



HAL
open science

Représentations et pratiques de l'éducation interculturelle institutionnelle et parentale dans un contexte diglossique : le cas de La Réunion

Marie Davilla Verdun

► **To cite this version:**

Marie Davilla Verdun. Représentations et pratiques de l'éducation interculturelle institutionnelle et parentale dans un contexte diglossique : le cas de La Réunion. Education. Université de la Réunion, 2017. Français. NNT : 2017LARE0049 . tel-01913448

HAL Id: tel-01913448

<https://theses.hal.science/tel-01913448>

Submitted on 6 Nov 2018

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

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



UNIVERSITE DE LA REUNION
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI)
THESE pour l'obtention du grade de DOCTEUR
à l'UNIVERSITE DE LA REUNION

Discipline : Sciences de l'Education
Spécialité : Psychologie Interculturelle

**REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DE L'EDUCATION INTERCULTURELLE
INSTITUTIONNELLE ET PARENTALE DANS UN CONTEXTE DIGLOSSIQUE : LE
CAS DE LA REUNION**

Présentée et Soutenue Publiquement par
Marie Davilla VERDUN

Sous la direction du Professeur Michel LATCHOUMANIN

JURY

MANGALAZA Eugène Régis, Professeur titulaire, Université de Toamasina, Président

ANDRIMAMPIANINA Sylvia, Professeur titulaire, Université de Toliara, Rapporteur

RALALAOHERIVONY Baholy, Professeur Titulaire, Université d'Antananarivo, Rapporteur

NAECK Vassen, Professeur titulaire, MIE de Maurice, Membre

NOUROUDINE Abdallah, Professeur des universités, Université des Comores, Membre

LATCHOUMANIN Michel, Professeur des Universités, Université de la Réunion, Directeur
de thèse

Décembre 2017

A tous les enfants de La Réunion

L'éducation du futur devra être un enseignement premier et universel portant sur la condition humaine. Nous sommes en l'ère planétaire; une aventure commune emporte les humains où qu'ils soient. Ceux-ci doivent se reconnaître dans leur humanité commune et en même temps reconnaître la diversité culturelle inhérente à tout ce qui est humain.»

Edgar Morin, 2002

Le but de l'instruction publique n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison.

Nicolas de Condorcet, 1847

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement d'un long parcours et je tiens à remercier ceux qui m'ont soutenue.

Je remercie mon fils Pierre-Olivier, pour toutes ses qualités qui m'ont accompagnée quotidiennement.

J'adresse aussi mes remerciements à mon directeur de thèse, Mr Latchoumanin, de m'avoir accompagnée dans cette recherche.

Enfin, je dis merci aux personnes qui ont facilité mon enquête, en particulier le proviseur du lycée Leconte Delisle, Mr Merlo, ainsi que tous les lycéens.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
I. CONTEXTE DE L'ETUDE	15
<i>I.1 HISTOIRE DE L'ILE.....</i>	<i>19</i>
<i>I.2 PEUPLEMENT.....</i>	<i>21</i>
<i>I.3 CROYANCES RELIGIEUSES</i>	<i>22</i>
<i>I.4 APPARTENANCES ETHNIQUES</i>	<i>27</i>
<i>I.5 MODELES CULTURELS.....</i>	<i>43</i>
<i>I.6 SYSTEME POLITIQUE.....</i>	<i>46</i>
<i>I.7 LANGUES PARLEES A LA REUNION</i>	<i>47</i>
<i>I.8 SYSTEME EDUCATIF</i>	<i>52</i>
II. CADRE THEORIQUE.....	58
<i>II.1 L'EDUCATION.....</i>	<i>59</i>
<i>II.2 LA CULTURE</i>	<i>137</i>
<i>II.3 L'INTERCULTUREL</i>	<i>167</i>
III. PROBLEMATIQUE	194
IV.METHODOLOGIE	212
<i>IV.IDEMARCHE GENERALE.....</i>	<i>213</i>
<i>IV.2 POPULATION</i>	<i>216</i>
<i>IV.3 TECHNIQUES D'ENQUETE.....</i>	<i>218</i>
<i>IV.4 TECHNIQUES D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN.....</i>	<i>221</i>
V. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	223
<i>V.1 RESULTATS DE LA CONSTRUCTION DU PERSONNAGE</i>	<i>225</i>
<i>V.2 ANALYSE DES REPONSES</i>	<i>228</i>
<i>V.3 ANALYSE DE L'ENTRETIEN</i>	<i>269</i>
VI. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS	272
<i>VI.1 STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE</i>	<i>273</i>
<i>VI.2 L'EDUCATION.....</i>	<i>277</i>
<i>VI.3 L'INTERCULTUREL.....</i>	<i>286</i>
VII. CONCLUSIONS	296
<i>VII.1 APPORTSDE LA RECHERCH E</i>	<i>297</i>
<i>VII.2 PERSPECTIVES DE RECHERCHE</i>	<i>299</i>
<i>VII.3 POUR UNE EDUCATION INTERCULTURELLE</i>	<i>301</i>
VIII.BIBLIOGRAPHIE	319
IX. ANNEXES.....	342

INTRODUCTION

A tous les enfants de La Réunion

Il existe une distance plus ou moins grande entre l'éducation institutionnelle et l'éducation familiale réunionnaise. A titre d'exemple, la thèse de DIJOUX (2012) montre que cette distance a des effets significatifs sur les performances scolaires de l'élève de culture réunionnaise.

La question qui se pose, dès lors, est celle de savoir s'il est possible d'agir, et comment, pour réduire cette distance, et subséquemment ses effets sur le parcours scolaire des petits réunionnais.

Il a été observé que les incidences d'un décalage trop important entre l'école et la famille sur le développement individuel apparaissent plus visibles à l'adolescence, âge où le besoin de liberté et d'affirmation de soi se font sentir. C'est pourquoi, nous avons choisi de travailler avec des lycéens scolarisés à La Réunion dont l'une des principales caractéristiques est sa diversité culturelle. Effectivement, les diversités tant religieuses qu'ethniques nous offrent un large éventail de différences aussi bien sociales qu'individuelles dans le contexte particulier de cette île, département d'outre-mer depuis 1946.

Notre travail de recherche consiste à voir de quelle manière l'élève adolescent se représente l'éducation afin de les confronter à la réalité des pratiques observées. En dépit du fait que la question des représentations a déjà intéressé plusieurs auteurs, les travaux concernant les représentations à La Réunion, qui plus est dans un contexte multiculturel auprès de lycéens, sont inexistantes. Le terme « représentation » sera traité dans son aspect dynamique car de nouvelles recherches ont mis en évidence qu'elles sont à la fois générées et générantes; ce qui leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'on leur attribuait dans la vision classique.

Notre recherche, s'inscrivant résolument dans le champ de la psychologie interculturelle, il est de bon ton de rappeler que le 18 décembre 2006, une décision du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne a proclamé l'année 2008 « Année européenne du dialogue interculturel ». C'est une initiative qui visait à développer le dialogue interculturel au sein de l'Union européenne et à inclure la problématique des différences culturelles dans une réflexion sur la citoyenneté européenne. C'est dans ce cadre qu'en mars 2008, un colloque a eu lieu au siège de l'Unesco, réunissant de nombreux acteurs de l'interculturel. Il convient également de noter que le vingt-deuxième congrès de l'Association Internationale de Psychologie Interculturelle de juillet 2014 à Reims a été placé sous le thème de l'égalité, de la diversité et la culture. Enfin, le premier colloque de psychologie clinique inter/transculturelle qui a eu lieu en octobre 2012 à l'Université de Savoie- Chambéry participait au même courant qui donne une large place à la culture tout en privilégiant la personne dans son originalité et ses capacités à rebondir, à transformer sa réalité, celle de son environnement et celle de sa culture.

Toutes ces manifestations ont concouru à confirmer l'orientation de notre projet de recherche dans le but de mettre au jour et de comprendre les décalages réels entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire ainsi que ses répercussions sur le fonctionnement et l'organisation mentale des individus et de la société réunionnaise tout en poussant l'analyse à l'étude des leviers activables pour combler cet écart. Plus précisément, notre interrogation porte sur la manière dont l'idée de l'interculturalité pourrait intervenir sur les représentations et les pratiques des adolescents réunionnais.

En effet, parler de représentation peut désigner une idée que l'on se fait sur le monde, le fait de communiquer cette idée et de la placer sous les yeux de l'autre. Autrement dit, quelle image ai-je de ce qui m'entoure; et comment la renvoie-je aux autres? Effectivement, si je me représente une image de mon éducation

scolaire trop différente de celle de mon éducation familiale, je risque fort de ne pas trouver d'adéquation entre les « deux mondes ». C'est pourquoi, le contexte de diglossie existant à La Réunion entre la culture créole et la culture française, avec la supériorité reconnue à la deuxième sur la première, est source de conflit larvé qui affecte non seulement la sphère sociale, mais également les individus au cours de l'ontogenèse.

La population réunionnaise se caractérise principalement par sa très grande diversité culturelle issue des étapes successives de son peuplement. La Réunion, île déserte, a été colonisée tardivement : sa géographie ne la prédisposait pas aux grands rôles stratégiques.

Cette colonisation s'est déroulée dans des conditions spécifiques, qui ne sont ni celles de l'île Maurice toute proche, ni a fortiori celles des Antilles. La Réunion a bâti sa propre histoire, contre vents, marées et crises économiques. Elle comporte ses pages d'ombre et de lumière, ses horreurs et ses exploits.

Ces épisodes anciens sont plus importants qu'on ne le croit pour La Réunion d'aujourd'hui dans nombres de domaines : structure de la population, mentalités collectives, relations avec l'environnement régional,... L'histoire détermine le présent.

Parlons-en alors de l'impact du passé sur le présent! Par exemple, de quel passif l'éducation réunionnaise hérite-elle? Ou bien encore, de quelle façon l'éducation réunionnaise d'autrefois influence-t-elle l'éducation réunionnaise d'aujourd'hui?

Si, dans le passé, l'organisation de l'éducation à La Réunion – s'étant faite à l'instar de l'hexagone – pourtant située dans une société issue de la colonisation, a été soumise, dans un premier temps à une autre forme d'esclavage à la citoyenneté et, dans un deuxième temps à l'assimilation – force est de constater aujourd'hui que des questions se posent pour se demander d'une part pourquoi l'éducation scolaire et l'éducation familiale ont tant de mal à se rapprocher d'autre part comment en est-on arriver à privilégier un système de représentativité favorable à la langue officielle sans prise en compte de la langue créole réunionnaise.

Extrapolée à la sphère éducative, cette représentation administrative subordonnée à la nationalité n'est pas remise en cause. Ce qui interroge, c'est la grande difficulté de réduire les frontières entre les cultures familiale et institutionnelle et celle d'élargir une interculturalité fondatrice d'une idée créole et d'une culture de partage pour une éducation plus constructive.

Ne nous étonnons alors pas que la perception de l'observateur extérieur s'en trouve réduite à deux expressions : éducation scolaire et éducation institutionnelle au lieu de parler tout simplement d'éducation.

Des prises de position (notamment au niveau des parents) existent aussi en interne pour dénoncer l'écart trop important entre la culture de l'école et celle de la famille dont les composants ne sont pas simplement repérables si l'on considère toute la complexité des définitions de la culture. Le contexte de notre recherche nous permettra de mieux les aborder.

L'interrogation qui nous a amené à cette recherche, au-delà des réalités que la société réunionnaise donne à voir, est de tenter d'appréhender le regard que portent les jeunes sur un contexte dans lequel ils vivent leur éducation et leur culture en vue d'une insertion sociale et professionnelle future. Nous commencerons donc par une première question qui est de savoir comment le contexte multiculturel dans lequel ils se trouvent, influence leurs représentations, ces dernières étant à l'origine de la catégorisation avant l'action. La catégorisation étant déjà faite au travers de la langue officielle implique dès le départ une problématique culturelle. Le jeune se trouve alors, dans sa représentation du monde, face à une acceptation de ce qui a déjà été mis en place ou à une réinterprétation du monde suivant ce qu'il est. C'est l'aboutissement du tiraillement entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale que notre recherche veut mettre au jour.

Plus précisément, nous tentons de rendre compte des représentations que se font les jeunes réunionnais, en fin d'études secondaires, de l'éducation telle qu'elle est organisée et fonctionne en ce moment même à la Réunion. L'idée sous-jacente est de voir si cette génération en devenir revendique une position et fait des propositions susceptibles de faire avancer, ou reculer, les limites des frontières qui existent entre la culture scolaire et la culture de la famille.

Subséquentement, nous essaierons de voir dans quelle mesure pourraient émerger des considérations qui, à terme, laisseraient espérer l'émergence d'une éducation interculturelle favorable à une meilleure réussite éducative de l'enfant ou au contraire, le maintien, voire le renforcement d'une éducation à double niveau culturel qu'on peut assimiler à une éducation à sens unique, voire extra-culturelle.

Dans un premier temps, nous présenterons la société réunionnaise sur deux plans : diachronique et synchronique. Une fois le contexte de l'étude posé, nous aborderons le cadre théorique qui s'articulera autour de trois concepts majeurs : l'éducation, la culture et l'interculturel.

De cette revue de la littérature scientifique, nous dégagerons une problématique ainsi que les hypothèses à vérifier dans la partie empirique de notre recherche.

Les réponses à nos questions imposent bien évidemment de mettre en œuvre un dispositif de recueil de données auprès d'un échantillon d'enquête que nous décrirons dans la partie méthodologique de notre travail.

Effectivement, placé dans un cadre interculturel où le point de vue des sujets a toute son importance, nous avons choisi de traiter les entretiens individuels semi-directifs par la méthode phénoménologique, à l'aide du Meaning Constitution Analysis. Nous utiliserons aussi un questionnaire qui vise à déterminer la forme que prennent le système éducatif, la diglossie et l'interculturel à La Réunion.

L'entretien individuel, quant à lui, concernera de façon plus précise les appartenances culturelles familiales et leur agencement avec l'éducation scolaire.

Après l'exposition de la méthode retenue pour recueillir et analyser les données de notre enquête de terrain, nous présenterons et interprèterons les résultats avant de conclure et de présenter les nouveaux questionnements et prolongements éventuels que permet notre travail.

Les langues régionales



Photo 1 : Atlas sonore des langues régionales des France

I. CONTEXTE DE L'ETUDE

L'île de La Réunion, ancienne colonie française, est un département et région d'outre-mer français (DROM) depuis 1946. C'est une île, qui comme beaucoup d'autres, a connu diverses colonisations qui ont amené, d'horizons différents, des peuples forcés à vivre ensemble dans un premier temps.

Situé dans l'archipel des Mascareignes, La Réunion est au sud-ouest de l'Océan Indien, à environ 700 kilomètres à l'est de Madagascar et à 170 kilomètres au sud-ouest de l'île Maurice, terre la plus proche. Selon l'INSEE, ce département insulaire compte 840 974 habitants en 2013 et notre population parente compte 40050 jeunes réunionnais scolarisés au lycée en 2014-2015, d'après l'académie de La Réunion.

Effectivement, nombreuses sont les périodes de colonisation vécues par La Réunion qui ont successivement conduit sur l'île des Portugais, des Français, des Anglais, des Italiens, des Espagnols, des Allemands et des Hollandais. Les colons avaient pour objectif de s'installer définitivement dans l'île à chaque période d'occupation. Dès le début de la colonisation de l'île Bourbon, il a existé une pratique de l'esclavage qui, paradoxalement, était interdite par un Edit royal de 1664.

Afin de contourner cette interdiction, le terme esclave ne fut pas employé; on parlait plutôt de «serviteur», de «domestique» ou de «Noir». Après l'abolition de l'esclavage, ce sont les travailleurs engagés qui prennent le relais.

Des populations d'Afrique et d'Inde ont été amenées par l'esclavage et l'engagisme. Contrairement à l'esclavage qui a déraciné des populations de leurs terres d'origine, l'engagisme a relevé du volontariat. Malgré l'abolition de

l'esclavage, l'engagisme se poursuit jusqu'en 1882, année à laquelle l'île devient département d'outre-mer. À l'aube de la départementalisation, La Réunion est en ruines. Le pouvoir parisien est amené à consentir de gros efforts pour la reconstruction de l'économie et le progrès social. L'instruction obligatoire constitue un progrès décisif. La langue de l'administration, de l'enseignement et de la presse écrite et orale est le français, mais environ 90 % de la population réunionnaise parle le créole réunionnais qui est une langue vernaculaire structurée sur le français dominant et enrichie des apports langagiers des populations migrantes, de gré ou de force, au fil de l'histoire de l'île.

Le passage du créole au français s'est fait au cours des siècles. Selon Bollée (2004), on suppose que « le créole de La Réunion s'est développé graduellement dans la société de plantation constituée après l'introduction de la culture du café à Bourbon (à partir de 1720 environ) ». Bénéficiant aujourd'hui de plus de reconnaissance, le créole réunionnais peut être enseigné dans les établissements scolaires du secondaire depuis 2001 sous forme d'option intitulée « Langue et culture régionales ». Étant donné la présence de différentes ethnies au sein de la population réunionnaise, d'autres langues sont présentes sur l'île comme le hakka, le cantonais, le gujarati, l'urdu, l'arabe, le tamoul, le malgache, le mahorais et le comorien. L'accession à la départementalisation en 1946 ne réussit pas à réduire les différences de départ entre la culture scolaire et la culture familiale, où de grandes difficultés subsistent voire s'accroissent au niveau éducatif.

Par exemple, la période du colonialisme a laissé des traces dans l'évolution des différentes cultures familiales à La Réunion.

C'est pourquoi, chaque période est importante dans ce qu'elle génère dans l'inconscient collectif des futures générations. Les représentations du monde engendrent des disparités toujours visibles aujourd'hui malgré une éducation

publique accessible à tous censée promouvoir par l'instruction les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité. L'île de La Réunion d'aujourd'hui, au travers ses différentes communautés, nous offre une trame de référence à l'éducation interculturelle. Nous verrons que cette représentation de l'éducation entre cultures dans un tel contexte concourt à entretenir les différences, voire les inégalités.

I.1 HISTOIRE DE L'ILE

Il semble que les Arabes aient été les premiers à découvrir l'archipel des Mascareignes. Ils nomment les trois îles situées à l'Est de Madagascar « Dina Morgabin » ou l'île couchant (île de la Réunion) « Dina Arobi » (île Maurice) et « Dina Mora » (île Rodrigue) sur une carte qui remonte à 1153.

Les premiers européens à apercevoir l'île sont des Portugais. Le pilote Diego Fernandez Pereira la baptise Santa Apolonya le 4 février 1507, jour de la Sainte Appoline. Mais c'est en 1520 que l'archipel prend le nom de Mascarenhas, du nom de l'amiral Pedro de Mascarenhas. Plus tard, le nom de Mascarin, Mascarène ou Mascareigne sera attribué à La Réunion. En 1638, le navire Saint-Alexis accoste l'île et son capitaine en prend possession au nom du roi de France, Louis XIII. De 1646 à 1649, l'île, concédée par Richelieu à la première Compagnie de Indes Orientales, accueille ses premiers habitants : une douzaine de mutins exilés de Madagascar. Et c'est en 1649, que le capitaine Lebourg est envoyé par le commandant de Fort-Dauphin, Etienne de Flacourt, pour prendre à nouveau possession de l'île (au lieu-dit la Possession) et la baptiser « Ile Bourbon ». L'occupation définitive de Bourbon débute en 1663, avec l'arrivée de deux Français et dix Malgaches. Le groupe est rejoint, deux ans plus tard, par une vingtaine de colons, installés sur l'île par la nouvelle Compagnie des Indes Orientales. La colonisation se fera avec lenteur et difficulté pour les premiers habitants.

Le 8 avril 1794, sous la Première République, Bourbon devient Ile de La Réunion. En 1806, sous l'empire, l'île est brièvement baptisée Bonaparte d'abord à la

demande populaire des Réunionnais, le 15 août 1806, ensuite par un arrêté impérial du 2 février 1809, avant de s'appeler à nouveau Bourbon.

Un nom qu'elle ne gardera pas très longtemps, puisque la guerre entre Français et Anglais aboutit à la prise de Saint-Denis par les troupes britanniques en juillet 1810. Bourbon devient alors England Forest pour les Anglais.

Durant l'occupation anglaise de 1810 à 1815, l'île reprend le nom "Bourbon" pour une durée de cinq ans seulement puisqu'un traité rétrocède Bourbon à la France, l'Angleterre gardant le contrôle des deux autres îles de l'Archipel des Mascareignes. La période anglaise a permis l'introduction de la canne à sucre, dont la culture va être intensifiée par les Français, soucieux d'obtenir de nouveaux débouchés pour l'île. En 1817, Charles Debassayns y établit la première sucrerie à vapeur. Les champs de café et de céréales sont défrichés au profit de la canne, des propriétaires font fortune, quelques bourgeois prennent le pouvoir économique. De nombreux petits exploitants doivent quitter le littoral et s'installer dans les Hauts afin de trouver des terres, alors que Bourbon doit désormais importer des denrées de première nécessité. C'est néanmoins une période d'expansion économique.

Sous la deuxième République, un décret du Gouvernement Provisoire en date du 7 mars 1848, proclamé dans l'île le 22 juillet 1848, redonne à Bourbon son nom révolutionnaire d'Île de La Réunion. Ce sera la dernière dénomination adoptée jusqu'à ce jour. L'esclavage y est aboli en 1848. Malgré l'engagisme, qui se pratique jusque dans les années 1882, il s'ensuit une crise économique rampante à laquelle un terme ne sera mis qu'à la suite de sa transformation en département français en 1946.

I.2 PEUPELEMENT

La Réunion s'est peuplée par le biais de vagues migratoires successives de colons, d'esclaves et de travailleurs engagés. Sur 2512 km², l'île compte 852 657 habitants en janvier 2017. La croissance rapide de la population réunionnaise s'explique par le maintien d'un fort taux de natalité depuis le début du peuplement ainsi qu'à un solde migratoire positif depuis un peu plus de 30 ans.

Cette population, issue de plusieurs zones géographiques est composée de ressortissants de Madagascar, de l'est de l'Afrique continentale (les *Cafres*), de l'ouest et du sud-est de l'Inde, le Gujarat (les *Zarabes*) et le Tamil Nadu (les *Malbars*) ainsi que du sud de la Chine notamment de Guangzhou (Canton) et bien sûr d'Europe, arrivée dans l'île au cours des différentes phases de la colonisation et du développement de l'île. Aujourd'hui, la population de l'île est particulièrement métissée.

Bien que le français tende à s'imposer en tant que langue dominante localement, les Réunionnais continuent d'utiliser le créole oralement, comme langue première, maternelle et référente d'une identité. Le créole entretient avec le français un rapport diglossique, rapport qui tend de plus en plus à une « décréolisation » avec pour conséquence un rapprochement de plus en plus perceptible du français.

I.3

CROYANCES RELIGIEUSES

L'île de La Réunion puise aussi son originalité dans l'immense ferveur religieuse de sa population. Les pratiques religieuses sont aussi diverses et variées que le nombre de groupes qui composent les religions de La Réunion. Pour notre recherche, nos références portent sur les religions les plus pratiquées.

Du fait des différentes origines de la population, les principales religions pratiquées dans l'île sont le christianisme (85 %, essentiellement catholique romain, mais aussi protestant), l'hindouisme (7 %, tamouls), l'islam (2 %, majoritairement sunnite) et le judaïsme, la communauté chinoise vénérant pour sa part le héros guerrier devenu dieu, Guan Di.

En dépit de ces croyances religieuses variées, les religions cohabitent avec harmonie car les conflits, exclusivement d'ordre religieux, sont inexistantes et l'ont toujours été dans l'histoire de La Réunion.

I.3.1. CHRISTIANISME

I.3.1.1 LE CATHOLICISME

Toutes les religions sont tolérées et plus ou moins bien vues, bien que la principale soit le catholicisme romain. Introduite par les colons européens, elle s'est largement étendue aux populations africaines, chinoises et indiennes, d'abord par obligation, puis par métissage religieux.

Pour l'Église catholique. La Réunion est un diocèse depuis 1850. Le pape Pie IX transforme alors la préfecture apostolique en évêché de Saint-Denis de La Réunion. Depuis 1976, Monseigneur Gilbert Aubry, d'origine réunionnaise, en est le premier évêque.

Le catholicisme réunionnais présente quelques spécificités, notamment le culte de saint Expédit.

Les autorités catholiques réunionnaises ne profitent pas de leur grande prédominance pour amoindrir les autres religions, mais participent à un groupe de dialogue religieux afin d'assurer la coexistence pacifique des différents cultes sur l'île.

I.3.1.2 LE PROTESTANTISME

Il est difficile, mais pas improbable, de trouver des traces certaines de la présence protestante à La Réunion lorsque l'île a été prise par les Anglais (1809-1814) et de par la présence des Malgaches déjà à cette époque.

Les adventistes, dès 1935, s'implantent à La Réunion, suivis en 1966 par les pentecôtistes (Mission Salut et Guérison) et en 1968 par la mouvance évangélique (Église évangélique de La Réunion) qui ouvrira les aumôneries des prisons et celle des armées ainsi que le travail d'aumônerie en milieu étudiant (G.B.U.). Cependant, dès les années 1950 une émission, sur ondes courtes (Radio Feba) connue sous le nom de "Voix de l'Évangile" avec ses cours par correspondance, sera diffusée et promue sur toute l'île, suivie d'une émission

"Radio Évangile" en 1968 diffusée sur RFO. Ce média a été un des facteurs clé du développement rapide de l'implantation de ces différents courants. D'autres facteurs ont aussi contribué à cette expansion (facteurs sociaux-culturels).

L'ensemble des composantes de la mouvance protestante à la Réunion compte au maximum 35 000 fidèles d'origines diverses. Parmi eux, une grande majorité (3/5) sont membres de l'Église Mission Salut et Guérison qui, longtemps autonome, s'est rattachée à la Fédération des Assemblées de Dieu en métropole tendance pentecôtiste.

Les protestants historiques sont aussi présents au travers de l'EPR (Église protestante de La Réunion), liée à la Fédération protestante de France (par un organe de mission DEFAP) et des Églises luthériennes et réformées de France (installée dans les années 80). Ils participent à des œuvres de développement social. De nombreux protestants sont également d'origine malgache.

D'autres communautés issues de divergences théologiques ont vu le jour, et aujourd'hui l'essentiel des courants du protestantisme est représenté sur cette île, largement influencée par le courant catholique romain.

I.3.2. RELIGIONS DHARMIQUES

I.3.2.1 L'HINDOUISME

L'hindouisme ou plutôt les divers courants religieux qui en sont issus, est la deuxième pratique religieuse présente sur l'île, et cela par les Indiens majoritairement originaires du Tamil Nadu, aussi appelés localement *Malbars*.

Cette religion se distingue par ses temples très colorés, qu'on retrouve dans presque toutes les villes, mais principalement sur la côte nord-est (Saint-André est souvent présentée comme la "capitale des Malbars") ainsi que dans la région de Saint-Louis, au sud. Les Malbars sont connus pour leurs cérémonies hautes en couleurs et très spectaculaires : La marche sur le feu fin décembre et début janvier en particulier (mais pas seulement), la fête du Divâlî ou Dipavâlî, en

octobre/novembre, mais aussi les sacrifices rituels d'animaux par décapitation, offerts en offrande aux divinités, notamment Karly (Kâli), ou encore les processions du Kavadi (Cavadee) en diverses périodes de l'année, en l'honneur du dieu Mourouga (dieu de la guerre, de la beauté... une divinité typiquement tamoule). Ces manifestations et cérémonies religieuses, loin de se limiter à de simples phénomènes folkloriques, sont le signe d'une identité culturelle et religieuse forte qui se maintient depuis l'arrivée des premiers travailleurs indiens sous contrat, au milieu du XIX^e siècle. On peut noter également la fréquence de la double pratique religieuse (hindoue et chrétienne) dans le milieu indo-réunionnais.

1.3.2.2 LE BOUDDHISME

Le bouddhisme est souvent pratiqué par des Asiatiques d'immigration relativement récente. Nombreux sont les Chinois qui sont devenus catholiques. La croyance en cette religion est devenue pour eux davantage une tradition. L'île possède de beaux temples.

1.3.3. L'ISLAM

L'islam est aussi présent dans l'île : La plus grande partie des musulmans de La Réunion sont des sunnites de rite hanafite: les Zarabes. Les fidèles sont généralement issus des populations de l'ouest de l'Inde arrivées du Gujarat au XIX^e siècle.

Un autre groupe musulman originaire du Gujarat est arrivé à La Réunion à partir de 1972, chassé de Madagascar par la situation politique de la grande île. Ces indiens, appelés *karanes*, sont en majorité chiites.

Le groupe musulman le plus récent est celui constitué par la communauté comorienne, principalement originaires de l'île de Mayotte. Les comoriens s'installent à partir des années 1970. Ils sont sunnites, de rite chaféite. Ils sont les plus nombreux.

La mosquée Noor-e-Islam de Saint-Denis est la plus ancienne mosquée de France (1905).

I.4 APPARTENANCES ETHNIQUES

L'île de La Réunion se distingue par sa tolérance et son interculturalité.

La notion de **groupes ethniques en France** n'a pas d'existence juridique; sa pertinence est souvent contestée et l'état civil français ne mentionne aucune caractéristique «ethnique».

Dès l'origine, la société réunionnaise est complexe et multiculturelle. Ses membres partagent cependant un territoire, une île, et une histoire spécifique. En ce sens elle se distingue des autres sociétés. Vivre dans un contexte de pluralisme culturel n'est plus étonnant aujourd'hui car les sociétés « simples », comme le disent les ethnologues, sont de plus en plus rares.

Un problème se pose étant donné le brassage ethnique très important au cours de l'histoire de La Réunion. Ainsi, si l'on considère que les Métis constituent un groupe important, la catégorisation et l'évaluation numérique de ce groupe se révèle difficile. En fait, ce qui importe, c'est la perception qu'un individu se fait de son identité.

Il ne s'agit donc pas de quantifier les groupes ethniques mais de comprendre leur place et leur fonctionnement au sein de la société réunionnaise. Il faut analyser la dynamique sociale où les groupes sont en interaction en fonction de leurs systèmes de valeurs qui sont déterminés grâce à leurs appartenances socio-culturelles.

LA DUALITE : POPULATION BLANCHE ET POPULATION NOIRE

I.4.1. LES « ZOREILS » OU METROPOLITAINS

Ils sont entre quatre-vingt-dix et cent vingt mille. Les Français venus de la métropole pour s'installer sur l'île sont appelés Les "Zoreils" ou "Métros". En créole réunionnais ces termes désignent un étranger. Pour l'anecdote, l'origine du mot est très discutée. Un étranger ne comprend pas quand on parle créole. On dit alors qu'il ne "zoreil" rien du tout. Par extension, celui qui ne "zoreil" pas ce qu'on dit est un "zoreil". On explique aussi que, du temps de l'esclavage, le "zoreil" était le propriétaire. Les esclaves évitaient de trop parler d'évasion quand les zoreils étaient dans les parages.

Enfin, aujourd'hui ce mot désigne des métropolitains sans qu'il y ait quoi que ce soit de péjoratif. Certains métropolitains sont installés dans l'île depuis longtemps et sont devenus au fil des ans aussi Réunionnais que les natifs du département. D'autres, en revanche, fonctionnaires pour la plupart, ne sont que de passage.

Par ailleurs cette immigration métropolitaine aura eu des conséquences sociales et humaines non négligeables sur une population dont la mentalité est loin d'être tout à fait occidentale.

Mais notons que la spécificité de La Réunion est d'être une des rares colonies françaises à avoir accueilli deux groupes distincts : un noyau dominant qui a détenu les rênes du pouvoir « les Gros blancs » dans la société de plantation et un prolétariat constitué de « Petits Blancs ». Cette spécificité qui met les « Blancs » à tous les niveaux de l'échelle sociale et d'intégration économique va favoriser le lien entre cette communauté et les autres. La comparaison avec les

autres colonies françaises et les autres Départements d'Outre-Mer (DOM) révèle ainsi, de par cette spécificité, que le métissage soit plus perceptible à La Réunion qu'ailleurs où les européens étaient et sont encore parfois très mal intégrés.

I.4.2 LA POPULATION D'ORIGINE AFRICAINE

Les Africains constituent environ 4 à 5% de la population et ils sont appelés "Cafres". Les Malgaches, qui furent à l'origine de l'occupation définitive de l'île, se sont largement métissés avec les Européens puis les Créoles.

Au début de la colonisation, la Compagnie des Indes encourage et organise la traite des noirs pour des raisons économiques. Ils sont achetés comme esclaves pour travailler dans des conditions très rudes dans les plantations de canne à sucre puis de café. Ils viennent de la côte orientale d'Afrique, où les trafiquants arabes et portugais sont d'efficaces fournisseurs. Qualifiés indifféremment de "Kafir", un mot arabe qui signifie infidèle, ces africains appartiennent en réalité à différents peuples parfois issus de très loin à l'intérieur du continent. S'y ajoutent des esclaves malgaches, encore plus nombreux : ils appartiennent à des tribus de l'intérieur que les côtiers razzient dans l'unique but de vendre les prisonniers.

La plupart des esclaves se rebellaient et beaucoup saisissaient la moindre occasion pour s'enfuir. L'île est suffisamment accueillante pour faire vivre un homme en autarcie dans les hauteurs. On appelle ces esclaves les « marrons » parce qu'ils pratiquaient le « marronnage ». On comprend mieux le sens de ce mot lorsqu'on connaît son origine : il vient de l'espagnol « cimarron » qui veut dire « animal domestique échappé et redevenu sauvage ». Cette attitude était sévèrement punie et parfois même par la mort.

Quelques blancs ruinés par la crise du café et la fin de l'exploitation de l'île par la Compagnie des Indes les avaient rejoints par la suite dans les hauteurs de l'île pour cultiver les terres. La population des hauts augmentait avec ces nouveaux arrivants et les zones centrales de l'île se peuplèrent. Ainsi, les régions au centre

de l'île comme par exemple les cirques de Cilaos et de Mafate, portent des noms d'origine malgache.

Les descendants d'esclaves africains, avec l'acculturation, le métissage et une idéologie coloniale ne reconnaissant aucun droit culturel aux Africains, ont perdu une grande partie de leurs repères culturels et de leurs liens avec l'Afrique. De plus, la situation des descendants d'engagés africains qui, jusqu'à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, étaient encore exploités comme des esclaves fait qu'aujourd'hui, « leurs descendants accusent un retard considérable au niveau des responsabilités économiques, politiques et sociales ».

Depuis quelques années, nous assistons à un renouveau des formes culturelles par lesquelles cette présence s'exprime, notamment la musique. Nous pouvons aussi observer une détermination à faire reconnaître la population d'origine afro-malgache au travers de « luttres contre les discriminations sociales et économiques qui persistent vis-à-vis des individus et groupes héritiers de l'esclavage ».

Des travaux sur la manière dont le racisme colonial s'est ancré dans la langue et les attitudes ont aussi montré combien il serait illusoire de penser que le poids des représentations et des inégalités produites par l'esclavage ne pèse plus sur la société réunionnaise.

« Ce travail de reconnaissance, de ré appropriation et de restitution est en train de transformer profondément la société réunionnaise » (Verbaere, 2004), en ajoutant toutefois que les Réunionnais connaissent peu ou très mal l'Afrique : « Ils ignorent tout de sa diversité politique et culturelle. Les médias véhiculent encore trop souvent des stéréotypes et des clichés, repris par la doxa réunionnaise. Rien ou si peu est enseigné sur ce continent dans les écoles et l'université. Il y a donc tout un travail d'information à faire sur l'Afrique ».

L'auteur a en outre déclaré que « la culture est devenue un enjeu central dans la géopolitique et l'économie du monde actuel. La diversité culturelle est plus que jamais reconnue comme participant à l'élaboration d'un monde plus juste et pluriel. Il y a donc un intérêt certain pour les descendants d'esclaves et pour tous les Réunionnais de participer à cet avènement ».

On note donc ici la volonté de ne pas fermer les yeux sur la communauté originaire d'Afrique. La condition de « noir » rappelle celle d'un passé douloureux, l'esclavage, que la plupart des réunionnais qui en sont originaires refoulent pour se construire.

De plus, les stéréotypes laissés par la colonisation mettent les noirs dans une situation d'infériorité sociale, comme étant incapables d'accéder socialement et professionnellement à la classe privilégiée.

Ces stéréotypes issus du passé expliquent aujourd'hui le combat mené par des réunionnais qui s'assument en tant que tels, contre cette tendance à oublier une quelconque filiation avec cette communauté ou d'en effacer l'apparence.

I.4.3 LA POPULATION D'ORIGINE INDIENNE : MALBARS/TAMOULS

Un arrêté du 18 mars 1859 a interdit tout recrutement de main d'oeuvre sur la côte d'Afrique, à Madagascar et aux Comores¹⁴. La venue des Indiens dans l'île date d'après l'abolition de l'esclavage (1848). Ils avaient été engagés pour la canne à sucre. Ces Indiens « engagés » de La Réunion sont appelés « Malbars » mais précisons que cette appellation de "Malbars" n'est pas très juste puisque la plupart des travailleurs indiens ont été amenés de la côte de Coromandel et du Sud de l'Inde. Les Indiens véritablement d'origine malabare ont été les premiers arrivés à la fin du XVIIIe siècle. Tous les Indiens tamouls venus par la suite ont tout naturellement été appelés "Malbars".

Entre 1846 et 1885 (date de la fin de l'engagiste indien) plus de 80 000 personnes sont venues dans cette colonie. Chaque engagé était muni de son livret d'engagement servant à la fois de passeport et de pièce d'identité. Il comprenait le signalement du travailleur.

De tous ces Indiens engagés, le plus grand nombre fut rapatrié à l'expiration de leur contrat. Mais beaucoup restèrent et évoluèrent dans l'île.

