

CONSEIL ACADEMIQUE
DES PROGRAMMES

COMMISSION TRANSVERSALE
"DONNEES PSYCHOSOCIALES
ET
CONTENU DES PROGRAMMES"

JUIN 1993

CONSEIL ACADEMIQUE
DES PROGRAMMES

COMMISSION TRANSVERSALE
"DONNEES PSYCHOSOCIALES
ET
CONTENU DES PROGRAMMES"

JUIN 1993

CONSEIL ACADEMIQUE
DES PROGRAMMES

COMMISSION TRANSVERSALE
"DONNEES PSYCHOSOCIALES
ET
CONTENU DES PROGRAMMES"

JUIN 1993

S O M M A I R E

1 - BREF HISTORIQUE ET PROBLEMATIQUES	P. 4
2 - DONNEES ECONOMIQUES ET SOCIALES DE LA REUNION L'INEGALITE SOCIO-ECONOMIQUE	P. 9
3 - ILE DE LA REUNION : DONNEES HISTORIQUES ET CULTURELLES	P. 14
4 - LE PROBLEME LINGUISTIQUE ET LES DONNEES PSYCHO-SOCIALES DES PROGRAMMES A LA REUNION	P. 26
5 - LA FONCTION SYMBOLIQUE	P. 31
6 - L'ENFANT EN DIFFICULTE SCOLAIRE	P. 40
7 - SYNTHESE PROVISOIRE	P. 50
8 - AXES DE RECHERCHE POSSIBLES	P. 63
9 - BIBLIOGRAPHIE	P. 65

BREF HISTORIQUE ET
PROBLEMATIQUES

BREF HISTORIQUE ET PROBLEMATIQUES

Cette commission a été mise sur pied avec un certain retard. C'est en effet à la mi-novembre 1990 seulement que le Président du CCEE a été pressenti pour diriger cette commission. La fin de l'année et les grandes vacances n'ont pas permis la constitution de cette commission ; elle n'a pu démarrer qu'à partir de la rentrée de février 1991. Plusieurs réunions ont été tenues qui ont été perturbées par les événements qu'a connus à cette époque la Ville de Saint-Denis.

Cette commission a été composée comme suit :

- Robert GAUVIN, Président
- Max CLAIN, Psychologue à la DDASS
- Geneviève PAYET, Psychologue clinicienne
- Jean-François TELEGONE, Psychologue et Psychanalyste
- Monique PAYET, Enseignante et Linguiste
- Daniel LAURET, Professeur à l'Ecole Normale
- Christian COURTOIS, Instituteur ICEM
- Céline BOYER, Conseillère Pédagogique (auteur de "l'Enfant Réunionnais et l'Ecole Maternelle")
- Michel LATCHOUMANIN, Psychologue scolaire
- Mme DROZIN, Directrice de l'Ecole de Service Social
- Fabienne DESPREZ, Institutrice ZIL
- Christian BARAT, Anthropologue

D'autres personnes ont été associées par la suite, en fonction des nécessités comme :

- la Commission "Education et Formation" du CCEE et son Président Pierre CELLIER ;
- Eliane WOLFF, Anthropologue et conseillère d'orientation (auteur de "Quartiers de vie")
- le Docteur TABONNE, Pédo-Psychiatre au CHS de Saint-Paul
- le Docteur Louis PAYET, Psychiatre
- Docteur CRAVERO, Pédo-Psychiatre au CHS de Saint-Paul

Les premières séances de travail ont été consacrées à l'étude du champ d'investigation qui nous a été confié, qui apparaît extrêmement vaste et délicat et qui a jusqu'à présent été très insuffisamment exploré.

En effet, le sujet tel qu'il a été posé, nous semble fondamental et suppose une étude approfondie de la société réunionnaise d'un point de vue social, sociologique, culturel, historique, psychologique... afin de tenir compte de tout le contexte dans lequel l'enfant évolue.

Cela étant dit la commission s'est intéressée à deux séries de problèmes :

- le problème que pose l'échec scolaire

(les chiffres parlent d'eux-mêmes) et la recherche des causes de cet échec. Toute la commission s'accorde pour reconnaître que l'une des causes est bien l'inadaptation des programmes scolaires ;

- ensuite en quoi notre société est-elle spécifique ? par rapport à qui ou à quoi ? N'y a-t-il pas également des traits communs à toute la société réunionnaise et des traits variables d'après la place de l'individu dans la société ?

Au cours des débats, souvent fort animés, un certain nombre de constats ont été dressés, de nombreuses questions ont été posées et des pistes de recherche ont été tracées :

Exemple : l'histoire de la Réunion est marquée par deux siècles d'esclavage sur trois siècles et demi d'existence. A l'esclavage a succédé une forme plus ou moins paternaliste de société, puis ce que d'aucuns ont appelé l'assistance. Quel est le poids de l'histoire (éventuellement de la géographie, des relations sociales) ou des mesures sociales sur les mentalités ? On constate souvent une certaine passivité, un certain fatalisme. A quoi les attribuer ?

Autre exemple : on constate les problèmes que pose l'habitat, le chômage. Quelles en sont exactement les répercussions sur l'homme réunionnais, sur la famille réunionnaise, sur l'enfant réunionnais en tant qu'individu, en tant qu'écolier ?

Et encore : on sait que la famille monoparentale se développe à la Réunion et devient même majoritaire. Pourquoi n'en était-il pas ainsi dans les années 50 ? Les causes sont-elles aussi économiques ? Quel était à l'époque, quel est à l'heure actuelle le poids de la société, de la religion sur le comportement des Réunionnais ? Cette situation de la famille monoparentale n'a t-elle pas un impact décisif sur l'image et le comportement de l'homme (dans le sens de personne de sexe masculin) ? La plus grande responsabilité, le plus grand rôle de la femme n'ont-ils pas un lien avec le constat que davantage de jeunes filles par exemple entrent en seconde des lycées ? Bref quel est le fonctionnement de cette famille monoparentale et les répercussions quelles qu'elles soient sur l'enfant ?

- Exemple encore : quelle est la culture familiale de l'enfant ? Cela déjà nécessite une étude détaillée à réaliser. Est-ce que l'école est en phase avec cette culture ? La plupart du temps les enfants n'ont-ils pas, sous différentes influences -société, média, administration- intériorisé une image négative de leur culture, de leur langue, d'eux-mêmes, que l'école ne fait trop souvent qu'entériner consciemment ou inconsciemment ?

- Un problème très important : qui a suscité des débats très vifs est évidemment le problème de la langue et des rapports de l'enfant avec le créole et le français.

Beaucoup notent chez l'enfant réunionnais un gros problème de libre expression et de spontanéité de la verbalisation. N'y-a-t-il pas une ambiguïté fondamentale dans les rapports que l'enfant et les parents entretiennent avec la langue française et la langue créole ? Quelle place accorder à la langue maternelle ? Comment tenir compte du vécu culturel de l'enfant ? Comment faire pour que l'enfant soit psychologiquement à l'aise à l'école ?

Il y a ces questions et beaucoup d'autres qui exigent enquêtes, débats, recherches approfondies, voire expérimentation. Pour préciser davantage son champ d'action, la commission s'est engagée dans l'interview d'un certain nombre de personnalités compétentes.

EN CONCLUSION

La tâche qui est dévolue à notre commission nous semble essentielle et passionnante. Elle exige effort, patience, sérieux et du temps. Des problèmes qui n'ont jamais été étudiés ni même posés pendant trois cents ans, des problèmes que l'on a refusés de voir pendant quarante ans parce qu'ils dérangent, ne peuvent être posés, étudiés et résolus en si peu de temps.

Il semble à la Commission que des études fondamentales soient nécessaires pour ne pas prendre appui sur des a-priori et des sentiments personnels. Il apparaît nécessaire, non pas seulement d'aménager simplement les programmes, mais de les concevoir en tenant compte de la culture et de la réalité réunionnaises.

Le travail qui suit est le fruit de débats en commission ou de recherches personnelles, il n'a pas la prétention d'être définitif ou exhaustif. Le Président et les membres de la commission estiment simplement qu'il leur faut passer le relais à une équipe de chercheurs spécialisés (historiens, anthropologues, sociologues, psychologues, linguistes, chercheurs en pédagogie et sciences de l'éducation) sur des pistes de travail qui figurent à la fin de ce document.

DONNEES ECONOMIQUES ET
SOCIALES DE LA REUNION

L'INEGALITE SOCIO-ECONOMIQUE

DONNEES ECONOMIQUES ET SOCIALES DE LA REUNION

L'INEGALITE SOCIO-ECONOMIQUE

I - DEMOGRAPHIE

Depuis 1946, la population de la Réunion est passée de 241 708 habitants à 597 828 en 1990 avec un taux d'accroissement extrêmement élevé : 17,3 % (il était en 1974 de 9,6 %). Environ 40 % de la population ont moins de 20 ans ; les 60 % restant présentent un accroissement considérable du nombre de jeunes adultes ; leur proportion (20/29 ans) passant actuellement par un "pic" (19,5 % de la population totale).

Ce fort accroissement explique bien évidemment l'acuité avec laquelle se posent les problèmes d'emploi et de logement(*).

II - CHOMAGE

a) Le phénomène connaît à la Réunion une acuité dramatique même si l'on doit constater que le problème serait encore plus aigu s'il n'y avait pas eu une émigration massive de jeunes à la fin des années 60 et pendant la décennie 70.

C'est ainsi qu'entre 1982 et 1987, le taux de chômage est passé de 30 % à 35 %. Il culmine actuellement à 37 % de la population active.

La Réunion détient le record du chômage des DOM (1986 : 31 % en Martinique, 27 % en Guadeloupe) et si on fait la comparaison avec les départements métropolitains les plus touchés (taux < 15 %), on saisit rapidement l'étendue de ce mal dans notre société.

* NB : Et lorsque les jeunes ont pu s'installer, ils occupent souvent les logements les plus précaires et les plus inconfortables (il semble que la construction de logements neufs ne leur bénéficie guère).

b) Le taux de chômage masculin (environ 29 %) est quatre fois plus élevé qu'en France Métropolitaine.

La situation des femmes n'est guère plus favorable puisque celles-ci sont touchées à plus de 40 % par le chômage

c) Répartition du chômage dans l'île :

Si le chômage a généralement augmenté dans l'ensemble des communes, certaines villes sont plus touchées que d'autres. Le taux de chômage varie ainsi : de 46 % à 52 % dans les communes de Saint Philippe, Salazie, Sainte Rose, Saint Joseph, Cilaos et Saint Louis (à titre indicatif, Saint Denis 25,8 %).

III - REVENUS DES FAMILLES

a) La situation est caractérisée :

- par un SMIC inférieur à celui de la Métropole et des rémunérations de fonctionnaires augmentées de 51 % par rapport aux salaires équivalents en Métropole ;

- par une disparité des revenus des ménages. On note en effet :

* que la proportion des ménages imposés est beaucoup plus faible qu'en Métropole ; en 1988, ce taux était de 24 % à la Réunion, alors qu'il atteignait 64 % en Métropole (soit 2,6 fois moins de contribuables à la Réunion).

* qu'il y a en haut de l'échelle un nombre relativement important de ménages aisés ; 21 % des contribuables de la Réunion avaient un revenu supérieur à 200 000 F en 1988 contre 9 % en Métropole (soit 2,3 fois plus qu'en Métropole).

b) La bourse d'études

Comme nous l'avons noté le contexte social est difficile pour un grand nombre de familles.

Dans cette situation, la bourse apparaît comme un supplément de revenus (au même titre que les allocations familiales) et les familles l'utilisent davantage pour améliorer l'ordinaire que pour financer les études de l'enfant.

D'autant plus que les dépenses scolaires exigent souvent de réels sacrifices (location de livres, achat de matériel scolaire, vêtements, effets sportifs).

c) RMI - CES

Fin 1990, on peut dénombrer 49 298 Rmistes (émargeant à hauteur de 10 % au budget national RMI) et 141 609 personnes concernées par le RMI (personnes à charge ou conjoint) c'est-à-dire la moitié des Rmistes d'Outre-Mer et près d'un quart de la population réunionnaise.

Tout comme le chômage, l'analphabétisme, le manque de logements, la répartition des Rmistes sur l'île n'est pas homogène. On distingue en particulier deux grandes zones de pauvreté :

- l'une se localise dans la partie centrale de la côte Ouest, de Trois-Bassins à Saint Louis ;

- l'autre se situe de Saint Joseph à Saint Benoit jusqu'à Salazie.

Le taux de Rmistes varie pour ces deux zones (d'environ 70 000 habitants chacune) de 14 à 18 % de la population de 15 ans et plus.

On note également, 25 500 bénéficiaires de CES soit 10 % du total des CES conclus au niveau national en 1990.

IV - LOGEMENT

Les conditions de logement constituent un des éléments importants de l'environnement de l'élève. Elles déterminent ses conditions de travail à la maison.

Celles-ci sont très souvent mauvaises (exigüité, vétusté, insalubrité, promiscuité...).

Aussi, même si l'électrification est maintenant presque complète (95 %), l'existence des points d'eau à l'intérieur des logements est moins répandue (environ 20 % n'en n'ont pas). Il n'est pas rare que l'enfant se soit levé très tôt pour aller "charroyer" l'eau avant d'aller à l'école.

Par ailleurs, la situation de surpeuplement des logements reste préoccupante :

- le nombre de logements surpeuplés étant de 43 258 pour 157 853 logements occupés en résidence principale.

- 175 826 personnes sont logées dans de telles conditions.

La situation du marché du logement n'a pas évolué favorablement, elle est encore plus tendue qu'en 1982, il y avait alors 425 logements pour 1 000 personnes de 15 ans et plus, il n'y en avait plus que 419 en 1990. Etant donné les hypothèses démographiques, il faudrait construire près de 100 000 logements d'ici l'an 2 000 !...

V - ANALPHABETISME

Malgré un développement de l'école, l'analphabétisme reste encore trop important. C'est en effet près de 21 % (Martinique : 6 %, France : 3 %) des Réunionnais qui sont analphabètes (63 000 le sont totalement et 32 000 partiellement).

Mais quelle est la proportion de Réunionnais qui maîtrise correctement le français oral et écrit ?

