPSI-R et de catégorisation en vue de les utiliser sur des enfants vivant en zone rurale. Ce que nous allons entreprendre, dans le village de Belo sur Tsiribina, qui n'est accessible qu'à partir de la ville d'Antsirabe par une piste impraticable pendant la saison des pluies, ce qui atteste de son enclavement et en fait un lieu propice pour mener à bien notre investigation. Etant donné l'importance de l'éducation traditionnelle de l'enfant, visant à la continuité de la société, du clan, du lignage, à Belo sur Tsiribina ces derniers participent précocement aux activités que la culture assigne à leur sexe, à savoir : le culte aux ancêtres, les activités agricoles, les tâches ménagères par les filles (Ravololomanga, B., 1992), l'apprentissage auprès des adultes de l'art de la prise de parole dans les joutes oratoires, au cours des « kabaro » par les garçons (Ravololomanga, B., 2000). Du fait de cette prégnance de l'éducation traditionnelle sur l'éducation institutionnalisée et de type occidental en zone rurale, nous postulons que l'enculturation davantage ancrée sur le respect des traditions qu'à Antananarivo exacerberait la prédominance des processus de catégorisations schématiques par rapport aux catégorisations taxonomiques. En ce qui concerne les résultats à la WPPSI-R, ils devraient être comparables à ceux obtenus sur Antananarivo, pour les raisons sus mentionnées.

SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES DANS LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF A LA RÉUNION ET A MADAGASCAR

Une lecture des résultats de nos recherches, qui ne tiendrait pas compte des contextes culturels différents à La Réunion et à Madagascar, conclurait, sur les classes d'âge des enfants testés, que ce serait l'axe syntagmatique du langage qui serait privilégié, contrairement aux enfants métropolitains de la population témoin, chez qui la pondération serait en faveur de l'axe paradigmatique. Ce qui renverrait au vieux débat entre la part de l'universalité et la part du culturel dans le développement cognitif. Ce débat est dépassé, et il est admis que bien que les potentialités de développement soient communes à l'ensemble de l'humanité, la culture agirait comme un filtre en limitant celles qui seraient exprimées (Mead, 1978). Autrement dit, à une culture qui privilégie un morcellement de l'Homme, du temps, des lieux s'oppose une culture axée sur la notion de totalité, d'holistique, de prise en compte globale de l'individu, du temps... Ainsi, à un temps découpé s'opposerait un temps continu. Ces représentations du temps engendreraient, soit une éducation explicite séquencée,

soit une éducation implicite où les activités se feraient en fonction des circonstances. Ces pratiques éducatives seraient à l'origine de représentations différentes, soit la culture privilégierait la maîtrise technique, technologique, soit elle mettrait l'accent sur le relationnel et la sociabilité. S'il en est ainsi, les invariants structuraux universaux seraient modulés par des variables contextuelles, culturelles et individuelles, de sorte que les processus de base tels que la catégorisation seraient universaux, mais leur expression pourrait différer selon le contexte d'enculturation des individus. Si on résume le développement cognitif à un axe, comportant un pôle logologique, celui de la logique mathématique (CE) et un pôle mérologique, celui de la logique naturelle (CC) on peut reporter sur cet axe les résultats des Métropolitains, Réunionnais et Malgaches de la façon suivante : du côté du pôle logologique figureraient les Métropolitains, du côté du pôle mérologique on aurait les malgaches et entre les deux les Réunionnais. Comme nous l'avons précédemment évoqué, en termes interculturels deux rationalités seraient concurrentes et affectées d'une pondération différente selon la culture et les résultats obtenus à La Réunion et à Madagascar pourraient se concevoir en termes de mobilité plus ou moins grande entre ces deux processus.

Bien que des similitudes existent entre les Malgaches et les Réunionnais dans leur façon de catégoriser le monde en faveur des CC. Il semblerait que les enfants réunionnais présentent une plus grande mobilité cognitive, car à la contre expérimentation, quand l'expérimentateur leur demande « *n'y a-t-il pas une autre façon de mettre ensemble les objets de la liste* », Ils parviennent plus souvent que les petits Malgaches à catégoriser les items de la liste en CE et à justifier leurs réponses. Ces différences nous semblent d'ordre culturel, dans la mesure où les Réunionnais sont des biculturels, qui majoritairement maîtrisent les deux langues en présence dans l'île. De ce fait, ils ont l'habitude selon le contexte situationnel et linguistique (formel/informel) de passer d'une logique à l'autre, ce qui n'est pas le cas de la majorité des enfants malgaches testés qui ne maîtrisent pas le français et accèdent moins facilement à la logique formelle qui n'a pas ou peu cours dans leur culture.

BIBLIOGRAPHIE

- BIDEAUD, J., *Logique et bricolage chez l'enfant*, Presses universitaires de Lille, 1988.
- BIDEAUD, J., Houdé, O., « Le développement des catégorisations : "capture" logique ou "capture" écologique des propriétés des objets », *L'année psychologique*, 1989, 89, p. 87-123.
- BRUNER, J. S., OLVER, R. R., GREENFIELD, P. M., *Studies in cognitive growth*, New York, J. Wiley, 1966.
- CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M., *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Espaces interculturels*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- CARBONEL, S., *Classes collectives et classes logiques dans la pensée naturelle*, Archives de psychologie, 177, 1978, p. 1-19.