Dès la fin de la guerre, les fils des familles "Malbars" n'ont pas voulu perpétuer une tradition de petits employés. Leur train de vie est souvent bien supérieur à celui du Réunionnais moyen. Mais cette réussite ne concerne qu'une infime partie de la communauté : la plus grande partie connaît encore des conditions de vie très modeste même s'ils vivent mieux qu'au début du siècle dernier. Si les Indiens à La Réunion n'ont pas instauré le système de castes que l'on retrouve sur le continent indien, la fortune en a instauré un autre. En effet les mariages entre tamouls riches et pauvres sont difficiles pour ne pas dire impossibles. A leur arrivée à Bourbon, ils se sont installés autour des usines de canne à sucre et des chapelles tamoules se sont construites à proximité pour perpétuer leur culte. Ces Indiens sont aujourd'hui profondément occidentalisés : les langues indiennes ne sont plus ou peu parlées.

En outre, au fil du temps, la communauté tamoule, soumise au bon vouloir des propriétaires terriens qui l'avaient engagée, a perdu une partie des coutumes de ses ancêtres. Les Indiens engagés n'avaient pu pratiquer leur culte car nombre de propriétaires leur avaient interdit la pratique religieuse ou refusé un endroit où bâtir un temple. Or ce droit leur était clairement accordé dans les contrats qu'ils avaient signés. Mais la tendance s'est inversée : les tamouls de l'île ont pris conscience de leur identité propre et les contacts avec l'île Maurice, plus liée à l'Inde, encouragent les "Malbars" de La Réunion à retrouver leur passé et leur coutumes. Outre les marches sur le feu, les sacrifices des animaux, la pratique de la religion reprend sa place au sein de la société tamoule. Les jeunes garçons réapprennent le sens des cérémonies tandis qu'aux jeunes filles on enseigne les gestes des danses sacrées traditionnelles.

Enfin, dans cette recherche d'une identité culturelle s'inscrit aussi une recherche religieuse qui laisse la liberté au tamoul de choisir de vivre sa culture soit du côté de l'hindouisme, soit du côté du christianisme. Culture et religion peuvent vivre indépendamment l'une de l'autre, bien que l'une reste quand même liée à l'autre. Ce groupe Malbars/Tamouls a été perçu à l'intérieur de la société globale comme une catégorie ethno-culturelle particulière jusqu'à la période contemporaine. La

perception du groupe a varié selon les contextes socio-historiques. Du statut d'immigré engagé à celui de Réunionnais d'origine indienne, un processus d'intégration lent et ponctué de crises s'est mis en marche. Ceci illustre la difficulté de vivre dans la société d'accueil. En nous appuyant sur les travaux de Lucas (2003), nous allons étudier comment ce groupe perpétue et invente son identité.

L'influence indienne a eu lieu dès leur arrivée avec le métissage d'une partie des premiers habitants avec des femmes indiennes. Puis la créolisation, générale, est venue dissoudre celui-ci. La perception de l'indianité est liée à la présence des travailleurs engagés dans les plantations de canne à sucre. Ce n'est qu'à partir de 1850 que les indiens ont été clairement perçus comme nouvelle composante sociale de l'île après l'abolition de l'esclavage (en 1848). Les indiens ont vite été perçus comme gênants par ceux qui voyaient en eux des étrangers aux moeurs bizarres venus voler leur travail. Sentiment d'hostilité qui a été renforcé par la situation de mise en marge de cette catégorie ethno-culturelle. Un contrôle de la part des propriétaires pesait sur eux et les rares moments de liberté étaient employés pour les fêtes religieuses, manifestations les plus fortes de la solidarité du groupe. Lors de ces occasions, les processions et les rites spectaculaires apportaient au reste de la population les preuves d'une différence culturelle. Cette différence a engendré la méfiance, voire l'hostilité. Certains grands propriétaires prenaient leur défense mais les autres défendaient la population créole en mal économique et en recherche d'emploi. Pourtant, malgré cette exclusion, les contacts interculturels ont existé très tôt entraînant des transformations sociales profondes parmi les couches populaires de l'île : le métissage, l'adhésion à des pratiques propres à l'hindouisme par des membres non originaires d'Inde. Très vite, ils font figure d'anciens sur l'île et s'expriment en créole réunionnais.

Les descendants d'indiens sont de moins en moins mis à l'écart de la société réunionnaise, même s'ils sont encore victimes de représentations caricaturales, ils sont de plus en plus montrés comme les détenteurs d'un héritage culturel à valeurs morales et spirituelles.

Toutefois, la méfiance resurgit aujourd'hui quand un indien fait de la politique et lorsque la presse commence à véhiculer un militantisme culturel tamoul vu comme un positionnement politique de revendication au sein de cette nouvelle société en plein processus de décolonisation. Mais globalement les indiens sont considérés comme des « Réunionnais d'origine indienne ou tamoul ». Ce n'est plus seulement une communauté s'exprimant dans un domaine culturel et religieux. De même la notion d'indianité s'est déplacée : ce n'est plus la seule malabarité réunionnaise, elle tend à associer certains traits culturels indo-musulmans et du groupe des Pondichériens. Elle s'élargit parfois même jusqu'au gandhisme ce qui permet d'établir des ponts culturels entre ces différents groupes d'origine indienne.

Le Lazaret de La Grande Chaloupe

QUARANTAINE ET ENGAGISME



ILE DE LA RÉUNION

Photo 2 : Le Lazaret de la Grande Chaloupe

« En 150 ans environ de présence indienne clairement ressentie, le discours sur l'indianité dans la presse réunionnaise a évolué selon deux modalités : quantitativement (...) et qualitativement. L'immigré indien au « tam-tam assommant », le « métèque insolent », a cédé lentement la place au « Malbar » (...) ». L'appréhension de l'Autre s'est transformée en acceptation de l'Autre et de la différence.

On peut y voir cependant un risque : à force de mettre sur le devant de la scène le courant de l'indianité, d'inscrire les festivités dans le calendrier culturel réunionnais (jour de l'an Tamoul, le Dipavali) les pratiques culturelles et religieuses des indiens se transforment en une sorte de produit, « d'Offre Publique d'Appropriation »¹. Cette tendance semble provenir de ceux qui détiennent le pouvoir politique et administratif au profit d'une identité réunionnaise, elle-même à sa recherche, qu'ils tentent de structurer et consolider.

I.4.4 LES CHINOIS

Selon des chiffres issus d'Internet cette population constituerait environ 5% de la population réunionnaise. On peut dire que les Chinois constituent l'une des plus faibles minorités ethniques de la population mais leur impact socio-économique est indiscutable.

Mais, d'après Wong-Hee-Kam (1996), Docteur en Histoire et Civilisation, il est difficile de chiffrer exactement le nombre actuel de Chinois dans l'île.

L'immigration chinoise à La Réunion ne s'est pas effectuée de manière linéaire et elle a comporté des phases distinctes. Il tend malheureusement à s'imposer dans la vision du public réunionnais une vision faussée consistant à voir l'engagement des ouvriers agricoles du milieu du XIXe siècle comme le point de départ de l'implantation chinoise.

Les Chinois vont trouver dans la société de plantation entièrement tournée vers la production et l'exportation du sucre, une niche économique qui leur servira de point d'insertion. Les Mascareignes deviennent une zone d'attraction; cela permet aux Chinois (en particulier aux Cantonais) de débarquer dans les principales rades de La Réunion, aidés par leurs réseaux inter-insulaires qui assurent leur accueil.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale une nouvelle phase démarre: le groupe *hakka*, qui s'était imposé progressivement sur le plan numérique et économique à Maurice depuis le début du XXe siècle, constitue peu à peu un bastion dans le sud de La Réunion, tandis que les Cantonais restent présents dans les autres zones. Cette étape de l'implantation est marquée par une grande cohérence ethnique à l'intérieur des deux principaux groupes linguistiques. Les Chinois structurent leur vie politique autour d'associations volontaires et vivent dans l'optique du retour. Leur mode de fonctionnement dans cette période illustre bien une constatation de Wong-Hee-Kam : « On est d'abord frappé par la présence, d'un bout à l'autre de l'océan Indien, de ces communautés apparemment fermées sur elles-mêmes et tournées exclusivement vers le négoce ou le prêt d'argent (...) ». Ce qui caractérise ces communautés, ce n'est pas, à vrai dire, la religion qu'ils professent et qui peut être très diverse...C'est bien plutôt la manière dont ils la vivent, à la façon des « minorités » closes et différentes du reste de la société où ils s'installent. » (La diaspora chinoise aux Mascareignes, 1996). Toujours proches des autorités, sans jamais avoir elles-mêmes directement accès au pouvoir. Cette cohésion est cimentée aussi par le désir de préserver un patrimoine culturel, en particulier en inculquant aux enfants une éducation chinoise et en créant des écoles privées.

Cependant, est ouverte la voie de l'intégration. Celle-ci est reconnue (du moins dans la perception qu'en a la société réunionnaise.) et s'est faite en un laps de temps relativement limité.

Ses premiers vecteurs ont encore été le métissage et le rôle joué par l'Eglise Catholique qui a propagé les influences occidentales et créoles au coeur de cette communauté qui avait manifesté ailleurs une grande réceptivité à l'évangélisation. L'église Catholique a mené une politique d'évangélisation active,

et elle s'est efforcée d'ailleurs d'adapter certains rituels traditionnels chinois à ses cérémonies.

Le système scolaire a permis l'échange entre différentes communautés qui campaient sur leurs positions.

Les répercussions culturelles se font sentir de façon importante chez les jeunes tournés vers les modèles que divulguent les médias et les idéaux occidentaux inculqués par le système éducatif. Coupés en définitive de leurs racines, les chinois, tout en ne disposant que d'une culture française relativement superficielle sont influencés par les valeurs diffusées par la métropole. Ils découvrent les vertus de l'indépendance, s'éloignent de la solidarité familiale. Il en découle des conduites qui sont contradictoires avec les valeurs chinoises vécues par les parents de milieu traditionnel. Ces communautés ne sont plus seulement des minorités fermées sur elles-mêmes et s'intègrent parfaitement dans le système politique, signe d'une intégration culturelle.

En réaction, on assiste à une résistance, tant chez les anciens que chez les jeunes d'aujourd'hui. Certains refusent en effet une « déculturation » et prônent le retour aux valeurs ancestrales. Ils rejoignent ainsi le mouvement indien des Tamouls, sans en avoir le militantisme. Mais leurs mises en gardes ont peu de chance d'être entendues car elles se font en langue chinoise. Les parents tentent alors d'apprendre à leurs enfants certaines normes chinoises (éthique du travail, importance de la famille, idéal du lettré), ainsi que les façons de s'habiller, l'architecture et le mode d'alimentation, la pertinence de certains rituels religieux.

On peut se demander si ce retour aux sources chinoises n'est pas, contrairement aux apparences, l'expression d'un processus d'intégration irréversible à cette société créole tournée vers l'Europe. Si l'alliance endogame permet de perpétuer la tradition, il paraît difficile que celle-ci se transmette de façon intégrale dans une société pluri-ethnique où cohabitent un environnement réunionnais et une occidentalisation favorisée par l'administration française. La coexistence de plusieurs modèles culturels, de surcroît dans un contexte insulaire, amène les Chinois à tenir compte du monde environnant, quitte à adhérer au modèle dominant qui émane de l'Occident pour parvenir à un équilibre.

Perçue souvent comme une communauté « discrète et fermée », les Chinois ont eu des liens relativement limités avec les autres groupes ethniques, même s'il est vrai que la « boutique » a été un lieu de brassage de l'île qui lui aurait permis d'avoir davantage prise sur ce monde. Quel regard les Chinois portent-ils sur les autres communautés ? Quelles relations ont-ils tissé avec elles par la force des choses ?

Les Indiens partagent avec les Chinois de nombreux points communs :

Epoque de recrutement, révoltes d'engagés agricoles, situation de minorité, ambivalence culturelle, découverte de nouvelles normes à intégrer etc. Cependant, ils se sont davantage investis dans le domaine foncier et agricole. Le militantisme tamoul semble étranger aux Chinois qui n'ont pas vécu un bouleversement culturel semblable à celui des indiens, issus du système des castes. Par ailleurs, les Chinois n'ont pas l'influence que les Indiens ont exercée sur la société réunionnaise dans le domaine des représentations du naturel et des possibilités de communiquer avec lui.

Les Indiens éprouveraient une certaine perplexité vis-à-vis des Chinois « du fait de leur profonde discrétion et du refrènement de leurs émotions ». En revanche, les élites des deux groupes se retrouvent dans la même valorisation de la réussite sociale, qu'elle soit d'origine scolaire ou professionnelle.

Quels sont les traits partagés par les Chinois avec les autres Asiatiques ? Les Musulmans, (appelés en créole « Zarab », mais qui sont en fait d'origine indienne) ? La société des Mascareignes a constamment tendance à les comparer. Le parallèle est perpétuel : « La réussite des Indiens musulmans, n'est pas moins remarquable (...) une ascension assez comparable par le commerce, que la fidélité à l'Islam n'a pas entravée, et qui indirectement rend hommage à la tolérance réunionnaise » selon Wong-Hee-Kam. Cependant, dans la réalité quotidienne, les relations entre les deux communautés restent limitées, la religion musulmane étant ressentie par les Chinois comme un facteur de ségrégation: le port du voile par les femmes, qui tend à s'imposer au cours de ces dernières années, est perçu de façon assez négative par eux, comme rejet des autres composantes de l'île et comme un enfermement contraire à la règle de l'harmonie sociale. Néanmoins, les Chinois envient les Musulmans et leur cohésion cimentée

par l'Islam, regrettant souvent qu'il n'en soit pas de même pour eux, reconnaissant dans le rassemblement dans les mosquées une force dont ils sont loin de disposer, leurs propres temples n'étant plus que le théâtre de rassemblements épisodiques où l'aspect religieux n'est pas le plus déterminant. Wong-Hee-Kam pense « qu'en permettant une certaine mobilité sociale et interethnique qu'interdit généralement la société de plantation, la présence des Blancs à tous les niveaux économiques de l'île nuance les barrières entre les groupes ethniques qui sont si fortement affirmées dans la société de plantation ». (La diaspora chinoise aux Mascareignes, 1996) Il y a donc eu du métissage entre les deux communautés.

A l'autre bout de l'échelle sociale se situaient les Africains. Les premiers engagés agricoles s'unissaient volontiers avec les affranchis pour travailler. Mais les Chinois gardaient leur distance vis-à-vis de ceux qui avaient occupé le bas de l'échelle sociale. Les Cafres leur reprochent cette attitude, et se sentent éloignés d'un tempérament tout à fait différent du leur.

Cela explique qu'à notre époque, les Chinois se sentent souvent étrangers à la « Culture Maloya » et à la « fête kaf » du 20 décembre. Toutefois nous pouvons noter des réactions intéressantes comme celles du musicien et afro-chinois « Tifock » ou de l'écrivain Jean-François Sam-Long qui se sont tournés vers une Afrique souvent mythique, effectuant une démarche fréquente dans l'île : la recherche de son identité dans un ailleurs.

Après avoir longtemps déconsidéré le métissage avec les africains, les chinois semblent changer d'optique aujourd'hui car ils connaissent une valorisation progressive. De plus le métissage est de plus en plus perçu comme le reflet d'une société qui le vit comme une réalité existentielle.

S'il est relativement délicat de juger des relations des chinois avec les autres communautés composant la société réunionnaise et de les comparer, il paraît encore plus difficile d'évaluer la contribution chinoise à la société réunionnaise. La présence chinoise apparaît dans un contexte colonial qui privilégie l'histoire de la minorité dominante. La politique adoptée envers cette France de l'outre-mer à partir de 1970 était fondée sur une idéologie qui, généreuse au départ, dégénéra en un rapport de forces sur le terrain. Elle s'est transformée en un « sentiment

de hiérarchie des races et de la civilisation ». Pourtant, les chinois ont apporté au système réunionnais plusieurs contributions.

Même si leur intégration est difficile à leur arrivée sur l'île, les Chinois finissent par occuper une place originale dans le petit, puis le grand commerce d'alimentation. Ils ont favorisé le développement agricole de l'île en important des épices, la canne à sucre et les cultures fruitières.

Sur le plan commercial ils ont largement contribué à répandre des modèles de réseau de distribution.

La population offre à la société Réunionnaise un certain art de vivre : « ils calculent leur effort en fonction de la détente ou de la fête qui doit suivre et récompenser » d'après Wong-Hee-Kam. Leurs pratiques culturelles influencent la venue de spectacles chinois, en particulier des troupes artistiques qui effectuent des tournées dans l'océan indien tel que le ballet de Pékin. De plus, il existe quelques troupes de danse localement installées.

Enfin comme le dit si bien Selim Abou, « La libre expansion du moi dont rêve l'émigrant et à laquelle il aspire, n'a de sens que si elle est reconnue par les autres. A ses yeux, les autres- dans son pays comme dans le pays d'immigration- ne sont là que pour être les témoins admiratifs de son triomphe ». (L'identité culturelle, 1986)

Mais ce triomphe n'est jamais définitivement acquis, et les Chinois de la Réunion sont tributaires du destin politique de l'île et donc, de l'incertitude.

I.4.5 LES ZARABES

Biens que les Réunionnais les appellent « Zarabes », les premiers musulmans de La Réunion sont originaires d'Inde et plus précisément de la région située au nord-ouest, entre Bombay et la frontière pakistanaise. Ils sont arrivés dès les premiers temps de l'engagement, en même temps que les Chinois et les Indiens.

Ils sont sur l'île depuis plus de deux siècles et ont une influence forte sur la culture de l'île de par leur religion (musulmans sunnites de rite hanafite.)

Un autre groupe musulman originaire également du Gujerat est arrivé à la Réunion à partir de 1972, chassés de Madagascar par la situation politique de la grande île. Ces Indiens sont appelés karanes, ils sont en majorité chiites et pratiquent la plupart du temps un culte domestique. Le groupe musulman le plus récent est constitué par la communauté comorienne. Les Comoriens viennent depuis les années 70 et encore aujourd'hui à la Réunion pour y trouver un travail. Ils sont Sunnites, de rite chaféite.

Biens que d'origines diverses, les musulmans se côtoient sereinement sur l'île et bien que très minoritaire, le groupe a acquis une importance indiscutable dans le tissu économique réunionnais en travaillant dans le domaine commercial.

Mais ce qui différencie la communauté musulmane des communautés tamoule et chinoise, c'est qu'elle a véritablement gardé la pratique de la religion. La vie au sein des foyers musulmans est encore traditionnelle, avec la toute-puissance du père et le respect des préceptes du Coran. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils ne se sont pas adaptés à la société moderne. Simplement, ils essaient d'allier les "bienfaits" de la civilisation, la survivance des coutumes et la religion que leurs ancêtres ont amenés avec eux. Cependant cette communauté est plus fermée au métissage, même si elle se modernise.

I.5 MODELES CULTURELS

FRANÇAIS / CREOLE

I.5.1 LA POPULATION CREOLE

Les créoles constituent 40% de la population. Ils sont ici chez eux puisqu'ils descendent des premiers arrivants (français et malgaches). Il y a plusieurs souches de créoles:

- Les "Ptits Blancs" ou "Yabs" qui composent la couche populaire
- Les "Gros Blancs" issus de l'aristocratie locale
- Les métis.

Qui sont les métis ?

Le colloque sur « l'espoir transculturel à La Réunion » nous éclaire sur ce groupe complexe qui a visiblement le plus de mal à se forger une identité propre. Ils constituent le groupe le plus important, aux contours difficilement délimitables. Véritable groupe charnière, ils occupent tous les degrés de l'échelle sociale et jouent un rôle important qui n'a pas toujours été mis en évidence.

Il faut être conscient que vouloir établir un quelconque recensement serait quasi impossible. Néanmoins, on peut remarquer trois types de métissage comme bases essentielles de la structuration du groupe social. Il s'agit de « métissage noir/blanc, du métissage Kaf/Malbar et du métissage zarabe/créole ou chinois ».

Il ne s'agit là que de quelques repères parmi d'autres mais ils soulignent l'existence d'un groupe métis.

1.5.1.2 METISSAGE AVEC LA CULTURE METROPOLITAINE

Tout immigrant est porteur de sa culture d'origine et tente d'en sauvegarder le maximum, voire d'enrichir cet héritage lorsque le contact avec ses origines est possible.

La coexistence sur l'île d'habitants de diverses origines a pour conséquence un métissage linguistique, social et culturel incontournable.

Ce métissage produit une culture créole dans les situations informelles et/ou privées. Français et Créoles vont se cristalliser sur deux pôles en opposition : ce qui est d'importation, du « dehors », de France et ce qui est local, « du pays ». Mais « la situation de diglossie à La Réunion ne se réduit pas à la simple coexistence de deux paliers, socialement et culturellement inégaux et fonctionnellement complémentaires et qui se différencieraient toujours nettement l'un de l'autre; au point de vue structurel, on peut dire qu'on se trouve dans un continuum français-créole ».

Cette fusion est d'abord visible par la rencontre entre deux langues qui en crée une troisième. Par extension on peut dire que ce processus de métissage s'étend vers le domaine social et linguistique.

Trois courants marquent les systèmes d'idées et de valeurs qui guident les comportements des individus ou les comportements collectifs des Réunionnais :

- Le métissage biologique, linguistique et culturel créateur d'une langue et d'une culture créole, métissage qui permet à certain de vivre harmonieusement leur multiculturalité alors qu'elle provoque chez d'autres des « phobies » de « ghetto culturels ».

- L'assimilation par la langue et la culture française, réputées « universelles », de la colonisation à la départementalisation, qui impose une intégration à l'espace social, économique et culturel du reste du monde.
- La volonté de sauvegarder ou d'enrichir l'héritage linguistique et culturel provenant de l'Inde, de la Chine ou d'ailleurs. Sauvegarde perçue par les uns comme un nécessaire retour aux sources et par d'autres comme une force risquant de mener au communautarisme.

Dans ces trois courants, les Réunionnais doivent assurer deux systèmes de valeurs. Celui qui vient du milieu familial et celui qui imprègne la société.

Le Réunionnais d'aujourd'hui n'est pas identifiable à une catégorie qui le différencie totalement de l'Autre et ne peut être caractérisé par son appartenance à une culture ou à un groupe unique. En fonction de la manière dont il se définit ou dont les autres le définissent, par rapport à son apparence physique, à son âge, son sexe, son statut social et économique, sa maîtrise de telle ou telle langue, et surtout en fonction de son héritage culturel propre, chaque réunionnais soumis, à des degrés différents, à l'assimilation, au retour aux sources et aux métissages, choisit son style de vie et ses attitudes en piochant dans ce que lui offre une société plurielle construite dès la découverte de l'île.

I.6 SYSTEME POLITIQUE

Depuis la réforme constitutionnelle de 2003, le statut des DOM-TOM a été modifié en France. Les DOM sont devenus techniquement des DROM ou DOM-ROM (pour «Département et région d'outre-mer») et les TOM ont disparus, sauf pour les Terres australes, afin de faire place aux COM (pour «Collectivité d'outre-mer»). La Réunion est un DOM; Ce sont les «départements» d'outre-mer, comme ceux qu'on trouve en France métropolitaine et possédant un conseil général et un conseil régional, mais un seul préfet.

Tous les DOM sont soumis aux lois françaises tout en ayant la possibilité d'avoir recours à certains «assouplissements» dus à leur éloignement, par exemple, la possibilité d'adapter les textes législatifs et leur organisation administrative.

Ainsi, les DOM bénéficient d'un peu plus d'autonomie que les autres départements français.

Les partis politiques réunionnais sont à peu de choses près les filiales ou les homologues de ceux de métropole. Le Parti communiste réunionnais a néanmoins quelques revendications autonomistes ; on trouve le même reflet pour les organisations syndicales.

La vie politique, comme les mouvements revendicatifs, est étroitement déterminée par les échéances, les mesures gouvernementales et les mobilisations de la métropole.

I.7 LANGUES PARLEES A LA REUNION

Les langues jouent un rôle important dans les représentations et/ou les pratiques. Au plan linguistique, on compte deux communautés importantes à La Réunion: les créolophones et les francophones. On doit ajouter aussi les petites communautés d'origine chinoise, comorienne et tamoule, qui ont conservé quelques traits de leur langue d'origine.

- Le créole réunionnais

La langue maternelle de la majorité de la population (plus de 55 %) n'est pas le français, mais le créole réunionnais qui est d'abord une langue orale que l'on utilise surtout dans les conversations informelles. Selon une enquête de l'Insee (*Revue économie de La Réunion*, 2010), la grande majorité des Réunionnais ne parlent que créole durant leur enfance : c'est le cas de huit personnes sur dix parmi celles âgées aujourd'hui de 16 à 64 ans, et nées dans l'île. Les individus qui ne parlent que le français sont rares (8 %), de même que les bilingues (11 %). À l'âge adulte, la pratique exclusive du créole perdure, puisque 53 % des Réunionnais ne parlent encore aujourd'hui que créole dans la vie de tous les jours. Le créole est parlé comme langue maternelle par tous les Noirs, les Métis,

les Indiens et un certain nombre de Blancs descendants des colons français. Seuls les Blancs métropolitains ne parlent pas du tout le créole réunionnais. La plupart des créolophones sont bilingues: ils parlent le créole et le français. Par ailleurs, la plupart des membres de la communauté indienne tamoule, dite *malabare*, sont devenus des unilingues créolophones.

Dans l'île de La Réunion, on peut distinguer schématiquement au moins trois types de créole :

- le «créole des Bas» (du littoral de l'île), à base de français, avec un champ lexical à l'origine légèrement influencé par le tamoul;
- le «créole des Hauts» (des montagnes de l'île) à base de français, parlé par les «petits Blancs»;
- le «créole urbain», parlé par les Noirs de l'île, davantage influencé par le français.

Certains observateurs distinguent quelques autres créoles, en plus des précédents: le «créole de Saint-Denis» (apparenté au «créole urbain»), le «créole des Cirques», le «créole des petits Blancs», le «créole des cafres», le «créole des Malabars», le «créole francisé» et le «français créolisé». Ces variations locales ne sont pas sans causer d'énormes problèmes pour l'écriture du créole de La Réunion. Jusqu'ici, deux tendances se sont opposées : l'une, inspirée de l'écriture du français, repose sur l'écriture étymologique; l'autre, basée sur une écriture phonétique du créole, est appelée lékritir-77 puis lékritir-83 et ensuite la graphie 200. Pour l'heure, quatre graphies coexistent encore, car la graphie officielle n'est pas encore fixée.

Le créole parlé à La Réunion est à base lexicale de français avec des apports africains (minimes), indiens (ou indo-portugais) et malgaches. Une partie du vocabulaire français provient de la langue parlée par les premiers colons originaires du nord de la France, notamment le gallo et le bas-normand. Le créole a emprunté aussi des mots aux langues malgaches, car les premiers habitants de

l'île provenaient de Fort-Dauphin (Taolonaro) dans l'île de Madagascar, d'où de nombreux termes issus de dialectes malgaches.

Étant donné que l'île a connu un commerce florissant avec l'Inde, plusieurs mots indiens («indo-portugais») ont été empruntés à la langue portugaise.

- Le français

En réalité, le français est parlé comme langue maternelle par moins de 1 % des insulaires. Les seuls Blancs à ne parler QUE le français standard sont les Métropolitains de passage, c'est-à-dire les *Zoreils* (ou *Zoreys*). Cependant, c'est de moins en moins la réalité, car les enfants de créolophones élevés en français sont nombreux, sans oublier ceux nés d'un mariage mixte. Et il y a également des Métropolitains installés sur l'île depuis deux ou trois générations, pour lesquels le créole n'a plus de secret. Ceux-ci ont tendance à avoir un emploi garanti et une influence dominante dans les postes d'encadrement et dans les centres de recherche, ainsi que dans les domaines du commerce, de l'enseignement, de la santé et des médias. Même si les Blancs ne constituent qu'une communauté linguistique (plus privilégiée) parmi d'autres, ils peuvent compter sur le fait que la majorité de la population connaît le français comme langue seconde parce que c'est la langue de l'enseignement, de l'administration et des rapports formels.

Par ailleurs, le français parlé par les Réunionnais est un français local, appelé *français réunionnais*, avec des archaïsmes (lexicaux et phonétiques), des créations ou néologismes particuliers, sans oublier les emprunts au «parler des îles», au malgache, à l'indo-portugais et au tamoul.

En 1974, le linguiste français Chaudenson avait proposé un schéma pour illustrer comment s'est constitué le lexique de ce «français réunionnais». Il dénombrait alors 1274 néologismes, 689 archaïsmes, 95 termes malgaches, 72 termes indo-portugais, 67 termes du «parler des îles» et 62 termes tamouls.

Pour Chaudenson, le français parlé et le créole formeraient un continuum, puisqu'ils puisent dans les mêmes sources.

Enfin, il faudrait aussi signaler la présence d'un *français créolisé* (formé de deux variantes du créole) parlé encore par les descendants des colons français. On oppose ainsi les «Blancs des Hauts» (les *Yab*) parlant un français créolisé dit «acrolectal», assez proche du français, et les «Blancs des Bas» parlant ce français créolisé dit «basilectal», couramment appelé *créole cafre*. Cette variante du créole est parlée non seulement par les «Blancs des Bas», mais aussi par la population *cafre* (les descendants des esclaves noirs) et la population malabare (qui constituait la majorité de la main-d'oeuvre des usines sucrières implantées sur le littoral). Mais cette dernière variété n'est plus vraiment utilisée comme langue maternelle, alors que, semble-t-il, c'était encore le cas dans les années 1970. Il s'agit maintenant d'un français créolisé parlé occasionnellement par la population prolétarisée de La Réunion afin d'exprimer son identité culturelle par rapport aux Français («Blancs des Hauts»). Ce français créolisé a tendance à se rapprocher de plus en plus du créole réunionnais des Noirs et des Métis.

Comme on peut s'y attendre, le statut des langues dans l'île n'est pas le même pour chacune d'elles. Bien que la grande majorité de la population parle le créole réunionnais, le français est demeuré la langue du prestige et du pouvoir, paré de toutes les vertus, tandis que le créole est resté socialement dévalorisé, considéré comme un «patois», accusé même de favoriser le sous-développement économique. En tant que langue de l'administration, de l'école et des médias, le français sert d'instrument de promotion sociale. Néanmoins, le créole réunionnais, sans oublier le français réunionnais, reste un puissant catalyseur de l'identité réunionnaise. De plus en plus, les publicitaires, les politiciens et les prédicateurs l'utilisent pour mieux faire passer leur message, et des écrivains en ont développé une expression littéraire importante.

- Le tamoul

Théoriquement, la seconde langue la plus utilisée à La Réunion aurait pu être le tamoul (une langue dravidienne), car la communauté indienne représente environ 18 % de la population (Université Laval, 2014). Jusqu'à récemment, les langues d'origine des derniers immigrants indiens et chinois avaient pu se

maintenir dans des emplois limités à l'intérieur du groupe familial ou de la communauté ethnique. Cependant, depuis quelques années, les jeunes générations de Réunionnais d'origine tamoule tendent à s'assimiler beaucoup plus rapidement que leurs parents. Le mot *tamoul* réfère généralement dans l'île à des pratiques religieuses. L'hindouisme est la seconde religion de l'île, le catholicisme étant la première. On peut affirmer que l'usage de la langue tamoule reste aujourd'hui confinée au domaine sacré et qu'elle se maintient uniquement lors des rituels religieux, mais son emploi tend à périliter au profit du sanskrit. Dans les faits, le tamoul n'est resté une langue maternelle que pour ceux qui sont issus de familles pondichériennes, soit ceux qui proviennent depuis peu du territoire de Pondichéry (Inde) pour venir enseigner cette langue aux Réunionnais, ce qui correspond à quelques centaines de locuteurs.

On emploie aussi les termes *Malbars* ou *Malabars*, (Indiens hindouistes) et *Zarabes* (Indiens musulmans) pour désigner les Réunionnais d'origine indienne, mais généralement le mot *Tamouls* suffit. Les Tamouls réunionnais d'aujourd'hui parlent normalement le créole, car le tamoul est devenu une langue seconde extrêmement minoritaire.

Cela étant dit, les «Tamouls» ont déjà influencé la langue créole, que ce soit au plan du lexique ou de la syntaxe. C'est pourquoi on ne saurait oublier les mots d'origine tamoule, utilisés soit dans l'ensemble du créole réunionnais, soit uniquement par la communauté tamoule créolisée.

Par ailleurs, les influences tamoules dans le lexique demeurent moins importantes que les archaïsmes de l'ancien français et les créations lexicales (néologismes) «à la française».

- Le chinois

La communauté chinoise représente environ 40 000 personnes. Plus de 12 000 d'entre eux parlent le chinois cantonais et, pratiquement le même nombre, le chinois hakka. Moins de 3000 autres parlent le chinois mandarin. Les autres parlent le français réunionnais et/ou le créole.

En fait, les Chinois âgés de moins de 40 ans ne parlent généralement plus le chinois, car ils ont été francisés et occidentalisés, sinon christianisés. Pour beaucoup de Chinois, leur langue ancestrale est devenue, au mieux, une langue qu'ils apprennent comme langue seconde. Ce n'est pas pour rien que les «Chinois de Chine» les qualifient de «bananes», parce qu'ils seraient «jaunes à l'extérieur, blancs à l'intérieur».

I.8 SYSTEME EDUCATIF

L'enseignement est le même qu'en France, sauf pour le calendrier scolaire qui comporte des vacances pour l'été austral (décembre à février) et d'autres à la fin de l'année scolaire (début août à début septembre). En 1997, selon les données du Secrétariat d'État à l'outre-mer, l'enseignement de la maternelle et celui du primaire regroupaient 109 417 élèves répartis dans 490 écoles; le créole n'était alors permis qu'à la maternelle. L'enseignement secondaire, entièrement en français, comptait 91 805 élèves répartis dans 103 établissements (64 collèges, 39 lycées).

Il existe également deux lycées d'enseignement agricole, qui permettent de préparer un BEPA (Brevet d'enseignement professionnel agricole) d'exploitation et un BTA (brevet de technicien agricole) dans la même filière ainsi qu'un BTSA (Brevet de technicien supérieur agricole). L'Université de la Réunion compte 12 633 étudiants répartis entre le droit, les sciences économiques et politiques, les sciences, les lettres et sciences humaines. Enfin, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) a été ouvert en 1992. La population scolaire totale de l'île comprenait, en 1997, quelque 213 200 élèves.

Grâce à des scientifiques de haut niveau et parlant français, La Réunion compte également plusieurs centres de recherche importants tels que le Laboratoire volcanologique du piton de la Fournaise, le Centre météorologique de Saint-Denis (le quatrième centre du réseau de l'Organisation mondiale de la météorologie), l'ORSTOM (Institut français de recherche scientifique pour le développement en

coopération), le Conservatoire botanique des Mascariens, sans oublier l'université de la Réunion (dans les domaines des sciences de la terre, de la biologie et de la physiologie végétales et en écologie marine). Qu'il s'agisse du gouvernement ou des centres de recherche, tous les documents officiels ne sont publiés qu'en français. En plus du français, l'anglais est également utilisé dans les communications orales.

Pratiques langagières à l'école

Le français est la langue officielle de l'école même si depuis quelques années, le créole réunionnais occupe une place de plus en plus importante dans l'enseignement scolaire local à La Réunion. En effet, la pratique du français comme langue première de communication sociale et/ou pédagogique à l'école et en classe est fonction des représentations que chacun se fait de cette langue et de la représentation qu'il se fait des élèves.

Le système actuel, tel qu'il est appliqué à La Réunion passe sous silence les difficultés pédagogiques qu'entraînent le manque d'accompagnement de la langue française et l'importation du moule pédagogique métropolitain. N'oublions pas que la quasi-totalité des élèves n'est pas d'origine francophone, ce qui cause forcément des problèmes d'apprentissage, étant donné que les méthodes pédagogiques sont peu appropriées à des élèves dont le français constitue une langue seconde. La situation se révèle encore plus préoccupante pour les enfants de la communauté mahoraise (en provenance de l'île Mayotte dans l'archipel des Comores) intégrée à la communauté musulmane en raison de leur religion (l'islam); du fait que les parents ne parlent souvent que le mahorais (le comorien de Mayotte), les enfants éprouvent beaucoup de difficultés dans leur apprentissage scolaire du fait qu'ils ne parlent parfois ni le créole ni le français et pour qui le système éducatif ne propose pas de structure d'intégration.

En effet, malgré les classes d'accueil (CLA), les enfants qui ne parlent pas le français (et j'entends par là, des enfants n'ayant pas pour langue maternelle, le français), sont souvent analphabètes dans leur propre langue et sont totalement démotivés par des cours guère adaptés à leurs besoins et dont ils ne comprennent à peu près rien. Ces élèves se retrouvent inmanquablement regroupés dans des classes faibles, montrant un comportement difficile au plan disciplinaire. Les autorités scolaires estiment que de 25 % à 30% des élèves éprouveraient des difficultés en français.

Comme dans les autres départements français d'outre-mer, la question des manuels scolaires cause des problèmes d'intégration socioculturelle. La Réunion vit une situation de dépendance quasi exclusive de la France, non seulement pour ce qui concerne son système éducatif, mais aussi pour son approvisionnement en manuels et autres documents pédagogiques. Tous les enfants « non blancs » — la quasi-totalité — évoluent dans un milieu naturel et humain tout à fait différent de celui qui est représenté dans les manuels de classe européens et la plupart d'entre eux se perçoivent facilement comme étrangers dans leur propre pays. L'enseignement du français à La Réunion n'est pas adapté à la situation socioculturelle de l'île. Il est malaisé d'apprendre le français comme langue maternelle, alors que pour beaucoup d'enfants cette langue leur reste étrangère. Tous ces problèmes ont favorisé un fort taux d'analphabétisme (15 % à 20 % à La Réunion contre 1% en France) et d'illettrisme (plus de 20 % sont dans l'incapacité de lire un texte simple), ce qui est perçu comme une honte pour un département français.

Depuis novembre 2000, le département de La Réunion peut en toute légalité accorder une place à l'enseignement du créole. D'ailleurs, l'article 21 de la loi no 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion permet un enseignement en langue régionale (Article 21 : Le Conseil régional détermine, après avis du comité de la

culture, de l'éducation et de l'environnement, les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région.

Ces activités, qui peuvent se dérouler pendant les heures d'ouverture des établissements concernés, sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'État.)