De surcroît, l'analphabétisme est réparti de façon inégale :

- géographiquement : ce sont les petites agglomérations situées généralement dans les Hauts qui constituent les zones à fort taux d'analphabètes ;

- par secteur d'activité (ONISEP 1986) : 40 % dans l'agriculture, 23 % dans le bâtiment.

Les taux les plus faibles se trouvent concentrés dans le secteur tertiaire : banques, assurances 15 %, services marchands 4 %.

De plus, même avec l'effort important prévu dans le Schéma Prévisionnel des Formations, 70 % de la population totale et 65 % de la population active de 15 à 69 ans (soit 162 000 personnes) resteront en l'an 2 000 sans diplôme. 15 % de cette population active possèdera au moins un baccalauréat et 20 % un CAP ou diplôme équivalent.

On peut donc conclure que le niveau d'instruction de la population réunionnaise reste faible. Il est alors aisé de comprendre que les parents ne puissent fournir une aide à leurs enfants, étant donné leur "niveau" scolaire.

Il faut savoir par exemple, que dans le domaine de la lecture et de l'écriture, qui est la base de la connaissance, un enfant dont le père (ou la mère) savait lire, lit bien dans 74 % des cas. Son homologue dont le père (ou la mère) ne savait pas lire, ne lit bien que dans 39 % des cas.

Le rôle d'une école démocratique est de réduire ces inégalités en les prenant en compte dans sa pédagogie et non de les reproduire en proposant un système uniforme adapté aux données sociales hégémoniques.

Alain RAMSAMY
Chargé de Mission CCEE

ILE DE LA REUNION :
DONNEES HISTORIQUES ET
CULTURELLES

ILE DE LA REUNION :
DONNEES HISTORIQUES ET
CULTURELLES

ILE DE LA REUNION : DONNEES HISTORIQUES ET CULTURELLES

On dit communément que trois continents (Europe, Afrique, Asie), six cultures (Christianisme, Hindouisme, Bouddhisme, Islam, Animisme africain, Culte des ancêtres malgache) se sont rencontrés à la Réunion, qui apparaît ainsi, à première vue, comme un carrefour de peuples et de cultures. La tendance à la mode est de considérer que l'on a assisté à la Réunion à la juxtaposition de cultures et d'ethnies différentes constituant en ce 20ème siècle, un véritable "tapis mendiant".

Certes, l'histoire de la Réunion est effectivement le récit de la venue successive de populations de tous les horizons (Français, Anglais, Hollandais, Malgaches, Africains de Guinée, de la côte du Mozambique, de Zanzibar, Indiens du Coromandel et du Gujerat, Chinois, Zorey* etc...), mais la cohabitation sur un même sol de gens différents, l'échange des valeurs lors de cette vie en commun et surtout le métissage qui en a résulté, n'ont-ils pas jeté, et ceci dès les débuts du peuplement, les bases d'une culture commune, d'une culture créole qui se développera petit à petit au fil des années et des apports ?

Le creuset d'une nouvelle culture

LES DEBUTS DU PEUPEMENT (1663-1714)

Dès l'origine, c'est-à-dire dès 1663 et durant les cinquante premières années, la population de l'île Bourbon est très bigarrée. On y retrouve pêle-mêle des hommes venus des provinces paysannes ou maritimes de la lointaine Europe (des artisans, des marins, des vagabonds indésirables en France, des flibustiers repentis...), des Malgaches arrachés à l'île voisine, des Françaises sorties souvent de l'Hôpital Général ("jeunes filles dans le besoin", mères abandonnées, "filles perdues" ou jeunes filles de familles ruinées), des Indiennes, des Malgaches et des métisses indo-portugaises... On est loin des "cadets de familles nobles" et des "dames de la haute société" de certains livres d'histoire !

*Zorey : Français d'arrivée récente dans l'île

Le R.P. Barassin dénombre quant à lui entre 1667 et 1714, 121 chefs de familles libres dont :

- 98 Français venus de Bretagne, de Normandie, d'Ile-de-France, du Val de Loire, de Charente...
- 23 étrangers (10 des Pays-Bas et Provinces Unies, 5 des îles britanniques, 2 des îles d'Amérique, 1 indo-français, 1 indo-portugais, etc...

Leurs épouses : des françaises mais surtout des malgaches, des indiennes et des métisses (métisses indo-portugaises, franco-indiennes et franco-malgaches).

La population noire non libre, composée essentiellement de Malgaches et d'Indiens, s'élève quant à elle en 1714 à 534 individus.

Dès l'origine donc, la grande majorité des colons établis à Bourbon ont épousé des femmes de couleur et la première génération créole est extrêmement métissée (il s'agit déjà des : Cadet, Nativel, Robert, Pitou, Lauret, Payet, Grondin, Damour, Maillot, Tessier, Boyer, Rivière, Guichard, Royer, Dalleau, Fontaine, Técher, etc...)

Ces premiers colons d'avant 1719, leurs femmes et leurs nombreux enfants, vivant quasiment en autarcie avec leurs serviteurs, forment donc la base de la population et on les appellera longtemps "les anciens habitants". Cette population isolée, abandonnée à son propre sort par la Compagnie des Indes, sous des cieux complètement nouveaux pour certains, va être obligée d'organiser sa survie, puis son nouvel avenir.

Petit à petit on voit naître une agriculture
bourbonnaise originale, marquée par les différents
apports :

Vivant d'abord de cueillette, de chasse et de pêche, les premiers habitants vont vite devenir un peuple de cultivateurs et l'île va se transformer en point de ravitaillement pour les bateaux de passage (bateaux de la compagnie allant vers les Indes ou en revenant et bateaux flibustiers sillonnant la Région). On échange des denrées agricoles contre des outils, des étoffes, etc...

* Les techniques et instruments agricoles utilisés pour travailler la terre sont ceux de pays riverains de l'Océan Indien, en particulier de Madagascar : cultures sur brûlis à l'aide exclusivement de "L'ANGADY" (pioche à grand fer) et du "FANGOKY" (manche court et lame triangulaire).

DUBOIS qui fait escale à Bourbon en 1672 confirme l'origine de ces techniques lorsqu'il écrit que les habitants plantent "...le riz à la mode des Noirs, faisant quantité de trous en terre où ils jettent le riz, et les recouvrent de terre"...

* Les légumes et les plantes cultivés qui servent à la fois à l'alimentation de base et au troc avec les bateaux visiteurs sont bien sûr : les aubergines, les oignons, les carottes, les choux, les concombres mais aussi le riz, les grains (Antaques, voèmes, embériques), les cambares, les songes, les "Ouvys Ménes" (patates douces)...

Dans l'alimentation quotidienne, on retrouve tous ces légumes cuits à l'eau ou en fricassée, les grains, le riz et les brèdes. Le tout arrosé de Fangourin (jus de canne fermenté) et accompagné de fruits tropicaux (bananes, ananas, cocos...).

L'habitat :

Des cours entourées de haies dans lesquelles on retrouve la case construite avec des matériaux du pays (latanier, vacoa, calumet). Les toitures sont recouvertes de feuilles de latanier et les cloisons sont en vacoa ou en calumet tressé. Le sol est en terre battue. A l'extérieur une petite cuisine, le "parc avec les animaux", la treille, etc...

La famille et l'univers familial :

Malgré l'interdiction des unions inter-raciales par le Gouverneur Jacob DE LA HAYE en 1674, toutes les familles bourbonnaises sont largement métissées. Les époux, étant la plupart du temps d'origine européenne, se retrouvent à Bourbon dans un univers complètement étranger. Les épouses, quant à elles, souvent malgaches ou indiennes, vivent dans un environnement assez semblable à celui de leur pays d'origine. Elles peuvent donc ainsi perpétuer leurs traditions, leurs modes de vie, leurs habitudes culinaires.

Dans la plupart des familles de Bourbon on assiste donc, quant aux moeurs, à une malgachisation ou à une indianisation importante. L'univers familial c'est aussi celui de la famille élargie autour du père mais surtout autour de la mère, qui en devient le pivot. Les enfants sont extrêmement nombreux (le taux de natalité était alors de 50 pour 1 000).

Guy le Gentil de la BARBINAIS qui séjourne pendant 5 mois à Bourbon en 1717 décrit une famille de Bourbon :

"Parmi les personnes libres, il n'y a que six familles dont le sang soit sans mélange, ... Cependant les femmes mulâtres, par les alliances qu'elles contractent avec les Français qui quittent leurs vaisseaux pour s'établir dans cette île, ont des enfants moins basanés. Le sang se purifie (!) et leur teint devient blanc peu à peu. Je vis un jour dans l'Eglise paroissiale de Saint Paul une famille entière qui me donna de l'admiration. Tous les visages de ceux qui la composaient étaient de couleur différente, et je puis dire que ma vue allait du blanc au noir et du noir au blanc. Je comptai, depuis la trisaïeule jusqu'à l'arrière petite-fille, cinq générations. La trisaïeule âgée de 108 ans, était noire, telles que le sont les Indiennes de Madagascar, la fille était mulâtre, la petite fille métisse, la fille de celle-ci était quarteronne, la 4ème était quinteronne, et la dernière enfin était aussi blonde et aussi blanche qu'une anglaise. Mais toutes ces femmes ou filles, en changeant de couleur, ne perdent point certaine odeur, qu'on pourrait appeler fumet (!) qui dénote leur origine".... Même si le R.P. BARASSIN note qu'il ne pouvait y avoir de Malgache âgée de 108 ans à Bourbon en 1717, il reconnaît "qu'autour d'une aïeule noire on pouvait très bien voir évoluer une bande de cousins et cousines dont la peau allait du brun le plus foncé à la carnation la plus claire, en un éventail d'au moins cinq coloris différents".

Pour terminer cette évocation des habitants de Bourbon de 1663 à 1719, laissons parler GIOVANNI BORGHESI qui y fait escale en 1703 et dont le témoignage décrit le métissage physique et culturel qui s'est opéré dès les premiers temps : "... ils sont de taille moyenne et bien membrés ; ils sont prudents mais sans la liberté et l'allant propres à la Nation Française. Ils sont aussi de teint plus olivâtre... leur vêtement n'est totalement conforme ni à l'usage indien, ni à celui d'Europe... En cette île, il n'y a pas de maisons. En tiennent lieu des petites cabanes en branches de palmiers... L'on trouve des boeufs fort gros dont les insulaires se servent pour des travaux où nous employons mulets et chevaux ; aussi non seulement ils les chargent de bâts mais encore ils les sellent et les montent... Je ne l'eusse certainement pas cru si je ne l'eusse pas vu de mes propres yeux...". *Le métissage physique et culturel est donc une donnée fondamentale du peuplement de Bourbon.*

Le développement et l'histoire¹⁹ de la culture créole

Jusqu'en 1946, la coexistence :

culture créole, culture de tout le peuple
culture française, culture de salon.

Nous voyons donc, dès le début du peuplement se construire petit à petit la charpente de la culture et de la civilisation créoles. Les immigrations successives (immigrants venus de lointaines provinces françaises et des autres pays d'Europe, esclaves arrachés à la terre d'Afrique et de Madagascar, esclaves et engagés venus de l'Inde, Chinois, Indiens musulmans...) ne vont qu'étoffer au fur et à mesure cette ossature, l'enrichir d'apports nouveaux. Ces apports pouvant être très importants en nombre.

La culture créole et la culture française liées intimement au processus de la colonisation vont se développer durant les trois siècles de notre histoire.

- La première culture enfonçant ses racines dans les réalités de l'île et l'histoire de son peuplement sera celle de la sphère du quotidien, elle sera la culture de la case, de la cour, de l'habitation, du chemin... culture métisse, marquée par l'esclavage et l'engagisme. Elle se développera en s'enrichissant de tous les autres apports (Afrique, Inde, Chine), en créant son propre instrument de communication (le créole), sa propre vision du monde, ses propres rites religieux (cultes populaires), ses propres expressions musicales (séga, maloya...)

- La deuxième, conçue comme modèle, sera imposée par la puissance coloniale et se développera dans les salons et sous les varangues des grandes demeures créoles. Son véhicule : la langue française. Ses instruments de propagation : l'Eglise, l'école, la littérature, les journaux...

Pendant toute la période esclavagiste et coloniale, ces deux cultures vont coexister à des niveaux différents. La première sera de plus en plus culture familiale, culture du "terroir", la seconde, culture officielle sûre de sa supériorité intrinsèque et reposant sur une hiérarchie ethno-culturelle imposée de manière subtile par le colonialisme. Coexistence sur fond de conflits larvés qui écartèlent l'homme bourbonnais puis réunionnais entre deux modèles culturels. Les gros propriétaires fonciers esclavagistes, les privilégiés de la société de plantation vivent eux aussi cet "écartèlement culturel" : on parle français, on imite les "bonnes manières de France" quand on reçoit les invités ou quand on fréquente les grands salons...

Mais derrière la case, dans la cuisine et dans la cour on retrouve vite ses traditions, ses manières de vivre et sa langue créoles. Traditions transmises par les nénènes beaucoup plus que par les mères souvent plus lointaines.

Le colonisateur va parfois essayer de nier cette culture locale, de la rejeter dans le domaine de "la barbarie" ou de "l'ignorance" et surtout de tenter de franciser la vie réunionnaise. Mais la culture française importée reste l'apanage d'une infime minorité de privilégiés, la culture créole est celle de l'immense majorité du peuple (esclaves, affranchis, métis et petits blancs).

DE 1946 A 1981

La culture créole niée : le temps du rejet et des résistances

La loi du 19 mars 1946, érigeant notre île en département et affirmant le principe juridique d'égalité entre les citoyens de la Réunion et ceux de la Métropole va, sur le plan culturel, mettre en place une nouvelle politique : l'intégration. L'idéologie intégrationniste qui clame très haut l'Egalité des Droits, entre tous les citoyens de la République quelles que soient leurs origines, la remet vite en cause en réprimant de manière brutale ou subtile toutes les différences et les spécificités. Ne peuvent être considérés comme égaux que ceux qui se fondent dans le moule français, dans la culture française, culture par excellence. Les autres ne peuvent être que "les sectateurs d'une sous-culture" qu'il faut plaindre ou instruire de force.