- CARBONEL, S., *Rôle des objets dans la genèse des activités de classification*, Thèse de Doctorat de troisième cycle, Université des Sciences Sociales de Grenoble, 1979.
- CONDOMINAS, G., *Fokonolona et collectivités rurales en Imerina*, Paris, Berger-Levrault, 1960.
- DASEN, P.R., DE RIBAUPIERRE, A., « Neopiagetian theories : cross-cultural and differential perspectives », *International journal of psychology*, 22, 1987, p. 793-832.
- DASEN, P.R., BOSSEL-LAGOS, M., « L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : Revue de la littérature », in J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, P.R. Dasen (Eds), *La recherche interculturelle*, vol. 2, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 98-114.
- GARDNER, H., *Les formes de l'intelligence*, Odile Jacob, Paris, 1977.
- HAMON, J.-F., « Hétéroculture et identité réunionnaise », in *Langages, cultures et identités – 1. Réalités françaises et brésiliennes*, Medeiros et Lavaur, Eds, Université Paul Valéry, Montpellier III, 2005, p. 219-234.
- HAMON, J.-F., GEERAERTS, B., « Validation des épreuves non verbales de la WPPSI-R sur des enfants malgaches de la ville d'Antananarivo », *Travaux et documents* n° 18, 2002, p. 37-46.
- HAMON, J.-F., GEERAERTS, B., « Culture malgache, culture française, influence dans le choix des stratégies d'enculturation chez des enfants de 4 à 6 ans », *Psychologie et éducation*, 2008-1, p. 28-39.
- HAMON, J.-F., GEERAERTS, B., « Stratégies cognitives enculturées et résultats à la WPPSI-R chez des enfants malgaches de 4 à 6 ans », *Kabaro* : 6-7, 2010, p. 198-207.
- HAMON, J.-F., PARMENTIER, M.-C., « Types de représentation et contextes d'enculturation », *Psychologie et éducation*, 2005-1, p. 49-68.
- HOUDÉ, O., *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF, 1992.
- HOUDÉ, O., Circuit directe, circuit long et inhibition, *Bulletin de Psychologie*, 425, 1995 a, p. 36-38.
- HOUDÉ, O., *Rationalité, développement et inhibition*, Paris, PUF, 1995 b.
- LESNIEEWSKI, S., *Sur les fondements de la mathématique. Fragments (discussions préalables, méréologie, ontologie)*, Paris, Editions Hermes, traduction par G., Kalinowski de Opodstawatch matematiki (recueil d'articles parus entre 1927 et 1931), 1989.
- MAIHOT, J., *Les rapports entre la langue et la culture, Meta : translators' journal*, 14, 1969, p. 200-206.
- MEAD, M., « The evocation of psychologically responses in ethnological field work » in G.D., Spindler (Ed.), *The making of psychological anthropology*, Berkeley University California Press, 1978.
- NELSON, K., « Where do taxonomie catégories come from ? », *Human development*, 31, 1985, p. 3-10.
- PARMENTIER, M.-C., HAMON, J.-F., « Culture et vicariance cognitive : une hypothèse de travail pour rendre compte du polymorphisme de traitement de l'information », *Kabaro*, I (1-2), 2000, p. 171-183.
- PARMENTIER, M.-C., HAMON, J.-F., « Copie d'une figure complexe par des enfants de dix ans : étude interculturelle », *Archives de psychologie*, 69, 2001, p. 81-95.
- PARMENTIER, M.-C., HAMON, J.-F., « Contexte culturel et différenciation cognitive », *Bulletin de psychologie*, 55 (4), 460, 2002, p. 337-347.
- PARMENTIER, M.-C., HAMON, J.-F., « Codage et culture : "ovni", jaune, canari, oiseau ou animal », *Bulletin de psychologie*, 58 (2), 476, 1985, p. 241-253.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations* (5^e édition, 1991), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.
- RABARISOLONIRINA, Y., L., « Décrochage scolaire et mobilité sociale », *Kabaro V* : 6-7, 2010, p. 29-42.
- RAVOLOLOMANGA, B., *Etre femme et mère à Madagascar*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- RAVOLOLOMANGA, B., *Etude sur les pratiques traditionnelles de prise en charge du jeune enfant de 0 à 6 ans*, U.N.I.C.E.F., Madagascar, 2000.
- RAZAFINDRALAMBO, M., « Historique du travail, lien social et stratégies des acteurs », *Kabaro V* : 6-7, 2010, p. 57-68.
- RAZAFINDRATSIMBA, D., T., « Enjeux linguistiques et contextes professionnel à Madagascar », *Kabaro V* : 6-7, 2010, p. 81-92.
- VYGOTSKY, L. S., *Pensée et langage*, Traduction par F. Sève de *Myslenie i rec*, Paris, Editions sociales, 1985, (seconde édition, 1992), (1^{re} édition, 1934).