Le fait de décréter la possibilité d'enseigner le créole n'a pas provoqué une avalanche de demandes. Les Réunionnais ont toujours été habitués qu'il fallait bannir le créole de l'école parce qu'il nuisait à l'enseignement du français. Et voilà que l'école prétend que le même créole constitue maintenant une richesse! La méfiance est restée de mise et cet enseignement fait l'objet de violents débats depuis les années soixante-dix. En novembre 2003, un sondage IPSOS révélait que 47,3 % des enquêtés se déclaraient «pour le créole à l'école», mais 42,7 % étaient contre, avec 10 % d'indécis.

Il n'existe aucune incitation scolaire pour valoriser l'enseignement du créole. De plus, il apparaît difficile d'enseigner une langue orale non standardisée. Les enfants créolophones arrivent à l'école avec leur variété de langue : le vocabulaire et la grammaire peuvent varier en fonction des origines géographiques et sociales.

En général, cet enseignement du créole ne dépasse pas beaucoup 5 % pour l'ensemble de l'effectif scolaire. De plus, l'enseignement du créole est dispensé sur le modèle d'une langue vivante «étrangère», ce qui le place en concurrence directe avec l'anglais. Entre l'anglais et le créole, les parents ont vite fait leur choix en faveur de la langue internationale auréolée de prestige.

Pour qu'il y ait une demande de l'enseignement du créole dans les écoles, il faudrait aussi promouvoir la langue créole et cesser de la présenter à travers des clichés révolus. C'est à l'État que revient le rôle de promouvoir cet enseignement afin de combattre les vieux préjugés tenaces qui répètent que «le créole n'est

pas une langue». L'un des spécialistes du créole, Lambert-Félix Prudent, un universitaire responsable de la licence et du CAPES de créole, a bien perçu l'anomalie entre la réalité et la pédagogie: «La Réunion est le DOM qui parle le plus créole, mais cette pratique quotidienne ne correspond pas à un véritable enthousiasme pour la pédagogie de la langue.»

Par ailleurs, le créole comme discipline est enseigné depuis une trentaine d'années à l'université et à l'institut de formation des maîtres ; il existe aussi une licence et un CAPES.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie

Les Réunionnais ont appris pendant longtemps uniquement l'histoire de France, pas celle de La Réunion. Mais, en 2000, le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie a envoyé une note de service aux directeurs et enseignants des écoles et lycées concernant l'«Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM». Dans la pratique, on substitue à l'une des quatre premières parties du programme l'étude d'un moment historique spécifique : compagnies des Indes, traite, économie de plantation dans l'espace caribéen ou à la Réunion au XVIII^e siècle. Cette étude permet également de mettre en perspective les abolitions de l'esclavage (1794 et 1848). Dans les lycées, on remplace généralement la question au choix par une 3^e question obligatoire : par exemple, l'évolution de la société à La Réunion (ou la Martinique, la Guadeloupe ou la Guyane) du milieu du XIX^e siècle à nos jours.



Photo 3 : Une école lasallienne réunionnaise

II. CADRE THEORIQUE

II.1 L'EDUCATION

Tout d'abord, nous allons aborder les différentes approches de l'éducation. Ensuite, nous irons vers l'approche inspirée de la psychologie sociale. A partir de la théorie de l'éducation sociale et des travaux dans ce domaine, nous allons mettre en avant les concepts essentiels de notre recherche.

Quelques apports de la psychologie sociale à l'éducation

Les acteurs de l'Éducation nouvelle (Montessori, Freinet, Oury, de Failly, Laborde, Makarenko et bien d'autres) ont posé depuis maintenant plus d'un siècle, des principes d'action se traduisant par différentes méthodes, parmi lesquelles les méthodes d'éducation active.

Pourtant, la notion d'éducation trouve ses racines dans divers courants de pensée ayant pour objectif de mieux éduquer. La psychologie génétique, l'anthropologie et la psychanalyse ont des approches qui sont aujourd'hui « moins substantialistes et plus dynamiques, plus interactionnistes, plus sociales » Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990 : p.7)

En premier lieu, nous allons considérer cinq approches de l'éducation; ces approches émanent des disciplines qui suivent :

- L'anthropologie

- La philosophie

- L'ethnologie

- La sociologie

- La psychologie

L'approche psychologique est l'approche dans laquelle s'inscrit notre recherche; cette discipline s'avère alors être au cœur de notre travail. Si nous allons brièvement aborder les quatre premières disciplines, une attention particulière sera portée à la dernière citée, pour partir du général – la psychologie – pour arriver à une approche psychologique plus ciblée, c'est-à-dire l'approche psychosociale de l'éducation.

II.1.1 LES DIFFERENTES APPROCHES DE L'EDUCATION

II.1.1.1 APPROCHES ANTHROPOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE

Une réflexion sur la véritable nature de l'éducation est utile. Elle est trop souvent perçue comme seule scolarisation alors que dans les sociétés coutumières, elle peut prendre plusieurs formes : éducation de toute la personne, autour du savoir-dire, du savoir-faire, du savoir-vivre et du savoir-être, éducation permanente tout au long de la vie, intégrée à toutes les circonstances de temps, et de lieu, éducation rituelle, etc.

La nécessité de prendre en compte les réalités locales et culturelles transparait dans les recherches anthropologiques, qui s'intéressent aux lieux d'éducation hors de l'institution scolaire (communauté, famille, écoles coraniques, médersa) (Brenner, 2000), à la production, la circulation et la transmission des savoirs, et au lien entre savoirs et pouvoirs (Santerre, 1968, 1973). Elles offrent donc une vision plus « humaine » de l'éducation et donnent des réponses concrètes aux questions du dysfonctionnement des systèmes éducatifs. Par le biais de diverses observations, Mead (Vinsonneau : p.32) a révélé les liens entre le mode d'éducation, le modèle culturel et la structure de la personnalité.

II.1.1.2 APPROCHE ETHNOLOGIQUE

Cette approche met en interaction l'éducation et la culture, c'est-à-dire qu'elle cherche à savoir comment des individus deviennent des sujets sociaux, c'est-à-dire des êtres reliés entre eux et en eux par le langage, des êtres qui échangent, transmettent, conservent, sacrifient des choses de différentes natures, des êtres qui ne s'adaptent pas seulement à la nature, mais qui produisent de la nature pour vivre comme dit Godelier. (GODELIER, 1992)

Or c'est effectivement par et dans l'éducation que cela devient possible et se réalise.

Et paradoxalement, « *ce qui, en effet, caractérise l'unité de l'homme [...], c'est son aptitude pratiquement infinie à inventer des modes de vie et des formes d'organisation sociale extrêmement diversifiés* ». (LAPLANTINE, 1995)

L'ethnologie se construit dans l'analyse des écarts entre le vécu de l'observateur et celui de l'observé. Il ne s'agit pas ici de porter un jugement de valeur mais de

comprendre l'autre par l'intérieur, en replaçant les faits dans leur contexte général, en observant les comportements non pas isolément mais les uns par rapport aux autres, dans le but de saisir la logique de leur détermination culturelle. On le voit bien, l'ethnologie peut être un excellent moyen de combattre l'ignorance et l'intolérance de nos jeunes élèves.

« L'éducation est un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation. Ce triple processus n'est possible que par l'appropriation d'un patrimoine humain. Cela veut dire que l'éducation est culture, et qu'elle l'est en trois sens, qui ne doivent pas être dissociés. » (CHARLOT, 2001)

Après avoir abordé la question du sens inhérent à l'éducation culturelle, nous allons voir la question du rapport à l'autre en le considérant comme appartenant à un groupe culturel, à travers l'approche sociologique.

II.1.1.3 APPROCHE SOCIOLOGIQUE

II.1.1.3.1 DEFINITION

Cette approche semble nécessaire afin de considérer le primat accordé jadis à la position sociale de l'individu, position qui influençait la conscience collective. En effet, d'après Tremblay (2000), inspirée d'Emile Durkheim, le mot d'éducation a été parfois employé dans un sens très étendu pour désigner l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté. Elle comprend *« tout ce que nous faisons par nous-même et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits surtout différent : par les lois,*

par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est encore par des faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale». (MILL, 1865)

Mais cette définition comprend des faits tout à fait disparates et que l'on ne peut réunir sous un même vocable sans s'exposer à des confusions. L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes; et l'action des contemporains sur leurs contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes. C'est cette dernière seule qui nous intéresse ici et, par conséquent, c'est à elle qu'il convient de réserver le mot d'éducation. .

II.1.1.3.2 EDUCATION ET INTERACTION

Bourdieu (1964) a consacré la majeure partie de son œuvre au dévoilement des processus invisibles par lesquels les classes sociales privilégiées maintiennent leur dénomination sur les classes sociales inférieures. Avec Passeron (1964, 1970), il applique cette démarche au système scolaire. Il dénonce la « violence symbolique » exercée par l'école à l'encontre des élèves d'origine populaire, particulièrement à travers la pratique du cours magistral, dont les références culturelles et les règles syntaxiques sont difficilement accessibles aux élèves qui n'y ont pas été accoutumés dans leur famille.

A l'opposé de la démarche de ces auteurs, Boudon conçoit les individus comme des acteurs sociaux rationnels et recherche les « bonnes raisons » qu'ils ont d'agir comme ils le font. Dans *L'inégalité des chances*(1972), il applique cette démarche de « l'individualisme méthodologique » au système scolaire. Il y explique la corrélation observée entre les inégalités sociales et les inégalités de réussite scolaire par les choix rationnels des familles. A chaque palier d'orientation du système scolaire, elles évaluent les coûts et les avantages de la poursuite des

études de leurs enfants en fonction de leur position sociale et des informations dont elles disposent.

Par ailleurs, l'approche sociologique de l'éducation implique aussi l'appartenance au groupe qui se révèle à travers trois processus que sont la conformisation, l'anonymat et l'assimilation. Se conformer implique une acceptation de toutes les règles du groupe, alors que l'anonymat implique l'adhérence silencieuse et l'assimilation, l'investissement entier dans ce que propose le groupe.

L'éducation est étroitement lié, nous l'avons vu, à l'influence et il existe un trait essentiel de la vie humaine qui détermine cette étroite relation. Il s'agit du rapport à l'autre : « *La vie est l'ajustement continu de relations internes à des relations externes.* » (Spencer, 1909, p. 33). L'être humain n'est pas un être solitaire, c'est dans l'interaction avec les autres qu'il se développe, se construit et se définit. Dès l'enfance, les êtres qui constituent l'environnement de la personne ont une influence importante sur l'élaboration de son monde symbolique.

Si les approches anthropologiques et philosophiques accordent une importance particulière à situer l'éducation dans une collectivité, l'approche ethnologique met en avant l'aspect culturel où les échanges sont le point de rencontre entre les diverses ethnies. L'approche sociologique, quant à elle, accorde beaucoup d'importance à l'entourage et à la notion d'influence. Dans toutes ces approches, nous remarquons l'importance accordée à la relation à autrui dans l'éducation. C'est ainsi, sous la « bienveillance » de l'Autre, que l'on se construit.

Nous allons à présent aborder l'approche majeure de notre recherche qui est l'approche psychologique.

II.1.1.4 APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE L'EDUCATION

La psychologie de l'éducation peut s'inscrire dans l'une ou l'autre des théories contemporaines de l'éducation. Bertrand (1990) présente différentes théories de l'éducation qu'il classe selon l'importance accordée aux quatre facteurs suivants : les contenus, la société, le sujet et les interactions entre ces trois facteurs. Chacun de ces trois niveaux s'articulent afin de former un tout. Nous allons les aborder séparément pour démarquer le sujet de la société et du contenu.

Bertrand (1991, op. cit) distingue sept grandes options théoriques en éducation, à partir des travaux français et québécois.

1°) les théories spiritualistes qui touchent les personnes préoccupées par le sens spirituel de la vie. Elles se focalisent sur la relation entre soi et l'univers dans une perspective religieuse et métaphysique, proche du "nouvel âge". L'auteur y fait entrer, pêle-mêle, aussi bien Marilyn Ferguson, Abraham Maslov que Jiddu Krishnamurti, les partisans de l'énergie divine, du Tao, de l'Invisible, de Dieu, les transcendatistes américains (Ralph Valdo Emerson, Henri Thoreau, Margaret Fuller) ou les diverses sources philosophiques orientales (bouddhisme zen, taoïsme).

2°) Les théories personnalistes issues de la psychologie humaniste, notamment dans la ligne de Carl Rogers, de tendance libertaire, pulsionnelle, ouvertes à la notion de soi, de liberté, d'autonomie de la personne.

Nous verrons qu'il nous faut reconsidérer ces deux classifications dans l'optique d'une réflexion sur le "retour du religieux", problème épineux de l'éducation contemporaine.

3°) Les théories psycho - cognitives qui s'intéressent au développement des processus cognitifs chez l'élève tels le raisonnement, la résolution de problèmes, les représentations, les conceptions préalables, les images mentales, et autres à partir de travaux en psychologie cognitive liés aux études sur le cerveau et à celles sur l'intelligence artificielle.

4°) Les théories technologiques ou systémiques qui insistent sur l'amélioration du message par le recours aux "technologies" (prises au sens large) appropriées : design de l'enseignement, matériel didactique de communication et de traitement de l'information, avec la toute première importance de l'ordinateur.

5°) Les théories sociocognitives qui mettent au jour les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance. Aux Etats-Unis et au Canada ce courant remet en question la domination du courant cognitiviste de la recherche ou l'influence trop grande accordée à la dimension psychologique de l'éducation. Ces théories se préoccupent du changement à apporter à l'éducation en fonction des facteurs sociaux et culturels et s'interrogent sur la construction des savoirs.

6°) Les théories sociales qui éclairent les dimensions proprement sociales, environnementales, institutionnelles de l'éducation. Elles cherchent à élucider les inégalités sociales et culturelles que les institutions scolaires tendent à reproduire.

7°) Les théories académiques ou encore "essentialistes", théories classiques qui focalisent leur attention sur la transmission de connaissances générales en opposition à la formation spécialisée, avec deux tendances divergentes : les "traditionnels" qui souhaitent transmettre des connaissances classiques indépendantes des événements et des structures sociales et les "généralistes" qui s'attardent à une formation générale préoccupée de l'esprit critique et d'une capacité d'adaptation.

Cette classification présente l'intérêt d'oser parler de la dimension "spirituelle" en éducation, phénomène relativement récent en France. Ce n'est, en effet, que par le biais d'une réflexion sur les "valeurs" et par la philosophie de l'éducation ou de l'anthropologie culturelle que

certains se sont risqués à y réfléchir ces dernières années (Olivier Reboul, Jean Houssaye, Pierre-André Dupuis, Henri Atlan, Georges Lerbet, Lê Thàn Khôi, Carmel Camilleri).

II.1.1.4.1 THEORIE BASEE SUR LE SUJET

II.1.1.4.1.A THEORIE SPIRITUALISTE

La '**théorie spiritualiste**' se centre sur la relation entre le soi et l'univers selon une perspective religieuse ou métaphysique. Le but de l'éducation est d'amener la personne à s'élever à un niveau spirituel supérieur.

Un très vieux courant est ressorti de ses cendres depuis une dizaine d'années. Il s'agit du courant "spiritualiste", encore appelé "transcendantal" ou aujourd'hui "new-age". Historiquement, ces théories de l'éducation se situaient dans une perspective religieuse ou métaphysique. Les religions et les philosophies orientales ont toujours alimenté les réflexions sur l'éducation. Notamment, elles avancent que la personne doit apprendre à se libérer du connu pour le dépasser. Sous certaines conditions, l'élève peut s'élever à un niveau jugé "supérieur" par une série d'étapes initiatiques. Aujourd'hui, cette tendance retrouve les mêmes bases avec le renouveau de la religiosité, pour "toucher" plus particulièrement

les personnes préoccupées par le sens de leur vie. La personne doit maîtriser son développement spirituel ou matériel en utilisant ses énergies intérieures et en les canalisant dans des activités telles que la méditation, la contemplation, l'auto-suggestion. "L'énergie" nécessaire se trouve à l'intérieur de la personne qui apprend. Elle est présentée sous diverses appellations, tels "Dieu", le "Tao", "l'Invisible", "l'Energie divine", etc. Les principales valeurs porteuses sont la "bonté", la "justice", "l'amour", "l'autre" ou encore la "beauté".

Dans ce courant spiritualiste, on retrouve notamment les théories éducatives de Harman (1974), Krishnamurti (1970), Maslow (1968, 1971), Maslow (1968, 1971). Le transcendantalisme américain, dont les pionniers sont Emerson (1983), Thoreau et Fuller,

ainsi que les philosophies métaphysiques l'ont également alimenté. Notons également qu'au sein de ces tendances, se développe en parallèle tout un ensemble de pratiques pédagogiques qui vont de la relaxation à la suggestopédie ou qui empruntent aux autres courants (importance de la personne, acquisition de méthodes de travail, etc.).

II.1.1.4.1.B THEORIE PERSONNALISTE

La '**théorie personaliste**' soutient que les notions de soi, de liberté et d'autonomie de la personne sont primordiales dans une situation d'apprentissage. Cette théorie met l'élève au centre de ses apprentissages. Il doit être actif dans ce processus afin de générer des résultats. Cette approche se centre sur le sujet et considère que l'auto-actualisation de l'« apprenant », c'est-à-dire l'atteinte de son plein potentiel, est la mission première de l'éducation.

En introduisant les théories personalistes, Bertrand (op. cit) fait remarquer que l'éducation axée sur le sujet et sa liberté est une réaction contre les méthodes traditionnelles dont l'enseignement n'était fixé que sur les contenus à travers des cours magistraux et à des grands groupes. Il fallait donc « remettre au centre des préoccupations pédagogiques la dynamique subjective de l'enfant et de l'étudiant », ou comme l'exprime si bien Meirieu (1991) : « la construction d'une personne libre ». Mais pour mieux saisir ces théories, nous répondrons à la question suivante : En quoi consiste cette théorie et quelles sont ses finalités ?

Notre travail se voulant historico-analytique, comportera trois principales parties : l'approche historique, les différentes tendances et l'intérêt philosophique.

APPROCHE HISTORIQUE DES THEORIES PERSONNALISTES

Les théories personalistes trouvent leur origine dans trois principales sources qui sont : l'école Summerhill synonyme d'école où est accordée à l'enfant une plus grande liberté dans son éducation; la psychologie personaliste permettant à l'élève de se développer pleinement et librement; les théories du fonctionnement en groupe mettant l'accent sur le soutien entre les membres du groupe. Les pionniers des écoles nouvelles Montaigne, Rousseau et Pestalozzi qui mettent (plus) l'accent sur les aptitudes de l'enfant que sur l'omniscience du maître, sont considérés comme les précurseurs de l'école nouvelle, où l'enfant, la créativité et l'auto développement sont au centre de l'éducation. A la fin du XIXe siècle, la notion d'école nouvelle (nom donné par Cécil Reddie (1858-1932)), pédagogue britannique, fondateur de la première école nouvelle anglaise) est à la mode en Angleterre et c'est en 1889 qu'apparaît la première école portant cette appellation : New school. Mais, c'est au début du XXe que différents pédagogues, en s'évertuant d'effectuer un travail éducatif renouvelé, inspireront, par ce fait même, des théories de l'éducation dites personalistes.

Parmi ces pionniers des écoles nouvelles, portons notre attention sur Neill. En effet, ce psychanalyste et pédagogue écossais, créateur de l'école Summerhill (1921) en Angleterre, publie le livre Summerhill en 1960. Ce qui suscitera la création d'écoles libres. Mais avant ce livre, il avait publié le Journal d'un instituteur de campagne, qui comportait déjà le germe d'une théorie éducative qui bouleversa l'éducation dans les sociétés industrielles.

Il s'agissait dans cette théorie de Neill, de la liberté à accorder à l'enfant dans son processus éducatif. Ce qui n'alla pas sans conséquences, au point qu'il lui fut demandé des explications au sujet des limites de cette liberté; ce qu'il fit dans le livre intitulé : Freedom, not license (La liberté, pas l'anarchie). Le psychanalyste a su mettre au service de l'éducation les découvertes psychanalytiques faites. Il était contre l'école traditionnelle qui n'avait pour seule souci que d'instruire et non d'éduquer, contre les parents soucieux du seul succès des enfants, contre un système social qui ne formait que des individus « manipulés » et dociles, bons pour les bureaux industriels. Pour lui, l'échec des différentes formes d'éducation vient du fait qu'à l'autorité manifeste des siècles fondés sur la contrainte physique, s'est substituée une autorité cachée fondée sur « le libre consentement », d'une manipulation individuelle. Neill veut former des êtres libres, originaux et créateurs. Il ne demande rien d'autre que le respect de l'enfance. Summerhill est un lieu où se soigne le mal de l'âme (entendu comme siège des émotions) afin d'élever les enfants dans la joie de vivre, car tout homme heureux ne sera jamais capable de provoquer des crimes, des guerres ou de cultiver la haine, etc. Pour Neill, l'homme est naturellement bon; c'est pourquoi il préconise de tenir les enfants loin de la brutalité de la société des adultes. Comptant sur la responsabilité de l'enfant, il pense qu'il ne faut rien imposer à celui-ci, car l'enfant naît sincère et il faut le laisser tranquille pour découvrir sa véritable nature. La préoccupation du développement de l'enfant n'était pas seulement l'apanage de l'Angleterre, mais aussi le souci des pays comme l'Allemagne où Hermann Lietz nomme l'école nouvelle Land-erziehungsheime qui signifie foyers d'éducation à la campagne. En se répandant, ces écoles porteront le nom de Freie-schulgemeinden qui veut dire : écoles libres. En Italie, Maria Montessori apparaît comme une figure importante. Pour transformer l'école, elle

pense qu'il faut passer par la formation des maîtres qui désormais doivent s'occuper plus de la découverte de l'enfant au lieu de seulement s'intéresser au contenu de l'éducation. Il faut accorder à l'enfant une liberté qui permet de mieux le connaître, de provoquer l'éveil de ses potentialités. Quant à la France, Pagès sera l'un des protagonistes des théories personalistes. Mais à cette époque, les théories freudiennes sur le plan psychologique, sont remises en question.

La psychologie personaliste

La psychologie personaliste est une seconde source d'inspiration des théories personalistes. Réagissant contre les psychologies déterministes qui affirment « que la personne est contrôlée par son inconscient ou son environnement », elle propose une conception interactionnelle de l'individu entre les déterminismes de l'inconscient et ceux de l'environnement. Ce que Maslow nomme : la troisième force. Il y a ici un rejet de la conception freudienne de la personne. Maslow et ses pairs élaborent une autre vision de l'être humain : « celui qui possède un amour inné et qui se réalise en contribuant au bien de la société ». En France, c'est Pagès (psychothérapeute et chercheur en sciences humaines, né en 1926) qui innove avec les premières idées personalistes. Pour lui, « l'éducation doit être faite d'apprentissages significatifs ou expérientiels » et une alternative permettrait à l'individu « d'expérimenter une croissance psychologique optimale, d'être une personne qui fonctionne librement dans la plénitude de ses possibilités organiques, d'être une personne fiable, réaliste, socialisée et d'être créatrice et toujours en changement ».

Théorie du groupe

La troisième source des théories personalistes se trouve dans la dynamique du groupe qui a pour objectif de « mobiliser des forces d'un groupe pour supporter

la croissance des membres en tant qu'individu unique et collaborateurs ». En effet, dans cette théorie, ce sont les membres qui s'auto - forment grâce à l'expérience des uns et des autres en tant que membres et non en tant que maître. Il n'y a pas d'organisation propre car personne n'est au-dessus des autres, les membres sont tous à la quête d'une organisation commune. Ainsi, en luttant pour l'établissement d'une organisation du groupe, chacun apporte quelque chose et personne n'est passif. De fait, tous se développent en donnant et en recevant.

LES DIFFERENTES TENDANCES DES THEORIES PERSONNALISTES

Yves Bertrand nous montre que, sous l'influence des sources précédentes, deux courants humanistes naîtront, à savoir : l'éducation non-directive et celle concernant les méthodes interventionnistes. Ainsi, nous traiterons de prime abord de la pédagogie centrée sur les théories non-directives.

Pédagogie non-directive

En ce qui concerne ce type d'éducation, il est important de signaler dès le départ que la figure de référence n'est autre que le célèbre psychologue américain Rogers qui réussit à mettre sur pied la psychothérapie qualifiée de non-directive, concernant le client ou la personne. Dès 1930, Rogers propose une psychologie de l'orientation personnaliste s'intéressant particulièrement « à la dynamique du changement de la personnalité ».

Pour Rogers, toutes les personnes ont une orientation positive. Ce qui l'amènera à élaborer un vocabulaire qui sera d'une grande importance dans le domaine de la psychothérapie. Ainsi certains paramètres entreront en jeu pour permettre le

changement de la personne. Son credo est de conduire l'éduqué à l'éveil de son soi intérieur, d'être emphatique, reconnaître le réel qu'il y a en soi et d'être congruent. De plus, il adhère à l'impératif qui stipule que l'on doit s'écouter, exprimer ce que l'on ressent de façon ouverte, s'accepter tel quel, faire confiance en son expérience personnelle, surtout accepter autrui tel qu'il est. Dans son livre *Le développement de la personne*, le psychologue affirme : « Il est en effet paradoxal de constater que dans la mesure où chacun de nous accepte d'être lui-même, il découvre non seulement qu'il change, mais que d'autres personnes avec lesquelles il est en rapport, changent aussi. » . On dira ainsi que Rogers procède par des *a posteriori* car pour lui : « L'expérience est l'autorité suprême ».

II.1.1.4.2 THEORIE BASEE SUR LA SOCIETE

Les tenants de la '**théorie sociale**' s'intéressent aux déterminants sociaux et environnementaux associés au monde de l'éducation. Ils abordent entre autres les thèmes suivants: les classes sociales, l'hérédité sociale et culturelle, et l'élitisme. Les rapports de pouvoir entre les différentes classes sont examinés selon cette conception de l'éducation. Cette théorie se penche notamment sur l'examen de la réussite des élèves en fonction de leur appartenance sociale. Les partisans de cette approche considèrent que le système d'éducation ne permet pas, tel qu'il le prétend, l'ascension sociale. Le système reproduirait plutôt les inégalités sociales et culturelles des élèves. Cette théorie explore le facteur société avant tout.

Ces théories postulent que l'acquisition ou la modification du comportement chez l'humain est possible par la relation qu'il a avec lui-même ou avec les autres. Bandura (1985) est le chercheur au centre de ces théories. Il prétend que l'humain apprend parce qu'il est capable d'utiliser des symboles, d'anticiper les conséquences de ses actions, d'évaluer et de réguler ses comportements, ainsi que d'observer et d'imiter les comportements d'autres personnes. Le principe de facilitation sociale (Allport, 1924 dans Monneret *et al.*, 1996) est à la base du processus d'apprentissage selon Bandura, ce qui signifie qu'à ses yeux, un individu acquiert plus facilement un comportement dans un groupe de référence que s'il tente de le développer seul. Il est donc postulé que l'apprentissage est favorisé par l'observation de modèles. Deux types d'apprentissages par observation de modèles sont possibles : l'apprentissage imitatif (imitation immédiate) ou l'apprentissage vicariant (modelage différé). L'apprentissage imitatif s'effectue par la simple reproduction du comportement ou des attentes d'un guide extérieur. Les processus d'apprentissage conscient sont peu mis à contribution. L'apprentissage vicariant s'opère de façon plus complexe. L'apprenant intègre les informations physiques et sociales qui régissent le comportement du modèle et les applique à ses propres actions. L'observateur arrive à reproduire le comportement du modèle sans la présence de celui-ci.

Les théories sociales, de même que les théories comportementales, reconnaissent l'implication de renforçateur dans les processus d'apprentissage. Cependant, Bandura ne croit pas que la fonction du renforcement soit d'apporter une réponse comportementale. Il remplace donc le terme « renforçateur » par « régulation du comportement par ses conséquences ». Il considère le renforcement comme un processus d'information, parce qu'il y a une interprétation des *stimuli* pour formuler une hypothèse sur les conséquences possibles d'une action, et comme un processus de motivation, parce que les actions dans le présent sont modelées sur les expériences passées. Nous formulons donc des attentes relatives ou des objectifs à atteindre en fonction des

effets possibles de nos actions, basés sur les effets de comportements similaires vécus dans le passé ou observés chez d'autres individus. (ALLPORT, MONNERET et al., 1924, 1996)

« La multitude qui ne se réduit pas à l'unité est confusion, l'unité qui ne dépend pas de la multitude est tyrannie ».

(PASCAL, 1670)

La « moralistique » et la philosophie morale étaient pour les « philosophes » un tremplin évident. Elles formaient un domaine étendu et reconnu, où existait un niveau raisonnable de liberté à l'égard des idées orthodoxes. Le langage de la philosophie morale autorisait en outre les « philosophes » à se prononcer sur toutes les affaires humaines, y compris sur des sujets controversés touchant à l'Église ou à l'État. Par ce canal, il leur était possible de s'approprier un certain nombre de questions, d'acquérir quelque autorité intellectuelle et d'engager la lutte avec les experts officiels. Dans cette optique peu académique, la philosophie morale devint ainsi le point de départ de considérations portant non seulement sur les manières d'agir de l'homme, mais aussi sur le droit et l'État, sur la culture et l'histoire, sur la politique et la société. Pour rendre raison des rapports entre les hommes, ceux-ci ne devaient plus être vus comme des sujets d'un souverain auquel ils devaient obéissance, ou comme des pécheurs dont le salut dépendait de leur désir de repentir, mais comme des hommes, c'est-à-dire comme des êtres capables d'une compréhension rationnelle du monde et de comportements raisonnables. Cette perspective fondait le point de vue focal d'une science éclairée de l'homme et, par conséquent, la science morale devenait la plus vaste et, comme le fit remarquer Voltaire, la première de toutes les sciences.

Les théories sociales procédaient, autrement dit, d'efforts visant à intégrer des théories politico-juridiques et des conceptions issues de la « moralistique ». On pourrait dire aussi qu'il s'agissait de l'insertion de micro-analyses dans des macrothéories. Dans la tradition politico-juridique, les phénomènes macrostructurels étaient centraux, alors que les moralistes traitaient d'interactions humaines au

sein de petits groupes. Cette caractérisation, si elle est exacte, permet de comprendre qu'une telle jonction ne devint possible qu'une fois que les intellectuels eurent acquis une autonomie relativement élevée, aussi bien à l'égard de l'État qu'à l'égard de la « société », c'est-à-dire après les décennies qui suivirent la mort de Louis XIV. Les premières critiques de l'absolutisme se firent entendre, la censure fut assouplie et une attention renouvelée et critique pour les problèmes politiques se manifesta. Dans le même temps, les écrivains renforcèrent leur indépendance envers les élites de la cour et du « monde ». De nouvelles sociétés académiques apparurent, quelques salons philosophiques firent leur apparition et, dans la personne du philosophe, un nouveau personnage entra en scène qui revendiquait une indépendance beaucoup plus large que celle de l'homme de lettres du XVII^e siècle. Cette autonomie accrue permit une élaboration plus systématique de la pensée des moralistes ainsi que son articulation avec des théories politiques. Montesquieu fut le premier à s'y essayer.

L'enquête de Montesquieu sur *l'Esprit des lois* débordait les classements habituels. L'auteur abordait les mœurs et les convenances, mais, à la différence des moralistes, il les rapportait aux régimes politiques. Il produisit une typologie des différentes formes d'État, mais en les traitant en relation avec des conditions d'ordre moral et même climatologique. Le résultat était une description tellement différenciée des types de vie sociale que le vocabulaire politico-juridique et celui de la philosophie morale s'avéraient inadaptés. La formule « esprit des lois » montre que Montesquieu concevait son travail comme une recherche des conditions de possibilité de structures politiques et juridiques. Mais dans son exposé, il fait mention d'un phénomène bien plus général qu'il appelle « esprit des nations ». Cet « esprit général », plus puissant que n'importe quelle institution, était pour lui le produit combiné de divers facteurs physiques et moraux. Les nations étaient bien plus gouvernées par cet esprit que par leurs gouvernants. Et selon l'enseignement de l'auteur, la législation et la politique devaient être ajustées à cet esprit ; sans une bonne compréhension de ce phénomène complexe, un gouvernement raisonnable était exclu.

L'œuvre maîtresse de Montesquieu était ainsi une association d'éléments venus de traditions différentes. Il est exact, comme il a souvent été dit, qu'elle lui avait été inspirée par sa volonté de limiter le pouvoir de l'État et d'améliorer la position de la noblesse. Montesquieu fut en effet un partisan de la « thèse nobiliaire » : il militait en faveur de la restitution du pouvoir que la noblesse avait dû céder au roi. Groupe intermédiaire entre ce dernier et le peuple, les nobles de province comme lui exerçaient des fonctions vitales. Néanmoins, il n'existe pas de lien direct entre *l'Esprit des lois* et la position de magistrat ou de noble de son auteur. La genèse de l'œuvre est trop complexe pour autoriser un tel lien, et trop importante la dynamique spécifique de l'innovation intellectuelle. En réalité, le texte était le résultat imprévu d'une évolution assez longue et tout sauf linéaire. Ainsi, les écrits de jeunesse de Montesquieu ne laissent planer aucun doute quant à ses ambitions de moraliste et son premier livre, les *Lettres persanes*, n'était sûrement pas un péché de jeunesse venant de quelque auteur irréfléchi. La question que pose donc son œuvre est celle de savoir comment il en arriva à la synthèse qu'était et que voulait être *De l'esprit des lois*.

Il n'est pas du tout exclu que ce n'est qu'à la faveur de sa participation à la vie mondaine parisienne que Montesquieu commença à se préoccuper plus activement de sujets « moralistiques » tels que le bonheur, l'amour, le goût, le devoir et la vertu. Pendant ces mêmes années, Montesquieu préparait un nouvel ouvrage littéraire, qui parut en 1725, sans obtenir de succès. À la même période, il écrivit quelques exposés de moraliste. On lui doit un article sur le goût, qui fut publié plus tard dans *l'Encyclopédie*, un texte sur le bonheur et un bref exposé au sujet de l'estime et de la réputation. En 1725, pendant une séance de l'Académie de Bordeaux, il lut des parties d'un *Traité des devoirs*, qui s'inspirait directement des conversations chez Madame Lambert. Une traduction française de *De officio hominis* de Pufendorf lui avait servi d'exemple. Quelques années plus tard, le soutien apporté par le salon de Madame Lambert se révélait efficace sous un

autre rapport : avec l'aide de l'influente « faction lambertine », Montesquieu fut élu à l'Académie française.

Une synthèse théorique

La « moralistique » et la philosophie morale jouèrent un rôle important pour la formation des théories sociales. Mais les contributions les plus importantes dans leur direction ne résultèrent pas d'une généralisation ou de l'extension de la philosophie morale. Pour Montesquieu et Rousseau, largement considérés comme les auteurs les plus importants de l'époque, la philosophie morale était une source importante mais loin d'être unique. Le premier était, en tant que juriste, familiarisé avec la pensée politico-juridique et le second avait lui aussi de solides connaissances en matière de théorie juridique moderne. Les théories que développèrent ces deux auteurs furent essentiellement des synthèses, notamment de vues issues de la philosophie morale et de la tradition politico-juridique. Le concept de sociabilité, concept-clef dans les deux courants de pensée, en constituait pour ainsi dire le point de rencontre. Dans la littérature des moralistes, la sociabilité était associée aux convenances et aux manières ainsi qu'aux comportements humains en petit cercle. Le droit naturel moderne concevait la sociabilité comme la propension fondatrice de toutes les communautés politiques. Conception nullement en phase avec le droit divin, pour lequel le pouvoir de l'État avait une origine divine et le souverain des dons surnaturels (comme la guérison par l'imposition des mains).

De même que le droit naturel de Grotius et de Pufendorf offrait une théorie rationnelle et séculière d'institutions comme le droit et l'État, les moralistes apportaient des explications sur le comportement humain et sur la signification d'us et coutumes qui n'étaient pas du ressort de l'État. Montesquieu et Rousseau ont su tirer profit, chacun à sa manière, de ces traditions qui étaient pour tous deux le cadre de référence principal.

Montesquieu

Montesquieu est connu comme l'un des premiers et des plus éminents théoriciens de la société du XVIII^e siècle. Avec Voltaire, il appartenait à la première génération de « philosophes ». Dans son étude majeure, *De l'esprit des lois* (1748), il attirait l'attention sur tout un ensemble de phénomènes et de principes qui échappaient au pouvoir étatique. Les mœurs, les habitudes de toutes sortes, les manières ne s'accommodaient pas de la volonté du roi, ni même des lois du pays. Ce qui « gouverne » les gens, disait ainsi Montesquieu, est un complexe de facteurs « physiques » et « moraux » : le climat, les usages, la législation. Les différences entre régimes politiques dépendent de différences dans la constitution physique et morale des nations. Chaque climat engendre certaines mœurs, lesquelles sont à leur tour au fondement de la forme de gouvernement et de la législation propres à un pays. Montesquieu étudiait ainsi la cohérence entre des facteurs différents et irréductibles. Dans un jargon moderne, on pourrait dire que ses recherches portaient sur l'interdépendance de phénomènes relativement autonomes.

Le concept de société

Quand on considère aujourd'hui *De l'esprit des lois* comme l'un des premiers exemples d'une théorie sociale moderne, on recourt en fait à une terminologie qui était étrangère à Montesquieu. L'écrivain ne parlait pas de rapports « sociaux » ou de relations « sociales » ; il se contentait de faire des alliances de mots (l'« esprit des lois », le « caractère d'une nation », etc.) et, au lieu de se plier à une systématique stricte, il se satisfaisait de la juxtaposition de phénomènes de nature différente (comme dans le sous-titre de *l'Esprit des lois*). Selon toute vraisemblance, l'expression « théorie sociale » lui était inconnue. Pour ce nouveau genre intellectuel, né notamment grâce à ses efforts, les mots « société » et

« social » deviendront des termes fondamentaux, mais en grande partie après la parution de ses œuvres. L'apparition et la diffusion de cette terminologie sont des indices pertinents de la formation d'un nouveau genre intellectuel.