C'est donc le temps de la négation, temps de l'écrasement : par exemple pendant qu'André SCHERER, archiviste départemental nie l'existence même d'une culture créole et affirme, en 1966, dans son "Histoire de la Réunion" que "la personnalité réunionnaise fait complètement défaut", d'autres engagent la lutte contre "les vestiges d'une culture spécifique" et ont pour principal but de "fusiller le créole" (déclaration d'un IDEN 1972) ou encore caractérisent le parler créole comme symptôme de troubles psychologiques graves. Pour les uns donc la Réunion c'est le vide culturel, pour les autres le Réunionnais est un handicapé culturel avec un comportement pathologique qu'il faut guérir coûte que coûte, en lui imposant le français.

Mais c'est aussi le temps des résistances, car niée ou rejetée la culture créole va se réfugier dans les lieux de vie et de parole du peuple créole, dans les quartiers populaires. Elle va se ressourcer mais aussi se développer et surtout s'enrichir de nouveaux apports en attirant vers elle une frange de la jeunesse réunionnaise mal dans sa peau et en quête de ses racines.

Face à une culture officielle, uniquement francophone et importée, se développe une culture souterraine qui invente, crée en prenant sa source dans l'histoire même de la Réunion. Le maloya* se développe, la langue créole résiste malgré les anathèmes.

1981 : le tournant

A partir de 1981, deux changements importants vont bouleverser le monde culturel réunionnais :

- le changement institutionnel (mise en application Outre-Mer de la loi de décentralisation) et

- le changement d'orientation de la politique culturelle avec la reconnaissance du droit à la différence. Les spécificités culturelles réunionnaises ne sont plus officiellement niées ou combattues... On les reconnaît., on parle de diversité culturelle. Mais on parle de mosaïque d'ethnies et ce faisant on insiste sur la diversité des origines, qui certes existe, mais on passe sous silence le fonds commun, le métissage physique et culturel, inextricable et créatif, constitutif d'une dynamique identitaire moderne.

Ce déverrouillage timide et sélectif de la part de l'Etat et des autorités locales va quand même entraîner une explosion culturelle, surtout dans le domaine de la musique, du théâtre, des arts plastiques... caractérisée par un foisonnement de troupes, de groupes, de productions... Le maloya, la culture créole sortent du *"fénoir" et occupent le devant de la scène. La création culturelle locale s'affirme et s'affine. Parallèlement au développement de cette culture proprement réunionnaise, on va assister aussi, de la part d'individus ou de groupes appartenant à certaines communautés religieuses (Hindouisme, Islam, Catholicisme...) ou à certains "groupes ethniques" (chinois) à une volonté de retrouver ses origines, de retourner aux sources; à une quête de "pureté" religieuse, ethnique ou même raciale : on parle de retour au Brahmanisme originel (épuré de certains rites locaux), de fondamentalisme islamique, de renouveau charismatique etc...

Là encore, le syncrétisme culturel local est nié, rejeté ou inférieurisé au profit d'autres cultures considérées comme supérieures, la Culture n'est plus seulement la Culture métropolitaine de France, mais la Culture métropolitaine de l'Inde, de Chine, etc...

* fénoir : la nuit

* Maloya : danse réunionnaise

La situation culturelle actuelle : les trois courants

En bref, on peut dire qu'actuellement trois courants partagent la culture à la Réunion.

- le courant assimilationniste français : la Réunion serait française par les origines de son peuplement, son statut politique, sa culture, et francophone par sa langue. Plus de spécificités culturelles, mais un certain exotisme lié à la douceur de la vie dans une île française située sous les Tropiques. Dans cette optique, bien sûr, il n'y a pas de culture réunionnaise et le français qui habite à l'île de la Réunion ne peut avoir que le regard tourné vers la France Métropolitaine et il doit attendre tout d'elle. Ce courant a été, et est encore soutenu par nombre de responsables politiques nationaux et locaux.

- le courant assimilationniste-communaliste : il prône le retour aux sources. La Réunion serait une mosaïque d'ethnies vivant côte à côte, le regard tourné vers leur métropole culturelle respective. La philosophie profonde de ce courant culturel est, au fond, la même que celle du courant assimilationniste-français : négation de l'existence d'une culture réunionnaise (exit la langue créole) ; l'identité de chaque Réunionnais ne peut être définie qu'à partir d'origines ethniques prétendues pures, de caractéristiques ethno-culturelles et chaque individu vivant à la Réunion est quasiment en exil d'une mère-patrie (Inde, Chine, Bretagne, Madagascar, etc...). La Réunion serait une mosaïque de races dont le seul lien serait la présence française.

- le courant réunionnais ou kréol : ce courant culturel repose sur une réalité majoritaire à la Réunion, mais il est curieusement méconnu des "autorités culturelles" et il est à l'origine de l'explosion culturelle actuelle. Combattu hier ou écarté des "tréteaux de la vie culturelle locale", il a permis la sauvegarde des valeurs réunionnaises en luttant pour leur reconnaissance. La philosophie de ce courant est radicalement différente de celle des deux autres courants : la culture réunionnaise existe et irrigue tout le corps social réunionnais. Conséquence d'une histoire particulière, elle plonge ses racines dans une réalité métisse (métissage physique, psychologique et culturel inextricable) et a forgé une personnalité originale et construit une identité nouvelle.

Dans cette optique les cultures française, indienne, chinoise, malgache, africaine ne seraient que les matrices de la culture réunionnaise actuelle.

Elles auraient permis, grâce à leur rencontre, dans des conditions géographiques, historiques et sociales particulières (île, esclavage et société d'habitation puis de plantation), la naissance à la fois de la culture réunionnaise et de la langue créole, vecteur essentiel de cette culture.

Culture réunionnaise : culture zanbrokal

Sur le soubassement commun créé lors des premiers temps du peuplement sont venus se greffer de multiples apports qui ont enrichi la culture réunionnaise et lui ont donné ses caractéristiques actuelles.

A l'heure actuelle, la culture réunionnaise est donc à l'image du Zanbrokal, ce plat réunionnais où cuisent ensemble riz, grains et viande : lorsque la cuisson est terminée chaque élément s'est imprégné de la saveur de l'autre, tout en gardant en partie sa consistance. C'est ainsi que dans la population réunionnaise, à côté du "métissage-fusion" qui concerne la très grande majorité des Réunionnais, on constate la présence de certains groupes relativement homogènes (même s'il y a eu métissage) dont le nombre est toujours sujet à caution (petits blancs, malbars-tamouls, musulmans etc...)

Ce métissage est effectivement une donnée fondamentale de la réalité réunionnaise. On peut dire aujourd'hui qu'il est quasiment impossible à la Réunion de classer les individus en groupes ethniques différenciés. La notion de communauté ethno-culturelle, notion à la mode, qui suppose pour un ensemble d'individus une même origine ethnique, une même culture, une même langue et une même religion, est sujette à caution. Ainsi on peut voir des Réunionnais d'origine africaine et de religion "malbar*" ou d'autres Réunionnais d'origine indienne, de culture et de langue créoles, mais de religion catholique, etc...

Certaines spécificités culturelles ont pu se maintenir parce que portées par des groupes ethniques relativement nombreux à l'origine. Les Indiens introduits massivement après la libération des esclaves en 1848 ont pu garder, non sans tracasseries, leurs traditions hindouistes, même si de nombreux Réunionnais se sont appropriés ces mêmes traditions et les ont créolisées. De même les musulmans, groupe très minoritaire, ont comme les autres, perdu leur langue d'origine mais ont préservé leur religion et leurs coutumes, étant donné leur arrivée récente (fin 19^e, début 20^e) et surtout la force structurante de l'Islam pour la personnalité comme pour le groupe. Cependant, aujourd'hui d'autres Réunionnais se sont intégrés à ce groupe, soit par mariage, soit par conversion : l'Islam lui-même se créolise.

* Religion Malbar : Hindouisme populaire de la Réunion.

Bref, malgré ces spécificités culturelles tamoules, musulmanes ou chinoises, le processus de créolisation commencé il y a plus de trois siècles, dès les débuts du peuplement de notre île, continue. Peuple sur peuple, race sur race, métissage malgré les vicissitudes de l'histoire coloniale ou peut être grâce à elles, une identité réunionnaise originale et réductible à aucune autre s'est dégagée et continue à se dégager de ce processus avec son histoire, sa culture, sa mentalité, sa langue et demande à être prise en compte.

Robert GAUVIN
Président du CCEE

Jean Michel LUCAS
Directeur du CCEE

BIBLIOGRAPHIE

- Mémorial de la Réunion - tome 1 (1502-1767)
- La vie quotidienne des colons de l'Ile Bourbon à la fin du règne de Louis XIV (1700-1715) - Jean BARASSIN (Académie de la Réunion)
- La Réunion - André SCHERER - Collection Que Sais-je ? (1966)
- Les Filles d'HEVA - Clélie GAMALEYA
- Encyclopédie de la Réunion - Ed. Livres Réunion
- A la Découverte de la Réunion - Ed. Favory
- Revues culturelles Bardzour et Fangok

LE PROBLEME LINGUISTIQUE
ET
LES DONNEES PSYCHO-SOCIALES DES
PROGRAMMES A LA REUNION

LE PROBLEME LINGUISTIQUE ET LES DONNEES PSYCHO-SOCIALES DES PROGRAMMES A LA REUNION

Tout ce qui concerne l'homme en société met en jeu des comportements psychologiques et sociaux et des pratiques langagières.

Cette faculté de l'espèce humaine (le langage articulé) comporte une dimension psycho-sociale ; ce n'est pas seulement une structure (un énoncé ou une phrase) ou un système (la langue) étudiés par les linguistes, ou un outil mis en exercice par des didacticiens, ce n'est pas seulement une émission vocale porteuse de sens (la parole) émise par un individu, c'est aussi un découpage du monde (la représentation) exprimé dans une culture mais c'est surtout cette formidable possibilité du sujet de réunir de façon dialogique la parole et la langue (le discours), l'individu et le social, le monde et la culture, en donnant à cette faculté sa véritable fonction : créer un lien symbolique qui permet aux individus d'un même groupe à la fois de se reconnaître et de se différencier (l'identité).

Ce raccourci rappelle que la dimension psycho-sociale du langage, des langues, de la parole est fondamentalement liée à la fonction symbolique qui se développe chez l'enfant dès que celui-ci prend conscience qu'il est autre que sa mère (le stade du miroir).

La naissance de la conscience et, juste après, celle du langage vont élaborer petit à petit la pensée à partir de l'ensemble relationnel concret de la vie quotidienne et de celui, plus abstrait du langage.

On voit que rien n'échappe au linguistique, que si les données psycho-sociales traversent les "programmes et toute pratique pédagogique", il en est de même du linguistique qui concentre dans ses pratiques tout le "discours", toute "l'identité".

Ainsi il faudra être attentif dans les programmes à toutes les fonctions du linguistique qui recouvrent chacune des données psycho-sociales qu'il permet d'analyser comme contenu et comme relation.

Le problème linguistique (la diglossie français-créole) est, lui aussi, une donnée psycho-sociale et touche tous les contenus linguistiques, culturels, cognitifs abordés dans le discours scolaire et social, déformant la représentation et l'identité par nature natives.

Par des effets de rétroaction et de double contrainte, représentation et identité prennent plus ou moins des formes brisées, partagées à l'image des valeurs liées aux langues en présence (L1 le créole, L2 le français).

La double contrainte explique également - pour schématiser l'attrait pour le français (et le rejet du créole à l'école) et la pratique quotidienne du créole (et le rejet du français dans la quotidienneté).

La solution est de tendre vers un véritable bi-linguisme car si l'on accentue le déni du créole on renforce ailleurs le rejet du français et on augmente la diglossie (système stochastique).

La représentation et l'identité liées au créole suivent les valeurs que lui confère la diglossie ; c'est ainsi qu'on peut expliquer qu'un enfant ait pu dire :

- "mon papa lé bèt, li koz kréol" (identification et déni de soi) ou qu'il devienne plus valorisant de parler de la bergeronnette et des peupliers que du martin et des filaos (représentation).

Il faut donc poser le problème linguistique de la diglossie comme une des données psycho-sociales en sachant qu'il doit être résolu en soi (la distance entre le créole et le français) mais que l'on retrouvera, de par sa nature, dans toutes les autres données psycho-sociales (représentation de soi projetée sur les "objets" du "monde" quotidien).

La seule façon de diminuer la minoration du créole, de ce qu'il représente et de l'identité qu'il fait vivre est d'instaurer officiellement le bilinguisme et le biculturalisme français-créole.

Ce n'est pas, comme certains ont voulu le laisser croire, une idéologie politicienne qui conduit à cette conclusion mais une analyse de la situation et des fonctions du langage, encore faut-il préciser qu'il ne s'agit ici que des grandes lignes qui permettent de schématiser la réflexion comme nous venons de le faire et que le classement - lui aussi schématique - des données psycho-sociales qu'il faudra étudier au regard des programmes, entraînera une complexification encore éloignée de la réalité, qui devra mobiliser, pour être décrite et comprise, une recherche approfondie, fondamentale et pragmatique.

Les données psycho-sociologiques recouvrent toute la réalité mais dans l'optique de programmes scolaires on peut les limiter aux points suivants :

1 - les personnes et l'aspect psycho-social de leurs relations

- 1.1 - l'enfant, l'adolescent, leurs comportements
- 1.2 - les parents, la famille
- 1.3 - les enseignants.

2 - La société

- 2.1 - les classes et les groupes
- 2.2 - les cultures
- 2.3 - l'institution scolaire.

3 - L'espace géographique

- 3.1 - l'île, l'environnement immédiat
- 3.2 - la région S-W-O-I. : les îles
- 3.3 - la métropole et l'Europe, le monde

4 - L'histoire

- 4.1 - une histoire courte :
origine, peuplement, racines
- 4.2 - l'histoire contemporaine :
le statut socio-politique de l'île.

5 - La communication verbale et non verbale

- 5.1 - la langue et les images dans les médias
- 5.2 - les pratiques et le sentiment linguistiques.

Ces coordonnées sont intégrées à la conscience par la fonction symbolique et créent la mouvance psycho-sociale et culturelle dont le noyau représente l'identité.

Pour que les programmes puissent être ouverts sur une réalité lointaine créatrice de curiosité et d'immagination, il faut d'abord qu'ils n'oublient pas de prendre en compte ce qui constitue le noyau de l'identité ; sinon il est facile de comprendre que l'enfant se refermera sur lui-même et que non seulement il ne s'ouvrira pas au monde extérieur mais que s'étiolera aussi son identité et la représentation de son monde familier : démotivation ou révolte.