Jusqu'au début du XVIII^e siècle, le mot « société » avait deux sens. D'une part, il désignait les cercles influents à Paris et à Versailles. Pris dans ce sens, le mot était synonyme de « monde » et était associé à un style de vie propre à la cour et aux salons. D'autre part, une « société » était une association ou une compagnie, c'est-à-dire une réunion organisée par un certain nombre de personnes dans un but commun. Cette signification, qui avait surtout son importance pour la bourgeoisie citadine, était étroitement liée au droit. Une « société » était une forme de rassemblement reconnue juridiquement (société de commerce, société savante, etc.), comparable à ce que le droit privé romain nommait la « *societas* ». Dans les deux acceptions, le terme avait trait à des unités sociales de taille réduite, que l'on n'assimilait, ni à l'État, ni à la sphère privée de la famille et du ménage.

Dans les écrits des « philosophes », on retrouve encore les deux sens. Un nouveau sens ne se manifesta qu'au cours du XVIII^e siècle. Un premier aspect de cette évolution était l'apparition de combinaisons des sens traditionnels qui, pour ainsi dire par télescopage, faisaient naître une nouvelle notion. Montesquieu décrit par exemple son prédécesseur à l'Académie française comme un homme fait pour la « société », en ce qu'il fut « aimable » et « utile », mettant « la douceur dans les manières et la sévérité dans les mœurs ». « Aimable » et « doux » étaient des mots typiques du langage aristocratique, tandis que l'utilité et les bonnes mœurs étaient davantage des vertus bourgeoises. L'association permettait de créer un nouveau terme qui pouvait revendiquer une validité plus grande. Cette mutation peut être rapprochée de celle que décrit Roger Chartier pour le mot « civilité ». Chartier observe que l'expansion des modèles aristocratiques au XVIII^e siècle s'accompagnait d'une critique croissante à l'égard de l'« inauthenticité » et des « faux-semblants » qu'ils véhiculaient. Certains écrivains et intellectuels se servaient des mots et des valeurs du « monde », mais tout en s'efforçant de leur

donner un nouveau contenu. C'est ce qui se produit aussi dans le cas du mot « société ».

Un second aspect de cette évolution lexicale était l'extension du mot à tous les types de rapports sociaux. Comme tel, le mot tendait à se substituer peu à peu à des notions théologiques tels le « *corpus mysticum* » ainsi qu'à des concepts politiques et juridiques (État, état, corporation). Cette extension était tout à la fois descriptive, polémique et normative. Elle était descriptive, car toute institution, tout rapport entre les hommes est une forme d'être-ensemble et peut donc être décrit comme une « société ». Polémique, parce qu'elle impliquait une vision purement séculière de ce vivre ensemble et qu'en outre, de telles relations « sociales » étaient censées être plus fondamentales que les rapports fixés dans des termes politico-juridiques. Enfin, elle était normative, le terme « société » ayant une connotation positive, due à sa signification originelle de forme associative libre où les droits des individus concernés étaient respectés. En ce sens, le mot renvoyait à une sphère sociale pacifiée; on pourrait dire à un espace moral, susceptible de servir de modèle pour d'autres secteurs sociaux.

Chez Montesquieu et chez Voltaire, le terme « société » apparaît comme l'équivalent de « nation » ou de « pays ». Dans les *Lettres persanes*, Montesquieu renvoie à la société dans une acception très générale et il écrit le mot avec majuscule, apparemment pour signaler au lecteur qu'il pense à un sens plus abstrait (de la même manière que le français transcrit le mot « État », par exemple). Une fonction comparable était remplie par l'expression « la grande société », que l'on relève chez plusieurs auteurs. Buffon appelle ainsi les sociétés humaines « grandes sociétés » et les communautés animales « petites sociétés ». Ces dernières sont de simples unités naturelles, à la différence des « sociétés policées » humaine. Sous la plume de Montesquieu et de Voltaire, le terme n'est toutefois pas fréquent, ni particulièrement systématique. Il est probable qu'il ne devint une notion-clé qu'avec Rousseau. Des études lexicographiques ont montré que l'adjectif « social », formé sur « société », fit son entrée dans la langue française

avec cet auteur. C'est dans *Du contrat social*, étude que Rousseau voulait d'abord intituler *De la société civile*, que le mot apparaît, tiré du latin. Tout donne à penser que Rousseau était l'un des tout premiers penseurs à attribuer à « société » un rôle central et aussi à argumenter explicitement en termes de rapports « sociaux ».

Rousseau

« Ce n'est qu'en devenant sociable que l'homme devient un être moral, un animal raisonnable, le roi des autres animaux, et l'image de Dieu sur la terre. » (ROUSSEAU, 1762)

Bien que Rousseau mentionne sa « prédilection secrète » pour la France, il ne s'y est jamais senti chez lui en tant que Genevois aux origines petites-bourgeoises. Dans tous ses écrits, il s'exprime comme un opposant, on sait donc mieux ce que ce pays avait pour lui de rebutant et même de répugnant que ce qui l'y attirait. Rousseau estimait insupportable que l'essor de l'art et de la littérature, le raffinement des manières et tout ce que l'on rattachait à la civilisation fussent, dans le même temps, perçus comme un progrès d'ordre moral. Il allait répétant que la vertu n'avait rien à voir avec le bon goût ou avec le fait d'être plus ou moins lettré. Contrairement aux « philosophes », il ne s'érigea pas en porte-drapeau d'une époque éclairée. Le triomphe de la raison et la propagation de la civilisation le remplissaient de doutes et de méfiance. Son travail était centré sur l'opposition entre civilisation et droiture morale. Sa critique ne se limitait pas à la monarchie absolue et à l'Église, mais concernait la société en tant que totalité, salons et académies compris. Aussi le concept de société n'avait-il pas chez lui de connotation positive : le problème était justement la société. Pour saisir un tant soit peu ses tenants et aboutissants, on ne pouvait se contenter d'analyses morales

ou politiques : « *Ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale, n'entendront jamais rien à aucune des deux* ». (ROUSSEAU, 1762)

Le point de départ de la pensée de Rousseau est le problème du « mal », et plus spécialement celui de l'inégalité. Pour les théologiens et pour de nombreux philosophes, c'était la question traitée par la théodicée : comment concilier l'existence d'un Dieu bon et tout-puissant avec l'existence du mal dans le monde? Dans la tradition des moralistes, par contre, il s'agissait d'un problème lié à la nature humaine. Selon Rousseau, la responsabilité du mal ne pouvait être attribuée ni à quelque obscur désir de Dieu (la chute) ni à la mauvaise nature de l'homme. Cassirer a montré que l'originalité de Rousseau réside en ce que celui-ci excusait Dieu et l'homme et situait la racine du mal dans la « société ».

Pour comprendre quelque chose au mal, il n'était guère judicieux de supposer que l'homme était mauvais par nature. Rousseau ne doutait certes pas du rôle hégémonique de l'amour-propre et ne contestait aucune des analyses des moralistes. Mais, à ses yeux, on avait affaire à un phénomène historique et non pas naturel.

Les théories sociales après Rousseau

En dépit de l'admiration de quelques-uns, le caractère systématique et la portée théorique de l'œuvre du Genevois ont longtemps été méconnus, tant par les critiques éclairés que par les fervents romantiques. Il n'en demeure pas moins que, pendant les dernières décennies du XVIII^e siècle, cette œuvre a contribué à donner plus de poids à la réflexion sur les rapports sociaux. Après la parution du *Contrat social*, l'adjectif « social » commença à se généraliser. Il ne fut plus si rare de désigner et d'essayer de comprendre les relations entre les hommes en termes de relations « sociales », même si ce sens n'était pas encore passé dans l'usage courant.

Plusieurs passages de l'*Encyclopédie* attestent que la pensée en termes de rapports sociaux constituait une nouvelle orientation non négligeable. Dans l'article consacré à la « société », Diderot parle de la famille en tant que société; les villes et villages forment également une société et tous les habitants d'un même pays ou même du monde entier composent une société « générale » ou « universelle ». La justification qu'il donne de cet usage lexical n'est pas moins révélatrice, en ce qu'elle reprend une argumentation morale qui paraît sortie tout droit du *Traité de la société civile* de Buffier (2010). Toute forme de cohabitation humaine, explique Diderot, repose sur le principe selon lequel l'homme souhaite être heureux.

Mais étant donné que chacun vit entouré d'autres hommes qui souhaitent eux aussi être heureux, il devient nécessaire de rechercher des moyens capables de procurer le bonheur commun ou qui, tout au moins, ne nuisent pas au bonheur des autres. L'auteur en déduit un certain nombre de principes qu'il identifie comme le contrat formel ou tacite entre tous les hommes. Le concept de « société » reçoit ici un sens très général, et la démarche argumentative qui y aboutit est encore pleinement fondée sur des notions empruntées à la philosophie morale (quête du bonheur) et à la tradition politico-juridique (contrat).

À lire l'*Encyclopédie*, il ressort également que la description de rapports humains en termes de sociétés n'avait pas seulement une fonction analytique. L'article « philosophe » pose ainsi que la « société civile » est la seule « divinité » que reconnaît le « philosophe ». De fait, les « philosophes » la prenaient pour un modèle au sens où leurs définitions des institutions ecclésiastiques et politiques comme autant de sociétés impliquaient une évaluation de ces institutions à l'aune des normes de la société civile. Ici aussi il apparaît clairement que le terme « société » était équivoque et remplissait plusieurs fonctions à la fois. La société était aussi bien le tout que la partie. En tant que partie, elle était un secteur en pleine émergence et dans lequel étaient rangées les activités qui ne relevaient pas de la stricte juridiction de l'Église ou de l'État. Il pouvait s'agir d'activités économiques et culturelles, mais aussi de réunions plus ou moins informelles dans des

clubs ou des salons. Durant les dernières décennies du XVIII^e siècle, au fur et à mesure que ces sociétés partielles prenaient de l'importance, les concepts de « société » et d'« État » se voyaient toujours davantage opposés l'un à l'autre, et la critique à l'encontre de l'État se faisait toujours plus au nom de la société.

On en trouve un exemple très clair chez l'abbé Raynal. Dans son *Histoire philosophique et politique des deux Indes* (1770), un ouvrage en plusieurs volumes célèbre à l'époque et dont plus de trente éditions parurent avant la Révolution, des descriptions de certaines sociétés alternent avec des passages plus « philosophiques ». Voici l'un de ces passages : « *Ainsi la société est née des besoins des hommes, le gouvernement est né de leurs vices. La société tend toujours au bien ; le gouvernement doit toujours tendre à réprimer le mal. La société est la première, elle est dans son origine indépendante et libre; le gouvernement a été institué pour elle et n'est que son instrument. C'est à l'une à commander; c'est à l'autre à la servir. La société a créé la force publique; le gouvernement qui l'a reçue d'elle, doit la consacrer tout entière à son usage. Enfin, la société est essentiellement bonne; le gouvernement, comme on le sait, peut-être et n'est que trop souvent mauvais.* » (RAYNAL, 1770)

Tout donne à penser que ce fragment oublié est l'une des premières occurrences discursives où « État » et « société » sont mis en contraste sans aucune équivoque. À mesure que l'espace flou que Raynal qualifiait de « société » devenait plus important, le terme « État » ne pouvait plus désigner la même globalité. De manière toujours plus sensible, toutes sortes d'activités se dérobaient aux pouvoirs de l'État. Ceux qui se faisaient les porte-parole de ces secteurs d'activité, comme les physiocrates et les « philosophes », formulaient des idées sur leur spécificité, revendiquaient une plus grande autonomie et développaient par la même occasion une nouvelle représentation de l'ensemble. Une nation n'était plus pour eux une unité définie juridiquement, formée d'ordres et de corporations soumis à un monarque absolu, mais se composait de secteurs différents qui ensemble constituaient un tout relativement complexe. Les relations entre ces divers secteurs étaient marquées par l'ambiguïté, la coopération et la concurrence, l'indépendance et la hiérarchie, mais en tout cas plus par un principe univoque

de subordination politique. Aussi une telle unité différenciée n'était-elle pas tant un « État » qu'une « société ».

Les théories sociales ne furent donc pas, comme des critiques conservateurs l'ont prétendu depuis Burke, l'œuvre d'intellectuels déracinés qui faisaient de la politique sous le couvert de principes qui étaient sans rapport avec la réalité. Elles ne furent pas non plus le simple résultat des observations patientes de savants désintéressés. Les théories sociales virent le jour à la faveur des luttes pour une plus grande autonomie culturelle. Sur un plan politique, on note certes des différences considérables entre un Montesquieu, partisan de la « thèse nobiliaire », et un partisan de la « thèse royale » comme Voltaire. La position de Rousseau était encore différente. Mais tous avaient suffisamment de choses en commun pour collaborer à l'*Encyclopédie* et pour se défendre contre la censure et contre le pouvoir de la Sorbonne. Cette quête d'une plus forte autonomie intellectuelle signifiait que les réflexions au sujet de la société n'étaient plus abandonnées aux théoriciens officiels, intervenant ès qualités en tant que représentants de l'Église et de l'État. Face aux théologiens et aux juristes, les « philosophes » choisirent d'être les porte-parole de la « société civile ». Les idées qu'ils mirent en avant furent développées comme alternative au théocentrisme des premiers et au « stato-centrisme » des seconds. Il en résulta un décentrement de la pensée relative aux communautés humaines. La redéfinition de phénomènes politiques et moraux en tant que phénomènes « sociaux » conduisit à un mode de pensée nouveau, plus général et plus abstrait. Simultanément, de nouveaux groupes proclamèrent leur expertise en ce domaine. Ce n'était plus les théologiens et les juristes, mais des écrivains et des « philosophes » qui prétendaient désormais apporter une interprétation raisonnée des réalités humaines.

II.1.1.4.3 THEORIE BASEE SUR LE CONTENU

II.1.1.4.3.A THEORIE ACADEMIQUE

La '**théorie académique**' insiste sur les contenus à apprendre dans un contexte éducatif. Elle accorde plus d'importance aux connaissances générales que celles qui sont plus spécifiques. Selon la perspective académique, c'est le maître (l'enseignant) qui doit apporter la connaissance à ses élèves. La connaissance transmise est la même pour tous les élèves, peu importe leur situation sociale ou autre. Ce courant défend l'idée d'une formation de base solide et commune à tous. L'excellence et la maîtrise des matières prédéterminées sont les principaux objectifs de cette théorie qui se centre d'abord et avant tout sur les contenus.

Les théories que nous nommons "académiques" sont également appelées : "rationnalistes", "réalistes", "essentialistes" ou "classiques". Ce sont les plus fréquemment employées dans les systèmes éducatifs. Elles focalisent leur attention essentiellement sur la transmission des connaissances (Bloom 1987). Tout est centré sur les savoirs à enseigner, qu'il s'agit, par l'enseignant, l'animateur, de maîtriser et de contrôler au mieux.

II.1.1.4.3.B THEORIE PSYCHOCOGNITIVE

La «**théorie psychocognitive**» s'attarde au développement des processus cognitifs chez les élèves comme, par exemple, la résolution de problèmes, l'analyse, les représentations mentales, le raisonnement, etc. Cette théorie se fonde surtout sur les recherches de la psychologie cognitive qui portent sur divers aspects du fonctionnement du cerveau. C'est une approche qui s'intéresse aux processus internes de l'esprit de l'élève.

La psychologie cognitive est l'étude empirique (étude basée sur l'observation de phénomènes) des processus de traitement de l'information qui interviennent dans les conduites humaines et animales. Elle vise à explorer la manière dont les sujets perçoivent leur environnement, y dirigent leur attention et gèrent les interactions qu'ils entretiennent avec lui. Elle vise en outre à analyser comment les sujets stockent les informations relatives au monde extérieur ou à eux-mêmes, interprètent ces informations, les modifient et les récupèrent dans des situations diverses pour générer des actions matérielles ou mentales (par exemple : pensée, prise de décision, jugement). Les travaux en psychologie cognitive recourent généralement à la méthode expérimentale sur la base d'études réalisées en laboratoire.

Toutefois, les théories psychocognitives mettent l'accent sur les paramètres interactifs dans le groupe-classe. (MCLEAN, 1988) Relativement proches du mouvement d'idées précédent, elles insistent sur les aspects socialisés et contextuels de l'apprentissage. Les fondements de ces théories éducatives se trouvent très souvent dans les recherches psychosociales. (MOSCOVICI, DOISE, PERRET-CLERMONT et MUGNY, 2003). Ce qui est d'abord mis en avant, c'est l'interaction entre les individus dans l'acte d'apprendre. (DOISE et MUGNY, 1981), (CARUGATI et MUGNY, 1985), (GILLY, 1989)

Suivant les auteurs, il sera nommé "conflit sociocognitif", "pratique de groupe", "opposition de représentations". L'important est la confrontation entre plusieurs représentations qui permet la prise de recul et le dépassement. (PERRET-CLERMONT et NICOLET, 1988, 2001)

La psychologie cognitive (cognitiviste)

Pour être précis, nous utilisons ici le terme de "psychologie cognitiviste", car la psychologie cognitive, c'est-à-dire qui concerne la connaissance, n'est pas nécessairement inspirée du cognitivisme. Pour Juignet (2010), La psychologie cognitiviste, est une reformulation de la psychologie de la connaissance dans le

cadre du cognitivisme, c'est à dire en s'inspirant de la théorie de l'information. Elle a eu lieu à partir des années 1950 aux USA et vers 1980 en Europe.

Elle s'oppose et succède à la précédente formulation comportementaliste (béhavioriste) longtemps dominante. La psychologie cognitive "se fonde contre le béhaviorisme" car elle s'autorise, "pour comprendre les comportements, à tenter de les expliquer par des causes invisibles, mentales". (Le Ny J-F, *Comment l'esprit produit du sens*, p. 48). Plus généralement, la psychologie cognitive a « pour objet de reconstituer et de décrire les différents processus internes, de nature psychologique, que l'on suppose à l'origine des conduites ». (LAUNAY, 2004)

Cette psychologie s'intègre dans les sciences cognitives qui ont une conception computationnelle et représentationnelle de la cognition humaine. Elle ne représente pas toute la psychologie de la connaissance, car il y a une école très importante issue des travaux de Jean Piaget, qui prend la forme d'un structuralisme constructiviste, conciliant structure et genèse. La théorie d'inspiration piagétienne et le cognitivisme sont compatibles.

Juignet dénonce le fait que la doctrine se disant cognitivo-comportementaliste soit une imposture intellectuelle qui tente de redorer le blason terni du comportementalisme. Selon lui, il ne peut pas y avoir de mixte cognitivo-comportementaliste, car le comportementalisme considère que la cognition représentative est une illusion dont la psychologie ne doit pas tenir compte.

Pour situer la psychologie cognitive, nous décrivons d'abord son référent (par référent, nous entendons ce à quoi une connaissance s'intéresse dans le monde et de quelle manière elle le fait). Cela permettra en même temps de la situer par rapport à la psychologie behavioriste et à la psychanalyse. Le cadre de la définition suppose que les déterminations internes aux individus provoquent

des conduites observables de ceux-ci. Il s'ensuit qu'à partir des conduites observées, il est possible de construire un modèle des déterminations internes. L'individu n'est pas considéré isolément, mais au sein d'un environnement dont il reçoit des informations. On a un schéma cadre à trois termes :

- environnement
- individu
- conduites.

En définissant ces trois termes, leurs rapports et les méthodes utilisées pour les étudier, on peut situer précisément la psychologie behavioriste, la psychologie cognitive et la psychanalyse. La première, la psychologie behavioriste se limite à l'environnement et aux conduites qui sont finalement réduits à des stimuli et à des réponses comportementales. Les déterminations internes à l'individu sont mises hors-jeu (boîte noire). Le mode d'étude est exclusivement expérimental. En opposition, la psychologie cognitive et la psychanalyse tiennent compte massivement des déterminations internes à l'individu. Elles se séparent nettement du béhaviorisme quant à leur référent et à la méthode utilisée pour y accéder. La psychologie cognitive simplifie l'environnement et les conduites de façon à délimiter les aspects cognitifs et à pouvoir appliquer la méthode expérimentale. Elle utilise aussi parfois la méthode clinique et les tests. Elle porte son attention sur la connaissance et le traitement de l'information, qu'ils soient de type représentationnel ou pas.

Elle donne de la détermination interne à l'individu, dans ce domaine cognitif, des théorisations et modélisations diverses. La psychanalyse s'adresse à un environnement et des conduites très complexes, en particulier de type relationnel, tels qu'ils se sont échelonnés dans l'histoire individuelle, et qu'elle étudie de façon clinique.

Elle s'oriente vers les aspects concernant l'affectivité, la personnalité, les motivations. Elle en donne un modèle synthétique dit "psychique". Contrairement à une opinion répandue, il n'y a pas d'opposition de fond entre psychologie cognitive et psychanalyse. Le schéma cadre est le même, mais l'une étudie l'univers cognitif et l'autre l'univers affectif et l'une est expérimentale alors que l'autre clinique.

En conclusion de ce paragraphe nous dirons que la psychologie cognitive tente de rendre compte, par des théories et des modèles, du fonctionnement interne aux individus dans le domaine cognitif/informationnel, en le ramenant à des processus pouvant être expérimentés.

II.1.1.4.3.C THEORIE TECHNOLOGIQUE

Les tenants de la '**théorie technologique**' s'intéressent à l'amélioration du message à l'aide de technologies appropriées. Cette théorie touche autant les procédures retrouvées dans les approches systémiques que celles faisant référence au matériel didactique de communication et de traitement de l'information utilisés dans l'enseignement (ordinateur, télévision, vidéodisque, etc.). Les recherches dans ce domaine portent sur la capacité impressionnante de l'ordinateur à traiter l'information ainsi que sur l'amélioration de la qualité de l'interaction entre l'individu et l'ordinateur.

Les théories technologiques, également appelées systémiques, mettent généralement l'accent sur l'amélioration du message par le recours à des technologies appropriées. Le mot « technologie » peut être pris toutefois, dans un sens très large. Cela comprend autant les procédures telles qu'elles sont décrites dans le design de la communication (émetteur, récepteur, codes) que le matériel didactique de communication et de traitement de l'information.

Historiquement, l'accent a été mis sur le visuel (panneaux, projections fixes) puis l'audiovisuel (films). Aujourd'hui on retrouve des discours similaires à

propos de la télévision, du magnétoscope, du magnétophone, du vidéodisque, du disque compact et de l'ordinateur. Les principes directeurs de ce courant sont la décomposition du message et sa visualisation de façon saisissante pour que l'élève puisse y adhérer automatiquement par une sorte d'imprégnation. La plupart de ces approches misent actuellement sur les capacités "impressionnantes" de l'ordinateur. Celui-ci peut facilement gérer de multiples sources d'informations (images, sons, écriture, etc.) ou permettre aux élèves d'entrer dans des simulations. (GIORDAN, 2017)

Il y a plusieurs théories et conceptions de la technologie, chacune ayant ses forces et ses limites. Voyons la proposition de Feenberg. (PLANTE, 2014) La théorie politique de la technologie de Feenberg (2004, 2010) permettrait, entre autres, de dévoiler ce qui serait du domaine de l'impensé dans la compréhension de la technologie, de défaire la conception consensuelle de la technologie pour offrir la possibilité d'y intégrer des préoccupations d'ordre éthique et politique (démocratique) et cela, sans nier l'aspect fonctionnel de la technologie.

Ainsi, six théories sont présentées. Ces théories peuvent considérer la technologie comme étant neutre ou contenant des valeurs, comme étant autonome, contrôlée ou socialement construite.

La technique	Autonome	Contrôlée	Socialement construite
Neutre	Déterminisme (marxisme traditionnel)	Instrumentalisme (progressisme libéral)	Construction sociale des technologies (SCOT) (Sous-déterminisme)
Contenant des valeurs	Substantialisme (moyens et fins forment un réseau)	Théories critiques (choix de systèmes moyens/fins)	Instrumentalisme (progressisme libéral)

Tableau 1 : Tableau modifié du classement des théories de la technologie (Feenberg, 2004, p. 32).

La théorie de la technologie qui nous intéresse est au croisement de la technologie socialement construite et contenant des valeurs. Ce constructivisme critique, tel que proposé par Feenberg, véhicule une conception et une conviction selon laquelle l'action de nature politique peut modifier les effets de la technologie, mettant en évidence la capacité des utilisateurs à « réinventer » les techniques qu'ils utilisent.

Plus spécifiquement, la théorie de la technologie de Feenberg, aussi nommée théorie de la double instrumentalisation, permet de concevoir la technologie selon le croisement de quatre processus, soit des processus de fonctionnalisation (primaire ou différenciation) et d'actualisation (secondaire ou concrétisation), d'objectivation et de subjectivation.

	Fonctionnalisation [Différenciation]	Actualisation [Concrétisation]
Objectivation	Décontextualisation Réductionnisme	Systematisation Médiation
Subjectivation	Autonomisation Positionnement	Vocation Initiative

Tableau 2 : La théorie de l'instrumentalisation (Feenberg, 2004, p. 200).

La théorie de Feenberg est particulièrement riche en possibilités d'explication et d'intervention sur la technologie en contexte démocratique, mais nous n'avons pas encore

de modèle qui pourrait être utilisé en technologie éducative. C'est donc, dans un premier temps sur une intuition, puis dans un deuxième temps sur le défi, que nous avons forgé l'hypothèse selon laquelle l'étude du hacker, figure emblématique de l'ère informatique dotée d'une certaine éthique, pourrait permettre, en complémentarité à la théorie de Feenberg, de cerner les contours d'une pédagogie différente de la technologie.

II.1.1.4.3.D THEORIE SOCIOCOGNITIVE

La théorie '**sociocognitive**' se concentre sur les interactions sociales et culturelles qui façonnent l'évolution de l'élève dans une société donnée. Dans cette théorie, l'accent est mis sur la coopération sociale pour permettre la construction des savoirs, à travers une démarche collective. De plus, il est jugé essentiel de « contextualiser » les apprentissages à l'aide de situations réelles pour permettre la transposition des acquisitions faites en classe à la « vraie vie ». Les tenants de cette approche voient l'élève comme un apprenti et l'enseignant comme un guide qui aide l'élève et le dirige dans ses apprentissages.

Ce courant théorique sur l'éducation insiste non pas sur la société prise dans son ensemble mais sur les facteurs culturels et sociaux intervenant dans la construction de la connaissance. Plusieurs variantes existent. Les premières mettent en avant les interactions sociales et culturelles qui façonnent l'évolution de la personne dans la société. D'autres s'interrogent sur l'acte d'apprendre et mettent en avant la coopération dans la construction des savoirs.

Ces derniers proposent une pédagogie coopérative afin de sensibiliser les élèves à l'importance de cette façon de travailler (Augustine et al. 1990), ou mieux insistent sur toutes les interactions possibles entre apprenants. Le travail de groupe est souvent préconisé (Brandt 1990, Kagan 1990).

Ces chercheurs s'interrogent également sur la domination du courant cognitiviste en recherche (Bandura, 1971, Joyce et Weil, 1972). (GIORDAN, 2017) Ils notent plus particulièrement les problèmes visés par une vision trop psychologique de l'éducation et insistent beaucoup sur les conditions sociales et culturelles de la connaissance (Bandura, 1986, Lave, 1988, Johnson et Johnson, 1990). Ce courant est actuellement très dynamique notamment aux Etats-Unis (Slavin 1990, Johnson et Johnson, 1990) (BAUDRIT, 2007) et au Canada.

II.1.2 APPROCHE CONSTRUCTIVISTE ET PSYCHOSOCIALE DE L'EDUCATION

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette double entreprise, qui peut parfois porter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Toutefois, il n'existe pas de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage constructiviste. Les diverses positions et conceptions théoriques constituent une variante d'un constructivisme radical. Le principal point de divergence se situe au niveau de la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des connaissances. Chacune de ces positions mène vers une façon différente de conceptualiser l'apprentissage.

Peut-être le point de départ optimal pour mieux comprendre la perspective constructiviste serait de commencer par considérer ce que le constructivisme n'est pas. Pour ce faire, il convient de le mettre en contraste avec le béhaviorisme. En effet, les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. Rappelons que ce dernier s'intéresse à l'étude des changements au niveau des comportements manifestes, Pour le béhaviorisme l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula rasa*,

caractérisée par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre. C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant. Dans certains contextes, le terme comportementisme est même synonyme d'objectivisme car il dépend de l'épistémologie objectiviste. L'objectivisme défend l'existence d'une connaissance du monde. Le but de l'apprenant c'est de se l'approprier en vue de la répliquer, le but de l'enseignant c'est de la transmettre. L'apprentissage consiste donc à assimiler cette réalité objective.

Or, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde.

Par ailleurs, cette façon de concevoir la connaissance n'a véritablement rien de nouveau, et se situe dans la lignée de la tradition socratique qui propose que la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance pour celui qui construit pour soi en apprenant. Deux auteurs ont grandement influencé l'approche constructiviste.

Il s'agit de Piaget et Bruner dont les travaux ont porté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance.

La théorie constructiviste de Bruner (1966) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant (plus tard, il a aussi inclus l'aspect social à sa théorie, Bruner, 1986). Donc, apprendre, c'est construire du sens. La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes :

1. La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.

2. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Ainsi, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise de nouvelles connaissances et se développeront de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux). De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expé-rientiel et le vécu de chacun.

Le bagage expé-rientiel de l'apprenant peut avoir une influence sur la façon de voir le monde et par conséquent, sur le processus d'apprentissage. Pour mieux illustrer cette idée, on se rapporte à la théorie de la Gestalt (Gestaltisme ou psychologie de la forme) qui a eu une certaine influence sur le constructivisme. Le leitmotiv de cette théorie affirme que « le tout est plus et autre chose que la somme des parties ». Par exemple, en observant une même image, certaines personnes n'y perçoivent pas la même chose que d'autres. Ce que chaque personne voit dépend davantage de ce qui est déjà enregistré dans son cerveau que de la lumière émise (ou pas) de l'image. Ceci renforce l'idée qu'apprendre dans un environnement donné (au travers ses sens) est un processus actif plutôt que passif. De ce fait, on semble projeter sur les phénomènes ce que nous connaissons déjà d'eux. Chacun construit une image mentale unique en combinant les

informations disponibles dans son cerveau avec la nouvelle information qu'il reçoit.

Toutefois, certains théoriciens affirment que les images mentales produites individuellement en situation d'apprentissage ne sont pas entièrement uniques. En effet, étant donné que nous partageons un langage et que nous structurons notre pensée principalement par le langage et par d'autres symboles communs, plusieurs s'entendent pour dire que les connaissances sont socialement construites. Piaget est surtout connu comme un spécialiste de la psychologie de l'enfant puisque ses travaux portent sur le développement intellectuel des enfants. Mais il récuse ce titre, opposant à la psychologie de l'enfant (qui étudie l'enfant pour lui-même) la « psychologie génétique » qui cherche, dans l'étude de l'enfant, la solution de problèmes généraux, comme celui du mécanisme de l'intelligence, de la perception, etc. Ce que l'on retient du constructivisme piagétien dans sa forme vulgarisée c'est :

- a. l'apprenant construit ses connaissances par son action propre
- b. le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant
- c. ce développement est universel et se réalise par étapes successives
- d. lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir.
- e. l'apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

La théorie constructiviste de Piaget, bien qu'elle ait été adoptée par plusieurs programmes de niveau primaire, s'applique également au contexte de l'enseigne-

ment de l'ingénierie, particulièrement dans les cours de laboratoire où les étudiants sont appelés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques.

En effet, si on examine les processus de recherche et de développement utilisés par la plupart des ingénieurs, on y retrouve plusieurs aspects des travaux de Piaget. Dans cette approche, les étudiants ont l'occasion d'apprendre de façon constructiviste en faisant des liens entre de nouvelles idées et leur schéma existant. Les enseignants permettent aux étudiants de poser leurs propres questions et de chercher leurs propres réponses.

De plus, on encourage les étudiants à explorer la richesse du monde tout en les mettant au défi d'en comprendre sa complexité. À l'opposé, les étudiants qui suivent un cours plus traditionnel (exposé magistral) reçoivent l'information qui leur sera nécessaire pour pouvoir aller au laboratoire. Prenons un exemple (La programmation d'un robot) tiré d'un cours de programmation pour mieux illustrer la théorie piagétienne :

Dans un cours magistral de programmation robotique, on enseigne aux étudiants le langage utilisé par un robot. On présente différents types de langage afin d'illustrer comment celui-ci fonctionne. Par la suite, on demande aux étudiants de se rendre en laboratoire où on leur donne une tâche spécifique à accomplir. Ils doivent programmer un robot pour qu'il exécute un mouvement en utilisant le langage de programmation. Il peut y avoir plus d'une façon d'écrire le programme du robot qui accomplira cette tâche, mais les étudiants sont libres de choisir quelle méthode ils utiliseront. Le programme est alors transmis au robot et l'étudiant qui l'a écrit observe l'exécution plus ou moins exacte du robot. Par la suite, des modifications sont apportées au programme jusqu'à ce que le robot exécute la tâche correctement.

Le socio-constructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socio-constructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986), le socio-constructivisme remet

également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Le socio-constructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
2. la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
3. la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Le socio-constructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés).

Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour l'assimiler. Cette position clairement développementaliste/génétique des capacités d'apprentissage a fait dire à Vygotsky que pour Piaget l'apprentissage est à la remorque du développement.

Contemporain de Piaget, Vygotski a posé les premiers jalons de la théorie socio-constructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage, pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotski défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage.

De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotski prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotski suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "zone proximale de développement " laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotski a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (*in* Johsua & Dupin, 1993) prolongent les travaux de Vygotski et affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif dont la résolution - qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif. Les travaux de Lev Vygotski sur l'apprentissage social ont initialement été publiés dans les années 1920, la contribution de ce psychologue russe à la psychologie occidentale moderne n'a été reconnue qu'à la suite de la traduction en anglais de ses travaux vers la fin des années 1970.

Au Québec, le socio-constructivisme a servi de référence aux instigateurs de la récente réforme scolaire qui favorise parmi d'autres approches, la pédagogie par projet à cause de son rapport à l'aspect « socio » du socio-constructivisme. En effet, le projet met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples vers la construction des savoirs. Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent des acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage. Le rôle actif de l'étudiant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet.

Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de Vygotski, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des îlots et les étudiants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour encourager l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Ainsi la salle de classe devient une communauté d'apprenants, à condition que les étudiants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun.

L'enseignant place l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'étudiant s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social qui lui permet d'auto-socio-construire les connaissances.

En revanche, si l'activité de l'apprenant est essentielle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit veiller en permanence les productions de l'étudiant et ses processus d'apprentissage. Au besoin, il ajuste le tir en invitant l'apprenant à une discussion qui le guide vers une construction plus appropriée des connaissances, puisque l'enseignant demeure la référence privilégiée des connaissances, qu'il

justifie par une solide maîtrise des savoirs. L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les étudiants et pour l'enseignant.

On peut également considérer que les connaissances sont construites socialement par le fait que les idées et les informations publiquement accessibles ont préalablement fait l'objet d'un débat entre les individus.

Par exemple, les chercheurs, lisent les articles rédigés par leurs pairs, écrivent pour les mêmes revues et participent aux mêmes conférences et aux mêmes congrès. Après avoir débattu des idées sur lesquelles ils ont effectué de la recherche en laboratoire, les conclusions collectives qu'on tire de leurs travaux sont publiées dans les livres scolaires et dans d'autres ouvrages disponibles au grand public.

Ainsi, un groupe d'individus qui partagent une histoire et une langue commune possèdent un répertoire de pratiques communes et un ensemble de connaissances similaires. Une métaphore tirée de l'Odyssee du poète anglais Tennyson résume bien cette idée : « chacun doit admettre, je fais partie de tous ceux que j'ai rencontrés ».

II.1.2.1 QUELQUES APPORTS DE L'ÉDUCATION PSYCHOSOCIALE

« Les acteurs de l'Éducation nouvelle ont posé depuis maintenant plus d'un siècle, des principes d'action se traduisant par différentes méthodes, parmi lesquelles les méthodes d'éducation active.

Ces méthodes, ces principes d'actions ont été guidés par une certaine conception de l'homme, nourrie par la philosophie des lumières œuvrant à la mise en place d'un projet politique progressiste et humaniste. Il ne s'agit pas dans cet écrit de présenter ce grand courant qu'est l'Éducation nouvelle, mais plutôt les travaux de quelques célèbres scientifiques dont les résultats

s'inscrivent pleinement dans ce courant d'Éducation nouvelle. Précisons ici, que ces chercheurs ne connaissaient pas nécessairement ce courant, mais qu'il est pourtant possible de faire des passerelles entre leurs travaux, leurs résultats, leurs hypothèses et la vision qu'ont les militants de l'Éducation nouvelle de l'éducation et de la société.

Parmi ces chercheurs, les psychologues sociaux tiennent une place particulière. Cet écrit présente quelques expérimentations de psychologie sociale qui ont marqué cette discipline universitaire et qui peuvent aider tout acteur de l'éducation. Il est judicieux, avant d'aller plus loin, d'en donner une définition. La psychologie sociale "s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions". Cette définition s'appuie sur trois entités, trois concepts : l'être humain, l'objet que ce dernier réalise et la position sociale qu'occupe cet être humain dans la société. L'Éducation nouvelle s'intéresse également à l'être humain dans sa globalité, agissant dans un milieu en interaction avec autrui. C'est bien parce que l'on occupe une telle place sociale que l'on adopte tel ou tel type de comportement. Et ce n'est pas un hasard, si l'on observe, au XXI^e siècle en France, une "reproduction sociale" de génération en génération. Les enfants d'ouvriers continuent d'avoir des métiers tels que les ont eus leurs parents ; il en est de même pour la classe dirigeante – Enquête Insee de 2003 : Formation et qualification professionnelle en 2003. L'appartenance sociale n'est donc pas anodine dans le devenir des personnes. Ce dernier point est un postulat fort de la psychologie sociale. La psychologie sociale s'intéresse aux événements psychologiques tels que la motivation, la performance, la réussite scolaire, l'engagement, les stéréotypes, et essaye de définir des processus et des déterminants qui seraient mis en œuvre dans la production de ces comportements (performance), jugement (stéréotypes) et cognitions (motivation).

Plusieurs pédagogues et théoriciens de l'Éducation nouvelle tels que Montessori, Freinet, Oury, de Faily, Laborde, Makarenko et bien d'autres ont inventé des méthodes, des outils; ils ont testé des pratiques pédagogiques. Leurs objectifs étaient de faire réussir le plus grand nombre de personnes, de respecter le plus possible celles qui se trouvaient face à eux, d'agir sur de futurs citoyens capables d'œuvrer à une plus grande justice sociale ou encore de mettre en place plus de coopération que de compétition dans les relations interpersonnelles et intergroupales.

L'effet Pygmalion

Dans une classe donnée, lorsqu'un enseignant "attend" davantage de certains enfants, ces derniers auront de meilleurs résultats que les autres élèves auprès desquels l'enseignant n'a pas eu d'attentes particulières, voire d'attentes négatives. Telle est l'hypothèse de Rosenthal et Jacobson (1968), testée lors d'une expérience réalisée dans une école publique élémentaire.

Les chercheurs, sous prétexte d'étudier une nouvelle technique de test permettant de prédire la réussite scolaire des élèves, ont demandé aux enseignants de bien vouloir faire passer ledit test avant le début de l'année scolaire, à tous les élèves de leur classe.

Ce test standard d'intelligence a été présenté aux enseignants comme un prédicteur de "l'épanouissement" et du "démarrage intellectuel" des élèves. Ce test a été utilisé pour provoquer chez les enseignants des préjugés positifs à l'égard de certains de leurs élèves. Il a en effet, été communiqué aux enseignants les noms des enfants ayant réalisé un bon score au dit test, ce qui voulait dire que ces élèves devaient normalement être ceux qui allaient le mieux démarrer l'année scolaire. En réalité, ces élèves avaient été désignés par tirage au sort et il n'y avait aucun lien réel avec leurs résultats au

test en question. Le groupe expérimental était donc constitué d'élèves qui avaient été désigné comme prometteurs (20 % d'entre eux), le groupe contrôle étant les élèves au sujet desquels aucune information particulière n'avait été donnée à l'enseignant. Tous les élèves ont été testés une nouvelle fois avec le même test de QI (quotient intellectuel) après une année scolaire et après deux années scolaires. Les élèves ont alors changé d'enseignant, ce qui permet de tester si les éventuels effets constatés perdurent une fois que l'élève n'est plus en contact direct avec l'enseignant qui avait un préjugé positif.

L'influence du comportement de l'éducateur

Après la première année, les élèves que l'on avait "étiquetés" aléatoirement comme prometteurs obtiennent de meilleurs résultats au test que les élèves n'ayant pas été "étiquetés". Après la seconde année, les élèves du groupe expérimental perdent cet avantage quand ils ne sont plus en contact direct avec l'enseignant qui les considérait comme susceptibles de s'épanouir.

À l'image de Pygmalion, ces travaux montrent qu'il est tout à fait possible de modeler une personne en fonction des différentes attentes que l'on possède d'elle, sans pour autant que cela soit conscient de part et d'autre. Ces effets sont d'autant plus avérés lorsque ces attentes sont véhiculées par un acteur qui possède un statut élevé dans la situation ; ici, l'enseignant. Cela peut se traduire par de petites phrases anodines comme : "Mais oui, vas-y, réfléchis, je sais que tu connais la bonne réponse" ou, au contraire : "Tu ne connais pas cette réponse ? Je m'en doutais...", et qui ont un impact primordial sur le devenir des enfants que nous devons éduquer.

La question du regard croisé, du travail en équipe réduit cet effet Pygmalion appelé également l'effet Rosenthal. Le comportement de l'éducateur a donc une réelle influence sur le devenir des enfants qu'il a sous sa responsabilité et se doit d'avoir une attitude bienveillante à l'égard d'autrui.

Les travaux de Kurt Lewin

Lewin considérait un groupe comme un tout dynamique, c'est-à-dire qu'un simple changement d'une partie peut changer l'état de toutes les autres parties et, de fait, de la globalité. Lewin et ses collaborateurs apportèrent une validation expérimentale à cette théorie en s'intéressant au style de leadership. Dans cette expérience, Lewin observe le comportement agressif d'enfants, en fonction du style de leadership du moniteur qui s'occupe d'eux. Ces auteurs ont testé trois formes de leadership : le leadership autocratique, le leadership "laisser-faire" et le leadership démocratique. Ces chercheurs ont montré que le style du leadership du moniteur a un impact sur l'agressivité des enfants. Le leadership démocratique est celui qui entraîne le moins de comportements agressifs car cette agressivité trouve un canal qui lui permet d'être résolue – la discussion, le débat. Le leadership autocratique donne lieu à deux types de comportements : soit une agressivité importante, soit une passivité totale qui se traduit par des comportements apathiques. Quant au "laisser-faire", il entraîne de nombreux comportements agressifs de la part des enfants. Lewin et ses collaborateurs retirent deux points importants de cette étude. Premièrement, elle met en avant les bienfaits de la démocratie sur les relations interpersonnelles. Deuxièmement, ces résultats et ces observations mettent en évidence les champs de force d'interdépendance entre les animateurs, les éducateurs et le groupe. Les relations ne sont pas figées ; elles peuvent évoluer en fonction du contexte dans lequel elles sont réalisées. Ce contexte pouvant être induit par l'éducateur !

Les acteurs de l'éducation pourraient utiliser ces méthodes, non seulement dans les actions qu'ils conduisent mais également dans les espaces de formation qu'ils organisent. Ce qui est déjà le cas pour des militants de l'Éducation nouvelle.

La question des stéréotypes, leurs impacts

La menace du stéréotype

Surpris de constater qu'aux États-Unis les étudiants blancs avaient régulièrement des résultats scolaires supérieurs aux étudiants noirs, deux chercheurs états-uniens décidèrent de s'intéresser aux différences de performances cognitives entre certains groupes ethniques. Après avoir répertorié la plupart des travaux effectués sur ce thème, ils identifièrent trois types d'explications : génétiques, structurelles et culturelles. Insatisfaits de ces explications, ils émirent l'idée que c'est la situation au sein de laquelle ces performances étaient réalisées qui pouvait altérer la performance de certaines personnes.

En effet, certains groupes sociaux ont la réputation de présenter de faibles capacités intellectuelles. Lorsqu'une personne se sait membre d'un groupe discriminé-stigmatisé, qu'elle a conscience de la mauvaise réputation, du stéréotype que la société colporte à son égard, alors tout échec dans le domaine concerné par le stéréotype sera interprété, par tous, comme une confirmation de la réputation dont ce groupe est la cible. Je suis une femme et les femmes ont la réputation de ne pas être bricoleuses, ce qui est un stéréotype et non la réalité. Si, en tant que femme, je n'arrive pas à monter le meuble Ikea que je viens d'acheter, je confirmerais alors aux yeux de mon

mari, aux miens, et aux yeux de tous, que les femmes sont de piètres bricoleuses. Cette pression que subit la personne, cette peur de confirmer la mauvaise réputation qui "colle à la peau" de son

groupe, pourrait l'amener à commettre plus d'erreurs qu'elle n'en aurait commises si son potentiel avait pu s'exprimer dans sa globalité. Alors qu'aux États-Unis les Noirs ont la réputation d'être moins intelligents que les Blancs, ces deux chercheurs décidèrent de mettre en place l'expérience suivante.

Petite étude sur un campus universitaire

Au sein d'une grande université états-unienne, des étudiants noirs et des étudiants blancs ont été sélectionnés de sorte à ce qu'ils aient tous le même niveau culturel et intellectuel. Ces étudiants n'étaient pas au courant de l'existence de ces critères, ils pensaient avoir été sélectionnés au hasard. Chaque groupe ethnique a ensuite été divisé en deux sous-groupes. Au final, il y avait donc deux groupes d'étudiants blancs et deux groupes d'étudiants noirs. Les chercheurs proposèrent alors à l'un de ces deux groupes composé pour la moitié de Blancs et l'autre moitié de Noirs d'effectuer un test d'intelligence qui avait été conçu par les plus grands scientifiques du pays, et qui était donc présenté comme fiable et diagnostic des capacités intellectuelles des personnes.

Parallèlement, pour l'autre groupe (c'est-à-dire l'autre moitié d'étudiants noirs et l'autre moitié d'étudiants blancs), les chercheurs proposèrent d'effectuer un test d'intelligence conçu par des étudiants en psychologie. Ce test était donc présenté comme peu fiable et très peu diagnostic des capacités intellectuelles des personnes. En réalité, ces deux tests étaient totalement identiques, seule la façon dont ils étaient présentés changeait. Les chercheurs observèrent ensuite les performances de chaque groupe au test. Lorsque le test était présenté comme peu diagnostic, les Noirs obtenaient des résultats identiques aux Blancs, ce qui est normal car ils avaient tous été sélectionnés selon des critères intellectuels identiques.

En revanche, lorsque le test était présenté comme diagnostic des capacités intellectuelles, les Noirs présentaient des résultats nettement inférieurs aux Blancs. Lorsqu'une personne se sait membre d'un groupe stéréotypé et qu'elle agit dans une situation dans laquelle ce stéréotype peut être évalué, lorsque le stéréotype est donc applicable à la situation, le comportement de ces personnes va alors aller dans le sens de cette dernière. Ces résultats ont été reproduits dans de nombreux domaines, comme

le sport, les activités cognitives, les mathématiques et sur diverses populations. Tout le monde sait bien que les hommes sont bien meilleurs en mathématiques que les femmes.

La question de la compétition et de la coopération

Dans ses recherches, réalisées en 1949, 1953 et 1954, lors de camps d'été organisés pour des groupes de jeunes garçons, Sherif et ses collaborateurs ont montré comment les relations entre les groupes et les perceptions réciproques de leurs membres sont déterminées par leurs buts et leurs intérêts respectifs. Si les projets des deux groupes correspondent, leurs membres peuvent développer une perception positive les uns à l'égard des autres. À l'inverse, en cas d'intérêts incompatibles et notamment lorsque la réussite d'un des deux groupes n'est possible qu'en cas d'échec de l'autre, la représentation de l'exogroupe sera négative et peut entraîner des sentiments hostiles. La plus célèbre de ces recherches est connue sous le nom de caverne des voleurs.

Deux groupes d'enfants d'environ douze ans vaquent, au début de l'expérience, à des activités agréables qui demandent une participation active de chaque enfant. Pendant cette phase de formation, les deux groupes ignorent l'existence de l'autre mais développent chacun une forte identité avec des

normes et des structures hiérarchiques propres. Une fois les deux groupes bien formés, ils sont mis en contact à l'occasion d'un tournoi. Des jeux compétitifs opposent les deux groupes pendant plusieurs jours. Très vite une forte hostilité se développe, injures et bagarres vont bon train. Des mesures appropriées montrent que la compétition influence beaucoup les représentations et évaluations des antagonistes. L'image de l'autre groupe devient défavorable par rapport à l'image de son propre groupe et les performances des coéquipiers sont surévaluées par rapport à celles des autres. La structuration change elle aussi : la solidarité augmente et, pour un des groupes, un leader trop mou est remplacé par un membre plus actif dans la lutte avec l'autre groupe. Comment mettre fin au conflit ? Si la compétition, c'est-à-dire, pour Sherif et ses collaborateurs, l'incompatibilité des projets des deux groupes, entraîne leur hostilité, leur compatibilité apporterait-elle la réconciliation ? L'introduction, lors d'une troisième phase de l'expérience, d'une série d'activités non compétitives et communes, telles que repas, séances de cinéma, ne fait pas cesser l'animosité. L'apaisement ne survient que lorsque

les deux groupes doivent à plusieurs reprises et nécessairement par un effort commun de tous leurs membres résoudre des problèmes d'un grand intérêt pour tous. De tels buts sont en effet introduits lors de la quatrième phase de l'expérience lorsque les membres des deux groupes doivent ensemble retrouver l'origine d'un manque d'eau, mettre leurs ressources en commun pour louer un film et dépanner, par un effort commun, le camion qui apporte les vivres.

Lors de la réalisation de ces buts, l'hostilité entre ces deux entités s'est progressivement réduite. L'image de l'exogroupe (ceux de l'autre groupe, les autres, les ennemis, les rivaux, eux) devient presque aussi favorable que l'image de l'endogroupe (les membres du groupe d'appartenance, les miens, les coéquipiers, nous) et les choix des meilleurs amis commencent à se faire à travers les frontières des groupes.

Ces questions de compétition, de coopération, de confrontation sont au cœur de toutes activités éducatives. Elles se posent lorsque des animateurs organisent un grand jeu, lorsqu'un enseignant repartit sa classe en petits groupes pour réaliser un exercice ou encore lorsqu'un concours est organisé dans un établissement scolaire. Les travaux de Sherif et de ses collaborateurs, qui ont pu être complétés par d'autres chercheurs par la suite, montrent non seulement qu'en compétition, les personnes évaluent les autres de façon plus négative mais aussi, que la compétition a un impact négatif sur les performances scolaires et universitaires. Il s'agit alors de trouver des alternatives à ces méfaits de la compétition afin d'annuler ses conséquences négatives tout en gardant son aspect motivationnel.

Une question de contexte

Nous avons abordé, ici, des expériences classiques et relativement anciennes de la psychologie sociale. Nous avons peu parlé des avancées plus récentes dans la recherche en psychologie sociale comme le courant de recherche sur les buts d'accomplissement qui montrent que les buts que se donne une personne (ou que l'on permet à une personne d'avoir) ont un impact sur ses performances. Il est possible de poursuivre des buts de performance (faire mieux que les autres) ou des buts de maîtrise (comprendre dans sa plénitude un concept), ces derniers entraînant de meilleurs résultats scolaires

que la poursuite de buts de performance. Nous pourrions aussi évoquer les travaux de Monteil et de ses collaborateurs qui mettent en avant le fait que la réussite à l'école est autant, si ce n'est plus, une question de contexte qu'une question de compétences ! Nous parlerons dans un écrit ultérieur de ces travaux. Nous parlerons également de la déterminabilité sociale, ou comment est-il possible de faire agir quelqu'un en fonction de ce qu'il pense que l'on croit de lui ! Tout éducateur peut se plonger dans ces travaux ; il y

trouvera des outils, des réflexions, des méthodes lui permettant d'agir pour une plus grande justice sociale et un réel humanisme dans son travail au quotidien. En tant que discipline qui étudie les actions des personnes dans leur environnement, la psychologie sociale nous paraît être pertinente dans le champ éducatif. Précisons tout de même que ce n'est pas la seule. Il y a d'autres disciplines sur lesquelles les éducateurs peuvent et doivent s'appuyer : la sociologie, l'histoire, l'éthologie, la praxéologie, la clinique, la philosophie... Il ne s'agit pas de vouloir valider l'Éducation nouvelle. L'Éducation nouvelle est ! C'est un courant de pensée, à la fois un idéal à atteindre et un principe directeur qui guident les actions de ses militants. Nous pouvons, pour autant, utiliser des outils, des méthodes qui, eux, ont été validés expérimentalement, et qui vont dans le sens de ce courant de pensée.

A) DEFINITION DE L'EDUCATION SELON REBOUL (1989)

Reboul (1989), qui est professeur à l'université des sciences humaines de Strasbourg, a publié de nombreux livres consacré à des philosophes qui furent aussi des « éducateurs » (Kant, Nietzsche, Alain) et à des thèmes relatifs à des questions « éducatives » (L'éducation selon Alain, Qu'est-ce qu'apprendre ?, Les valeurs de l'éducation...). Il s'attache ici à la « philosophie de l'éducation » qui, pour lui, n'est « pas un corps de savoir, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation ». Cette interrogation, qui concerne les fins de l'éducation, est « totale, radicale et vitale ».

« Qu'est-ce que l'éducation ? » est le titre du premier chapitre du livre. Partant du verbe « éduquer » (educare), il distingue trois synonymes : élever, enseigner, former. Le premier renvoie à la famille, le second à l'école, le

troisième tend, depuis quelque temps, à se substituer à la notion d'éducation, qu'il s'agisse de formation initiale, professionnelle, tout au long de la vie... Substitution, mais aussi, souvent, « exclusion », ce que déplore O. Reboul qui estime « possible, voire souhaitable, de les unir ».

Il examine ensuite la place de l'éducation entre nature et culture (naît-on homme ou le devient-on par l'éducation ?), s'interroge sur les fins de l'éducation (éduque-t-on l'enfant pour la société ou pour lui-même ?), avant de proposer cette définition : « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal ».

Sont ensuite passées en revue les différentes institutions éducatives : la famille, l'école, l'université. Si la famille a été beaucoup attaquée, l'auteur estime qu'elle est la seule à pouvoir « former les sentiments ». L'école a également été très critiquée, mais le refus radical d'un Ivan Illich, par exemple, montre a contrario, selon O. Reboul, ce qu'elle « a d'irremplaçable ». En réponse à l'argumentation d'Illich qui oppose la « syntaxe » de l'école à la « sémantique » de la vie, il distingue cinq caractéristiques du « savoir scolaire : à long terme, organisé, adapté, argumenté, désintéressé ». En revanche, il s'accorde avec le prophète de La société sans école pour dénoncer le « Hors de l'école, point de salut ! » et plaider pour le « tiers milieu » éducatif (mouvement de jeunesse, associations, maisons de la culture...). Quant à l'université, elle est toujours confrontée à une série de dilemmes : enseignement de la culture ou formation professionnelle? Fonction d'enseignement ou de recherche? Sélection ou accès pour tous ? ... Pour l'auteur, l'université est essentiellement une institution qui réunit « enseignement supérieur », « recherche fondamentale » et fonctions sociales (« collation des grades et formation des adultes »).

Qui dit éducation dit bien sûr pédagogie, c'est à dire, selon la définition classique, « l'art d'éduquer et d'enseigner ». Mais il y a aussi la théorie de cet

art, que Durkheim qualifiait de « théorie pratique ». Quelle que soit l'acception que l'on retient, la pédagogie est l'objet de polémiques souvent virulentes. Elles opposent « pédagogues » et « anti-pédagogues ». O. Reboul ne veut pas trancher, mais note cependant : « La pédagogie dès qu'elle s'exalte elle-même est toujours tentée de mépriser les savoirs qu'elle est chargée de communiquer. La pente de toute pédagogie est d'être un dogmatisme quant à la forme, la manière d'éduquer, lié à un relativisme quant au contenu ». L'élégance de la formulation n'atténue guère la sévérité de la condamnation. À l'évidence, l'auteur ne se situe pas dans le camp des « pédagogues », c'est-à-dire ceux qui privilégient la « manière d'enseigner » (la méthode) au détriment du « contenu » (les savoirs). La pédagogie est l'objet d'un mouvement dialectique entre « contrainte » et « désir », « transmission » et « spontanéité », « incertitude » et « technicité », « rupture » et « continuité ». Cette série d'« antinomies » ne laisse pas de faire de la pédagogie quelque chose de « profondément idéologique », ainsi que l'attestent les débats passionnés qu'elle ne cesse de susciter en France.

« Les valeurs et l'éducation » est le titre du dernier chapitre de cet ouvrage. Le thème est d'importance, mais il a souvent été négligé dans un passé récent et mérite, sans doute, d'être abordé dans une période où les responsables de l'éducation (parents, enseignants, pouvoirs publics...), semblent incertains, voire indifférents quant aux valeurs qu'ils doivent inculquer ou transmettre.

Pour Reboul, « il n'y a pas d'éducation sans valeurs », même si, comme l'affirment certains, toutes les valeurs sont relatives. Ainsi le Bien, le Mal, la Justice, etc. peuvent être diversement appréciés selon les époques, les sociétés, les cultures... Toutefois, « la relativité des valeurs n'abolit pas l'éducation, mais l'universalité de l'éducation ». Il faut se garder, avertit l'auteur, de la confusion entre « relativité » et « relativisme ». La première peut être acceptée, le second, pour lui, est, à proscrire.

Mais une question demeure : « Comment éduquer selon des valeurs sans endoctriner ? » en sachant que le plus grand danger qui menace l'éducation

aujourd'hui n'est pas l'endoctrinement idéologique ou religieux – du moins dans les sociétés démocratiques – mais l'indifférence ou la démission de tous ceux qui devraient « éduquer ». Reste à déterminer « ce qui vaut la peine d'être enseigné ». À cette interrogation, Reboul répond : « Ce qui unit et ce qui libère ».

En guise de conclusion à son étude, O. Reboul souligne qu'elle devrait avoir pour titre « Une philosophie de l'éducation » et non « La philosophie de l'éducation », mais que, pour lui, la philosophie humaniste qu'il développe est la seule. On peut certes contester une telle affirmation, voire la réfuter. Force est cependant de reconnaître que ce petit livre foisonnant a le grand mérite de poser de bonnes questions et d'y apporter des réponses certes personnelles, mais souvent justes et toujours d'une grande honnêteté et d'une grande clarté

B) APPROCHE THEORIQUE DE CHARLOT (1999)

La notion de rapport au savoir commence à se répandre dans le champ des sciences humaines. Elle attire l'attention sur le savoir comme sens et plaisir et ouvre un espace de dialogue entre disciplines. Mais par là même elle court le risque de devenir attrape-tout. L'auteur, qui est l'un des « pères » de la notion, entreprend ici de lui donner statut de concept. Ce faisant, il bouscule quelques idées reçues sur « les causes » de l'échec scolaire et transgresse un tabou en avançant l'idée d'une sociologie du sujet. Prenant appui sur une réflexion anthropologique, il explore diverses « figures de l'apprendre » et propose plusieurs définitions du rapport au savoir. Ce livre repose sur un pari : rien n'est plus utile que la théorie, dès lors qu'elle parle du monde, en un langage accessible à tous.

"L'origine sociale n'est pas la cause de l'échec scolaire" (Charlot, 1999).

Selon Charlot, il y a une interprétation abusive par l'opinion publique et les enseignants des thèses de Bourdieu relatives à la "reproduction" : si certains enfants échouent à l'école, ce serait "à cause" de leur origine familiale et aujourd'hui, de leur origine "culturelle" c'est à dire "ethnique". Certes, l'échec scolaire à quelque chose à voir avec l'inégalité sociale, mais cela n'autorise absolument pas à dire que "l'origine sociale" est la cause de l'échec scolaire"!

En effet, deux phénomènes peuvent être statistiquement liés sans que l'un soit la cause de l'autre (tous deux pouvant n'avoir aucune relation directe). Si par exemple il est reconnu que beaucoup d'enfants qui apprennent à lire en un an, ont tous une salle de bain chez eux, on voit qu'il serait ridicule de transformer la corrélation statistique en causalité : prendre des bains et des douches n'aide pas à apprendre à lire ! L'origine sociale n'est pas plus la cause de l'échec scolaire que les salles de bain sont la cause de l'apprentissage de la lecture. Certes l'origine sociale à quelque chose à voir dans l'échec scolaire et le but de la recherche est justement d'éclaircir ce "quelque à voir".

"Les élèves en échec ne sont pas des handicapés socioculturels".
(Charlot, 1999)

Selon Charlot, il existe une seconde interprétation abusive des sociologies de la reproduction : les différences de position entre individus est pensée comme handicap socioculturel.

En fait, il faut être plus précis que cela. Selon John Ogbu (1978), il existerait plusieurs formes de la théorie du handicap. Il en distingue 3 :

- La "déprivation" : le handicap c'est ce qui manque aux enfants pour réussir à l'école (il lui manque des bases, il a des lacunes, c'est la faute à l'élève lui-même).

- Le "conflit culturel" : le handicap survient lorsque leur culture familiale n'est pas accordée à celle que suppose la réussite scolaire
- La "défiance institutionnelle" : le handicap est cette fois un désavantage que produit l'institution scolaire elle-même dans sa façon de traiter les enfants des familles populaires.

Il y a un glissement de la notion de handicap : selon le dictionnaire un handicap est, dans le domaine hippique, un désavantage donné à un cheval le plus rapide pour égaliser les chances, on le défavorise volontairement. Ensuite il y a un renversement de sens : le handicap devient une défiance, un manque, c'est le plus faible qui est défavorisé et non le plus fort.

Mais un manque de quoi ? Un élève est souvent considéré comme manquant de "ressources" (intellectuelles, culturelles ...) dont il faut trouver l'origine par le manque de "ressources" d'origine familiale...Ainsi il se construit une longue chaîne d'origine socio culturelle dans laquelle la fonction de l'enseignant n'est jamais remise en cause ! C'est l'origine familiale qui est la cause de l'échec scolaire.

C'est pourquoi, Charlot remet en cause non pas les faits, mais les explications, les causalités.

LES TRAVAUX DE CHARLOT

Il s'agit de l'une des quatre conférences générales du premier Forum Mondial de l'Éducation de Porto Alegre, faite en portugais le 26 octobre 2001. Il a été publié en français (V.E.I., n° 129, juin 2002), anglais, italien et Grec.

Cet auteur pose actuellement le problème des rapports entre Éducation et cultures (au pluriel), explique ce qu'il en est de la dimension culturelle de l'être humain dans la globalisation néo-libérale et oppose à celle-ci un projet de mondialisation-solidarité. Il tente de dépasser les oppositions entre origine et modernité ou entre universalisme et respect des communautés, qui mènent à

des impasses. Il pose l'éducation comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation, processus à la fois indissociables et toujours en tension.

C) APPROCHE THEORIQUE DE BIARNES (1997)

Plusieurs arguments didactiques et linguistiques tendent à montrer qu'aucune transposition de code ne se construit sur le vide : *"Pour que, par la lettre, je puisse me connaître autre, encore faut-il que je puisse auparavant m'y reconnaître. Si l'on m'impose d'y reconnaître l'autre que je devrais être avant de m'y reconnaître, je suis dans un non-sens, dans un délire. C'est le problème de l'apprentissage de la lecture (lettres de l'autre) lorsqu'il n'y a pas eu, avant, entrée dans l'écriture (mes lettres pour l'autre). C'est le problème de l'alphabétisation en une langue autre que la langue maternelle, c'est le problème des "méthodes" de lecture, quelles qu'elles soient, lorsque, au lieu d'être un outil au service de l'apprenant, elles imposent à celui-ci d'être l'objet d'une idéologie pédagogique. Il ne peut alors qu'adhérer au miroir ainsi offert de la lettre sans s'y reconnaître."* (BIARNES, 1997)

La valorisation de la langue maternelle à l'école est ainsi un outil indispensable pour amortir le choc de la non-reconnaissance/non-identification des enfants de migrants, à l'origine de trop nombreux blocages de l'apprentissage scolaire: en pareil contexte, l'obstacle majeur n'est pas la culture de l'enfant allophone, mais bien sa négation ethnocentrique et normative. En effet, plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques sont légitimées et fortes, plus le code commun peut être sainement travaillé, approprié et enrichi. Les dissonances cognitives

provoquées notamment par des conflits linguistiques peuvent être prises en compte dans les stratégies pédagogiques (Crutzen, 1998a). Cependant, pour que ces dissonances soient désamorcées, il faut que la valeur de la langue d'origine soit reconnue et que l'apprenant soit encouragé à devenir compétent dans les deux systèmes: moins l'apprenant est confiné dans le "no man's land" linguistique, plus la compétence dans la langue d'origine devient une ressource pour l'apprentissage du français.

II.1.2.2 THEORIE DE L'EDUCATION SOCIALE

Il s'agit des travaux de Louis-Auguste vicomte de Bonald (1796).

Il remonte au principe. L'homme est esprit, cœur et sens : mais ses facultés ne se développent que l'une après l'autre.

L'enfant, dans son bas âge, n'a que des *sens*. Il faut en régler ou en faciliter l'usage : plus tard, le cœur se montre, il faut diriger ses affections. L'un et l'autre doivent être l'objet de l'éducation domestique, par ce que l'homme naturel ou l'homme de la famille n'a précisément besoin, dans sa famille, que de son cœur et de ses *sens*.

Plus tard l'esprit se développe, et l'éducation domestique a facilité ce développement par les connaissances élémentaires qu'elle a données. Alors commence l'homme social. Il a des volontés, des opinions ; il faut régler les unes, guider les autres, parce que, l'esprit et la raison sont donnés à l'homme pour la société.

Mais l'homme porte dans la société son cœur et ses *sens* : la société a le droit de faire tourner à son usage toutes les facultés de l'homme ; elle doit donc former pour l'utilité générale sa faculté *voulante*, sa faculté aimante, sa faculté agissante, son esprit, son cœur et ses *sens* : tel est l'objet de l'éducation sociale.

Toutes les facultés se forment ou se perfectionnent par l'exercice : or l'éducation domestique n'exerce aucune des facultés de l'homme d'une manière utile à la société. Donc elle ne peut perfectionner les facultés de l'homme social ; donc elle ne convient pas sous ce rapport à la société.

L'éducation domestique est, dangereuse, parce que les enfants jugent leurs parents à l'âge auquel ils ne doivent que les aimer, et deviennent sévères avant que la raison leur ait appris à être indulgents ; elle est dangereuse, parce que les parents, exigeants s'ils sont éclairés, faibles s'ils ne le sont pas, voilent trop, ou ne voient pas assez les imperfections de leurs enfants, et contractent ainsi, pour toute leur vie, des préventions injustes, ou une mollesse déplorable : cette observation est extrêmement importante.

Elle est dangereuse, parce que les enfants y apprennent ou y devinent tout ce qu'ils doivent ignorer ; parce qu'elle place un enfant au milieu des femmes et des domestiques ; que s'il y apprend à saluer avec grâce, il y contracte l'habitude de penser avec petitesse ; si on lui enseigne à manger proprement, on le forme à la vanité sans motif, à la curiosité sans objet, à l'humeur, à la médisance, à mettre un grand intérêt à de petites choses, à dissenter gravement sur des riens ; on fait entrer, dans les moyens d'éducation, des observations critiques sur les personnes qu'à a accoutumé de voir, et on lui donne ainsi le goût méprisable du persiflage ; il s'accoutume à s'entretenir avec des valets, à caqueter avec des femmes de chambre : toutes choses qui rétrécissent le moral à un point qu'on ne saurait dire...

II.1.2.2.1 Approche longitudinale et expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation

Approche longitudinale

En supposant qu'il existe des divergences entre les attentes des parents et celles des enseignants, nous pouvons nous questionner sur le rôle que les enseignants jouent et sur les caractéristiques relationnelles qu'ils établissent avec les parents et qui permettraient de dévier les enfants issus des minorités linguistiques de la trajectoire de l'échec scolaire.

Selon les tenants de la théorie développementale socioculturelle, l'apprentissage d'une langue seconde nécessite un certain degré d'immersion culturelle. Cela devient difficile étant donné les schèmes comportementaux conflictuels encouragés par la maison et l'école (Ebbeck, 2001; Katz, 1991; Kelly, Gregory, & Williams, 2001; Ran, 2001). Par exemple, contrairement à l'enseignement occidental qui encourage l'enfant à poser des questions et à s'affirmer, plusieurs cultures orientales valorisent l'obéissance et le respect des parents, des aînés et des enseignants (Ranford, 1992). Un sentiment de confusion risque de naître chez les élèves issus des minorités ethniques. Ces enfants devront apprendre et fonctionner selon des schèmes comportementaux différents, souvent paradoxaux.

Approche expérimentale

La performance en première année du primaire constitue un prédicateur important de l'évolution scolaire de l'enfant au niveau de son rendement (Alexander & Entwisle, 1988; Ensminger & Slusarcick, 1992; Kerckhoff, 1993; Pederson, Faucher, & Eaton, 1978) et de son adaptation sociale (Pagani et al, 2001).

L'étude canadienne (Education et francophonie, 2005) n'a relevé aucune influence significative sur divers indicateurs du rendement intellectuel et scolaire

jusqu'à l'âge de dix ans. Par contre, dès l'âge de 15 ans, les enfants ayant participé au modèle High/Scope démontrent une plus grande responsabilité sociale. Ces effets psychosociaux se développent encore plus vers l'âge de 23 ans (Weikart, Epstein, Schweinhart, & Bond, 1978; Schweinhart & Weikart, 1997). Par conséquent, les petits effets rapportés par Hertzman et Weins (1996) pourraient s'amplifier avec le temps, même si au départ aucun effet n'a été observé ou que l'effet s'est atténué en cours de route.

II.1.2.2.2 Définition et fonction des stratégies éducatives

La stratégie éducative comprend des initiatives qui appuient l'apprentissage et le rendement des élèves. Elle accroît la sensibilisation de tous les élèves à la culture, à l'histoire et aux perspectives des populations concernées.

A) STRATEGIES EDUCATIVES

La révélation des déterminants sociaux dans la réussite ou l'échec scolaire date des années soixante. Ce constat statistiquement toujours vérifié et partagé par les différents courants sociologiques a pu entraîner dans un premier temps une certaine attitude fataliste au sein du système éducatif. La prolongation de l'obligation scolaire, l'introduction de l'objectif de l'égalité des chances avec l'institutionnalisation du « collège unique » mise en oeuvre en 1976 ont été une réponse de politique éducative générale dont l'efficacité ne pouvait se mesurer qu'à long terme.

La politique d'éducation prioritaire, initiée en 1981, avait pour objet de «... renforcer par des moyens sélectifs [...] l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés » (circulaire n° 81-238 du 1er juillet, 1981). Son objectif est de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois se met en place à l'école une stratégie inégalitaire des moyens avec un objectif d'équité sociale. Pour la première fois aussi, la prise d'initiatives est laissée au terrain – mise en place d'actions éducatives adaptées, expérimentation, évaluation, prospective – afin d'ajuster les nouvelles actions à des élèves se trouvant regroupés dans des territoires en grande difficulté sociale.

Des recherches appliquées suivent et accompagnent cette nouvelle politique éducative. En 1982, Robert Ballion publie *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. L'auteur présente successivement quatre « figures » « qui donnent corps aux différents états de la relation usager-école » : l'utilisateur contraint (ou l'administré assujéti), l'utilisateur abstrait (ou le citoyen d'une démocratie représentative), l'utilisateur averti (ou le consommateur d'école) et, enfin, l'utilisateur actif (ou le citoyen d'une démocratie de proximité).

En 1995, est publié *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Si les statistiques montrent que le niveau socioculturel apporte une explication de l'« échec » et de la « réussite » scolaires des enfants. L'auteur, Bernard Lahire, tient à analyser le détail des mécanismes et à comprendre à l'aide d'autres critères, pourquoi, dans le milieu populaire à première vue homogène (en termes de revenus et de niveau scolaire), certains élèves s'en sortent et d'autres non. « Et ces cas statistiquement atypiques pouvaient nous indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de "réussite scolaire" des enfants de milieux populaires ? ». La réponse de l'étude est la suivante : « Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires. »

De la même façon, d'autres recherches, souvent encouragées par le budget d'études du ministère de l'éducation nationale, débouchent sur des conclusions permettant de mettre en oeuvre des actions et dispositifs précis pour venir contrebalancer les handicaps socioculturels sans attendre les évolutions de la structure sociale. Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex se placent dans ce courant avec la création d'ESCOL, comme également Agnès Henriot-Van Zanten qui montre l'importance de tenir compte de la diversité des stratégies d'accompagnement scolaire des familles.

Ce courant de recherche sur la relation école-famille s'est développé également, et le plus souvent avant la France, au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Canada.

B) TYPOLOGIE DES STRATEGIES EDUCATIVES EN PEDAGOGIE INTERACTIVE

D'après Lina Sylvain (Collège de Sherbrooke), une répartition des stratégies éducatives peut comprendre quatre rubriques :

- l'argumentation-persuasion,
- la séduction pédagogique,
- la primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative qui se traduit par des jeux de distance entre les acteurs
- le donner-recevoir-rendre.

Comme vous le constaterez, les trois premières stratégies découlent d'une définition du terme éducation de «educere» qui signifie «conduire hors de».

Dans ce contexte, enseignant et étudiant ont des fonctions bien distinctes : l'enseignant conduit et l'étudiant est celui qui est conduit sur la route des connaissances. Il y a lieu de se demander si l'étudiant choisit la direction où il est conduit ou s'il doit agir à titre de passager silencieux qui se laisse conduire vers une destination que seul l'enseignant connaît. La dernière rubrique est le donner-recevoir-rendre issue de la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Dans cette théorie, éducation de «educare», le sens premier du terme, signifie nourrir, élever et ne s'applique qu'à l'homme.

- **L'argumentation-persuasion, une véritable joute oratoire**

Dans la première rubrique, l'argumentation-persuasion, l'enseignant et l'étudiant apprennent en se rendant la pareille. Certains auteurs comme ceux cités dans Gauthier et coll. (1997) ainsi que Calderhead (1989), Doyle (1986), Gage (1978) et Perelman (1970) considèrent la relation éducative comme un espace d'influence et de persuasion où s'entremêlent l'argumentation, la finesse du jugement, la ruse et la prudence intellectuelle appelée phronesis. Une joute oratoire s'installe entre les deux acteurs : la parole, asexuée et désaffectée de la part de l'enseignant, vise à engager l'étudiant dans l'appropriation et l'intégration du savoir.

Dans ce contexte, l'argumentation demeure dans le créneau de la joute oratoire où des stratégies cognitives adoptées par l'enseignant favorisent l'appropriation du savoir, voire contribuent fortement à la réussite académique chez l'étudiant. Les fonctions des acteurs de la scène éducative sont distinctes : l'enseignant possède le savoir et use du jeu de la persuasion pour convaincre l'étudiant. Ce jeu favorise les interactions et crée un tel climat d'apprentissage qu'il semble

atténuer les différences entre eux. Dans une telle logique, on identifie un mouvement d’alternance entre les acteurs qui acceptent le jeu proposé par l’enseignant : « convaincs-moi que tu as raison ».

La pédagogie par la discussion : interroger-écouter-répondre

Il est impossible de clôturer cette rubrique de l’argumentation-persuasion sans faire mention de l’enseignement par la discussion, pédagogie à laquelle un groupe d’enseignants dont Christensen, Garvin et Sweet travaillant à la Harvard Business School (milieu universitaire) relatent leurs parcours personnels, leurs méfaits, leurs interrogations dans le livre *Education for Judgment – The Artistry of Discussion Leadership* publié en 1991.