L'école réunionnaise a hélas fonctionné sur ce mode sans réfléchir à une éthique de son action éducative qui aurait pu donner du sens (et des résultats meilleurs) aux inter-actions impliquées par des données psycho-sociales.

Une analyse systémique de ces données devrait conduire à équilibrer des programmes qui auraient pour but de redonner confiance dans la réalité socio-culturelle de l'enfant et, à partir de là, à lui permettre d'aborder les contenus et les relations qui lui sont spontanément moins familiers.

C'est ainsi que procède la connaissance dont les assises sont, en deçà des contenus, celles de l'individuel et du social ou celui-ci peut s'épanouir.

Nous n'avons traité ici que des rapports du linguistique et du psycho-social dans les programmes et non des moyens de régler la question de la diglossie pour parvenir au bilinguisme. Cette question a souvent été posée et de nombreux textes ont tenté d'apporter des solutions. le dernier en date en fait une excellente synthèse ; on pourra donc se reporter au livre de Daniel Lauret (1991) "le créole de la réussite", Ed. du Tramail pour compléter cette analyse et la réflexion schématique qui s'y rattache ici.

Saint-Denis de la Réunion
le 07.03.92
Pierre CELLIER

LA FONCTION SYMBOLIQUE

LA FONCTION SYMBOLIQUE

FONDEMENT

Il est aujourd'hui largement admis que la fonction symbolique donne naissance en même temps qu'elle s'origine dans la représentation que le sujet construit de l'environnement. Dans une première définition il est reconnu que la représentation consiste en la possibilité d'évoquer un objet significatif en son absence. Elle permet en somme l'établissement d'une relation entre un signifié et un signifiant, le second terme pouvant être une esquisse d'action effectuée sur l'objet, une image ou un mot.

Dans sa principale fonction qui consiste à permettre au sujet de conceptualiser le réel, la fonction symbolique évolue et change de nature au cours du développement cognitif. Agissant initialement de manière particulière, globale, fonctionnellement rigide et contextualisée, elle tend vers la mise en oeuvre de relations plus abstraites, fonctionnellement souples, analytico-synthétiques et décontextualisées en termes de transformations fortement tributaires du développement des compétences langagières.

A cette définition à caractère générique, il convient de présenter certaines approches, parmi les plus classiques, qui ont contribué à faire évoluer la compréhension de cette notion.

a) L'apparition des conduites symboliques selon PIAGET

Pour PIAGET, avant de recourir aux conduites symboliques pour entrer en relation avec le milieu, l'enfant dispose dans les premiers moments de son existence de moyens de communication issus d'un répertoire comportemental constitué de cris, de décharges motrices et de manifestations émotionnelles. Cette période qualifiée de prélinguistique et/ou de présymbolique va s'achever avec l'émergence de la fonction sémiotique et des premières conduites langagières. Le langage n'employant pas les signes motivés que sont les symboles, mais des signes arbitraires l'école genevoise a préféré recourir à un qualificatif pouvant s'appliquer à la fois aux symboles et aux signes linguistiques d'où la fonction sémiotique.

L'apparition de cette fonction fondamentale pour l'évolution des conduites ultérieures donne au sujet la possibilité de se représenter un signifié au moyen d'un signifiant différencié qui ne sert qu'à cette représentation. Cette représentation selon PIAGET fera d'abord usage du symbole dans l'imitation et l'imitation différée (la fillette imite le soir devant son père la crise de larme d'une petite amie rencontrée l'après-midi), le jeu symbolique (l'enfant joue à faire semblant), le dessin etc... et usera par la suite du langage, système conventionnel qui permettant l'intégration des significations collectives, autorise les échanges entre individus. Cette évolution est la conséquence de la seule activité du sujet sur son environnement affirme PIAGET. Ce dernier caractérise la fonction sémiotique par la capacité qu'elle confère à l'enfant de se représenter le monde vers 18-24 mois. L'enfant plus jeune serait dès lors dépourvu de représentation si l'on suit le chercheur genevois.

b) La controverse entre WALLON et PIAGET

PIAGET accordé, nous l'avons vu, une double valeur à la fonction symbolique (qu'il qualifie de sémiotique) : elle est descriptive (mise en jeu des signes et des symboles sous des formes diverses) et est aussi explicative (elle est préalable et nécessaire aux interactions de pensée entre individus et par conséquent à la constitution de l'acquisition des significations collectives). La démarche de l'auteur privilégie donc la mise en oeuvre d'une fonction immanente à l'intelligence de l'enfant.

WALLON critique cet aspect individualiste de la théorie développementale piagétienne et réintroduit les facteurs sociaux dans le processus d'élaboration des conduites sémiotiques. Il soutient l'existence d'une filiation posturale et non pas sensorimotrice des activités sémiotiques. L'activité posturale émanerait selon ses dires d'une fonction de soutien de l'activité cinétique et d'une fonction proprement expressive. C'est sur cette dernière, qui révèle d'emblée un lien avec autrui, que reposerait la filiation. La représentation et la pensée discursive prendraient ainsi leur source dans les premiers rapports avec l'environnement par le biais des émotions et de l'imitation. WALLON ne montrera pas cependant avec suffisamment de précision l'articulation entre les processus sémiotiques et les facteurs sociaux dans le développement individuel. C'est à VYGOTSKY que nous devons une problématique permettant de mieux appréhender cette articulation.

c) VYGOTSKY et la médiation sémiotique de la vie mentale

Pour VYGOTSKY, le signe est un analogue de l'outil, il a une fonction médiatrice de l'action de l'homme sur le monde. Tout en permettant l'action sur et avec les autres le signe provoque aussi une transformation de son utilisateur. Les signes sont façonnés par et pour les besoins de l'action collective et servent à transformer la nature en rendant possible le partage d'objectifs et la coordination de l'activité des membres de la communauté.

En maîtrisant l'usage des signes l'individu devient capable de les appliquer à sa propre conduite. Il prend en compte la régulation consciente de celle-ci et se constitue à la fois comme sujet et objet de sa propre activité régulatrice.

Ces fonctions, concernant les propriétés générales des signes aux niveaux inter et intrapsychologiques, alimentent la conception vygotkienne selon laquelle le développement mental résulterait d'une intégration simultanée d'une organisation originale de la pensée à partir des propriétés des systèmes de signes et d'une psychogénèse enracinée dans des pratiques sociales elles-mêmes médiatisées par des signes.

C'est à cet auteur ainsi qu'à BRUNER que nous devons les travaux les plus fructueux concernant le rapport fonction symbolique et langage.

FONCTION SYMBOLIQUE ET LANGAGE

a) le concept d'intériorisation de VYGOTSKY

S'agissant du langage en tant que médiateur du rapport entre le sujet, l'objet et l'autre, VYGOTSKY ne dissocie pas sa fonction communicative de sa fonction intellectuelle ; il parle d'interdépendance entre les deux termes. Les signes verbaux d'abord utilisés de façon communicative acquièrent progressivement une signification conceptuelle d'après le chercheur russe. Ainsi l'apparition d'un mot dans le langage de l'enfant ne marque pas l'achèvement mais le début d'un processus de construction de concept. Sur un plan plus fonctionnel, le mot sera d'abord utilisé pour introduire une référence dans un contexte de communication, il s'agit de la fonction indicative qui permet une mise en convergence de l'activité verbale entre deux interlocuteurs. Par la suite la fonction significative permettra l'élaboration d'un réseau de significations potentielles auquel renvoie le Mot. Par exemple, l'enfant utilisera d'abord les termes tables et meubles en situation avant de pouvoir dire que les tables sont des meubles. C'est dans la mesure où le langage va devenir à lui-même son propre contexte que le sens pourra être élaboré. VYGOTSKY considère par ailleurs que toute fonction apparaît au moins deux fois dans le développement culturel du sujet. Une première fois comme catégorie interpsychologique et une seconde comme catégorie intrapsychologique. Il fonde sa conception du développement mental sur le concept central d'intériorisation. Le sujet se construirait à partir de l'intériorisation des relations médiatisées par le langage qu'il entretient avec son entourage. Le fait marquant de sa théorie est le rôle central qu'il fait jouer au langage égocentrique dans le processus d'intériorisation. Selon ses dires, ce langage constitue le mécanisme par lequel le sujet transforme le langage extérieur en langage intérieur qui progressivement va à son tour se transformer en pensée verbale puis en pensée tout court. Cette conception nous éloigne de la position de PIAGET qui n'accordait aucun devenir au langage égocentrique qu'il considérait comme une simple phase d'imitation d'autrui.

Ainsi pour VYGOTSKY, la fonction sémiotique, qui a pour pivot central le langage se construirait à partir d'une fonction communicative, première par rapport à l'activité propre du sujet à laquelle PIAGET accordait un primat dans sa conception du développement.

b) Les modes de représentation de BRUNER

BRUNER a distingué trois modes de représentations de l'expérience qui se succèdent chez l'enfant au fur et à mesure que celui-ci maîtrise et intériorise de nouvelles techniques d'élaboration de l'information.

Le premier est celui de la "représentation active" qui s'élabore chez l'enfant sur la base de techniques motrices. Connaître c'est en quelque sorte "savoir-faire". Ce mode de représentation est caractéristique de la petite enfance et correspond au stade sensori-moteur de PIAGET.

Ensuite se met en place la "représentation imagée", en rapport avec la période intuitive de la théorie piagétienne, où la pensée de l'enfant est prisonnière des configurations perceptives des situations présentées. L'action est intégrée sous forme d'images qui représentent les événements perceptuels comme un tableau représente l'objet peint. Les expériences de BRUNER montrent que l'enfant peut reproduire ce qu'il a vu, parce qu'il utilise la médiation de l'image, mais reste incapable de le transformer. Il active une mémoire visuelle concrète et spécifique et montre plus qu'il ne démontre ce qu'il voit.

La "représentation symbolique" dont le langage est le pivot apparaît au début du stade des opérations concrètes si l'on poursuit la comparaison avec les découpages opérés par PIAGET. A ce niveau l'information est détachée de la situation présente. L'enfant ne montre plus du doigt les éléments de son environnement comme c'était le cas dans la représentation imagée. Il devient capable d'opérer des combinaisons et des transformations sur le réel.

Si l'on considère globalement les trois périodes décrites par BRUNER, on peut remarquer entre elles une filiation hiérarchique qui n'entraîne cependant pas la disparition du niveau inférieur. Les modes de représentations coexistent et peuvent être utilisés à nouveau suivant les situations où l'un ou l'autre s'avère le plus approprié.

La théorie de BRUNER, proche de celle de VYGOTSKY, présente le langage comme un élément déterminant dans le développement des capacités cognitives individuelles. Selon l'auteur, la richesse des facteurs externes médiatisés par le langage participe activement à la mise en place des opérations intellectuelles à la base du fonctionnement et du développement du sujet.

Le langage, comme les systèmes symboliques en général, est un outil extrêmement puissant pour l'élaboration de l'information reçue de l'environnement. Il permet non seulement de représenter l'expérience mais de la manipuler. Ces caractéristiques en font un outil irremplaçable du développement de la connaissance. En fait, l'enfant n'a pas acquis, avec le langage, un unique moyen, celui de s'exprimer. De surcroît il dispose aussi d'un instrument qui lui donne le pouvoir d'organiser une pensée.

Nous remarquerons enfin que dans sa conception, l'auteur accorde par ailleurs un intérêt essentiel à la façon dont l'enfant perçoit le monde, et, la représentation du monde dépendant étroitement de la culture, la prise en compte d'une influence du milieu devient nécessaire. Ce qui nous fait dire que cette approche fournit un cadre fécond à tous les travaux orientés notamment vers une étude différentielle du développement dans la prise en compte des variations culturelles d'un groupe social à l'autre.

En somme pour BRUNER comme pour VYGOTSKY, c'est dans son fonctionnement social qu'est inscrit le développement du langage qui tout en se développant, participe de manière déterminante à la mise en place des processus intellectuels.

De nombreux travaux récents, relatifs à l'étude de l'évolution de la représentation, aboutissent à des conclusions similaires à celles de BRUNER. Les auteurs s'accordent sur le fait que l'enfant acquiert les relations catégorielles plus abstraites à travers le système du langage ANDERSON, (1980) ; BIALYSTOK, (1990) ; KOSSLYN, (1983) ; LE NY, (1985) ; WEIL-BARAIS, (1990)...

DU SOCIAL à L'INDIVIDUEL

Les nombreux travaux attestant du rôle fondamental du "socius" dans le développement de l'intelligence ont vaincu les dernières résistances des tenants d'un modèle binaire sujet/objet. L'idée que l'enfant construit sa représentation du monde à partir des règles socio-culturelles, des conventions de langage et, d'une manière générale, par des systèmes sémiotiques, est aujourd'hui largement partagée.

Le mouvement génétique de la pensée autistique à la pensée réaliste fait actuellement l'objet d'une inversion absolue. L'homme est un être social dès sa naissance. Le socio-constructivisme qui a pris un essor significatif après la mort de PIAGET en 1980, fait nettement ressortir que les rapports intersubjectifs, dans lesquels l'enfant est immergé, en qualité d'acteur participant, dès sa venue au monde, sont la réalité première.

Les relations avec les autres ne sont plus pressions exercées sur l'enfant pour refouler des pensées qui lui seraient propres, les interactions interpersonnelles sont bien au contraire structurantes dès l'origine.

L'apprentissage humain présuppose donc une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent. C'est grâce à la fonction sémiotique et plus précisément au langage, en tant qu'instrument à la fois de la communication et de la pensée que les processus d'apprentissage sont possibles.

Nous ne ferons que signaler au passage le point de vue de la psychanalyse qui enracine dans la relation objectale initiale et la découverte du moi l'émergence de la fonction symbolique. La découverte de la mère en tant que premier objet permanent met dit-on un terme à la fusion initiale mère/enfant et corrélativement mène le sujet à la découverte de sa propre existence en tant que tel. Cette prise de conscience de l'existence de l'autre s'élabore au cours d'une phase de frustration au cours de laquelle le moi naissant dissipe l'angoisse de la séparation d'avec la mère à partir d'un objet transitionnel. Cet objet symbolique va suppléer l'absence de la mère et permettre à l'enfant d'établir sa première relation avec les objets du monde. Il est précisé que ce passage capital, subordonné à la qualité des relations intersubjectives qui alimentent le fonctionnement du sujet, sera déterminant pour son devenir. De cette différenciation qui met un terme à la fusion dans l'objet/mère s'origine la plupart des dysfonctionnements dont a à traiter la psychanalyse.

Notre réflexion à caractère plus épistémologique et cognitiviste nous invite cependant à insister par ailleurs sur l'importance du langage en tant que symbole de l'unité de l'Etat, de la communauté, où, sur le plan identitaire, il marque l'appartenance du sujet à cette unité. Le nom de la langue permet notamment d'offrir au sujet le signifiant qui désigne le groupe. Il permet également d'identifier les membres du groupe en même temps qu'ils s'identifient à lui.

Dans le domaine de l'éducation cette donnée revêt une importance capitale lorsque l'on sait que chaque culture, chaque groupe ethno ou socio-culturel a des pratiques éducatives et des styles d'interactions adultes/enfants qui lui sont propres et dont l'influence sur le cours du développement n'est pas à négliger. A la Réunion, la distance qui sépare les populations des milieux peu favorisés des normes langagières et culturelles institutionnelles nous impose de mettre en oeuvre un savoir faire pédagogique relationnel susceptible de permettre au plus grand nombre de parfaire une construction intellectuelle amorcée dans un environnement actuellement en plus ou moins grande rupture avec les modèles véhiculés par l'école.

Un savoir faire pédagogique qui, pour tendre vers l'induction d'une capacité de conceptualisation de plus en plus élaborée, se doit de placer les interactions éducatives dans une atmosphère de familiarité, de quiétude émotionnelle et d'absence de tension.

Il est par ailleurs généralement admis que le point de départ de toute action éducative trouve un ancrage dans les représentations antérieures de l'élève pour progressivement le faire accéder à des ensembles systématiques de concepts hiérarchisés. Il s'avère donc impératif que la prise en compte des données psychosociales propres au contexte réunionnais ainsi que les caractéristiques individuelles soient au centre de la réflexion et des actions à mettre en oeuvre pour permettre au sujet apprenant d'accéder à la mentalisation d'un réel adapté à ses compétences initiales.

Adopter une telle démarche, c'est non seulement assurer un devenir à la fonction symbolique imprimée dans un milieu pas toujours au diapason des normes institutionnelles, mais c'est aussi assurer un enracinement identitaire qui permet le dépassement d'une lecture égocentrée de la réalité et ce faisant ouvre le sujet au pluriculturalisme du monde actuel.

Ainsi conviendrait-il au regard de la nécessité pour l'individu d'assurer sa singularité en même temps que sa reconnaissance sociale, de ne pas enfermer l'élève dans des situations scolaires où prédomine par exemple un ethnocentrisme ignorant des caractéristiques linguistiques et culturelles des populations scolarisées.

L'apprenant est un acteur et non le produit passif de ses déterminants biologiques et sociaux. Son comportement est aussi le résultat de la perception qu'il a de son environnement et de la façon dont il l'organise. C'est pourquoi, l'espace socio-éducatif doit faire l'objet d'un traitement attentif et rigoureux pour tendre à ce que l'école pour tous soit aussi et avant tout l'école pour chacun.

Michel LATCHOUMANIN

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNER, J. 1983, Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire. PUF.

HURTIG, M. et RONDAL J.A., 1983, Introduction à la psychologie de l'enfant. Mardaga.

LATCHOUMANIN Michel, 1991, Langue maternelle et apprentissage cognitif : une expérience d'induction de structures cognitives auprès de jeunes enfants réunionnais. Thèse de doctorat nouveau régime sous la direction de F. ORSINI-BOUICHOU. Université de Provence.

LE FRANCAIS DANS LE MONDE. N° spécial : février-mars 1990.

NETCHINE-GRIMBERG, G. 1990, Développement et fonctionnement cognitifs de l'enfant PUF.

PIAGET, J. 1954, La formation du symbole chez l'enfant. Paris Delâchaux et Niestlé.

REUHLIN, M. 1984, Psychologie PUF.

VYGOTSKY, L.S., 1985 (Eds Pensée et langage. Editions sociales.

L'ENFANT EN DIFFICULTE SCOLAIRE

L'ENFANT EN DIFFICULTE SCOLAIRE

"On peut considérer que ce qui est vrai de la nature humaine aujourd'hui à Londres, l'est également à Tokyo, à Accra, à Amsterdam et à Tombouctou. La vérité est la même, qu'il s'agisse de blancs et de noirs, de géants ou de pygmées, qu'il s'agisse des enfants du savant de Harwel ou de Cap Canaveral, ou de ceux de l'aborigène australien."

D. W. WINNICOTT, *Morale et Education*, 1963 in *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot 1978.

"Vous remarquerez en parlant avec d'autres adultes, en présence de leurs enfants, que ces derniers reproduisent souvent en silence les mimiques de leurs parents. Ils ne savent pas de quoi on parle, mais veulent se mettre à l'unisson des affects de leurs parents et non de ceux de leurs interlocuteurs".

F. DOLTO *Séminaire de psychanalyse d'enfants* tome I page 97 Le Seuil 1982.

Ce texte, centré sur l'échec scolaire à la Réunion, prolonge des échanges survenus dans le cadre de la Commission transversale "Données psycho-sociales et programmes", organisée sous l'égide du Président du Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement.

Nous nous placerons, par notre formation et notre pratique professionnelle, du point de vue de cliniciens - psychologue et pédopsychiatre- recevant régulièrement en consultation, pour des soins ou pour avis sur une éventuelle orientation pédagogique, des enfants en échec scolaire.

Les remarques qui suivent seront donc issues d'une expérience professionnelle, théorique et pratique. Elles ne peuvent cependant être tout à fait dégagées de nos propres situations de citoyens et de parents d'élèves.

Un objectif central, ayant inauguré les travaux de cette Commission, était la nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques au contexte réunionnais afin de favoriser l'intégration des élèves au sein de l'école et de créer les conditions de leur évolution positive.

Il est admis qu'un tel objectif, en regard des impasses actuellement constatées, implique une redéfinition du cadre et du contenu de l'enseignement.

Toutefois les conditions d'une efficience scolaire reposent largement sur des facteurs extérieurs à l'école, sur lesquels celle-ci, en tant qu'institution, n'a pas directement prise. Comme nous l'indiquerons, l'environnement socio-familial et les circonstances dans lesquelles se structure précocément la personnalité de l'enfant, créeront ou non chez lui les possibilités d'un apprentissage scolaire suffisamment performant.

ENSEIGNER

Selon nous, enseigner suppose l'acceptation, par l'enseignant, d'être pris avec chacun de ses élèves dans une interaction constante - c'est à dire de se trouver placé dans une relation intersubjective, mettant en jeu de façon non symétrique un adulte et un enfant ayant chacun leur identité, leurs propres représentations, leur histoire intergénérationnelle.

Ce que l'enseignant délivre n'est pas la réduplication, immuable et indifférenciée, d'un savoir aseptisé reçu sur les bancs de l'école ou de l'université. Il s'agit d'une transmission véhiculant, outre les contenus d'un programme, des parts de sa propre affectivité, mais aussi ses positions éthiques ou au contraire ses renoncements, ses idéaux ou sa lassitude.

Cette dimension personnelle, largement inconsciente mais qu'il serait illusoire de vouloir annuler ou mettre à distance, a des effets concrets sur les dispositions que les élèves pourront manifester dans l'acquisition d'un savoir.

Un repérage au moins partiel par l'enseignant de ses propres déterminations, apparaît donc un préalable. Quelles motivations ont chez lui prévalu, l'orientant vers ce qu'autrefois on nommait "vocation" et qui aujourd'hui s'appelle choix professionnel ou intérêt pour un métier ? Quelle représentation a-t-il de sa fonction, de sa place sociale, de son rôle éducatif ?.

Ce travail d'élucidation devrait, de notre point de vue, faire partie intégrante du cursus de formation des futurs enseignants - de même qu'une psychanalyse personnelle conditionne l'accès à une pratique de la psychothérapie.

Cette évaluation personnelle nous paraît être d'autant plus importante dans le contexte de la Réunion, société en crise (ce mot n'ayant aucune connotation péjorative mais indiquant l'urgence de mutations décisives) et traversée de références culturelles multiples.

Il est probable que, dans l'imaginaire collectif, les représentations de l'instituteur diffèrent sensiblement, selon que l'on se place dans le territoire métropolitain ou dans notre espace insulaire : d'un côté un professionnel en risque de dévalorisation sociale, héritier d'un idéal républicain de laïcité parfois mis en péril, de l'autre un personnage jouissant souvent d'une considération et bénéficiaire d'un statut social relativement enviable (la fonction publique). La réalité est évidemment plus complexe et irréductible à ces seuls stéréotypes.

La trajectoire personnelle de chaque enseignant, se surajoutant au poids et à la richesse d'une histoire familiale, exerce à la Réunion comme ailleurs une incidence sur sa manière de concevoir un métier et sur son attitude d'adulte face à un enfant. Cette nécessaire prise en compte du passé, constitutive d'une identité, doit toutefois se démarquer de toute idéologisation ou de tout dogmatisme : ainsi que le rappelle un instituteur cité dans un ouvrage récent de Jacques et Mona OZOUF (la République des instituteurs, Hautes Etudes GALLIMARD - Le Seuil 1992), "seul un être libre peut enseigner la liberté".

APPRENDRE, POUR L'ENFANT

L'élève n'est pas une pâte de cire molle, dans laquelle le savoir s'incrusterait de façon mécanique. Il n'est pas non plus une outre à remplir : apprendre n'est pas recevoir passivement, ni faire combler un vide par une sorte de gavage.

La réussite d'un apprentissage est conditionnée par la capacité de l'enfant à devenir partenaire actif de la relation le liant à l'enseignant, dans une démarche d'appropriation d'un savoir.

Travailler n'est pas jouer. Le plaisir, voire le recours à des méthodes pédagogiques utilisant le jeu, peuvent accompagner ce processus d'apprentissage. Toutefois l'entrée à l'école confronte l'enfant à une réalité nouvelle et constitue inévitablement une mise à l'épreuve : passage structurant s'il s'effectue sans trop de souffrance ou de difficultés, mais déstabilisant s'il est révélateur de défaillances graves.

Ainsi se trouvent directement sollicitées, dans des conditions quasi expérimentales (un cadre, des protagonistes investis d'un rôle socialement défini, un moment évolutif dans un développement psycho-intellectuel), les capacités de l'enfant à accepter certains renoncements, à faire face à l'effort et à la frustration, à renoncer aussi à l'illusion d'une toute-puissance.

Le désir de savoir de l'enfant, qui détermine ses potentialités à apprendre et à réussir, s'origine dans ses premières expériences de jeu et de créativité elles-mêmes dépendantes de la qualité de la relation maternelle primaire.

Pour que l'enfant accède à une altérité, il faut qu'il ait d'abord bénéficié d'un soutien maternel suffisamment continu et sécurisant, puis que sa mère, par des interventions adaptées à ses besoins, lui ait permis une autonomisation progressive.

Cet enfant pourra dans ces conditions se délier du corps de sa mère et supporter, sans risque d'effondrement ou de désintégration, une rencontre avec l'environnement extérieur. Il développera ainsi son activité exploratoire, source de jubilation et fondatrice de sentiments d'emprise sur la réalité et de maîtrise sur ses affects.

Pour que l'enfant puisse apprendre, il faut encore que son envie de savoir ait été respectée, c'est à dire que le mensonge ou l'opacité ne lui aient pas été imposés comme réponses à ses premières interrogations concernant son origine ou la sexualité. Insistons ici sur les effets délabrants d'une formule comme "tu n'as pas de père" qui, outre son aspect littéralement absurde (c'est à dire contraire à la raison), renvoie l'enfant à l'interdit et au néant.

Il est donc clair que les premières interrelations affectives parents-enfant, influent de manière décisive sur les dispositions qu'aura cet enfant en regard de l'école et de l'acquisition d'un savoir. L'enseignant, dont la tâche de médiation et de relais éducatif reste essentielle, ne pourra effacer - tel un coup d'éponge sur une ardoise - l'impact de situations affectives préjudiciables à l'enfant. Ainsi que l'écrit M. KLEIN, l'une des principales figures de la psychanalyse d'enfants : "La possibilité d'un bon maître qui adoucit le conflit est très mince, car des barrières sont dressées par les formations complexuelles de l'enfant, et en particulier par ses relations avec son père, qui fixent d'avance son attitude à l'égard de l'école et du maître" (Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant, 1923, in Essais de psychanalyse, Payot, 1968).

L'avidité que saura manifester l'élève face aux découvertes scolaires dépendra donc de son propre sentiment d'existence et des représentations qu'il a de lui-même.

DU COTE DES PARENTS

L'attitude des parents devant la scolarisation de leur enfant est déterminante. Il s'agit pour eux de le valoriser dans ses efforts, de savoir répondre à ses interrogations ou à ses inquiétudes sans s'identifier trop massivement à lui, ni le submerger par leurs propres angoisses.

L'enfant qui perçoit chez ses parents un désintérêt pour sa scolarité, risque d'être confronté à un risque identificatoire : ses parents n'attendraient donc rien de ses efforts, ne seraient porteurs pour lui d'aucun projet, ne l'idéaliserait dans aucun avenir ? Faute de cette inscription dans un fantasme parental, l'enfant se trouverait figé dans une immédiateté aliénante, astreint à des efforts quotidiens sans perspective signifiante.

Dans d'autres cas, la scolarité apparaît au contraire surinvestie par des parents qui en escomptent, de manière partiellement illusoire, la réparation de leurs propres échecs et de leurs blessures. L'enfant qui ne parviendrait pas alors à se distancier de ces attentes parentales se trouverait redevable d'une dette impossible à acquitter ou adhérent facticement à des choix dont il n'est pas le promoteur.

C'est la responsabilité partagée de l'école et des parents, fût-ce au prix de tensions conflictuelles, que ces derniers aient leur place dans l'institution scolaire.

L'école ne doit pas être lieu d'exclusion parentale, déplorant tantôt l'ignorance supposée, tantôt l'excès de zèle ou de curiosité de pères ou de mères dont les interventions seraient ressenties comme intrusives.