Selon Christensen, Garvin et Sweet (1994), un enseignement par la discussion requiert trois compétences distinctes, mais articulées entre elles : interroger, écouter et répondre. L’interrogation crée un pont entre le connu et l’inconnu, l’étudiant et l’enseignant. Dans une pédagogie orientée sur l’interaction entre l’enseignant et les étudiants, l’interrogation prend tout son sens. Adaptée aux intérêts et aux besoins des étudiants et exprimée dans un langage qui ne suscite pas la concurrence ou la compétition, l’interrogation initie une entrée en dialogue entre les acteurs. L’auteur insiste sur l’importance de la variation du type de questions dans un même cours et surtout du développement d’un sentiment d’amour... pour la justesse des questions!

À l’interrogation initiale succède l’écoute. Cette dernière permet d’assurer la continuité entre l’interrogation et la réponse. Elle est en quelque sorte la porte de résonance de l’interrogation. Ainsi, dans l’écoute, l’enseignant détecte le degré de certitude dans les propos de son interlocuteur, à qui s’adresse la réponse, du souci de s’écouter entre pairs, du niveau de langage et des champs d’intérêt des étudiants et notamment du sens général des différentes interventions.

Il peut dès lors procéder à la dernière étape : répondre. Savoir répondre de manière juste et succincte sans blesser l'amour-propre de l'étudiant interrogé ou freiner l'élan initial du dialogue. L'art de la réponse est un mélange d'intuition, d'instinct et surtout d'expérience dans la discussion avec les étudiants. Ainsi, par l'interrogation, l'écoute et la réponse, l'enseignement par la discussion exige un mélange de rigueur et de spontanéité chez l'enseignant et une ferme conviction que l'étudiant construit ses connaissances par des

questions et par l'affirmation de ses idées et opinions. Dans une telle situation, l'enseignant agit à titre d'expert, mais il est également un animateur dynamique qui permet aux étudiants de s'approprier un contenu.

Cette pédagogie de la discussion fait également l'objet d'intérêt de chercheurs québécois notamment Martineau et Simard (2001). Selon ces auteurs, dans le groupe de discussion, les trois mêmes compétences, interroger, écouter et répondre, agissent comme trame de fond. Dans cet ouvrage, les auteurs identifient quatre principes de base pour les groupes de discussion. Il doit y avoir un partenariat entre les acteurs, enseignants et étudiants; l'intérêt pour la discussion doit mobiliser un groupe à se définir comme une communauté d'apprentissage; une alliance doit s'établir entre le groupe et l'enseignant-animateur dans l'acquisition, voire dans la maîtrise des contenus d'apprentissage des étudiants et, finalement, l'enseignant doit maîtriser son contenu de cours, des stratégies pédagogiques propres à l'animation d'un groupe et avoir une connaissance de sa clientèle étudiante. Par la suite, les auteurs dressent des tableaux sur l'utilisation du groupe de discussion en classe. De ces éléments, l'argumentation entre les acteurs, soit entre les pairs, soit entre l'enseignant et l'étudiant, est l'élément central de ce type d'interaction. Le circuit cognitif d'une telle pratique enseignante demeure avantage.

Cette première catégorie des stratégies pédagogiques, l'argumentation-persuasion, se retrouve bien justement dans les pédagogies interactives. Le jeu de l'argumentation, voire de persuasion, place aux premières loges la communication entre les acteurs.

- **La séduction pédagogique : l'éveil au savoir**

À cette première rubrique, l'argumentation-persuasion, succède la séduction pédagogique, la deuxième catégorie, terme de plus en plus courant dans la littérature pédagogique – comme en fait foi l'ouvrage collectif dirigé par Gauthier et Jeffrey (1999) – mais qui n'a pas pour autant bonne réputation.

Que la rubrique de l'argumentation soit suivie de la séduction n'est pas le fruit du hasard. Le jeu de la persuasion les unit, mais il ne les lie pas obligatoirement. Ils ne sont pas l'un pour

l'autre des vases communicants, même s'ils peuvent le devenir. La séduction ouvre la voie au langage non verbal et à l'affectif, ce qui n'est pas la voie privilégiée – mais qui ne les exclut pas – dans des stratégies pédagogiques orientées sur l'argumentation.

Selon Pépin (1999), la séduction pédagogique, fréquemment associée aux histoires d'amour, à la manipulation et au mensonge, se résume à une habileté stratégique déguisée en jeu de séduction plus ou moins nuancé de la part de l'enseignant, dans le but de répondre ou de faire émerger le désir chez l'étudiant.

Comme expliqué par certains auteurs (Cifali, 1994; Baillauquès, 1990; Hannon, 1996; Gayet, 1995), cet espace consacré au désir d'apprendre (chez l'étudiant) et au vouloir être aimé (dans ce cas-ci chez l'enseignant), traduit par la séduction pédagogique, poursuit deux buts distincts.

Dans le premier cas, la séduction est un moyen : le savoir est au cœur des stratégies séductrices d'enseignement visant une meilleure appropriation de l'objet d'étude. L'enseignant est celui qui initie des techniques séductrices permettant à l'étudiant de courtiser le savoir (d'où les liens avec la rubrique de l'argumentation-persuasion). Dès qu'il y a préhension du savoir par l'étudiant, l'enseignant s'efface.

Dans le deuxième cas, la séduction est une finalité : le désir éveillé chez l'étudiant est dans le bénéfice secret du séducteur en vue d'augmenter son pouvoir personnel ou autre chose. Les techniques séductrices, par leur absence d'autorité et d'interdits structurants, déposèdent l'étudiant de sa propre volonté. Ainsi, toute relation pédagogique ayant comme fondement la séduction utilisée à des fins personnelles, par son pouvoir voilé et ses promesses, met en fragile situation la relation enseignant/étudiant qui risque à tout moment de se rompre. Rappelons-le, l'intention première de notre classification est de répertorier certaines stratégies pédagogiques dans les pédagogies interactives et d'en montrer les enjeux. Cette deuxième forme de séduction est aliénante. Dorénavant, la séduction pédagogique ne sera retenue qu'au sens « d'éveil au savoir » chez l'étudiant. Cette notion d'éveil au savoir chez l'étudiant est à la fois complexe et simple. Simple lorsqu'il est question d'attirer voire d'attiser l'attention de l'étudiant vers un contenu spécifique, mais complexe quand il est question du maintien de cet éveil.

- **La primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative**

Dans l'espace interactif séducteur, la dimension – et chez certains une dominance – affective domine entre l'étudiant et l'enseignant. De fait, Gayet (1995)

reconnaît la primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative. Il souligne que l'ouverture affective à l'autre favorise la communication par la connaissance et le souci de l'autre. Le processus interactif n'est donc pas perçu dans une conception mécanique unilatérale où l'enseignant transmet ses connaissances, mais dans une conception plus organique de l'éducation où le dynamisme intérieur de l'étudiant et du groupe est continuellement interpellé.

Ce caractère affectif de la relation éducative est examiné chez d'autres auteurs (Develay, 1994; Saint-Onge, 1993; Aylwin, 1996a, 1997; Cifali, 1994; Oury, Oury et Pochet, 1986; Baillauquès, 1990; Meirieu, 1987; Hameline, 1987; Beillerot, 1988) comme un jeu de distance. Ce jeu prend son essor dans la tension maintenue entre les trois pôles : le savoir, l'étudiant et l'enseignant (à l'image du triangle pédagogique de Houssaye, 1989). Ainsi, une tension est alimentée entre le savoir et la relation, la cognition et l'affection, la logique et l'affect, la rationalité et l'imagination. Un jeu pour garder en éveil celui que l'on désire éveiller au savoir : l'étudiant.

Dans un tel contexte, le savoir des disciplines est considéré comme la condition indispensable, mais non suffisante pour pouvoir enseigner. Aux dires des auteurs qui se situent dans ce courant affectif de la relation éducative, un savoir pédagogique doit se juxtaposer, voire dominer un savoir des disciplines. L'enseignant, par ce jeu de distance ou cette mise en distance, devient ainsi le médiateur favorisant un bon rapport entre l'étudiant et le savoir.

Cette mise en distance de l'enseignant dans sa relation à l'étudiant poursuit deux objectifs : le premier, celui de mettre en synergie le savoir et l'étudiant dans le contexte « établissementnel » afin que les situations pédagogiques, comme le précise Hameline (1987), ne lui coûtent pas trop cher psychologiquement. Le second objectif poursuivi par la mise en distance, selon Meirieu (1987), est de placer l'enseignant en situation de recherche-action dont le principal outil est l'auto-analyse ou l'auto-observation. Or, pour les tenants du courant psychanalytique,

Cette mise en distance concrète de l'enseignant est fondamentalement impossible. Selon Desaulniers (1998), « la question de la distance à établir et à maintenir est donc centrale dans la relation pédagogique. Or, cette distance ne peut s'établir que si l'on se rappelle que les enseignants comme les étudiants sont incarnés et sexués, donc objets de désir » (p. 87).

L'enseignant : un médiateur

Dans une perspective de relation éducative à teneur affective, l'enseignant, en plus d'introduire l'étudiant à un contenu, lui apprend aussi à se situer et à comprendre le monde. Il devient ainsi un adulte médiateur qui agit comme modèle pour l'étudiant (Brumer, 1983; André, 1992; Meirieu, 1992; Hannoun, 1996; Paturet, 1995; Giroux, 1997; Grand'Maison, 1992). Pour Gayet (1995), « une connaissance n'a de sens pour l'enfant que si elle s'incarne dans un enseignement humain et personnalisé. Si elle ne passe pas par un modèle, il n'y a aucune raison pour qu'on s'y investisse » (p. 165). Ainsi, selon Hameline (1987), le désir d'imiter et l'admiration inhérents à la relation éducative demeurent à l'origine de puissants apprentissages scolaires, d'où l'importance des connaissances pédagogiques plus que disciplinaires chez l'enseignant.

Ces deux rubriques, la séduction et la reconnaissance du circuit affectif dans la relation éducative, informeraient de plusieurs éléments. Tout d'abord, l'enseignant et l'étudiant sont avant tout des êtres, êtres humains de chair, de cœur, d'intelligence et d'esprit. Il semblerait réducteur de ne voir en l'enseignant et l'apprenant que des êtres de désir. Cependant, cette composante de la séduction a le mérite de témoigner à elle seule qu'elle serait dépersonnalisante pour les êtres enseignant et apprenant. Inversement, la personnification du savoir répondrait à cette même logique. Mais qu'est-ce alors que ce jeu de mise en distance entre l'enseignant et le savoir pour attiser l'étudiant dans le processus d'apprentissage? Comment appliquerait-on un tel principe dans une telle logique de personnification du savoir? Le savoir existerait-il en soi? Puis-je dialoguer avec le savoir?

- **Le donner-recevoir-rendre**

La dernière stratégie éducative, celle du donner-recevoir-rendre, relève d'un autre paradigme : enseignant et étudiant apprennent l'un par l'autre dans des rôles distincts. Avant tout, tentons

de comprendre les origines étymologiques de la réciprocité éducative. Pour comprendre le terme réciproque, Labelle (1996) fait référence à son correspondant latin *reciprocus* qui signifie « qui va-et-vient ». La compréhension de ce mouvement alternatif entre deux êtres peut être saisie dans toute sa largesse par l'image de la mer. À bien observer le mouvement des vagues de la mer, on distingue deux vagues, celles de surface et celles de fond, lesquelles se superposent. Ce frottement continu et régulier entre ces deux vagues en mouvements contraires engendre un troisième élément : un ressort des vagues. Ce ressort n'est en sorte que la rencontre (le frottement) entre ces deux vagues en mouvements contraires. Cette rencontre est en soi l'élément constitutif et fondateur de ce ressort. Sans celle-ci, il n'y aurait pas de mouvement alternatif et, par conséquent, pas de ressort de vagues sur la rive. Cette image dépeint la trame de fond de la signification et la direction premières de la réciprocité.

Transposons cette image de la mer à la relation éducative. Ce mouvement de va-et-vient entre les vagues est également celui qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant. Comme ces deux vagues en mouvements contraires, l'enseignant et l'apprenant vont et viennent de l'apprentissage à l'enseignement, dans des rôles différenciés. Le mouvement mutuel et en sens contraire entre les deux acteurs signifie que l'un identifie les embûches rencontrées tandis que l'autre s'adapte, se corrige et réinvente son action éducative pour faciliter son appréhension. En somme, l'enseignant apprend de l'étudiant comment il fabrique son

savoir et, en revanche, il peut alors mieux lui enseigner. L'étudiant enseigne à l'enseignant ses difficultés et ses réussites pour mieux apprendre. Conséquemment, ces deux acteurs sont des passages obligés de l'un vers l'autre et de l'un par l'autre dans l'alternance de leurs rôles différenciés d'enseignant et d'apprenant. Dans une telle perspective jaillit l'expérience du rapport de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre, car apprendre à quelqu'un n'est-ce pas, dans le même mouvement, apprendre de lui? La relation éducative est alors pleinement une relation de réciprocité éducatrice : par elle les deux s'éduquent.

Labelle (2000*a*) expose ce mouvement de la réciprocité éducatrice par le « donner-recevoir-rendre ». Dans cette triade, il n'est pas surprenant que le premier mouvement pour engager la réciprocité éducatrice en situation éducative, le don, ouvre la porte à la relation. Ce premier pas d'ouverture à l'autre en dit long sur la considération de l'enseignant envers ses étudiants : ce n'est pas tant la promotion de l'enseignant qui est visée que l'instauration d'un climat d'apprentissage où, selon Labelle (2000*a*), « par leur appel réciproque tous les deux se promeuvent » (p. 33). En fait, de ce passage obligé de l'un vers l'autre et de l'un par l'autre, le don ouvre la porte à l'acceptation des différences de l'autre. L'enseignant, en faisant don d'écouter l'étudiant, lui reconnaît la capacité de comprendre et de penser tout seul.

L'enseignant impulse le mouvement de promotion mutuelle par une attitude de confiance dans le regard et dans les gestes qui donne à l'autre l'impression d'être unique et important. Il écoute d'abord, il parle ensuite. De telles considérations conduisent l'étudiant sur la route concrète de sa propre éducation : l'étudiant apprend à dire ce qu'il vit pour mieux se voir. N'est-ce pas l'essentiel du don que de permettre à l'autre d'être autonome dans ses apprentissages? Sans ce don, l'enseignant se positionne dans une position de « donnant donnant » où la négociation et une logique de services font office.

Or, sans l'accueil de l'autre, un don ne permet pas la promotion mutuelle des acteurs. Le recevoir est suspendu à l'action de donner. Labelle (2000*b*) écrit que l'accueil est la composante permanente de la rencontre, laquelle « répond à mon

désir d'être reconnu et constitue un point d'appui pour m'élancer » (p. 50). Ainsi, du constat que toute personne ne demande qu'à être reconnue, l'enseignant se dégage d'une pratique enseignante centrée sur les contenus et demeure dans l'attitude que l'étudiant est une personne qui peut lui apprendre quelque chose. Le silence est alors de mise. Du silence, thème peu développé en pédagogie, l'auteur note : « sans le silence de celui qui l'écoute, sa parole ne pourrait ni faire semence ni germer » (p. 50). En somme, le don montre les intentions d'accueil de l'enseignant et le recevoir, traduit par le silence et l'écoute, confirme l'espace de promotion mutuelle des acteurs.

À ces deux premiers mouvements «réciproquants», s'ajoute le rendre. Car après ce mouvement du donner et du recevoir, l'enseignant ne répond pas, il rend. Il rend ce que l'étudiant lui a enseigné. Ce geste de rendre est en soi l'accomplissement paradoxal du donner : le don est enrichi par l'action de rendre. La conjonction « par » qui, dans ce cas-ci, évoque le « apprendre par l'autre », prend tout son sens. L'enseignant rend à l'étudiant la compréhension qu'il a de son niveau d'appréhension du savoir. Alors, plus l'un des deux progresse, plus l'autre apprend et ainsi, d'un appel réciproque, tous deux se promeuvent. L'étudiant et l'enseignant deviennent dès lors auteurs (parler en son nom propre) et acteurs (actif dans l'enseigner et l'apprendre) de leurs apprentissages.

Cependant, ces trois actions ne sont pas en soi garantes d'une réciprocité éducative si elles n'épousent pas l'intentionnalité de l'enseignant visant le jaillissement de l'autre. Car les gestes «réciproquants» du « donner-recevoir-rendre » sans cette intentionnalité de l'épanouissement de l'autre peuvent provoquer son anéantissement. Ainsi, dans l'intention parfois voilée de l'enseignant de rendre l'autre à l'image de soi, ou dans le but d'un partage commun des valeurs et des idées, ou encore, dans une sélection basée sur des critères physiques de la personne, l'enseignant se laisse parfois détourner de l'être de la personne. Au-delà de l'attrance physique, intellectuelle ou autre envers une personne, l'intention de l'épanouissement de l'être apprenant demeure le ressort initial de ce mouvement du « donner-recevoir-rendre ».

Cette intentionnalité de l'enseignant se reflète dans l'éthique de la relation éducative devance et va en deçà de l'action. Elle impose respect et dignité de l'autre. Ce contexte d'acceptation des différences fonde la relation entre eux : elle les unit sans les confondre.

Elle conclut par le fait que l'action éducative reste unilatérale lorsqu'on tente d'exclure, d'atténuer ou d'abolir les différences en usant de stratégies éducatives basées sur des principes d'imposition, d'égalité, de convivialité, d'affectivité ou de séduction démagogique. La dyade domination-dépendance prend appui sur l'un ou l'autre de ces modèles de perception des différences. D'une part, l'enseignant enseigne ce qu'il convient d'apprendre et, d'autre part, l'étudiant, à titre d'acteur exécutant, accomplit la tâche demandée. Cette volonté que l'autre devienne ce que l'enseignant désire qu'il soit, rend donc l'action éducative unilatérale. De plus, elle rigidifie les rôles et encourage la promotion personnelle des acteurs.

De cet exemple, nous apprenons que la relation à l'autre peut certes servir d'élément facilitant dans le processus d'acquisition des apprentissages faits par l'étudiant. Mais les acteurs n'apprennent ni l'un *de* l'autre ni l'un *par* l'autre comme c'est le cas en réciprocité éducatrice. Seul dans ce dernier cas, la relation éducative est constitutive et non contributive de l'éducation, au sens premier du terme.

II.2 LA CULTURE

Dans ce chapitre, nous pourrions voir comment, pour passer de la culture à l'interculturel, il est nécessaire de transformer la culture.

L'emphase va être mise sur le concept de la diglossie, concept très présent à La Réunion. Cette mise en œuvre est possible à travers la représentation de l'éducation des jeunes, car ceux-ci peuvent procéder à la modification de certains aspects de leur apprentissage.

Nous allons commencer par définir la culture, pour étayer les différents processus culturels et enfin, faire le lien entre la culture et l'éducation, et de façon plus précise, la dynamique éducative.

II.2.1 LE CONCEPT DE CULTURE

Lorsqu'elle s'emploie au singulier, la culture a la particularité d'apporter un jugement de valeur s'opposant à l'ignorance, à l'«inculture». Concernant les modes de vie que chaque groupe humain peut adopter, on peut parler de plusieurs cultures.

Dans notre recherche, seul le sens du mot au pluriel sera pris en considération dans la mesure où il comprend des pratiques, la langue avec une manière de

parler, la croyance à travers l'appartenance religieuse. La culture désignant le degré de connaissance ne sera pas considérée dans notre recherche. Seule la culture représentant le mode de vie sera évoquée car notre objectif est de voir la représentation de l'éducation dans un contexte multiculturel.

Il semble important, dans cette optique, de prendre en compte les représentations que l'on se fait de l'entourage. Les représentations se composent d'images construites dans le but d'interpréter une situation. Ces représentations se font à travers les catégorisations que l'on fait de notre entourage.

En pratique, la culture au sein des représentations est différente. Effectivement, au quotidien, chaque culture n'occupe pas la même place. Comme les individus appartiennent à des cultures distinctes, chaque culture devient une culture plurielle. Pourtant, dans nos représentations, nos pensées nous mènent à la culture de notre groupe d'appartenance. On peut alors parler alors d'unité du groupe. Le groupe, toutefois, met en place sa propre culture lorsqu'une période, et uniquement dans ce cas, lui est donnée.

Selon une situation donnée, le sujet est capable de donner une autre image de son éducation. Si nous prenons l'exemple des jeunes à l'école, ils vont avoir une réaction en fonction de leur éducation d'élève, donc scolaire car ils auront bénéficié d'une culture scolaire. En fonction du contexte (scolaire, familial, ...), une appartenance sera lésée par rapport à l'autre. Dans le cadre de notre recherche, le contexte scolaire sera prédominant dans la représentation de l'éducation des jeunes.

Suivant le contexte, si une «éducation» est mise en avant, la langue, l'origine ethnique ou religion ne s'avèrent pas être les principaux facteurs dans une situation interculturelle car *«quelquefois nous croyons implicitement partager les mêmes codes culturels que d'autres populations de la même nationalité, alors*

qu'en fait ils sont très éloignés de notre manière de voir les choses, du fait que ces populations appartiennent à un autre milieu social ou une autre génération, par exemple» (Cohen-Emerique, 2002, p.96). Dans ce cas, il est question du contexte de vie en France; l'auteur fait référence à la situation existante entre les cultures, situation que rencontre les travailleurs sociaux auprès des immigrés. Dans le contexte réunionnais, selon Cohen-Emerique (ibid.), dans tout contexte multiculturel, la tendance serait de croire qu'il existe une proximité des personnes appartenant à la même communauté alors qu'en réalité, il peut exister une différence entre ces personnes, différence due aux classes sociales différentes ou à différentes générations en présence. Dans cette dernière situation, une culture spécifique des jeunes existe.

Notre appartenance à différentes cultures se détermine alors par le fait que nous appartenons à différents groupes, sachant que chaque groupe possède une culture propre à lui. Ainsi, la culture va au-delà des appartenances religieuse, ethnique ou linguistique. En effet, elle peut aller jusqu'à autant de groupes qui composent la communauté à laquelle l'individu appartient.

Le contexte prend toute son importance dès lors qu'il est question de la culture et des représentations de l'éducation. En dépit du fait que tous nos actes soient expliqués à travers la culture par le culturalisme de l'anthropologie, nous pouvons dire que tous nos actes ne sont pas dictés par notre appartenance culturelle mais qu'elles sont influencées par elle.

Effectivement, tout cela semble complexe. Pourtant, et fort heureusement, il existe des réponses qu'on ne saurait imaginer grâce à l'expérience sociale de chacun. (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989). La représentation que l'on se fait du monde détermine ainsi la perception de notre environnement; et notre vie quotidienne nous permet d'interpréter le monde et de réagir en fonction du contexte existant à ce moment-là.

Le développement de la culture se fait de manière progressive; et par le biais des éléments qui composent cette culture le sujet, le sujet se l'approprié. On peut alors dire que ce qu'on pratique est culture et que cette dernière ne cesse d'évoluer; ce qui fait la vie de l'individu et crée sa dynamique.

II.2.2 DIFFERENTES DEFINITIONS DE LA CULTURE

Parmi les concepts de base des sciences sociales, figure la culture. Les chercheurs lui ont attribuée diverses définitions que nous verrons.

D'après Clanet (1993), la culture est : *«un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles ils se particularisent, se différencient des groupes voisins. C'est un ensemble de significations que tout individu est amené à assimiler, à recréer pour lui, d'abord dans son enfance puis, sans doute avec une moindre intensité, tout au long de sa vie. Ce sont les actualisations de ces interrelations entre les individus et les ensembles des significations détenues par la communauté ambiante qui constituent la culture dans son aspect dynamique; la culture, c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière ».*

Rocher (1968, p.111) définit la culture comme *«un ensemble lié de manière de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte».*

Amaladoss (1997, p.62) déclare que : *«La culture est la manière dont l'homme humanise la nature. Les hommes en effet regardent le monde autour d'eux et en font un lieu où la vie fait sens (...). D'un côté les hommes créent la culture, et en tant que porteuse de symboles, elle sert de médiation entre l'homme et la nature. D'un autre côté, la culture crée les hommes dans la mesure où les enfants deviennent 'humains' en étant socialisés à l'intérieur de la culture de la communauté».*

Kroeber et Klukohn (1952) ont, quant à eux, tenté de d'apporter plusieurs définitions de la culture; ce qui les conduit à découvrir aux alentours de trois centaines de définitions. Ils font alors la conclusion qu'il existait autant de définitions que d'anthropologues. Klukohn (1949, p.17) décrit la culture comme un ensemble de manières de vivre d'un peuple, le lien social créé avec le groupe. Selon Keesing (1958, p.18), la culture est une attitude adoptée et issue de l'apprentissage de la société.

Luz Betak (1988) parle de description de définitions pour la grande majorité de des définitions existantes et retient leur manque d'importance. D'après lui, les définitions de la culture, issues de l'anthropologie, s'appuient sur un modèle ou bien même sur une théorie.

Pour conclure, parmi toutes ces définitions de la culture, nous retiendrons celle d'Amaladoss (1996) qui dit que les hommes ont créé la culture et qu'ils ont été humanisés à travers elle. Considérons quelques dimensions essentielles de la culture.

II.2.3 DIMENSIONS ESSENTIELLES DE LA CULTURE

1- Style de vie

- 2- Symboles, sens et schème cognitif se regroupent
- 3- Une certaine vision du monde intègre la culture
- 4- La culture : stabilité et changement

II.2.3.1 LA CULTURE : STYLE DE VIE D'UN GROUPE

Coutumes, croyances et organisations sociales influencent ce style de vie qu'est la culture. «*La culture est universelle en tant qu'expérience humaine, cependant chaque caractéristique local ou régional est unique*». (Herskovits, 1950, p.18). Cet auteur donne la primeur aux aspects universel et particulier de la culture.

Wagner (1962, p.2) fait référence à la notion de culture de groupe. En effet, la notion de culture ne concerne pas des individus isolés peu importe leurs caractéristiques. Les concernés sont surtout des communautés d'individus qui occupent un espace vaste et continu, et qui partagent les mêmes valeurs.

II.2.3.2 LA CULTURE : SYSTEME DE SYMBOLES, SENS ET COGNITIF

D'après Bidney (1953), l'esprit humain s'est imprégné du processus culturel. Selon Zevedei Barbu (1971), l'emphase est mise par Levi-Strauss sur le fait que l'homme soit capable de symboliser le monde environnant.

On peut considérer la culture comme du cognitif, qui implique des idées, des stratégies et des plans exprimés dans la manière de se comporter. Dubbs et Whitney (1980) voient ce processus cognitif comme un système de contextes internes de sens, partagé avec d'autres et appris depuis la petite enfance.

La culture étant perçue, en anthropologie symbolique, comme un réseau de communication partagé qui envoie des messages à travers des routes vastes et connectées entre elles, est ainsi un réseau de signes. Ces derniers peuvent être verbaux ou non verbaux (Luz Betak, 1988). Selon Geertz (1973), une explication régulière est nécessaire à la nature symbolique de la culture, notamment de par la grandeur qui lui est donnée.

Nombreux sont les anthropologues qui ont pris en considération l'«emic» de la culture afin d'observer la culture du point de vue de celui qui la vit.

La compréhension d'une culture, d'après un nombre conséquent de chercheurs, devrait passer par l'étude du comportement non linguistique, de la même manière que le langage car, la construction du système cognitif est due tant à la communication verbale qu'à la communication non verbale (Luzbetak, 1988, p.150).

II.2.3.3 LA CULTURE : UNE CERTAINE VISION DU MONDE

La culture représente le mode de vie d'une communauté vue dans son ensemble. Les langages, coutumes, traditions et mythes ont permis de conserver les expériences passées. Des expériences passées d'une communauté, transmises de génération en génération, sont donc présentées par la culture. On peut ainsi dire qu'en fonction de ses expériences diverses, chaque communauté doit relever ses propres défis, différents d'une communauté à l'autre; ce qui fait la diversité des cultures et les rend uniques (Herskovits, 1950).

Kluckohn (1949, p. 17) aborde la culture comme faisant référence à un style de vie spécifique d'un groupe de personnes, leur mode de vie totale. Les différentes composantes de la culture sont reliées entre elles et interdépendantes

(thèse de Savrimuthu-Carta, 2010). En effet, Malinowski (1922) et Radcliffe-Brown (1922) avaient la conviction que la compréhension des cultures ne peut vraiment se faire que si on considère les divers facteurs qui la composent comme dépendants entre eux et avec des rôles particuliers en liaison avec le tout.

On n'explique pas les valeurs qui dominent une culture. La grille mentale que nous avons de notre environnement culturel commence à l'enfance et s'achève jusqu'à l'âge adulte. Cette grille détermine ou change la manière de classer ou de traduire nos perceptions du monde.

Effectivement, notre vision du monde se fait par l'intermédiaire d'un filtre culturel. Ce dernier nous conduit à définir notre entourage en fonction de catégories qu'on utilise dans notre perception de l'étrange et dans notre perception du familier. L'importance accordée à notre vision fait partie de cela, ainsi que la catégorie (de la grille mentale) dans laquelle se place une perception particulière (Mandelbaum, 1955). La culture peut influencer nos représentations.

II.2.3.4 LA CULTURE : STABILITE ET CHANGEMENT

La culture possède une autre facette : c'est son côté vivant. Ce dernier est souvent amené à s'adapter aux divers changements du monde. Des défis sont provoqués par les inventions, découvertes et contacts existants entre cultures diverses. Ces défis ne se font pas sans adaptation aux situations nouvelles. Confronté aux évolutions du monde, le besoin de stabilité est valorisé par certaines cultures alors que, d'autres, afin d'affronter les différents stades d'évolution, adaptent leurs institutions.

II.2.4 FONCTIONS DE LA CULTURE

Dessus (1998), parle du traitement de la culture comme de traiter ce qui est différent. Il évoque trois façons d'approcher la culture :

1- Partir du principe que la culture est stable, tout en ayant des possibilités d'évolution et d'adaptation. C'est à ce moment-là que les représentations vont se mettre en place et que l'action va s'organiser par les acteurs.

2- Partir du principe que la culture est un différentiel. Autrement dit, un phénomène de même nature peut être interprété différemment selon la société considérée.

3- Partir du principe que la culture est stratégique. Plus précisément, la stratégie est nécessaire dans la gestion des liens entre divers groupes d'une société donnée.

«La culture est à la fois un processus dynamique, ce qui veut dire ici sans essence ou sans fondement biologique, sur la longue durée de l'histoire, et une structure qui organise une partie des interactions sociales au quotidien».
(DESSUS, 1998)

Dès notre venue au monde, nous assistons à des règles, valeurs, normes sociales, visions déjà existants. La société adapte une solution sociale à un problème donné à un moment donné de l'histoire. Il s'agit de modèles culturels qu'on peut étudier :

- sous un angle microsocial, par le biais d'interactions entre individus et groupes.
- sous un angle macrosocial, quant à stéréotyper des manières de catégoriser et au bon sens.

Les diverses significations nous montrent que la culture donne raison aux fonctions ontologique et pragmatique chez l'individu. L'emphase est donnée à la fonction ontologique dans la mesure où il existe une structure de sens et de valeurs qui permettent une unité n'émanant pas de l'individu. Aussi, lorsque le sujet intériorise sa culture, il existe la fonction pragmatique de l'opération d'identité, et donc d'éducation. Ainsi, la société permet au sujet de mieux s'adapter à son environnement.

II.2.5 MULTICULTURALISME

A La Réunion, «multiculturalisme» est un concept qui représente le contexte ethnique de cette île. En effet, le multiculturalisme se définit comme la *«coexistence des cultures dans un même pays»*.

«A l'extrême opposé des illusions universalistes qui imaginent une unification du monde par la rationalisation, il y a la dissociation de la culture de masse et de l'obsession identitaire. Ce qui démontre que le monoculturalisme comme le multiculturalisme, dans leurs formes extrêmes (celle d'une société mondiale, ou, à l'inverse, celle d'une multiplicité d'univers culturels séparés les uns des autres et ne communiquant que sur le marché), sont des affirmations idéologiques ou des opérations politiques plus que des réalités sociales et culturelles».(TOURRAINE, 1997)

Culture et nationalité ne doivent pas se confondre. Effectivement, l'unité culturelle totale n'existe dans aucune société. Aussi, les cultures se construisent autant qu'elles changent, et cela de manière constante, tout en répétant de nouvelles expériences. Rechercher une unité culturelle nationale serait donc futile. Le fait d'une culture nationale suppose l'existence d'un pouvoir absolu, des

normes juridiques, des règles de vie collective, un système d'éducation. La philosophie nationale concerne la politique et non la culture.

Touraine (1997, p.2004) réplique qu'il faut associer démocratie politique et diversité culturelle, basées sur la liberté du sujet, lorsqu'on l'interroge sur le «comment vivre ensemble» et donc comment combiner égalité et culture.

Sachant que la multiculturalité est un fait établi, on peut la définir comme un espace où ethnies et cultures variées coexistent. Toutefois, l'interculturel nous permettra de comprendre que la multiculturalité est plus une dynamique plutôt qu'une juxtaposition de cultures diverses.

II.2.5.1 LA DIVERSITE CULTURELLE : DIVERSES APPROCHES

Pendant plus de 70 ans (1870-1945), une idée a prédominé : tous les individus qui vivaient à l'intérieur des frontières d'un Etat avaient le devoir de s'adapter au modèle dominant. Ce dernier servait d'appui aux prochaines générations afin de se socialiser. Cependant, l'Europe des derniers siècles nous a permis d'assister à des expériences nouvelles, notamment celle du vivre ensemble, qui n'est pas toujours évident dans la mesure où minorité et majorité, notamment linguistiques, s'opposent. On parle alors de diglossie.

La diversité culturelle en France peut avoir deux significations distinctes. Elle peut être promue comme un rempart contre une uniformité culturelle excessive selon le modèle anglo-saxon. Elle peut aussi recouvrir une diversité culturelle régionale, par la défense de dialectes et de patrimoines régionaux (diversité "interne").

L'échec du modèle d'assimilation culturelle en cours pendant les Trente Glorieuses a conduit à reconnaître aux enfants d'immigrés une intégration culturelle laissant la place, s'ils le désirent, au maintien d'une partie de leur culture d'origine dès lors qu'elle est compatible avec les valeurs de la République.

La diversité culturelle est un principe défendu par la France (notamment sous la présidence Chirac) au niveau international.

Cependant, sur le plan interne, la politique française a consisté, sous la 3^e République, à abolir la diversité culturelle (Politique linguistique de la France) au nom d'une vision de l'universalisme républicain contesté aujourd'hui.

Malgré la loi Deixonne en 1951, la 5^e République reste insensible à la question et ne fait rien pour conserver les langues historiquement parlées sur son territoire, qui n'ont guère d'accès ni à l'éducation ni aux médias.

Dans le domaine juridique, la ratification de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires n'a pas abouti au Parlement. Les mesures constitutionnelles de protection des langues régionales ou minoritaires sont refusées.

Sur le plan international, on a souvent parlé d'exception culturelle française. L'historien Philippe Poirrier (2005) montre combien, depuis le début des années 1990, la notion d'exception culturelle, devenue diversité culturelle, s'est imposée comme nouveau paradigme de la politique culturelle française. Notons également que le juriste Serge Regourd (2003) souligne les limites d'une notion trop souple pour permettre de véritablement sauvegarder le modèle français de politique culturelle face au néolibéralisme et aux industries culturelles.

Le métissage a permis à la Réunion de créer un mélange unique dans l'Océan Indien. En effet, chaque ethnie a apporté avec elle ses traditions, coutumes et religions. Cette diversité culturelle et ethnique est, contre toute attente, légitimée par le sentiment des habitants d'appartenir au peuple réunionnais et si la langue officielle reste le français, le créole est parlé de tous.

II.2.5.2 DIVERSITE CULTURELLE ET DIGLOSSIE

L'aménagement linguistique est une grande question qui figure à l'ordre du jour dans le débat sur la diversité et l'identité culturelle à La Réunion dont la situation linguistique est marquée par une mosaïque multiculturelle. Il s'agit d'un brassage de langue nationale et de langues étrangères, qui à travers l'histoire se sont combinées pour former le Créole, et aussi enracinées dans le champ linguistique et culturel de l'île. L'interaction entre ces deux langues donne lieu, selon les usagers, à des pratiques diverses parmi lesquelles on distingue : le monolinguisme, le bilinguisme. Une interaction certes riche, mais qui renvoie à une réalité complexe.

A quelle réalité renvoie la configuration linguistique de La Réunion? Quels statuts occupent les langues en présence ? Quels enjeux implique l'interaction des langues ? Quelles représentations se font les locuteurs des différentes langues? Quelles sont les dispositions de l'évolution de la situation linguistique? Telles sont donc les questions auxquelles tente de répondre la présente recherche dont l'ultime objectif à atteindre serait de jeter un regard analytique tant sur les conceptions intériorisées que sur les pratiques effectives liées à l'aménagement de ces différentes langues dans leur rapport d'interculturalité.

II.2.5.2.1 Configuration générale du paysage linguistique réunionnais

Le paysage linguistique réunionnais est imprégné surtout par la présence de la langue nationale, le Français sous sa forme classique et moderne et par celle du Créole, implantée dans le champ linguistique depuis l'ère du colon.

Le Français

La langue française trouve sa vocation partout dans les secteurs de la vie sociale : l'enseignement, l'administration, l'entreprise, la presse et les mass medias. Cette vocation a un caractère, avant tout, écrit qu'oral car un bon nombre de la population réunionnaise, notamment les plus âgés, n'ont pas eu la chance de la pratiquer par faute de scolarisation.

Le Créole

La langue créole réunionnaise bénéficie d'un statut privilégié, celui de langue seconde après le Français. La place qu'elle occupe dans le concert des langues en présence la dote d'un rôle instrumental, voire culturel. Il s'agit d'une langue fonctionnelle qui continue d'intervenir dans plusieurs champs de la vie socio-économique. Langue de culture, elle a séduit un bon nombre d'écrivains réunionnais, qui nous parlent de l'histoire de La Réunion et dont la littérature a acquis une grande renommée.