Bien souvent, un enfant ne s'autorise à parler que si la parole de ses parents est, dans ce même lieu, écoutée et respectée.

Il est donc essentiel que l'école soit un lieu ouvert, posant comme indispensable le développement de liens de complémentarité avec le milieu familial. Le non établissement de cette relation (véritable travail de liaison) provoquerait une opposition famille-école suscitant, lors de situations d'échec, l'émergence de mécanismes défensifs de type clivage (d'un côté les bons, de l'autre les mauvais, ou inversement selon la place d'où l'on parle). Ce clivage serait générateur de vécus persécutifs dont l'enfant ferait principalement les frais : un climat de rivalité, voire de haine, le conforterait dans une image dépréciative de mauvais élève - ses échecs scolaires prenant en ce cas l'aspect d'une stratégie identitaire risquant de se pérenniser.

DERRIERE L'ECHEC

Certains symptômes rattachés à une situation d'échec scolaire constituent de fréquents motifs de consultation : l'enfant ne parle pas, n'écoute pas, est inhibé, "ravage" (mais dans ce dernier cas, il ravage quoi ?).

Pour nous cliniciens, ces symptômes n'ont aucune valeur absolue ni spécifique. Ils sont à appréhender, entre autre, d'après le contexte de leur survenue (environnement scolaire et familial, histoire propre de l'enfant, données sociales...).

Il importe aussi de repérer d'où vient la demande de consultation, ce qui en est attendu et par qui : un soin ? - mais ce n'est pas toujours évident -, un avis sur une orientation ? la confirmation d'une inadaptation à l'école ?

Fréquemment ces symptômes ont leur vie propre et leurs aléas - variabilité rassurante en ce qu'elle témoigne de vitalité et de ressource chez l'enfant : il n'est pas rare que celui-ci orienté pour mutisme scolaire... ne cesse de parler pendant sa consultation, ou qu'une inhibition se transforme en comportement dévastateur, et qu'un enfant "qui n'écoute pas" soit réceptif à des voix ou à des énoncés bien précis (autrement dit, il faudrait savoir s'adresser à lui).

Il n'y a de sujet qu'individuel, et il n'existe pas davantage d'explication systématique à un symptôme que de clé des songes élucidant universellement le contenu d'un rêve.

Les difficultés liées à une mémorisation sont souvent relevées : l'enfant oublie tout, ne retient rien (ce qui n'est pas tout à fait pareil et, pris au sens strict, est forcément faux), ou encore n'arrive pas à fixer son attention. Les questions ainsi ouvertes sont multiples : quel contenu lui est-il demandé de mémoriser ? Quel sens peut-il avoir pour l'enfant ? Quelle référence existe avec une "mémoire" familiale ? Quelle perception sa famille a-t-elle de ce symptôme ? Quelle angoisse et quelle souffrance s'y trouvent-elle associées ?

Ces enfants donnent souvent l'impression d'un temps arrêté, et d'une extrême difficulté à se situer dans une historicité. Certaines de ses expériences, même vécues avec plaisir, ne semblent pas se fixer, ni sédimenter en une mémoire.

"Marmaille là y retient pas rien", celà peut vouloir dire, en laissant les significations se dévoiler et en considérant qu'il s'agit aussi de résistances et de défenses psychiques : il retient tout, ou il est trop "retenu" (dans toutes les facettes du mot), ou encore dans d'autres cas "il en a trop vu, trop entendu...".

De nombreux symptômes sont évocateurs de pathologies dépressives souvent graves, prenant chez l'enfant le masque de difficultés scolaires - de plus l'entrée en maternelle ou le passage en cours préparatoire peuvent susciter des affects dépressifs transitoires.

Ces signes dépressifs se manifestent souvent sur un mode comportemental : inhibition, attitude triste et repliée, ou au contraire instabilité et agressivité. Le malaise s'exprime par un "dire du corps" (selon l'expression de F. DOLTO), car devenant insupportable et impossible à être parlé.

Le registre langagier - que privilégie et requiert l'école - se trouve dans ces dépressions désinvesti, sinon imaginativement frappé d'interdit : l'enfant est alors bâillonné dans ses possibilités d'expression, démissionne face à l'effort ou se disperse, se laisse submerger par un sentiment de totale impuissance.

Ces difficultés psychologiques sont souvent précoces, dès la maternelle, amenant le risque d'un échec scolaire si des interventions adaptées n'ont pas lieu suffisamment tôt. Beaucoup d'enfants présentent en effet, dès la fin de la maternelle, un retard instrumental manifeste, électif ou global atteignant tous les domaines (verbal, psychomoteur, intellectuel). Ces symptômes reflètent généralement des troubles affectifs plus ou moins profonds. Mais il est impossible pour l'enfant d'aborder positivement la lecture, l'écriture ou le calcul si ses repères identificateurs (en premier familiaux) ne sont pas clairement établis - et celà passe par des dires parentaux, ou s'il reste envahi d'une angoisse liée à une problématique oedipienne encore trop vivace.

Les risques inhérents à toute scolarité (la prise de conscience de ses manques et de ses limites, les situations de rivalité, les déceptions mais aussi les réussites) lui paraîtront alors impossibles à assumer.

AUTRES REMARQUES

Parler de l'échec scolaire pose aussi la question des inégalités face au savoir. Au delà des intentions égalitaires et de l'accès de tous les enfants au même enseignement, il est un constat général débordant largement la Réunion et démontré par toutes les enquêtes sociologiques : non seulement les taux de réussite ou d'échec scolaire sont directement corrélés avec les origines socio-culturelles des élèves, mais encore l'école accentue les différences sociales (comme ci un enfant d'un milieu dit "aisé", avec toutes les réserves qu'appelle cette dénomination, avait d'emblée une meilleure aptitude à tirer profit d'un contenu pédagogique).

Nous avons pu insister sur l'importance des premières relations affectives de l'enfant, et faire le lien entre la plupart des situations d'échec scolaire et l'existence de conflits marquant l'histoire personnelle et familiale de l'élève.

Il ne s'agit pas là de réduire la fonction de l'enseignant, ni de l'inciter à une sorte de découragement, (à quoi bon essayer puisque l'essentiel se jouerait avant l'école ou ailleurs, dans des contextes inaccessibles), mais toutefois de la relativiser, et d'avancer que la question de la réussite ou de l'échec scolaire ne peut avoir de réponse exclusivement scolaire. Sans débattre ici des particularités de la société réunionnaise, il nous paraît nécessaire d'indiquer l'urgence d'une véritable politique familiale, impliquant que soient dépassés les tabous, par ailleurs compréhensibles, qui en empêchent toute élaboration suffisante.

L'inadaptation au moins partielle des programmes pédagogiques au contexte réunionnais a souvent été soulevée. Elle ne peut se régler simplement en émaillant ponctuellement ces programmes de références culturelles (issues des mythes, du folklore, des littératures locales...) ou de références à un cadre de vie. Le volcan, l'endormi, la cuisine créole sont des éléments déjà évoqués dans la plupart des classes maternelles de l'île.

L'école doit être un lieu délimité mais ouvert, respectueux avant tout de la personnalité de l'enfant et de ses besoins. Proposition qui à écrire paraît une évidence, mais qui en pratique est souvent malmenée sous l'effet de différentes données : contrainte des programmes, surcharge de travail, méconnaissance par certains enseignants - étrangers à l'île ou parfois natifs de la Réunion - des référents culturels essentiels de l'enfant.

La question de la langue créole est à aborder sous l'angle d'un respect dû à l'enfant : en écartant l'utilisation ou la dévaloriser revient à porter atteinte à la fragile intégrité narcissique de l'enfant et à son identité.

L'essentiel est que l'école puisse être le lieu d'une expression libre -- ce qui n'exclue en rien l'existence de règles -- et que l'enfant puisse naturellement (sans même qu'il ait à s'y autoriser, car la tâche serait insurmontable pour lui) parler dans sa langue maternelle. Son accès à un bien-être est le préalable à l'apparition d'un désir de savoir.

Enfin l'école est périodiquement l'enjeu de débats passionnels qui tiennent souvent aux attentes excessives dont elle fait l'objet. Cette institution n'a pourtant pas l'exclusivité des fonctions éducatives ; elle ne peut se substituer, par exemple dans une illusion réparatrice, à l'action des autres référents éducatifs de l'enfant, ni aux interventions de l'ensemble du champ social.

Geneviève PAYET
Psychologue clinicienne

Bernard TABONE
Pédopsychiatre

09 Janvier 1993

SYNTHESE PROVISOIRE

SYNTHESE PROVISOIRE

Si ce document est conçu pour la concertation c'est qu'il n'est pas définitif et figé mais s'il est aussi présenté comme une information c'est qu'il résulte déjà d'une écoute, d'une observation et de la confrontation de spécialistes ou de l'apport de documents spécialisés.

En arrière-plan se trouve la psychosociologie de l'enfant, de l'adolescent face aux savoirs et à l'accès à la connaissance : domaines abordés par le Conseil Académique des Programmes.

Au premier plan, et d'une certaine façon exclusivement, se trouvent les données psychosociales qui concernent l'enfant et la société à la Réunion dans sa réalité socio-historique, culturelle et économique, ouverte sur son environnement indio-océanique et sur l'Europe.

Le thème de cette commission étant transversal s'applique plus particulièrement aux contenus eux-mêmes de certaines disciplines : histoire, géographie humaine, sensibilité et compréhension ~~littéraire~~ ~~ect~~... et s'applique à toutes les disciplines pour ce qui concerne la pédagogie c'est-à-dire la relation à l'élève qui inclut inévitablement les contextes socio-culturels de l'enfant et de l'enseignant.

X Au risque d'être un peu réducteur, mais dans un souci de simplicité, nous exposerons d'abord ceux ~~qui~~ que sont les "données psychosociales" et nous rappellerons pourquoi, dans l'intérêt de l'enfant, contenus, méthodes, approche de l'enfant et de l'école, doivent en tenir compte fondamentalement sans toutefois s'y enfermer.

Enfin, il faut dire que la complexité des données psychosociales nécessite encore beaucoup de recherches scientifiques, mais doit déjà s'analyser en s'appuyant sur les diverses orientations théoriques accessibles et les descriptions existantes.

Il serait donc souhaitable à l'heure où l'Université se dote d'un poste de sociologue et d'un poste de psychologue et d'une licence en sciences de l'éducation, que le Conseil Académique des programmes, lui confie une mission permanente de recherche afin d'approfondir et de réorienter connaissances et propositions comme dans l'esprit même du Conseil National des Programmes.

Nous rappelons pour terminer que la finalité de ce dispositif n'est pas l'éclatement des données nationales de l'éducation comme certains le pensent, mais bien plutôt une intégration harmonieuse de la diversité culturelle et sociale et une adhésion démocratique des personnes, des groupes, respectés pour eux mêmes, à des ensembles plus vastes dans lesquels les personnalités et les identités auraient tendance à se diluer si l'on n'accordait plus d'importance à cette proximité au nom d'une universalité certes réelle mais aussi bien abstraite pour beaucoup. Faut-il d'ailleurs rappeler que toute spécificité reconnue est la condition même de recherche et de valorisation du concept d'universalité.

Les orientations que l'on trouvera ci-dessous sont nécessairement abstraites mais au cours de leur élaboration psychologues, psychiatres, psychanalistes, sociologues, linguistes ont souvent illustré leurs points de vues d'exemples concrets ; ces orientations devront donc s'accompagner d'une documentation et d'une illustration pour devenir programmation des contenus et explications des méthodologies adaptées aux réalités de l'enfant et de l'école.

LES FONDEMENTS DES DONNEES PSYCHO-SOCIALES : REFLEXION THEORIQUE

La complexité de la nature humaine et des sociétés est une réalité ; toute analyse, toute observation de cette réalité, pour ne pas être un simple catalogue de faits, doit s'ordonner à partir de principes méthodologiques et éthiques qui constituent une anthropologie historique c'est-à-dire une réflexion sur l'histoire de l'homme en société, dans sa culture et son langage.

Il importe donc de commencer cette réflexion par une éthique qu'il faut définir globalement comme étant de nature universelle sur le plan de la pensée et démocratique sur le plan politique c'est-à-dire mettant en relation inhérente et dialectique l'individu humain (la personne) et le(s) groupe(s) humain(s) par inclusion de proche en proche ou par séquences diverses de ces sous-ensembles qui constituent l'humanité et tire notre pensée et notre action vers l'universalité de la différence comme condition de l'en-soi.

Cette inclusion de l'universel et de l'individuel est une exigence démocratique (sur le plan de l'éthique) et dialectique (sur le plan de la méthode) ; elle fonde l'approche du réel de l'homme dans son histoire (une évolution et des changements) : cette disposition doit faire ensuite l'objet d'une critique épistémologique de façon à dégager éventuellement ce qui peut sembler de prime abord se présenter comme un axiome où l'objet et la méthode de connaissance de l'objet seraient tautologiques.

Cette éthique est une éthique du sujet ; elle place sa réflexion dans les exigences épistémologiques qui relèvent de la définition du sujet, de la constitution du sujet à travers les pratiques sociales diverses, dans le tissu culturel pluriel, qui forment les données psychosociales repérables dans un découpage de la réalité, observée, analysée et intégrée aux pratiques sociales institutionnelles.

L'observation et les études psychosociales font donc apparaître deux orientations possibles : l'une générale, l'autre spécifique, mais toutes deux liées et en interaction.

Généralités et spécificités composent toujours l'identité individuelle (la personnalité) et collective (conscience de groupe ethnique ou professionnel, religieux ou économique etc...).

Les données psychosociales représentent donc un redécoupage et un agencement opérés dans la complexité syncrétique que constitue la réalité de toute société et de son façonnement historico-culturel en devenir au cours des siècles.

Les données psychosociales envisagées face au contenu des programmes d'un projet éducatif global représentent donc l'inclusion de la réalité dans le déroulement des études, et du projet d'éducation et de formation que celles-ci représentent.

Cette réalité sera présente en termes d'analyse des composantes et des projets :

- les différentes cultures d'origine et leur évolution, leur origine et les changements, leurs rapports entre elles, etc... ;
- les "classes" ou groupes sociaux ; la représentation socio-économique de leurs rapports et la dynamique socio symbolique que celle-ci implique :

 - les religions et la représentation du sacré,
 - les formes d'art et leur sens intra ou interculturels,
 - les représentations de soi et des autres,
 - le projet politique commun d'une société pluriethnique

Cette réalité historique a développé des modes d'être, des mentalités et une façon globale de communiquer et de s'exprimer : la langue vernaculaire, de son sens étymologique devenue langue d'une société insulaire.

Les programmes devront non seulement présenter le découpage de la réalité socio-culturelle historique mais tenir compte des mentalités et de la réalité linguistique pour représenter ce découpage et l'inclure dans un projet éducatif global.

Les* données psychosociales dépendent d'une logique historique, culturelle et sociale et du lieu où elles se sont développées, des institutions dans lesquelles elles se développent, donc des choix faits par une politique éducative qui, par principe, ne peut les ignorer à priori.

Faire référence à l'universalité et aux spécificités dans un projet éducatif, c'est reconnaître avec réalisme le fonctionnement "naturel" de tout être et de tout groupe dans la vie sociale ; c'est refuser le principe d'uniformité comme principe d'accès à l'universalité que chacun porte en soi mais qu'il actualise dans sa culture et dans son histoire, c'est adopter une attitude démocratique et ouverte sur le réel, aller du connu vers ce qui ne l'est pas encore, c'est découvrir le fondement des représentations de soi et des autres et du changement qui s'opère dans toute personnalité et toute collectivité au cours de leur histoire, c'est refuser le jacobinisme centralisateur et normalisateur qui, prétendant mettre l'individu à la dimension du monde, le prive de ses repères et de ses ancrages les plus immédiats, de sa réalité, ou pour le moins le met en porte-à-faux avec eux.

Les données psychosociales observées et décrites localement exigent aussi qu'un projet éducatif prenne en compte

- les rapports enfants-adultes (famille et société) ;
- les rapports école-société (apprendre et socialiser) ;
- les modes de diffusion des valeurs endogènes et exogènes dans la société concernée (les médias) ;
- le projet global de société, de développement qui en fait partie, de façon à éclairer le rapport entre une réflexion - générale ou comparée à d'autres réalités - et ces données elles-mêmes.

La diversité fait finalement référence à l'universalité. Il est essentiel de ne pas confondre la dimension universelle d'humanité avec une assimilation déguisée qui ne viserait que l'uniformité. De même il serait dangereux de ne prendre en compte qu'une spécificité qui deviendrait inévitablement dominante et dangereuse, un enfermement ; la diversité et l'altérité garantissent l'ouverture à l'universalité.

Les contenus de programme

Ils doivent rendre compte de façon objective et avec esprit critique des réalités culturelles, sociales locales, régionales, nationales, mondiales en fonction de l'âge de l'élève et à travers un projet organisé qui permette toujours à l'enfant, implicitement d'abord, explicitement plus tard, de sentir que son identité n'est pas flouée dans le projet éducatif mais qu'elle y est intégrée.

- L'ouverture des programmes à l'environnement local et régional doit être élargie (histoire, cultures et religions, langues, botanique, économie...) dans la reconnaissance de la continuité dans le temps et dans l'espace des sociétés francophones insulaires de l'Océan Indien.

- La reconnaissance de la langue créole : sa pratique dans le cadre d'un enseignement des langues et cultures régionales doit faire l'objet d'une formation des enseignants et d'une information des parents.

- Le développement des langues et cultures de la zone doit faire partie du projet éducatif à l'heure où s'est mise en place la Commission de l'Océan Indien.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie de l'Afrique et de l'Océan Indien doit compléter celui qui concerne l'Europe et le Monde.

- Il faut lier les contenus de programme aux émissions éducatives des chaînes de télévision dans la zone et développer les programmes éducatifs d'une part, sans oublier d'apprendre aux jeunes à "lire" des images d'autre part.

LES FONCTIONS DU LANGAGE DANS LES DONNEES PSYCHOSOCIALES VIS-A-VIS DES CONTENUS DE PROGRAMME.

Tout contenu de programme est fait pour être enseigné ; tout enseignement passe par des méthodes didactiques (selon les disciplines) et pédagogiques (par rapport à l'enfant).

Contenus et comportements sont exprimés par le langage pour communiquer du sens, faire sens, et construire une réflexion et une pensée lentement évolutive par définition.

Le langage est donc toujours au centre des activités scolaires comme il est au centre de la vie, c'est un vivre-dire toujours critique : c'est-à-dire qui opère des choix qui concernent autant "les objets" que "le sujet".

La communication verbale doit donc faire l'objet d'une attention toute particulière en fonction des contextes et des situations dans la compréhension fondamentale du "sujet".

En enseignant une discipline (histoire, géographie, mathématiques, biologie etc...) non seulement on enseigne un contenu, mais également le support linguistique qu'on utilise et la représentation d'une relation de "sujet".

Sous cet aspect le langage peut apparaître comme un outil mais ce n'est là qu'une fonction secondaire sur laquelle malheureusement, l'enseignement porte généralement toute l'attention, ignorant les autres fonctions plus fondamentales liées à la parole, à la langue ou au discours selon les points de vue qu'on adopte pour l'analyse mais qui convergent dans la fonction centrale attachée au langage qu'est la fonction symbolique et qui reflète toutes les données psychosociales d'un individu, de son groupe social, de la situation et du contexte dans lesquels il a à s'exprimer.

Ainsi à la Réunion, la relation diglossique entre le créole, langue première (L1) et le français langue seconde (L2) doit être prise en compte pour enseigner la langue nationale et la langue régionale mais également toutes les disciplines : une réflexion sur cette question doit être généralisée dans la formation de tout enseignant.

Faut-il utiliser le français pour les mathématiques et le créole pour l'écologie locale ? Faut-il utiliser le créole pour une explication mal comprise en français ? De nombreuses questions méthodologiques ne manqueront pas de se poser si le système éducatif décide de reconnaître un enseignement intégré mais différencié du français et du créole d'une part et une utilisation des deux langues de façon à répondre à plus de démocratie pédagogique et à accroître l'égalité des chances en refusant une "normalisation" qui reflète le refus d'une identité.

Entre la langue qui exprime l'identité du groupe et la parole, celle de l'individu, la dimension discursive -le discours- fait aussi référence aux situations dans lesquelles le sujet doit communiquer, son rapport aux autres.

L'acte de communication met donc en jeu les fonctions de représentation socio-culturelle de la langue ou des langues (diglossie L1 - L2), le statut des personnes, les contenus

abordés, toute l'interaction qui est une manière de faire négativement ou positivement la cohésion sociale, l'identité.

Les contenus pédagogiques des programmes n'échappent pas à ce filtrage symbolique et l'accès aux connaissances s'en trouvent modifier positivement ou négativement selon un ensemble de facteurs complexes qu'il faut tenter de comprendre.

Que dire du fait que L2 soit enseignée alors que L1 ne le soit pas au delà des justifications pseudo-rationnelles qu'on donne toujours et qui sont des tautologies et ne prennent jamais en compte les fonctions identitaires des langues en présence.

Il faut rappeler qu'une langue n'empêche jamais d'en apprendre une autre, sauf quand cette seconde langue semble être porteuse des valeurs qui écrasent celles dont est porteuse la première ; car la langue exprime aussi les valeurs culturelles d'une communauté.

La langue doit être prise en compte :

- comme système linguistique (système interne) et sociolinguistique (système externe) ;

- comme processus didactique évolutif dans l'acquisition des savoirs (cognitivité) ;

- comme objet d'enseignement en soi (métalinguistique) du dit et du dire qu'elle exprime (symbolique ou sémiotique) ;

La parole met en jeu un comportement verbal, la compréhension et la production d'opérations entre le contenu et la forme de ce qui est enseigné par rapport à ce qui est vécu, la connaissance de l'organisation linguistique dans une L2 différente par définition de la compétence de la L1 en situation de diglossie et de bilinguisme.

L'enseignement doit accepter la diglossie pour la transformer en bilinguisme c'est-à-dire refuser la minoration de L1 pour resituer les valeurs d'expression et d'identité liées à L1 en elles-mêmes et par rapport à celles de L2.

Tout acte de communication est complexe ; aucune des variables psychologiques et sociales qui le composent ne doit toutefois être négligée dans la façon de poser le problème linguistique dans et par l'enseignement et l'éducation.

SCHEMA DES DONNEES PSYCHOSOCIALES DE TOUT ACTE DE COMMUNICATION
LINGUISTIQUE (ACTE DE PAROLE)

N.B. : Lecture : ce schéma indique les principales relations impliquées dans toute prise de parole, d'une façon générale, ce qui signifie que sa complexité apparente l'est davantage encore quand on développe ses composantes : par exemple, si au lieu de n'avoir qu'une seule langue dans le contexte socio-culturel, il en existe deux (L1 et L2) en situation de diglossie comme c'est le cas à la Réunion, il y aura un certain nombre de facteurs qui seront dédoublés ou redoublés tout en tentant de se superposer, source d'identification et de conflit dans l'ordre symbolique.

REMARQUE :

Généralement on identifie assez bien la relation linéaire entre la "source" et la "cible", l'émission et la destination mais on occulte toutes les données dialectiques ou circulaires (dans cette représentation) de l'interaction au centre de laquelle les concepts de "sujet" et de "discours" sont cependant fondamentaux.

Ce qui est au centre de ce schéma dans son fonctionnement, c'est l'aspect du comportement humain qui va au plus profond de la nature humaine, le comportement symbolique : la constitution jumelée du sujet et de l'identité à travers la perception (et la cognition) de soi et de l'autre (ipséité/altérité) qui traverse tout acte de parole, dans sa variation selon les situations, les contextes et les instances, lorsque le langage devient capable d'exprimer les complexités de la pensée et des sentiments (le message) dans ce que les linguistiques appellent le discours.

Pour la mise en place de programmes (contenus et relations) adaptés à l'enfant, les dimensions -symbolique et linguistique- sont fondamentales mais cette affirmation -qui n'est pas nouvelle de la part des chercheurs- doit faire l'objet de mises en application expérimentales généralisées impliquant la formation des enseignants, demandées également depuis longtemps par les chercheurs à la Réunion et réalisées depuis longtemps en de nombreux autres points du globe.

Si ce discours qui est celui des chercheurs de l'Université de la Réunion depuis vingt ans peut être entendu par les "responsables pédagogiques et administratifs de l'éducation nationale" en 1993, il devrait donner lieu à un véritable programme de formation et d'expérimentation nécessaire, indispensable à l'ajustement de l'ensemble des réponses aux questions qu'il pose, conduit par une équipe scientifique (recherche-action) de chercheurs, de praticiens et de responsables pédagogiques et/ou administratifs : la scientificité tient précisément dans ce rapport de partenariat dans une recherche-action.

PROPOSITIONS ET ORIENTATIONS

Pour les contenus de programme

Une règle pédagogique s'impose : partir du connu pour aller vers l'inconnu ou sous une autre forme : partir du concret pour aller vers l'abstrait ; se livrer à l'examen des contenus selon les disciplines et veiller à ce que soit toujours fait le lien entre ce qui est connu et ce qui ne l'est pas.

Prendre toujours en compte l'environnement socio-culturel de l'enfant et le valoriser avec esprit critique ; ouvrir les horizons et la curiosité, montrer d'autres modes de vie, d'autres valeurs, sans dénaturer les valeurs locales - même quand elles sont dites "pauvres" (cf. les études de W. LABOV).

Pour la programmation

Tenir compte de l'âge, des données psychosociales, des langues L1 et L2 pour organiser l'évolution des apprentissages, l'organisation des thèmes, des contenus.

Pour la pédagogie

C'est essentiellement le rapport à l'élève, c'est le comportement institutionnel général adapté envers l'enfant. Ce doit être d'abord une acceptation de l'enfant dans ses variables psychosociales donc culturelles et linguistiques.

Cette acceptation doit être active et chercher la valorisation de l'identité de l'enfant : condition fondamentale pour la réussite du processus de transformation que sont l'éducation et l'instruction. Notamment cette relation étant surtout discursive, elle doit prendre en considération la réalité linguistique de l'enfant.

Pour la recherche

Il est évident que relativement peu de véritable recherche pédagogique existe actuellement à la Réunion parce qu'on s'est heurté depuis plus de vingt ans à une sorte de "féodalité" de l'institution qui a refusé ou confiné la recherche scientifique dans le domaine de l'école.

Cette attitude doit changer ; partout ailleurs se fait de la recherche pédagogique. Celle-ci doit tenir compte de toutes les données psychosociales qui entrent en jeu dans les apprentissages et dans l'évolution de l'école comme dans le changement social.

Cette recherche doit être pluridisciplinaire, elle doit être une "recherche-action-formation" ouverte, continue, évaluée régulièrement ; elle doit associer les praticiens, des responsables pédagogiques et administratifs de l'Education Nationale, des parents d'élèves, des représentants du monde politique aux chercheurs de terrain et théoriciens engagés dans ce travail. Elle doit être confiée aux chercheurs de l'Université et de l'IUFM qui présentent les garanties scientifiques et dont c'est aussi le travail que d'oeuvrer dans l'intérêt de l'enfant pour l'amélioration de la réflexion et de la pratique pédagogiques et didactiques et pour le développement de la Réunion.

CONCLUSION

On ne peut que se féliciter de l'ouverture des programmes nationaux aux réalités régionales, mouvement qui procède d'une connaissance des fonctionnements de l'identité et de la reconnaissance de la pluralité des variables de l'identité individuelle ou collective.

On ne peut que se féliciter également de constater que, dans l'esprit du législateur et de l'Etat, l'accès aux savoirs se fonde sur cette connaissance et sur cette reconnaissance identitaires.

On ne pourrait que se féliciter de voir enfin l'école de la société à la Réunion investir leur avenir sur cette connaissance et cette reconnaissance de leur propre identité -et d'abord celle de l'enfant- pour mieux accéder progressivement à une pensée de l'universel qui, étant immanente à la nature humaine et à toute culture, prend d'abord forme dans une culture et une société avant d'atteindre des formes plus abstraites.