II.2.5.2.2 Aménagement linguistique

Les situations qui résultent de l'interaction des différentes langues en présence donnent lieu, selon les usagers, à des pratiques diverses parmi lesquelles on distingue : le monolinguisme, le bilinguisme. Des pratiques certes riches, mais qui renvoient à une réalité complexe.

- Le monolinguisme : Créole ou Français

- Le bilinguisme : Créole et Français

Bilinguisme et diglossie

Généralement classées dans l'informel, les langues maternelles, à savoir : le Créole, se voit dénigré, voire écarté. Boukous (1995 : 49) estime que « *la représentation et l'attitude des locuteurs à l'égard de leurs langues maternelles sont négatives* ». Le Créole est donc classé après le Français et considéré comme moins belle, moins indispensable et plus archaïque.

Néanmoins, cette langue longtemps dépréciée, commence à faire l'objet d'intérêt en tant que support d'expression identitaire par plusieurs linguistes, chercheurs et décideurs réunionnais. Leur mission est de remettre à l'honneur la culture des arts populaires, sans oublier l'action culturelle et la production littéraire créole de plus en plus importantes. En témoignent donc les manifestations culturelles annuelles (fêtes, expositions, ...) et quotidiennes (médias, ...). Ce changement d'attitude positif est le résultat de la volonté des réunionnais de s'accrocher à une langue et à une culture perçues comme des moyens identitaires forts.

La langue pratiquée à l'école, en l'occurrence le français, jouit par contre d'un prestige certain auprès des locuteurs car ils permettent d'accéder à un bien symbolique : celui de l'intellect, de l'ouverture et de l'épanouissement.

Or, l'attitude des locuteurs réunionnais vis-à-vis des langues en présence crée selon les termes de Ferguson (1959) une situation de diglossie où le français sera privilégié par rapport au Créole, qui lui est communément réputé de langue faible.

Diglossie Créole/Français

Cette situation de diglossie s'apparente également à celle où il est question de compétition entre le Créole et le Français.

Ces deux langues ne partagent pas les mêmes propriétés sociolinguistiques : la première est une langue «faible» ou «dominée» tandis que la seconde est «forte» ou «dominante». Leurs usages sociaux sont différents (idiomes d'intimité et de quotidienneté pour le Créole et administratif pour le Français) et leurs fonctions expressives différentes aussi (liés à l'affect, au maternel, au vécu, à la culture populaire pour le Créole et administratif pour le Français).

Mais, ils diffèrent également par leur catégorisation sociologique : le Créole est une langue vernaculaire alors que le Français demeure une langue véhiculaire. Leurs fonctions sur le marché linguistique sont de ce fait différentes : le Français constitue la lingua franca servant à la communication administrative.

Le Créole, par contre, apparaît comme une langue refuge ou un support identitaire. Ils se trouvent tout naturellement en compétition.

On peut dire que

La situation multidimensionnelle que connaît l'île, si elle est exploitée avec discernement et détermination, est susceptible de fournir des ressources d'intelligence, d'imagination et de créativité en faveur de l'éducation réunionnaise. La question de l'éducation culturelle serait ainsi appréhendée en tant qu'acceptation des différents modes de pensée dans un ensemble culturel cohérent et organisé où la notion de reconnaissance signifie tout simplement la prise en compte des autres composantes linguistiques et culturelles que l'histoire contemporaine a intégrées à la personnalité réunionnaise.

II.2.6 EDUCATION MULTICULTURELLE

II.2.6.1 DEFINITION

L'éducation multiculturelle se définit de plusieurs manières. (Banks et Banks, 1995, p.55). Effectivement, on parle de l'étude du sens pris par la culture, ainsi

que le lien et l'influence entre éducation et culture. Dès lors qu'on se trouve lié à des populations multiculturelles, l'accent est mis sur la gestion de l'enseignement et l'efficacité de l'école. Dans un monde où l'hétérogénéité prime, l'éducation interdisciplinaire et transversale prépare à l'apprentissage des élèves afin d'atteindre des buts communs qui :

- leur permettent de connaître leurs racines culturelles et de s'y affirmer.
- les amènent à comprendre et valoriser la diversité, dans le respect et la compréhension des personnes d'origines diverses.
- les préparent à vivre pleinement là où les frontières sont perméables.

Par ailleurs, plutôt qu'une série unique d'activités, on devrait mettre en place un processus entre plusieurs disciplines. Ce qu'il faut cerner ici, ce sont les concepts majeurs suivants : pluralisme culturel, ethnicité et études interculturelles.

Aussi, la diversité culturelle et l'universalisme doivent faire partie intégrante de l'éducation multiculturelle.

II.2.6.2 EDUCATEURS ET COMPETENCES MULTICULTURELLES

Tout enseignement doit être multiculturel et toute classe devrait être modèle de démocratie et d'égalité. (Gollnick et Chinn, 1994). En effet, un développement des compétences s'avère nécessaire sur les points suivants :

- L'élève doit être au coeur de l'apprentissage.
- Doivent être respectés les droits de l'Homme et les différences culturelles.

- On doit croire en la capacité d'apprendre de chaque élève.
- On doit prendre en compte l'histoire et le vécu de chaque élève.
- Doit être faite une analyse critique de la situation culturelle, notamment diglossique existante entre les élèves pratiquant la langue créole et ceux pratiquant la langue française afin que les moyens d'enseignement (par exemple, CLIN/CRI ou CLA) soient aussi (autant que les non francophones) accordés aux premiers; car le but est de les amener au niveau optimal de la langue française afin leur permettre une meilleure maîtrise de cette dernière; ce qui leur donnerait de meilleures chances de réussite à l'école.
- Notre regard doit être critique sur la société dans l'intérêt de la justice sociale et l'égalité.

Une version de la Déclaration universelle de l'UNESCO (adoptée à l'unanimité en 2001 par les Etats membres de l'UNESCO) sur la diversité Culturelle, a été rédigée par et pour des jeunes du monde entier.

«Avec cette version de la Déclaration, nous cherchons non seulement à présenter aux jeunes la diversité culturelle et l'UNESCO, mais aussi à resserrer les liens entre eux, en quelque lieu qu'ils habitent. Grâce à l'amitié internationale, les jeunes devraient tirer profit de la diversité culturelle et, par leurs actes d'aujourd'hui, aider à la préserver pour les générations futures. Si la jeunesse est la clé de l'avenir, il est essentiel qu'elle façonne aussi le présent». (KOÏCHIRO, 2001)

II.2.6.3 L'EDUCATION : AFFIRMATION DE SOI ET AUTONOMISATION

Les auteurs ont élaboré plusieurs définitions concernant le concept d'«Empowerment» (Rappaport, 1984). Selon les contextes, on peut conceptualiser la notion d'empowerment et s'y référer à la fois comme théorie, cadre de référence, plan d'action, but, idéologie, processus, résultat (Hawley & Mc Writter, 1991) ou conséquence (Hawley & Mc Writter, 1991) Gibson, 1991).

L'empowerment offre aux jeunes les moyens (compréhension, capacité, engagement) d'agir sur les conditions sociales, économiques, politiques, économiques ou écologiques selon leurs préoccupations. L'éducation des droits de l'Homme, de l'égalité et de la justice repose sur cette base.

On peut noter trois caractéristiques :

1- La compétence individuelle

L'empowerment, selon Gibson (1991), est défini comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991 p. 359).

On parle aussi de locus de contrôle qui se définit par la prise de pouvoir de l'individu sur son environnement.

2- La citoyenneté active

Nous devons nous interroger sérieusement même si les réponses ne se feront pas de suite. En effet, cela permet un engagement des élèves dans leurs actions.

Nous devons aborder des sujets qui suscitent la curiosité des élèves malgré leur gravité.

Des études approfondies et autonomes, portant sur des questions sociales importantes et pouvant s'inspirer aussi bien de littérature que de l'histoire et du vécu des élèves, doivent faire partie intégrante du curriculum.

La démocratie doit s'appliquer à tous (éducateurs scolaires, élèves) à un curriculum formel, sans oublier le respect de l'honnêteté intellectuelle.

3- La conscience critique

L'éducation a un rôle primordial : celui de donner une liberté aux individus afin de les rendre acteurs et sujets de leur vie, tout en étant membres de la société. Le dialogue doit être privilégié afin que tous participent aux questions relatives à la place qu'ils occupent dans la société. Tous les aspects doivent être traités : historique, culturel, socio-économique et politique. Ce sont les groupes (communautés) et les individus qui doivent agir pour que les participants contrôlent davantage leur vie.

Selon Giroux (1984), la conscience critique «*apporte des valeurs et sociales au travail dans la construction des connaissances, des relations sociales et des pratiques matérielles.*» Effectivement, transformations et changements ne peuvent aboutir réellement sans la conscience critique.

Un programme positif, représentant un symbole d'idée de pédagogie de possibilité est indissociable de l'approche ci-dessus. Giroux et Mc Guire

(1986) croit au développement d'une vision où la possibilité d'une transformation permettant aux élèves de dialoguer puisse être identifiée. Cela permettrait d'interroger et d'affirmer leurs propres identités.

L'empowerment éducatif nous permet de mieux comprendre le fonctionnement du pouvoir. En effet, d'après Hicks (1991), il ne peut être à sens unique. Autrement dit, reconnaître ses bienfaits dans certains maux suppose également s'interroger sur la façon dont l'enseignement se répercute sur les élèves. Plus précisément, il faut aussi se demander comment l'enseignement permet aux élèves, dans la société qu'est la nôtre, de se positionner en tant qu'individus libres et d'avoir une interprétation critique des relations de pouvoir dans lesquelles ils vivent.

II.2.7 CULTURE ET REPRESENTATIONS SOCIALES (REPRESENTATIONS CULTURELLES)

Nos représentations du monde ne sont pas les seules, mais côtoient celles d'autres personnes. Cette idée se justifie par la recherche anthropologique et interculturelle. La manière d'interpréter ou d'interagir avec le monde et son environnement est déterminée par la culture. Notre jugement, ainsi que la définition du bien et du mal, sont aussi déterminés par la culture. Les personnes de même culture tendent à se comporter de façon identique; ce qui les distingue d'autres cultures. Ces différences culturelles créent parfois des frontières entre les différentes cultures.

Toutefois, il nous permis de reconnaître que toutes les personnes de même culture n'ont pas forcément les mêmes pensées et comportements. D'après L. Kohlberg (1981, 1984), ce qui permet de faire la différence entre les attitudes et les comportements des individus est leur niveau de développement moral. Effectivement, il a étudié le raisonnement moral des personnes de culture

différente en utilisant des «hypothetical moral dilemmas». Kohlberg a repéré six stades de développement moral, qui, selon lui, sont culturellement universels :

Sur le plan pré-conventionnel

- 1- Moralité hétérogène
- 2- Individualisme, utilité et échange instrumentale

Sur le plan conventionnel

- 3- Attentes interpersonnelles mutuelles
- 4- Conformité sur le plan relationnel et interpersonnel

Sur le plan post-conventionnel

- 5- Contrat social et droit des individus
- 6- Principes d'éthique universelle

Les individus peuvent donc être considérés sans considération de leur appartenance culturelle. Prenons l'exemple de notre recherche : à La Réunion, on pourrait appliquer ce modèle aux sujets de notre échantillon.

Aux Etats-Unis et au Japon, des sujets «post-conventionnels» n'ont pas le même raisonnement, selon le modèle de Kohlberg (1984). Effectivement, au Japon, quelques sujets ont montré une compréhension de base de la vie avec une vision plus large du monde alors qu'aux Etats-Unis, les sujets avaient un raisonnement de justice sur un plan universel.

Par ailleurs, l'accent est mis par C. Hiroike (1928) sur notre appartenance commune à un système de connexion interdépendante.

II.2.7.1 CONCEPT DE REPRESENTATION ET DEFINITION

La philosophie est la première à avoir étudié le concept de représentation. Ce dernier a ensuite fait une grande entrée en sociologie et en psychologie. Généralement, l'homme utilise la représentation pour interpréter et comprendre son environnement social.

Selon Baugnet (1995), l'environnement, l'orientation de l'action et la communication du sujet peuvent être maîtrisés par les représentations sociales. Le découpage et la symbolisation des expériences partagées lui permettent d'y arriver.

Les représentations sont avant tout sociales par leur « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». (JODELET, 1989)

D'après Moscovici, « *Durkheim oppose les représentations collectives aux représentations individuelles selon un même critère, à savoir la stabilité de la transmission et de la reproduction des unes, la variabilité, dirait-on, le caractère éphémère des autres.* » (MOSCOVICI, 1989)

Moscovici (1961, 1984, 2012, 2013) pose les bornes d'un vaste champ de recherche articulé autour des représentations sociales. Dans ses différents ouvrages, il démontre le rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction socio-cognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites. Il montre également que les représentations sociales peuvent être étudiées globalement comme des contenus dont les dimensions (informations, valeurs, opinions...) sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, normes...) ou de manière focalisée comme structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné.

Au XIXe siècle, Durkheim est le premier à évoquer la notion de représentations sous l'appellation de représentations collectives. Cette notion subit une quasi disparition puis en France, dans les années 60 "*c'est avec le psychosociologue Serge Moscovici que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement.*" (MARTIN SANCHEZ, 2003)

- Pour Jodelet (1989), les représentations sociales constituent un objet central pour les sciences humaines. Nous fabriquons des représentations pour appréhender le monde qui nous entoure, pour le comprendre, pour nous y ajuster. Mais nous interagissons avec d'autres et "*c'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante.*"(p. 31). Les représentations sociales concernent les objets, les personnes, les idées, les événements qui sont autour de nous (Jodelet, 1989). Ces représentations orientent nos conduites et régissent nos relations au monde et aux autres. Ainsi Jodelet donne de la représentation sociale une définition à laquelle souscrit l'ensemble de la communauté scientifique : "*c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme « savoir de sens commun »*". (p. 36). En cela, les représentations sociales se distinguent de la connaissance scientifique. (JODELET, 1989)

Pour Lüdi et Py (2003, p.98), ce sont "*des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue.*" (LUDI et PY, 2003)

Elles interviennent dans "*l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales.*" (JODELET, 1989)

Ces phénomènes sont observables et observés depuis de nombreuses années. Jodelet (1989) précise que "*les représentations circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques.*" (JODELET, 1989)

De même, pour Moore (2001, p.18), c'est par le discours que nous faisons exister les représentations. Elle précise que, « *l'interaction verbale se situe au cœur des phénomènes représentationnels, puisque c'est là que peuvent s'observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée (qui pré-existe à sa mise en discours et qui permet l'intelligibilité), et la représentation ajustée dans l'interaction, qui pré-formule son éventuelle adaptation, modification, et évolution.* » (MOORE, 2001)

Les linguistes s'intéressent eux aussi aux représentations sociales, car elles influencent les choix de langue dans les interactions verbales, l'apprentissage et la transmission de celles-ci. Etudiant le choix de langues que font les bilingues dans les situations de communication, Lüdi et Py (2003, p.87) soulignent que "*les partenaires d'une interaction verbale [...] sont engagés dans une interaction complexe où les attitudes et les représentations des protagonistes jouent un rôle non négligeable.*" (LUDI et PY, 2003)

Depuis de nombreuses années, les chercheurs s'accordent pour dire que les représentations jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage, l'utilisation et la transmission des langues.

Pour Castellotti et Moore (2007, p.231), "*la dimension des représentations intervient de manière centrale dans la constitution et l'évolution des répertoires. Jacqueline Billiez a fait apparaître avec d'autres chercheurs, que ces représentations touchaient non seulement les langues et leurs locuteurs, mais aussi les modes d'appropriation.*" (CASTELLOTI et MOORE, 2007)

- Selon Lüdi et Py (2003, p.88), les représentations sociales interviennent "*de manière générale, avec la façon dont le migrant vit les changements qui affectent son rapport aux langues.*" Ils précisent que, en ce qui est relatif aux migrants, "*les attitudes et représentations*

de la population d'accueil envers les langues concernées et le bilinguisme n'est pas sans influencer la manière dont les migrants vivront leur bilinguisme." (LUDI et PY, 2003)

Pour Gadet & Varro (2006, p.23), " *la recherche peut cependant contribuer à modifier des perceptions même profondément enracinées, dans l'appréhension intellectuelle des contacts de langues et du plurilinguisme et de leur portée dans la vie des individus et des sociétés.*" (GADET et VARRO, 2006)

II.2.7.2 THEORIE DES REPRESENTATIONS

Dans la construction des représentations sociales, on peut envisager six aspects :

a- Aspect cognitif : le sujet bâtit sa représentation en fonction d'une dimension de contexte qui implique le sujet dans une situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social. Il existe aussi une dimension d'appartenance qui permet au sujet de proposer des idées de valeurs qu'il partage avec son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société.

Ce premier aspect nous montre ainsi que la représentation est le résultat d'une interaction entre l'individu et son milieu. D'après Durkheim, les représentations de groupes sont formées à partir des représentations individuelles et il dit : « *Il n'y a rien dans la société que des consciences particulières; c'est donc dans ces dernières que se trouve la source de toute l'évolution sociale.* » (DURKHEIM, 1937)

b- Aspect signifiant : Le sujet est producteur de sens. A travers sa représentation s'exprime, le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social. La représentation est sociale car élaborée à partir des

codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. Elle est donc le reflet de cette société.

- c- Une forme de discours : Les représentations sont envisagées sous l'angle du discours. Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leurs discours.

- d- Une pratique sociale : Une pratique sociale de la personne est valorisée. Le sujet est un acteur social. La représentation qu'il produit reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe.

- e- Relations intergroupes : C'est l'aspect dynamique des représentations sociales qui est souligné par le fait que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre groupes qui contribuent à la construction des représentations.

- f- Porteur de déterminations sociales : C'est l'analyse la manifestation des représentations en postulant l'idée d'une reproduction des schèmes de pensée socialement établis. L'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

On peut donc voir que la représentation a plusieurs aspects majeurs qui permettent de comprendre comment l'individu construit son image de la réalité. Autrement dit, la représentation est une image propre à l'individu mais n'est pas une réalité en soi. C'est pourquoi, les difficultés de communication sont issues des différents sens que les individus mettent derrière leur réalité, montrant ainsi que la réalité est différente de sa représentation (Hall, 1971).

II.2.7.3 STRUCTURE DES REPRESENTATIONS

Il y a une certaine structuration de la représentation. On peut rapprocher le noyau central à la mémoire à long terme et le système périphérique à l'état présent.

Par ailleurs, les systèmes de représentations ne sont pas complètement abstraits mais renvoient à des sensations liées aux sens et sont utilisées par les praticiens de la Programmation Neuro - linguistique (Bandler et Gurinder, 1981). Dans cette technique, les événements sont mémorisés dans l'inconscient par les sens. Chaque événement correspondra alors à une sensation particulière.

II.2.7.4 L'ELABORATION DES REPRESENTATIONS

Une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part. En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation. Les éléments qui la composent sont interdépendants et la cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance. En pratique, pour étudier une représentation sociale, il faut repérer ces éléments dits "invariants structuraux" et les relations qui les lient entre eux. Lorsqu'une représentation se crée, deux processus se mettent en œuvre : l'objectivation, avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage.

Ils ont été décrits par Moscovici.

• ***L'objectivation*** :

Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant. Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il comporte :

- Le tri des informations en fonction de critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments.
- La formation d'un modèle ou noyau figuratif : les informations retenues s'organisent en un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes.
- La naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères (à propos de la représentation des éléments de la psychanalyse, Jodelet cite cet exemple : " *L'inconscient est inquiet* ". Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale. Nous développerons plus loin la théorie du noyau central chez Abric à propos de l'évolution des représentations.

• ***L'ancrage*** : C'est l'enracinement social de la représentation et de son objet. Ce processus comporte plusieurs aspects:

- *Le sens* : l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation.

A travers le sens, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime.

- *L'utilité* : les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer ... Le système

d'interprétation des éléments de la représentation à une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe. Le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de référence ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux.

- L'enracinement dans le système de pensée préexistant : pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres d'un groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis. Des attentes et des contraintes sont en même temps associées aux éléments de la représentation, en termes de comportements prescrits.

- Le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.

II.3 L'INTERCULTUREL

II.3.1 L'INTERCULTUREL : NOTION

L'interculturel possède deux orientations : d'abord, celle qui a pour but de niveler par la disparition des entités culturelles au profit d'une culture mondiale. Toutefois, une tendance vers l'ethnocentrisme existe.

Ensuite, il y a celle qui offre la possibilité de développer des systèmes de croyances et de valeurs qu'on ne peut réduire les uns par rapport aux autres. Ce qui nous donne la possibilité de reconnaître que nous sommes le résultat de la culture et qu'en reconnaissant la culture d'autrui, nous connaissons la nôtre. C'est cette dernière orientation qui correspond le mieux à notre recherche. En effet, nous ne devons jamais oublier la mesure de la reconnaissance de notre propre culture à travers les autres.

Aussi, deux optiques peuvent être traduites par cette double orientation. Ce sont le multiculturalisme et l'universalisme. Selon Demorgon (2002, p. 223), le multiculturalisme « *prône la sagesse d'une juxtaposition de cultures se respectant (interculturel cible) mais passe trop sous silence la dominance effective de l'une d'elles (interculturel source)* » et l'universalisme « *veut considérer les hommes comme principalement assimilables (interculturel cible) mais le fait aussi au nom d'une culture dominante (interculturel source)* ». (DEMORGON, 2002)

Par rapport à cela, ou bien on considère les cultures interdépendantes entre elles, ou bien on tente une assimilation de ces cultures à une culture dominante. L'interculturel regroupe ces deux approches dans le respect de toutes les cultures avec la volonté de les lier les unes aux autres, sans pour autant avoir une culture dominante.

La réussite de cette situation passe par un échange possible entre groupes divers et la nécessité de décentrer sa propre culture. Toutefois, nous remarquons que le contact entre personnes de culture différente crée une dynamique du « Nous » et des « autres ». Pourtant, l'interculturel n'est non seulement une description de l'interaction entre personnes de cultures différentes mais aussi une démarche consciente adoptée par les divers intervenants sociaux et éducateurs en contact avec les personnes ou groupes de cultures différentes.

II.3.2 L'INTERCULTUREL : APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

L'approche psychologique est celle que privilégie notre recherche. C'est donc sous cet angle que nous aborderons l'interculturel. Toutefois, la référence y est aussi faite par l'anthropologue Rosenberg (2008) pour dire que la définition de l'interculturel correspond à l'échange et au dialogue entre deux cultures. D'après lui, une société créole, au sens culture des îles, est une société qui se renvoie une image interculturelle.

Au sein de la psychologie, la position de l'interculturel est grande dans la mesure où la construction des individus se fait à travers un processus d'échanges et de rencontres entre les peuples d'un même pays ou de pays différents. L'interculturel suppose une rencontre qui ne peut être que dialogique dans la mesure où l'échange est inévitable. On parle ainsi de reconnaissance de différences chez autrui, reconnaissance de l'autre dans sa culture et son humanité. Afin de pouvoir interagir, il faut pouvoir aller au-delà, dépasser ces différences.

L'interculturel a été défini par plusieurs auteurs qui évoquent tous le caractère dynamique qui l'anime.

Selon Verbrunt (2001), « *c'est la quête permanente de l'identité et de la culture comme dynamisme qui caractérise l'interculturel et il s'oppose à une quête qui aurait pour objectif de chercher la pureté (de la culture, des origines, du peuple, de la langue, de la religion)* ». (VERBUNT, 2001)

Ainsi, l'interculturel et l'identité sont si liés qu'il s'agit d'un processus alors que le multiculturel est un état.

L'accent a aussi été mis sur le fait de construire la culture par le biais de l'interculturel. D'après Vianna (2008), l'interculturalité n'est autre que la culture en pleine construction et faisabilité; et l'identité n'est autre que la réponse à la question qui suit : « *Qui suis-je? Je suis ce que je deviens et je deviens ce que je fais* ». (VIANNA, 2008)

Autrement dit, l'interculturel est basé sur la culture. En effet, on parle bien d'échange entre cultures diverses. Ce qui impose la relation avec autrui. Toutefois, l'efficacité du dialogue passe nécessairement par la considération de l'autre au même niveau que soi-même. Ainsi, cet autre n'est plus un inconnu mais un individu possédant d'autres références et codes culturels qui permettent de mettre en place le dialogue interculturel. Effectivement, « *L'interculturalité vise donc à une intelligibilité des mutations sociales en s'appuyant sur l'altérité, c'est-à-dire la dialectique du Même et de l'Autre, tout en évitant de sombrer, soit dans l'atomistique par un inventaire d'aspects singuliers et irréductibles (volonté de définir des caractéristiques culturelles de tel ou tel groupe...), soit dans l'intégralisme, par l'élaboration de grandes synthèses fondées sur le culturalisme qui repose sur l'hypertrophie d'une signification unique, la culture présentée comme justificatrice de comportements.*». (CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE, 1989)

Il existe un lien entre l'individu et les autres. Cette interactivité permet un échange favorable. « *L'interculturel concerne tous les processus d'interactions entre individus, de rencontres entre cultures* ». (CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE, 1993)

« *Les phénomènes de changement socio-psychologique qui interviennent en situation d'acculturation quand plusieurs cultures se rencontrent* » sont aussi concernés par l'interculturel. (CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE, 1993)

Ainsi, un système de lecture des phénomènes sociaux actuels, notamment les questions éducatives, est proposé par l'interculturalité, car elle est composée d'un réseau de notions qui sont les suivantes : l'identité et l'altérité, la diversité et l'unité, la continuité et la rupture. Un autre aspect de l'interculturel est aussi celui de pouvoir communiquer de manière efficace entre cultures diverses.

Un autre aspect, celui du cognitif, fait son entrée dans l'interculturel. Il est adopté par d'autres auteurs. « *L'interculturel est un 'savoir-être', à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le 'savoir' et l'on invente, au fil des situations, le 'savoir-faire' adéquat* ». (LE BRETON, CAMILLERI, COHEN-EMERIQUE, 1989)

D'après Veder (2004), à l'inverse de 'multi', 'inter' évoque avantagement une interaction, un partage, une reconnaissance complémentaire des cultures. Cette interaction implique que l'interculturel « *naît là où se manifeste l'exigence d'entreprendre un dialogue entre les cultures jusqu'à réaliser entre elles, à la fin, une fécondation réciproque* ». (RUSSO, 1998)

Ce qui implique un « *dépassement du processus unidirectionnel de la transmission de savoirs* ». (FRANCHI, 2008)

Quant à Franchi (2008), elle parle du dialogue interculturel comme « *un dialogue entre les histoires imbriquées par le passé de l'apartheid à des fins de réconcilier chaque groupe avec son passé et avec les autres groupes au-delà des identifications communautaires. C'est aussi une volonté de luttés contre les*

mécanismes qui produisent et reproduisent les inégalités et le conflit entre ces groupes». (FRANCHI, 2008)

Prenons l'exemple de la France : la société française, qui montre un attachement très fort à la langue nationale, est considérée comme une société traitant davantage de la diversité culturelle plutôt que du dialogue. Autrement dit, il est question de répondre à des problématiques émergeant de la relation culturelle inter-groupe existante dans une zone géographique donnée. Selon Franchi (2008), « *alors qu'en France, le dialogue interculturel fait référence à l'absence de dialogue, aux problèmes de liens entre groupes culturels maintenus dans un état d'asymétries socio-économiques et politiques, en Afrique du sud, il existe une volonté politique de transformer la société qui préconise un dialogue entre groupes considérés égaux au moins sur un plan constitutionnel. Le dialogue interculturel entre les histoires intriquées par le passé de l'apartheid à des fins de réconcilier chaque groupe avec son passé et avec les autres groupes au-delà des identifications communautaires*». (FRANCHI, 2008)

II.3.3 ATTITUDES ADAPTEES A L'INTERCULTUREL

Quatre étapes, qui sont les suivantes, découlent du processus de la rencontre interculturelle :

- l'interaction
- le regard critique
- la transformation
- la créativité

Effectivement, dans l'interaction, l'existence d'affrontement de deux systèmes culturels est avant tout nécessaire; ces systèmes culturels sont aussi des systèmes de pensée qui conduisent au regard critique permettant d'adopter ou de rejeter certains éléments de notre culture ainsi que ceux d'autrui. Cette

rencontre nous transforme et nous fait créer du nouveau afin de parer à une situation nouvelle.

Les étapes du processus de la rencontre interculturelle sont :

- 1- La décentration : il s'agit de déconstruire des éléments de la personnalité et des attitudes qui nous apprennent à considérer l'autre dans sa différence.
- 2- La perception de la différence comme une richesse : il s'agit de reconnaître que la différence ne doit pas être cause d'exclusion.
- 3- La distinction de nos représentations de la situation réelle et des problèmes effectifs que les personnes ou groupes de personnes différents de soi peuvent rencontrer. Ce qui permet ainsi d'éviter le côté superficiel de l'interculturel.
- 4- Il est nécessaire de bâtir une communauté éducative qui intègre l'idée de la diversité culturelle. Le sentiment d'exclusion peut être évité si on s'intéresse à la culture de l'autre. Le relativisme culturel permet aussi de valoriser toutes les cultures.

D'après Cohen-Emerique (1993), l'attitude culturelle réside dans la capacité d'une bonne communication afin de favoriser l'ouverture et le respect d'autrui. Pour cela, quelques démarches sont nécessaires :

- 1- Une décentration par rapport à soi-même et aussi par rapport à sa propre culture afin de mieux se connaître dans le but de réussir à relativiser ses propres valeurs et représentations.

2- Le développement de l'empathie afin de pouvoir se mettre à la place et comprendre la culture de l'autre.

3- Ces deux démarches (décentration et empathie) citées ci-dessus sont les solutions majeures du problème à résoudre, et doivent permettre un meilleur compromis afin d'aboutir à une nouvelle représentation du réel.

L'interculturel fait partie intégrante de l'individu, même s'il est mal connu de lui. Autrement dit, les jeunes en pleine quête de construction identitaire sont les plus aptes à développer cette capacité à devenir plutôt qu'à n'importe quel autre âge. Afin que l'individu puisse changer et agir sur son environnement, il faut toujours partir de soi et travailler sur soi.

Ainsi, les adolescents doivent développer une compétence, qui est le fait même de se décentrer, d'être en lien avec autrui différent de soi et en être changé de manière positive par le biais des richesses susceptibles d'être apportées par chaque parti. C'est la condition de l'interculturel.

L'interculturel, au quotidien, traduit un contexte dans lequel l'autre différent de soi, est, de plus en plus, incontournable. Cette notion est indissociable des idées de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. (Clanet, 1993). Le préfixe 'inter' de l'interculturel signifie à la fois la liaison/réciprocité et la jonction/disjonction.

Pratiques culturelles et interculturelles

En Belgique, l'enseignement fait l'objet d'une attention particulière depuis l'adoption, par la Communauté Française, du Décret Mission (Décret Mission fixant les priorités de l'enseignement, Ministère de l' Education, de la Culture et de la Formation, Bruxelles, 1997), qui fixe les priorités du programme d' études

dans l'enseignement primaire et secondaire, requiert de la part des enseignants le recours à une pédagogie différenciée et a conduit à la création d'écoles à discrimination positive. (l'équivalent des Zeps français).

L'écart entre les paroles et les actes est souvent grand. Une des raisons principales est le souhait du dialogue alors même que la place de celui-ci n'est pas au bon endroit. Prenons l'exemple de la connaissance : le dialogue n'existe pas car entre scientifiques, on ne dialogue pas. En effet, on connaît l'hypothèse qui est acceptée.

Le dialogue culturel ne doit pas non plus être lié aux conflits politiques. Ainsi, on peut considérer que le vrai dialogue interculturel est indépendant d'un partage de connaissances.

On peut comprendre l'être humain comme :

- L'espèce humaine qui évolue
- Un être de Dieu
- Un être de dialogue

Une compréhension du dialogue interculturel s'avère donc nécessaire sur le plan où la compréhension à sa place; en partant du fait que les individus libres de circuler avec un héritage des ressources naturelles. Ainsi les négociations pouvant exister sur le plan social sont toujours décidées et la culture n'est pas directement concernée.

De ce point de vue, le « choc de civilisations » est pratiquement inexistant (Franchi, 2008). Lors de la rencontre de deux cultures, le cas le plus flagrant de l'interculturel est celui des enfants issus de parents de culture différente et partageant les traits de ces deux cultures.

Afin qu'il y ait rencontre réelle de cultures, deux conditions sont nécessaires : une reconnaissance de l'altérité car les points de vue divergent et la fixation à soi d'un

cadre commun; un cadre formel s'impose donc, afin d'être accepté ou pas. Ce n'est alors que dans une situation donnée que pourrait se mettre en place l'interculturel.

En pratique, nous avons le dominé et le dominant, ce dernier étant souvent l'Occident. De ce point de vue, nous devons penser que le dialogue consiste en la compréhension de l'Autre au fait qu'il s'est trompé et qu'il doit rejoindre la culture occidentale (Franchi, 2008). Toujours d'après le même auteur, tout n'est pas perdu pour influencer les mentalités. Nous devons réfléchir avant d'agir et, lentement, le dialogue interculturel porte ses fruits.

Régis Debray a bien décrit cette situation dans « Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations » : « *Chaque côté campe sur ses certitudes non sans exiger que l'autre s'incline devant elle* ». (DEBRAY, 2007)

S'il n'est pas facile à vivre l'interculturel, ce dernier peut être transmis par l'éducation.

II.3.4 EDUCATION INTERCULTURELLE

Toute approche interculturelle de l'éducation s'inscrit dans un contexte sociologique et pédagogique complexe: trois aspects rejoignent nos préoccupations actuelles : les contingences culturelles et institutionnelles qui frappent l'action pédagogique à l'école; la formation des enseignants et, enfin, l'attention portée aux acteurs, plus particulièrement aux enseignants.

II.3.4.1 FREINS A L'INTERCULTUREL A L'ECOLE

Dans son fonctionnement ordinaire, l'école connaît de réels « blocages » institutionnels. On se limitera à en évoquer deux, qui affectent particulièrement toute initiative en matière d'éducation à l'interculturel : l'ethnocentrisme de l'école et la tentation bureaucratique qui affecte l'enseignement.

a) Ethnocentrisme de l'école et du savoir

« C'est de ce paradoxe de devoir penser et vivre simultanément l'unité et la pluralité que naît la difficulté-voire pour certains l'impossibilité- de concevoir une société interculturelle, écrit Cl. Clanet. A ceci une raison simple, mais dont la force psychologique est considérable : notre propre ethnocentrisme, la certitude que nous avons que nos croyances, nos modes de penser-ceux de notre groupe socio-culturel- sont les seuls valables et qu'ils s'appliquent à l'humanité tout entière ». (Clanet, 1993, p.214). Ce paradoxe habite l'école, il la fige dans une conception hégémonique du savoir, même si depuis quelques décennies, l'école a été invitée ou plus exactement pressée d'entamer un travail d'ouverture culturelle, de compréhension, et de mener un effort d'intégration, notamment par rapport aux populations scolaires à forte proportion d'enfants issus de familles d'immigrés. Mais cette ouverture est-elle suffisante?

« *L'évidence des différences culturelles, la reconnaissance même d'un droit à ces différences* » ne sont pas les conditions suffisantes du dépassement de l'ethnocentrisme. Je peux fort bien, poursuit Cl. Clanet, accepter l'autre comme différent, respecter ces différences, mais faire en sorte que celles-ci ne m'atteignent pas dans mon être, dans mes certitudes, dans mon identité....Pour que j' en vienne à mettre ceux-ci en doute, précise l' auteur, il faut que j' acquière la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l' autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l' aboutissement, le produit d' une culture ? ». Mais l'école est-elle en mesure de faire ce pas ? Et si oui, à quelles conditions? C. Camilleri et M.Cohen Emerique (1989, p.236) dénoncent l'anomie culturelle que provoque une telle situation, et l'ennui et la violence qu'elle engendre dans l'enseignement.

b) De la fonctionnalité au sens

Au-delà de cette tendance ethnocentrique, l'école vit d'autres difficultés. C'est encore à Claude Claret que je me référerai pour en parler ; voici ce qu'il écrit : « *Dans les sociétés modernes, hypercomplexes, organisées en une multiplicité de sous-ensembles fonctionnels, les concepts de sens et de fonctionnalité ne sauraient coïncider que de manière très globale, ou, exceptionnellement, de manière plus directe dans quelques secteurs restreints de nos activités ou de notre vie. On peut comprendre dès lors, écrit encore cet auteur, que la tentation soit grande pour les détenteurs du pouvoir social de subordonner le sens à la fonctionnalité : comme dans le meilleur des mondes, la culture tributaire de la société doit être homogène pour l'ensemble des citoyens, d'où l'officialisation d'une langue unique, la tentative d'uniformisation des programmes scolaires et des productions culturelles à l'échelon national, voire international. Ce qui permet, conclut Cl. Claret, de comprendre aussi le désir de certains idéologues, politiques, mystiques ou utopistes...de subordonner la fonctionnalité d'un ensemble social à un sens préalablement énoncé* ». (CLANET, 1993)

II.3.4.2 FORMATION DES ENSEIGNANTS

La question de la formation des enseignants à l'interculturel est en pleine évolution. Amorcée depuis plusieurs années, principalement dans les zones industrielles et fortement urbanisées, cette formation se développe peu à peu. Depuis le mois de septembre 2001, la formation interculturelle fait également partie intégrante de la formation initiale des maîtres. (Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents du 7 juin 2001, Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française). Le décret relatif à la réforme de cette formation, adopté en juin de la même année, définit treize compétences que le futur enseignant doit acquérir et maîtriser au terme de sa formation ; parmi celles-ci figure la compétence à pouvoir gérer en classe des

situations interculturelles. Deux cours obligatoires sont prévus dans le nouveau programme : un cours d'approche théorique de la diversité culturelle (15 H/ année) dispensé en grands groupes (en auditoire), en première année, et un cours d'éducation à la diversité (24H/ année) dispensé en groupes plus restreints, au cours de la seconde année de la formation. Ces cours doivent permettre de sensibiliser les futurs enseignants aux réalités de la diversité culturelle et leur donner des outils adéquats pour gérer harmonieusement celle-ci.