Cette diversité est d'ailleurs fondamentalement la condition du progrès et du dynamisme, implique la confrontation, s'oppose à un nouvel enfermement plus terrible que le tribalisme ou le communalisme, qui serait celui, sans repères, sans identité, de l'uniformité, confondue avec l'universalité, valeur qui, étend le sentiment d'appartenance à l'humanité, permet la construction identitaire et sa concrétisation.

L'école, en tant qu'institution, ce qui implique des choix d'orientation, des choix "volontaristes", doit être un support adapté de l'action sociale sans laquelle il n'y a pas de structure propre à l'acquisition des savoirs ; la famille étant le pendant de l'école dans le domaine de la structuration affective de l'enfant.

L'école dans son rôle de socialité doit avoir analysé le sens des dichotomies classiques entre l'objectif et le subjectif, le fait et la valeur, le particulier et l'universel, l'individu et la société ; son rôle exige qu'elle les surmonte en les intégrant non en éliminant l'un des versants de ces oppositions dualistes.

La sociologie et la psychologie sociale contemporaines nous invitent à réfléchir dans ce sens en mettant en évidence les concepts d'intersubjectivité et d'intercompréhension qui permettent la construction d'une éthique et d'une démocratisation plus poussée de la scolarisation et de l'acquisition des savoirs mais aussi la reconnaissance du lien identitaire dans ces élaborations communicationnelles au centre desquelles le pouvoir symbolique de la langue est fondamental.

Pierre CELLIER
Président de la Commission
"Education et Formation
du CCEE

AXES DE RECHERCHE POSSIBLES

AXES DE RECHERCHE POSSIBLES

- Poids de l'histoire sur les structures sociales à la Réunion et sur les mentalités réunionnaises.
- Situation économique et impact sur les mentalités et l'éducation à la Réunion.
- Histoire du système éducatif à la Réunion, les progrès, les échecs et leurs causes.
- Culture familiale et culture de l'école.
- Vécu de l'enfant et réalités scolaires.
- Langue française et langue créole dans la société et à l'école.
- Respect de l'identité et acquisition d'une langue seconde.
- Bilinguisme et pédagogie.

Il est évident qu'un certain nombre de ces sujets ne peuvent être valablement étudiés que dans le cadre d'une recherche Action-Formation bénéficiant d'un éclairage pluridisciplinaire.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
37.1DES 572D Dossier ABUS SEXUELS : LA JUSTICE A L'ECOUTE DES VICTIMES	DESMURGER	ABUS SEXUEL
10.3CON 46D Dossier AIDE SOCIALE A L'ENFANCE (RAPPORT D'ACTIVITES 1986)	CONSEIL GENERAL	AIDE SOCIALE
10.3CON 47D Dossier AIDE SOCIALE A L'ENFANCE	CONSEIL GENERAL	AIDE SOCIALE
14.2COL 3961R Revue ANALPHABETISME-ILLETRISME : 82 000 JU 95 000 ANALPHABETES A LA REUNION	COLLIEZ	ANALPHABETISME
46.1SOU 759D Dossier SOUS LES PIEDS DES MAFATAIS, UNE DROLE DE TERRE	SOUFFRIN	ANTHROPOLOGIE
42.7QUO 621D Dossier LA DPEF : ON A BESOIN D'ASSISTANTES MATERNELLES A LA REUNION	QUOTIDIEN	ASSISTANTE MATERNELLE
43.18ODE 378D Dossier ANALYSE DES NAISSANCES HORS-MARIAGE A LA REUNION	ODESR	CONCUBINAGE
2.15PAR 6443R Revue A GAGEURE DE L'APPRENTISSAGE : MENER A L'EMPLOI DES JEUNES SANS FORMATION	PARRAIN	ECHEC SCOLAIRE
2.15QUO 707D Dossier 'ECOLE DE QUARTIER CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE	QUOTIDEN	ECHEC SCOLAIRE
2.15ROU 354D Dossier 'ABSENTEISME SCOLAIRE DANS LE RIMAIRE	ROUX	ECHEC SCOLAIRE
2.15REG 31D Dossier ECHECS SCOLAIRES" ANNEXES	REGION REUNION	ECHEC SCOLAIRE
2.15REG 30D Dossier RAPPORT SUR "LES ECHECS SCOLAIRES"	REGION REUNION	ECHEC SCOLAIRE

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
20.80NI 5210L Livre ELLES ONT OSE... ET APRES ? ENQUETE AUPRES DES JEUNES FILLES SCOLARI- SEES	ONISEP DELEGATION DROITS DE LA FEMME	ECOLE
20.8LAU 3909L Livre LE CREOLE DE LA REUSSITE	LAURET	ECOLE
20.8DRI 5153L Livre COLLOQUE ECOLES ET QUARTIERS : UNIVERSITE DES MASCAREIGNES	DRIV. UNIVERSITE DE LA REUNION	ECOLE
20.10ADA 758D Dossier LA MAISON OUVERTE A SAINT DENIS : UN LIEU OU LES PARENTS SONT BIEN AVEC LES ENFANTS	ADAM DE VILLIERS	EDUCATION
0.10MOR 630D Dossier LES ENSEIGNANTS A LA REUNION : EVOLUTION ET PERSPECTIVES	MORVILLE ODR	EDUCATION
D. 41D Dossier INFANCE ET ADOLESCENCE EN DIFFI- CULTE	C.D.E.S./REUNION	EDUCATION SPECIALISEE
3.18JIR 739D Dossier REGARDS SUR LE MONDE DU SILENCE	JIR	EDUCATION SPECIALISEE
3.18JIR 738D Dossier LE BOIS D'OLIVES AU CENTRE DE LA RESSOURCE : UNE HISTOIRE ENCORE JEUNE	JIR	EDUCATION SPECIALISEE
3.18QUO 702D Dossier CENTRE DE LA RESSOURCE : PRIVILE- GIER L'INTEGRATION MAIS MAINTENIR L'ACCUEIL	QUOTIDIEN	EDUCATION SPECIALISEE
3.24NAC 62M Mémoire ORIENTATION EDUCATIVE DU JEUNE EN DIFFICULTE	NACFER	EDUCATION SURVEILLEE
3.21BLA 188D Dossier ENFANTS HANDICAPES PRIS EN CHARGE PAR LES INSTITUTIONS A LA REUNION	BLANCHY	ENFANT HANDICAPE

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
20.21LEF 528D Dossier LES AIDES DIRECTES AUX ETUDIANTS : PRES. DU NOUVEAU REGIME DU CONSEIL GENERAL	LEFEVRE ODR	ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
20.21GIL 578D Dossier FORMATION DES ENSEIGNANTS : IUFM : UN DEMARRAGE DIFFICILE	GILLET	ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
43.35PAY 431D Dossier LA REUNION, LA FAMILLE ET L'ENFANT LEUR HISTOIRE	PAYET	FAMILLE
43.350D 208D Dossier ILLEGITIMITE ET FAMILLE-MONOGRAP- HIES 1984	ODESR	FAMILLE
43.350D 206D Dossier ETUDE DE LA FAMILLE ET DE LA NATA- LITE A LA REUNION	ODESR	FAMILLE
44.21JAC 3962R Revue LES PROJETS EDUCATIFS AMBITIEUX POUR DES RESULTATS MODESTES	JACOD	FORMATION ADULTES
44.21JIR 734D Dossier ENTRETIENS CONDORCET : LA FORMATION DOIT ETRE ADAPTEE AUX ENJEUX...	JIR	FORMATION PROFESSIONNELLE
42.29CON 218D Dossier "UNE HALTE MAMAN"	CONSEIL GENERAL	GARDERIE D'ENFANTS
42.28QUO 701D Dossier ENTRE BARRE D'JOUR : ESPRIT D'EN- REPRISE CHEZ LES NON-VOYANTS	QUOTIDIEN	I.M.P.
43.54CEE 238D Dossier "INCESTE PERE-FILLE"	CEES 85/88	INCESTE
40.25TV 9088V Vidéo INTEGRATION SCOLAIRE A LA REUNION : REPORTAGES	TV SCOLAIRE DE LA REUNION	INTEGRATION SCOLAIRE
41.23M.B 563D Dossier "LA FUREUR SUR SAINT-DENIS"	MB	LECTURE

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
2.30MOR 3795L Livre LE SECTEUR DE LA LITTERATURE REUNIONNAISE	MORVILLE	LITTERATURE
2.35REV 4552L Livre L'ESPOIR TRANSCULTUREL : L'ETERNEL JAMAIS. ENTRE LE MONDE ET L'EXIL 3	REVERZY BARAT EVE	MORT
1.37COL 3960R Revue COMPORTEMENTS NOUVEAUX ET ATTITUDES ANCIENNES	COLLIEZ	NAISSANCE
1.30QUO 367D Dossier ECOLE/ECHEC SCOLAIRE/CREOLE A L'ECOLE/ENSEIGNANTS	QUOTIDIEN	PEDAGOGIE
0.36NEA 579D Dossier MENAGEMENT DES PROGRAMMES SCOLAI- RES : MON BEAU TAMARIN...	NEAU	PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT
.20REV 4563L Livre LE ET FABLES, PAROLES DE L'AUTRE, PAROLES DU MEME : LINGUISTIQUE	REVERZY BAGGIONI BARAT	REUNION (ILE DE LA)
.20REV 4563L Livre L'ESPOIR TRANSCULTUREL : CULTURES RISQUES ET FOLIES DANS L'OCEAN INDIEN .1	REVERZY INSERM PAYET	REUNION (ILE DE LA)
.20 6321R Revue L'ENSEIGNEMENT A LA REUNION : ORIGINE ET REPARTITION		REUNION (ILE DE LA)
.20PRO 5113L Livre HISTOIRE ABREGEE DE L'ENSEIGNEMENT A LA REUNION	PROSPER	REUNION (ILE DE LA)
20CAF 5099L Livre L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT A LA REUNION	CAF	REUNION (ILE DE LA)
20LEF 3780L Livre LES JEUNES REUNIONNAIS ET LA LITTERATURE : EN CM2, EN 3EME, EN PRIMAIRE, NIVEAU LICENCE	LEFEVRE SQUARZONI	REUNION (ILE DE LA)

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
.20PAY 3669L Livre LA REUNION, LA FAMILLE ET L'ENFANT LEUR HISTOIRE	PAYET	REUNION (ILE DE LA)
.20DAS 3662L Livre L'ENFANT MALTRAITE ET LES ABUS SEXUELS	DASS.D	REUNION (ILE DE LA)
.20COL 4184R Revue LE CHOMAGE A LA REUNION : LES FEMMES, LES JEUNES ET LES NON NORMES	COLLIEZ	REUNION (ILE DE LA)
.20COU 3413L Livre LA DELINQUANCE JUVENILE APPARENTE A L'ILE DE LA REUNION EN 1979	COUAILLER PETIET	REUNION (ILE DE LA)
.20LEF 3281L Livre LES ETUDIANTS BOURSIERS DEPARTEMENTAUX DE LA REUNION	LEFEVRE	REUNION (ILE DE LA)
.20OD 3747L Livre LES COLLEGES REUNIONNAIS (2 ED.)	ODR	REUNION (ILE DE LA)
.20ARM 3228L Livre FIGURES DE LA LITTERATURE REUNION- NAISE CONTEMPORAINE	ARMAND MARIMOUTOU- CARPANIN	REUNION (ILE DE LA)
.20GRE 3414R Revue LES JEUNES D'AUJOURD'HUI... LES CULTES DE DEMAIN	GREBILLE	REUNION (ILE DE LA)
.20INS 3288R Revue L'ENSEIGNEMENT	INSEE	REUNION (ILE DE LA)
.20SIM 3020L Livre L'ENSEIGNER A LA REUNION :	SIMONIN	REUNION (ILE DE LA)
.20 332D Dossier FLEXIONS D'UN TRAVAILLEUR SOCIAL		REUNION (ILE DE LA)
.20ALL 2911L Livre TAPIS MENDIANT	ALLARD CODARBOX GUILLOTIN	REUNION (ILE DE LA)
.20COM 2707L Livre L'ENFANT REUNIONNAIS ET SON MILIEU	COMITE D'ETUDES ET DE RECHERCHES PLURIDISC. SUR L'ENFANT REUNION	REUNION (ILE DE LA)

REFERENCES DU DOCUMENT	NOM DE L'AUTEUR	MOTS CLES
1.20COM 2530L Livre RAPPORT SUR LES ECHECS SCOLAIRES	COMITE ECONOMIQUE ET SOCIAL	REUNION (ILE DE LA)
1.20AH 1012L Livre LES ENFANTS VICTIMES DE SERVICES	AH-MOUCK GIRAUD	REUNION (ILE DE LA)
1.20D.A 3356L Livre ETUDE GENERALE SUR LA FECONDITE ET LES UNIONS A LA REUNION	DASS.D. REUNION	REUNION (ILE DE LA)
1.20C.D 618L Livre ETUDE SUR L'ENFANCE HANDICAPEE DE LA REUNION	CDES	REUNION (ILE DE LA)
1.20ALC 495L Livre LE JEUNE REUNIONNAIS, SA FAMILLE ET SON AVENIR	ALCARAZ HAMON RAMIARAMANANA	REUNION (ILE DE LA)
1.20ARC 488L Livre ARCA ALPHABETISATION, FORMATION ET DEVELOPPEMENT	ARCA	REUNION (ILE DE LA)
1.20ARC 3327L Livre ALPHABETISATION - FORMATION ET DEVELOPPEMENT A LA REUNION	ARCA	REUNION (ILE DE LA)
1.43JIR 714D Dossier CHAQUE ENFANT DOIT POUVOIR ALLER A A L'ECOLE	JIR	SCOLARISATION
6.34RAM 569D Dossier LES PARENTS DANS LE SPORT : L'EN- FANT N'EST PAS UN "PETIT" ADULTE	RAMELLA	SPORT
2.44PAU 326D Dossier REACTION D'UNE CLASSE EN INTEGRA- TION POUR DEFICIENTS AUDITIFS DANS UNE ECOLE	PAUGAM	SURDITE
1.62QUO 593D Dossier LES ENFANTS ET LE TRAVAIL : ENTRE L'EGALITE ET TOLERANCE	QUOTIDIEN	TRAVAIL DES ENFANTS
1.0.43 567D Dossier ENSEIGNER LES ZEP POUR DEVELOPPER LES QUARTIERS : UNIVERSITE DES MASCA- EIGNES.		Z.E.P.