II.3.4.3 INTERCULTUREL ET IDENTITE DE L'ENSEIGNANT

Quelle place l'enseignant occupe-t-il dans cette éducation à l'interculturel ? Quel rôle est-il appelé à jouer ? Il n'est pas seulement celui qui agit, qui fait ; il est aussi celui qui « est » ; la question de l'identité doit donc aussi être questionnée. S'interrogeant précisément sur le concept d'identité, C. Camilleri et Cohen-Emerique proposent cet éclairage : *« notre devenir individuel est fait au moins autant d'altération que de reproduction [...] Comment pouvons-nous donc demeurer le même tout en nous ouvrant à l'altérité ? C'est possible, répondent-ils, dans la mesure où nous ne restons pas le même en excluant cet « autre », mais en négociant au prix de diverses procédures, son articulation avec ce qui est déjà en nous, de telle façon qu' il soit perçu comme ayant une relation acceptée avec ce qui existait avant lui. » [...] « L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire » [...]. « Elle est mobile, se transforme au cours de l'existence ».* (CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE, 1989)

Facettes de l'Identité enseignante

Si l'on cherche à savoir quelle facette est actuellement privilégiée par rapport à l'identité enseignante, on constate que c'est avant tout l'identité professionnelle

qui est mise en avant et qui détermine le type d'enseignants que nous voulons former. Des chercheurs en pédagogie ont ainsi élaboré une typologie et ont dégagé six types d'enseignants : le maître instruit, le technicien, le praticien artisan, le praticien réflexif, l'acteur social, la personne. (L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph, Perrenoud, 1998, pp ; 166-167). Personne ne conteste ni l'intérêt ni la pertinence d'une telle catégorisation, mais quelle place est accordée à l'identité culturelle de l'enseignant à cette « relation entre le « soi », le « moi », l'identité d'une part, et la culture, d'autre part »? (G. Vinsonneau, 2002, p.10). En effet, comme le précise G. Vinsonneau, ce sont « *les formations identitaires des acteurs sociaux individuels et collectifs [qui] sont sollicitées et mises à l'épreuve au cours de négociations qui permettent de créer des compromis, des ajustements, des synthèses* ». (VINSONNEAU, 2002)

II.3.5 DIALOGUE INTERCULTUREL

Selon Kozakai (2006), « *Dialoguer, c'est accepter certaines modifications de soi. Et pour réussir un véritable dialogue interculturel, une vraie ouverture, il faut au préalable une assurance identitaire* ». (KOZAKAÏ, 2006)

Généralement, nous avons peur de l'étranger; on lui refuse le dialogue, en s'accrochant à des « *symboles identitaires* ».

Il y a plus de facilité à dialoguer lorsqu'on a de l'assurance dans son identité. Afin de réussir le dialogue interculturel, il est alors nécessaire de s'avoir de quelle manière s'ouvrir au monde extérieur, tout en évitant de se sentir contraint de le faire.

L'échange interculturel permet de « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres* ». (DE CARLO, 2001)

Dans la communication avec l'autre, il faut prendre en compte quatre paramètres importants qui sont :

- l'interlocuteur
- le lieu de parole
- le pôle référentiel
- le type de communication

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues-cultures étrangères, apprendre à l'apprenant à prendre en compte ces paramètres, constitue un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience interculturelle signifie plus précisément que, pour réussir la « *proximité culturelle* », au lieu de faire l'acquisition de comportements culturels étrangers, l'important est de savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère et de savoir en faire bon usage pour une meilleure communication/interaction. Il s'agit alors pour l'apprenant d'une langue-culture étrangère de considérer trois facteurs qui touchent au système de référence.

Dans un dialogue interculturel, il est nécessaire de prendre en considération :

- l'arbitraire du système maternel : ne pas prendre son système maternel comme système de référence universel
- qu'il n'existe pas qu'un seul système d'organisation du monde mais des systèmes différents
- qu'il faut mettre en place un guidage qui amène à accepter que tous les systèmes existent sans hiérarchie préétablie.

Il s'avère que pour se construire en tant que sujet culturel, l'enfant doit prendre un engagement à des conduites intellectuelles qui organisent ses propres expériences culturelles; cette construction sera d'autant plus « efficace » que la dynamique intellectuelle dans l'espace relationnel de la classe ne sera pas sous-estimée, mais bien promue; autrement dit, ôter le poids de l'émotion et voir dans les apprenants des êtres dont le potentiel intellectuel n'attend que les sollicitations adéquates pour connaître un développement intense : *« comme si on demandait aux apprenants de décrire une situation tout en étant distancié et sans porter de jugements de valeurs, surtout pas en termes de bien et de mal. (abandonner la conception dualiste/manichéenne des situations, conditions, réalisations). Il s'agit de travailler sur ce que les recherches récentes appellent l'intelligence émotionnelle. Il ne s'agit pas de s'affranchir des émotions et de leur substituer la raison, comme le disait Erasme, mais de trouver le bon équilibre entre les deux ».* (GOLMAN et GOLMAN, 1983)

II.3.5.1 EN FAVEUR DE L'INTERCULTUREL

D'après Schoefthaler (2006, p.68), six arguments participent en faveur du dialogue interculturel :

1- Les modalités traditionnelles de dialogue ont trop souvent insisté sur ce que les cultures et les religions avaient en commun; or, nous sommes amenés aujourd'hui à considérer les différences et la diversité. *« La crise actuelle appelle à un dialogue sur les différences et la diversité. Il ne s'agit pas d'une contradiction, puisqu'un tel dialogue ne peut être fait sans une base de valeurs communes, d'égalité et de non-discrimination ».* (SCHOEFTHALER, 2006)

2- Les questions liées aux religions et les cultures ne font pas toujours l'objet de respect. D'après Schoenthaler *« L'éducation formelle et informelle doit informer sur le pluralisme religieux et s'en faire l'écho, à*

travers une terminologie qui ne soit pas teintée de croyance mais plutôt accessible à toutes les personnes qui ont des croyances et opinions différentes ». (SCHOEFTHALER, 2006)

Le fait de parler de la dimension émotionnelle des sentiments religieux est important. Engager un discours ouvert sur les standards éthiques et moraux devrait être une liberté citoyenne.

3- Les rencontres sur le dialogue sont trop axées sur les identités collectives : nationales, religieuses et ethniques. L'accent doit davantage être mis sur les identités individuelles et de groupes sociaux. Les forums de dialogue constitués de représentants de chaque groupe ethnique ou religieux sont contre-productifs et participent au scénario du choc des civilisations plutôt que de l'éviter. Effectivement, le dialogue entre les cultures doit créer un espace de perception mutuelle pour chaque groupe social ou culturel.

4- Les droits humains d'appréciation des identités multiples, imbriquées et dynamiques de chaque individu, doivent intégrer le dialogue; les droits humains doivent primer sur les traditions culturelles.

5- Promouvoir la tolérance active en incluant le respect mutuel est nécessaire. Dans ce contexte, l'objectif majeur de l'éducation devrait être d'organiser davantage les processus d'apprentissage que l'enseignement. Les méthodes « interactives » sont basées sur l'empathie et le jeu de rôle; ce qui permet d'acquérir une perspective multiple et est représentatif d'un élément central de l'éducation d'une citoyenneté démocratique.

6- Dans le contexte européen, il existe des stéréotypes tels : les européens ont perdu leurs valeurs morales et éthiques, les musulmans sont des partisans potentiels du terrorisme. Ce n'est que par le biais d'un véritable

dialogue à propos des diversités au sein des pays et entre eux que nous pourrions dépasser ces stéréotypes.

II.3.5.2 RISQUES DU DIALOGUE INTERCULTUREL

- 1- Le risque que l'autre ne comprenne pas ce que l'on veut dire : Selon Appadurai (2006, p.33), « *Le risque d'être mal compris est inhérent à toute communication humaine, et nous avons élaboré de nombreux moyens pour le réduire. Nous nous efforçons de choisir soigneusement nos mots et nos actes, de faire attention à la langue et aux traductions, et d'anticiper les suppositions que l'autre partie pourrait être amenée à faire. Bref, nous essayons d'être aussi intersubjectifs que possible et de trouver la meilleure façon de franchir la frontière qui sépare le locuteur de l'auditeur* ». (APPADURAI, 2006)

Selon De Cuellar (2006), il existe « *une logique de rejet* » et un « *narcissisme des petites différences* » qui « *menacent la paix et la sécurité et violent la dignité implicite de l'individu* ». (DE CUELLAR, 2006)

Quant à Maalouf, dans son analyse des « *identités meurtrières* », il aborde une expérience méditerranéenne sur ce rejet de l'Autre. Il décrit comment la marque de différence peut être au-dessus de tous les autres critères. Le mécanisme de séparation des êtres humains se met en place à travers une imposition des identités collectives, et cela au détriment du principe de respect des droits humains, concernant la non-discrimination et l'égalité.

De Cuellar et Maalouf aboutissent aux mêmes conclusions : « *les politiques culturelles doivent éviter les concepts schématiques, comme la distinction populaire entre « nous » et « eux »* ». Ils vont jusqu'à nous signaler le danger de l'usage du terme « l'Autre », très répandu dans les

concepts d'éducation interculturelle. « *Ce terme ouvre la porte à l'imposition d'identités collectives* ». (SCHOEFTHALER, 2006)

- 2- Le second risque du dialogue est celui d'être trop bien compris. « *Le risque qu'il y a à être pleinement compris est en fait que l'interlocuteur prenne en considération nos convictions les plus intimes, nos opinions fondatrices, et même nos doutes. Cela constitue un risque puisque le dialogue ne porte pas sur tout. Pour être efficace, le dialogue doit, dans une certaine mesure, se limiter à un terrain de discussion commun et tendre à un accord sélectif, et à un consensus provisoire* ». (APPADURAI, 2006)

En effet, le dialogue est une forme de négociation; il ne doit pas exister de compréhension mutuelle complète, ni de un consensus absolu qui impliquerait la rupture de toute frontière et de toute différence.

- 3- Le troisième risque de dialogue correspond à un risque qui implique des différences internes entre individus. Par exemple, lorsqu'on considère les groupes, les différences internes se situent entre vieux et jeunes, entre l'élite et le peuple, entre le pouvoir et la rue. « *(...) le problème central des différences internes est qu'il ne peut y avoir de négociation avec l'autre sans négociation parallèle avec soi-même* ». (APPADURAI, 2006) Se dégage ainsi le problème de la représentation d'un groupe par une personne. On s'interroge sur la mesure dans laquelle cette personne va effectivement parler au nom de tous les membres de son groupe. Il existe des débats internes ayant un véritable lien avec des dialogues externes. Prenons l'exemple suivant : la question des obligations de toute communauté envers ses membres les plus faibles et les plus pauvres. Cela peut être ramené à la volonté de faire régner la justice, la protection sociale et l'équité par exemple au niveau des débats externes.

Le dialogue pourrait cacher des débats internes ou de les exagérer. « *Avant tout, nous devons choisir avec soin les débats internes à amener à la table de nos*

dialogues extérieurs. Bien choisis, ces débats internes peuvent être un guide précieux dans le domaine sensible ou un terrain d'entente sera peut-être trouvé. Mal choisis, ils peuvent nous entraîner au contraire sur le terrain des convictions non négociables et nous mener au bloc des idéologies totalisées ». (APPADURAI, 2006)

II.3.5.3 DIFFERENTS TYPES DE DIALOGUE INTERCULTUREL

Nous pouvons prendre en considération trois types de dialogue :

1- La communication pragmatique et stratégique

Chacun essaie de valoriser ses propres intérêts et négocie avec les intérêts des autres parties. C'est une sorte de dialogue qui s'installe, où manipulation et déception peuvent être présentes. Dans notre cas, on parle par exemple de négociation en commerce international ou au sein des relations diplomatiques internationales.

2- Le discours moral et universel

On parle ici d'un discours moral et universel au niveau international concernant par exemple les droits de l'homme, la loi internationale.

3- Le dialogue d'éthique-herméneutique

On parle d'un dialogue qui porte sur le partage des valeurs culturelles des acteurs en dialogue. Sont impliquées les traditions religieuses, les valeurs culturelles, voire l'histoire personnelle. Le développement d'un apprentissage interculturel se fait sur ce type de dialogue dont les exemples sont le dialogue interreligieux entre cultures diverses ou encore des programmes d'échange au niveau scolaire.

II.3.6 COMPETENCES INTERCULTURELLES

Selon Soener, Verlot et Serijis (1999, pp. 65-66), les compétences interculturelles se situent à un niveau collectif, « *des capacités directrices rendant possible, dans un espace donné, la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle* ». (SOENEN, VERLOT et SUIJS, 1999)

Ce qui nécessite quatre caractéristiques selon Bennett (1994) :

- l'empathie
- l'écoute
- le croisement des regards
- la possibilité de varier, d'alterner les codes

Alors que la multiculturalité ou la pluriculturalité désigne une juxtaposition de plusieurs cultures dans un même espace, l'interculturalité implique l'échange, une transaction dynamique. Le brassage culturel auquel nous assistons aujourd'hui nous autorise à dire que l'interculturalité correspond à une pluriculturalité approfondie et maîtrisée.

COMMUNICATION INTERCULTURELLE

D'après l'idée de Gudykunst (1995), reprise par Ogay (2000), la communication interculturelle est perçue comme une gestion de l'incertitude et de l'anxiété issues de l'ambiguïté produite par la rencontre interculturelle. Effectivement, cet auteur évoque que le fait que nous ne partageons pas les mêmes codes et cadres de références culturels rend difficile la prévision de ce qui va se passer dans l'interaction (« comment dois-je le saluer, »), puis la traduction des

comportements de notre interlocuteur (« il ne m'a pas serré la main, qu'est-ce que cela veut dire, »). Gudykunst remarque que, selon leurs seuils de tolérance de l'incertitude et de l'anxiété, les individus sont différents. En effet, dès lors que le seuil de tolérance est dépassé par le niveau d'incertitude et d'anxiété ressenti, il y a perturbation de la communication, notamment parce que l'individu fait un usage massif des stéréotypes sans que l'attention soit accordée à l'information individualisée contenue dans la situation.

Toutefois, le niveau d'incertitude et d'anxiété ne doit pas être trop bas, sinon l'interaction n'intéressera pas l'individu.

Nous pouvons ainsi dire que, dans une relation interculturelle, l'important c'est le niveau d'incertitude. Autrement dit, un niveau d'incertitude de plus en plus élevé entraînera une plus grande utilisation des stéréotypes à l'égard de l'autre différent de soi.

II.3.7 TRAVAUX EN INTERCULTUREL

II.3.7.1 RECHERCHE INTERCULTURELLE

La recherche interculturelle ne peut se faire sans situation d'expérimentation dans la réalité. Cela implique :

- la compréhension et l'analyse de la manière dont s'enchevêtrent dynamiques éducatives et culturelles,
- de voir la façon dont s'instaurent des rapports d'insertion dans un groupe et d'échanges avec d'autres groupes,
- de prendre en considération la façon d'opérer des stratégies de communication culturelle, et la définition de ces stratégies au plan de la réussite scolaire.

Ces différents aspects seront traités dans la partie pratique de notre recherche car

Ils concernent directement notre recherche. Aussi, nous allons considérer les axes suivants :

- Analyser les problèmes de sens qui amènent aux configurations socioculturelles.

- Observer la façon dont s'organisent, s'expriment et se mettent en place les relations des individus aux groupes et aux codes culturels.

- Intégrer la pluralité culturelle à travers les visions du monde, les valeurs, les points de vue et d'éthique convergents, concourants ou parfois divergents.

Par ailleurs, la recherche interculturelle peut s'exercer aux niveaux général, socio-relationnel et psychologique et relationnel. Dans notre étude, nous aborderons les trois niveaux. Il s'agira du groupe au regard des autres, l'interaction des valeurs et les modes de relations internes et externes à chaque communauté.

L'analyse quantitative de notre questionnaire est davantage lié au niveau général qui implique l'analyse des facteurs et caractéristiques d'une mémoire sociale s'inscrivant dans l'histoire de l'île, identifiant chaque ethnie ou groupe au regard des autres. Quant au niveau socio-relationnel, il est question de la façon dont les valeurs des différents groupes coexistent et interagissent. Au final, les relations existantes des individus à l'intérieur de leur communauté et avec les membres d'autres communautés définissent le niveau psychologique et relationnel de la recherche interculturelle et ce niveau concerne plus l'entretien.

Comme nous le rappelle Bakhtin, « *La force créatrice de ces hybrides inconscients s'est révélé tout au long du passé, et ils portent en eux le potentiel de nouvelles visions du monde, lotis de nouvelles formes intérieures pour concevoir le monde en mots* ». (BAKHTIN, 1981)

Dans son étude, Franchi (1999), auprès de 850 jeunes âgés de 11 à 21 ans, scolarisés de la sixième à la terminale en ZEP, nous a donné des résultats pertinents pour notre étude. Effectivement, quatre axes se dégagent dans la construction identitaire des jeunes :

- Un monde référentiel interne
- Une représentation de soi
- Les stratégies d'appellation de soi
- Les stratégies d'orientation de soi en interculturel

On peut alors dire que la différence entre le jeune français d'origine étrangère et leurs camarades ne réside pas dans leurs différences culturelles mais plutôt dans le regard porté de leur part sur les cultures plurielles auxquelles ils appartiennent. C'est en articulation avec ces cultures que les jeunes se définissent et créent leurs représentations. Le regard se porte sur deux cibles :

- L'appartenance
- L'origine

Ces cibles sont différentes, mais sont en contact permanent dans le contexte social, sinon dans l'esprit et le regard des jeunes.

Les quatre axes sont articulés dans le Modèle Dynamique et Interculturel de Soi (M.D.I.S.) que nous allons, à présent, aborder.

II.3.7.2 MODELE DYNAMIQUE ET INTERCULTUREL DE SOI (M.D.I.S.)

Selon Manco (2002, p.150), « *Le nourrisson s'identifie à ces adultes référents des systèmes familial, ancestral et social bien avant qu'il ne soit question de choisir entre leurs codes, valeurs et visions du monde, ou de remanier de façon plus ou moins consciente son propre sentiment d'appartenance, d'identité, ou de différence. L'identification empathique et interculturelle précoce lui permet d'intérioriser des objets à la fois culturels (tels qu'ils sont traduits, transmis et présentés par les adultes référents) et interculturels (ce qui est donné par le croisement des signifiants, des regards, des sens, des attentes)* ». (MANCO, 2002)

Lorsque l'enfant négocie sa séparation-individualisation de la mère, il intériorise des objets d'identification partielle et interculturelle. Alors que les objets interculturels comprennent ce qui est donné par le croisement des regards, des sens, des attentes et des signifiants les objets culturels sont traduits, transmis et présentés par les adultes référents.

Le croisement dynamique des attributs identitaires valorisés par les groupes d'appartenance crée les attributs interculturels. En effet, lorsqu'il y a contact entre groupes d'appartenance des individus, se crée un contexte interculturel et l'individu montre un sentiment d'ancrage et d'appartenance à ces différents groupes et au dynamisme interculturel créés par ces groupes.

II.3.7.2.1 Prisme interculturel

C'est la juxtaposition de l'ensemble des absolus culturels dans une matrice. Cette dernière est construite par le croisement de ces absolus culturels et constitue un nouveau regard pour l'individu né et élevé au croisement des systèmes culturels. Cela ne concerne pas les groupes d'appartenance qui se regardent à travers un filtre culturel; et l'individu adopte donc ici le principe de la relativité interculturelle qui est un système de signification pris comme étant partiel et relatif, par rapport à d'autres systèmes existants dans la société donnée.

II.3.7.2.2 Représentation de soi : pivot du M.D.I.S (Modèle Dynamique et Interculturel de Soi)

L'individu a une représentation de lui-même à partir de son vécu à l'intérieur de chacune des logiques culturelles des groupes de référence. Cette représentation de soi articule l'ancrage culturel et la gestion de la dynamique identitaire. Ainsi nos deux premiers chapitres du cadre théorique se voient interconnectés à travers la représentation de soi qui est au centre de ce modèle.

II.3.7.2.3 Fonction de la représentation de soi dans le M.D.I.S.

La représentation de soi relie l'investissement narcissique d'attributs identitaires de valeur au sentiment d'appartenance et de fierté par rapport aux différents groupes culturels. Autrement dit, la façon dont un individu va s'attribuer une ou plusieurs identités est fonction de son sentiment d'appartenance à des groupes culturels divers à travers la représentation de soi. Celle-ci ancre la dynamique identitaire par rapport aux obligations et injonctions culturelles des groupes d'appartenance différents et aux idéaux du moi qui fixe le cap de toute projection de soi dans le futur. Effectivement, l'individu a un projet personnel basé sur un idéal de soi mais tenant aussi compte des attentes du groupe culturel à son égard, par exemple sur les conduites à adopter.

II.3.7.2.4 Stratégies d'appellation de soi

D'après les travaux de Franchi (1999), il existe trois manières de se nommer : à la question ouverte « *je suis...* », à laquelle 850 jeunes ont répondu, en se décrivant en termes culturels pour se désigner soit par l'affiliation au groupe français ou par l'affiliation au groupe immigré ou par une structure synthétique résumant des références identitaires puisées dans les deux groupes de référence. Il est à noter que l'âge et le sexe n'ont pas d'influence sur l'utilisation des différentes structures d'appellation de soi mais « *leur usage dépend à la fois de l'histoire familiale et des rapports entre le pays d'origine des parents et le pays de naissance et de droit, de la vision interculturelle portée sur soi et de l'intentionnalité individuelle de l'acteur social* » (MANCO, 2002)

Par ailleurs, le Modèle Dynamique et Interculturel de Soi présentent trois archétypes qui, pour les deux premiers, s'appuient sur la logique d'une culture occidentale ou la logique d'une culture traditionnelle et comprend pour le troisième, l'intégration des deux logiques au sein d'une même structure.

II.3.7.2.5 Stratégies identitaires adoptées par les jeunes

A propos des réponses d'élèves, elles vont dans le sens d'une affirmation de la double appartenance interculturelle. En effet, même si les sujets se déclarent être affiliés au groupe minoritaire ou au groupe majoritaire, plus loin dans le questionnaire, ils s'identifient aux deux groupes.

Ainsi, leurs appellations de soi ne sont pas l'image qu'ils ont de leur Moi; mais il s'agit plutôt des stratégies identitaires mises en œuvre pour résister à la violence d'une disparité entre deux réalités. Ces dernières sont, d'une part, la réalité interne « interculturelle » (vécue et expérimentée à travers la représentation de

soi) ainsi que la valeur accordée par l'individu et, d'autre part, une identité prescrite par la société ou le groupe minoritaire.

Aussi, ces travaux ont mis en évidence que ce qui motive le type d'image que les jeunes ont d'eux-mêmes, ce n'est pas la préservation des codes culturels mais leur conscience du manque d'estime; la forme qu'elle prend à l'école, dans l'histoire familiale et nationale et des possibilités qu'ils perçoivent de réussir en tant que membre d'un groupe minoritaire.

II.3.7.2.6 Conclusion des travaux du modèle M.D.I.S.

La société ainsi que le groupe minoritaire concordent afin de restituer de manière symbolique le citoyen à une culture administrative nationale alors qu'en réalité, les jeunes ne vivent pas tous cela de la même manière, notamment dans leur histoire personnelle et familiale. Leurs attributions et exigences éducatives se figent dans les discours divergents qui réclament chacun le droit de définir, selon ses propres termes, l'éducation du jeune né et élevé au croisement de sa culture avec une autre. Pour l'individu concerné, la restauration du sens de son éducation passe par une négociation continue et ardue avec ses référents afin de leur faire admettre et reconnaître le sens et la valeur de son vécu subjectif « entre deux ».

Cet écart entre l'image que l'individu a de lui-même ou ce que la société et le groupe minoritaire lui attribue rend difficile la reconnaissance de la valeur qu'il attache à ce qu'il vit. Un tel sentiment de non-reconnaissance habite les jeunes qui évoluent dans ce contexte.

III.

PROBLEMATIQUE

Comme nous avons pu le voir, l'île de La Réunion se caractérise par une juxtaposition de cultures basées sur la pratique de deux langues : l'une construite avec les populations diverses présentes à l'origine du peuplement et l'autre administrative. Ces deux langues, n'ayant pas la même place, nous sommes dans une situation de diglossie, notamment dans le contexte éducatif. Aussi, il est permis de distinguer la langue créole et la langue française.

A partir de ce constat, il est possible d'affirmer que le contexte diglossique exerce une influence sur la réussite scolaire et que celui-ci s'avère problématique, dans la mesure où le fait de ne pas reconnaître le créole comme une langue à part entière empêche le jeune ayant du mal à s'exprimer en français de bénéficier de tous les moyens nécessaires et existants afin de l'aider à maîtriser la langue nationale comme en bénéficierait n'importe quel élève reconnu avec le français comme seconde langue.

Autrement dit, l'élève réunionnais et ayant comme langue maternelle le créole, ne bénéficie pas des mêmes chances qu'un élève ayant comme langue maternelle la langue nationale même s'il est reconnu comme tel. C'est ce qui nous a conduit à nous interroger sur : « *comment les jeunes en fin d'adolescence se représentent-ils l'éducation scolaire dans un contexte multiculturel, impliquant différentes langues, telles qu'elles sont officiellement reconnues* » à La Réunion. Notre cadre théorique fournit des éléments pertinents permettant ainsi de faire la lumière sur notre questionnement selon trois thèmes principaux (l'éducation, la culture et l'interculturel) à prendre en compte dans la représentation qu'ont les jeunes de l'éducation scolaire. Nous avons pu voir que ces thèmes s'articulent pour donner corps à une situation éducative institutionnelle inquiétante et persistante à La Réunion.

Effectivement, cette situation entretient le contexte diglossique qui existe entre les langues créole et française, et creusant davantage le fossé existant entre l'école et la famille. Prenons l'exemple de l'illettrisme : nous en parlons tous depuis des décennies sans jamais s'interroger sur son origine réelle.

En effet, nombreux sont ceux qui ne s'y et ne s'en remettent pas, ni à la lecture ni de l'échec scolaire; les codes de la langue créole n'ayant pas été traduits à la base, toute la difficulté réside à présent dans l'incompréhension, à moins de tout recommencer à la base mais nous savons tous que, pour un adulte, ce n'est pas aussi simple. Lorsque nous apprenons une langue étrangère (anglais, espagnol, ...), nous n'apprenons pas par cœur, nous apprenons les traductions; et c'est ce qui nous permet de comprendre et de maîtriser cette nouvelle langue. Pour le français, c'est la même chose : c'est une langue nouvelle et donc étrangère pour celui qui ne la connaissait pas avant d'en être confronté.

Cet exemple confirme l'existence d'une juxtaposition des deux langues ordonnées. Le fait de parler créole avec les élèves (alors ces derniers n'ont pas la maîtrise complète de cette langue maternelle), notamment les tous petits, ne va pas résoudre le problème existant (c'est juste pour mettre l'élève en confiance sans faire progresser son français auquel il ne pourra y échapper); car ce n'est pas plus de créole à l'école qu'il nous faut mais plus de français suivi afin que les élèves ne maîtrisant pas la langue française ne soient plus dans ce cas.

En effet, tant que les textes littéraires et consignes, voire l'administration seront en français, il faudra alors plus de français bien que suivi et expliqué, tout en valorisant la culture créole réunionnaise, notamment sa langue comme celle d'un peuple à part entière.

Autrement dit, cette culture locale devrait faire partie intégrante du programme scolaire de la même manière que la culture nationale. En effet, la référence culturelle d'un élève ne peut que susciter et /ou renforcer sa confiance en lui-même et en tout ce qui l'entoure, notamment ses éducateurs.

Pourtant, l'introduction de cette culture devrait obligatoirement reposer sur une méthode beaucoup plus élargie que des cours d'histoire.

Les pratiques pédagogiques relevant de l'interculturalité évoluent selon l'orientation donnée à l'éducation interculturelle. L'ouverture au monde, à commencer par l'Europe (notamment pour la France), provoque un besoin de dialogue et d'échange interculturels.

Les autres cultures sont maintenant davantage considérées comme des interlocutrices égales en droit et en fait, ce qui renforce une conception de l'interculturalité comme une composante intellectuelle, un « principe directeur de connaissance et de comportement » (Dufour, p. 107-118).

En effet, pendant longtemps, les pratiques interculturelles en éducation se sont accompagnées d'un misérabilisme par rapport à la présentation des cultures autres, à commencer par celles des minorités.

Ce rapport inégalitaire partait souvent d'un sentiment généreux de don de soi aux déshérités culturels ou autres, considérés alors comme à aider (Dufour, p. 111).

Des effets pervers (Smet *et al*, 1993) en ont découlé, comme la « culturalisation » de l'échec scolaire ou la stigmatisation des élèves en difficulté, en fonction de leur origine culturelle.

La sacralisation de la culture, notamment nationale, a également donné lieu à des apories, en la considérant comme une référence immuable et absolue.

Par ailleurs, en voulant objectiver la culture, une approche se présentant comme interculturelle a eu tendance à la présenter d'une manière cohérente et à considérer les individus qui y participent de manière homogène.

Il semblerait que l'éducation interculturelle ait été introduite dans des pays européens comme la France, après le constat des difficultés d'intégration des élèves issus de l'immigration, ce qui a donné lieu à la mise en place de cours de langue et de culture d'origine pour tous ces élèves.

Cette approche n'a pas connu un franc succès et nous pouvons nous demander si elle relève de l'éducation interculturelle.

Il aurait en effet pu être intéressant à poser le problème en d'autres termes : les enfants ont souvent des difficultés à accepter et comprendre la diversité et l'altérité, il faudrait donc les aider à s'ouvrir à ces notions, ce qui est différent symboliquement et au niveau même des pratiques pédagogiques (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 76).

Généralement en éducation interculturelle, deux orientations pédagogiques complémentaires sont mises en exergue (Flye Sainte Marie & Schneider, 2004) : celle qui s'intéresse aux contenus et celle qui prend en considération les relations entre les groupes dans la classe ou dans l'environnement immédiat.

Elles ont pour objectif commun d'éveiller à la diversité, d'aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement, d'offrir des éclairages différents en se référant aussi bien à des horizons proches ou lointains, contemporains ou anciens.

Concernant le travail sur les attitudes et la gestion des relations culturelles, l'enseignant va alors adapter les formes d'apprentissage en prenant en considération, d'une part la diversité des profils, des cadres de référence et des contextes d'appartenance des élèves, par exemple en se rendant à leur domicile ou en les rencontrant à l'extérieur de l'école.

D'autre part, il va prendre en compte les interrelations dans la classe en valorisant les attitudes d'échange et de réciprocité favorisant la relation interculturelle.

Généralement, l'éducation interculturelle est associée à une pédagogie de la pluralité, ce qui implique que l'enseignant va adapter sa pédagogie aux profils des élèves. Ainsi l'ouverture à la diversité ne concerne pas uniquement les élèves

L'investissement du professeur est conséquent puisqu'il doit connaître les modes d'apprentissage et le profil cognitif de chaque élève, d'où la nécessité de s'ouvrir sur l'environnement de ce dernier, à commencer par ses parents (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 79).

Plus spécifiquement avec des enfants de migrants, et notamment quand la pauvreté caractérise leur environnement d'origine, le travail coopératif apparaît comme une méthodologie appropriée en leur permettant de se donner des objectifs et de résoudre des problèmes quotidiens, d'utiliser le langage dans des contextes variés et de se considérer comme acteurs dans une situation sociale de réciprocité (Rué, 1998, p. 293).

Plus généralement, comme l'éducation prépare les nouvelles générations à vivre en société, elle implique de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes de respect de la diversité culturelle dans la société et dans l'école par le dialogue, la tolérance et le sens critique, afin de dépasser les conflits et éviter l'essentialisme (Garreta Bochada, 2004, p. 466).

L'éducation interculturelle favorise chez les élèves un développement de capacités et de compétences en matière d'identité culturelle, mais aussi des relations interculturelles avec d'autres personnes ou d'autres communautés, tout en préservant une cohérence dans la pluralité de leurs interactions (Fermoso, 1997, p. 256).

Dans les situations où l'éducation interculturelle concerne l'ensemble des élèves, ce sont les méthodes actives qui sont préconisées. Le travail s'effectue alors en collaboration avec les élèves et chacun d'entre eux est pris en considération, notamment son identité personnelle, sa culture d'appartenance et ses difficultés cognitives.

L'objectif de ces méthodes est de permettre à chaque élève de faire un travail sur lui-même et sa culture, mais aussi de pouvoir se décentrer pour aller à la rencontre des autres (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 76). Le savoir est alors amené par des expériences pratiques et émotionnelles qui sont vécues d'une manière intrinsèque par chacun, ce qui permet alors de travailler sur soi.

Cependant, quand les élèves ont connu une pédagogie traditionnelle visant à la transmission d'un savoir du professeur aux élèves, ils peuvent présenter des difficultés à s'adapter aux méthodes actives qui reposent avant tout sur la motivation et la capacité des élèves à accepter ce travail.

Par ailleurs, l'évaluation des résultats de ces expériences fondées sur l'émotion demeure très difficile. Certains auteurs recommandent alors d'instaurer ces méthodes dès la maternelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 78

Un certain consensus semble se dégager sur le plan de l'Union européenne en matière de capacités et de compétences relatives aux objectifs de l'éducation interculturelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.101) :

- Pouvoir analyser une situation conflictuelle et essayer de trouver des solutions;
- Accepter d'envisager l'existence de perspectives culturelles différentes;

- Accepter de vivre avec des personnes appartenant à d'autres cultures, qu'elles soient issues de l'immigration ou non;
- Connaître et respecter sa propre culture et celle des autres;
- Pouvoir faire face aux préjugés racistes, xénophobes et intolérants;
- S'intéresser aux coutumes et aux valeurs de chaque groupe « ethnique » ;
- Se familiariser aux processus migratoires, aux contextes culturels et aux différentes manières d'exprimer les mêmes sentiments selon chaque culture.

Comme le principe fondamental de l'éducation interculturelle relève de l'enrichissement mutuel par la reconnaissance de la diversité, certaines valeurs sont préconisées :

- L'empathie : chaque personne doit apprendre à comprendre les autres, à se mettre à leur place et être tolérante à l'égard de leurs problèmes ;
- La solidarité : l'éducation interculturelle est un moyen d'apprendre à vivre dans une société humaine et préconise le soutien mutuel ;
- Respect interculturel : l'éducation interculturelle vise à supprimer toute forme de domination d'une culture sur les autres et prône un rapport égalitaire entre les cultures ;
- Opposition au nationalisme : l'éducation interculturelle doit être capable de supprimer les barrières entre les États et élargir l'horizon des citoyens.

Dans cette orientation européenne, la culture relève d'un instrument de socialisation qui permet aux acteurs de se situer dans le monde, d'interpréter les événements qui ont lieu et d'établir des relations interpersonnelles (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 101).

L'éducation interculturelle demeure avant tout une éducation aux valeurs, dont les objectifs sont destinés à promouvoir la tolérance et la solidarité, et dont les actions se limitent pour l'essentiel à favoriser l'intégration dans une société le plus souvent multiculturelle et multilingue (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 109).

Alors que la pédagogie du français langue étrangère (FLE) a été conçue pour des enfants vivant à l'étranger, celle du français pour les enfants de migrants diffère car ces derniers doivent apprendre le français en tant que langue seconde du pays où ils vivent.

L'apprentissage nécessite donc une mise en contexte et une familiarité pour une utilisation quotidienne.

Par ailleurs, des lacunes ont été constatées quant à l'enseignement de leur langue maternelle, ce qui leur est préjudiciable, les linguistes ayant démontré que la maîtrise de la langue maternelle est nécessaire à l'appropriation d'une langue seconde (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 81).

Cependant, la capacité à communiquer ne se limite pas à la détention d'un capital linguistique car elle dépend aussi d'un capital communicationnel dont le substrat est la culture qui donne le sens et le mode d'emploi (Tarin, 2006, p. 172).

En effet, la culture s'exprime à travers une langue, toute langue est porteuse à la fois d'un contenu et d'une appartenance culturels. La communication se présente comme une dynamique sociale et culturelle, les signes étant autant d'indices d'appartenance culturelle, que ce soit au niveau linguistique ou non-verbal.

Pour l'enfant de migrant, apprendre la langue d'un pays d'accueil implique de s'ouvrir à un autre code linguistique et culturel. Il se situe alors entre deux modes de structuration de la réalité, devant un choix linguistique et culturel entre le milieu scolaire et son milieu familial (Koykis, 1987, p. 104-105).

Afin de dépasser le simple apprentissage linguistique vers une meilleure compréhension des codes ou des schèmes culturels qui lui sont intrinsèques, l'expérience développée par l'Office franco-allemand pour la jeunesse peut s'avérer intéressante : l'objectif est de mettre en relation des groupes franco-allemands afin de les amener à vivre une expérience interculturelle.

Cela permet de décrypter les difficultés de communication et de collaboration entre les deux groupes, ce qui relève principalement de la méthode des « incidents critiques ». Cette expérience permet aux enseignants de dépasser leurs présupposés et de s'ouvrir la diversité par la connaissance et la reconnaissance des autres cultures.

Cette sensibilisation demande des moyens que les instituts de formation des enseignants, comme les IUFM en France, ne possèdent pas. Ces derniers proposent cependant des modules sur l'interculturel, mais l'inscription ne se faisant que sur la base du volontariat, ils ne concernent qu'une minorité des futurs enseignants (Kerzil & Vinsonneau, 2004 p. 85).

En 1993, Danielle Moore (Moore, 1993, p.107) montrait que les bilingues ne développaient que rarement des compétences équivalentes dans les différentes langues.

Cela a été confirmé depuis, notamment avec le bilinguisme déséquilibré résultant des situations de contacts et de migration. Des compétences différentes seront mises en oeuvre par le locuteur dans chaque code linguistique en présence, selon ses besoins en matière de communication.

Les immigrants ont tendance à corriger ce déséquilibre comme l'indiquent les conclusions de différentes enquêtes Insee (INSEE, 2003 ; INSEE, 2002) sur la transmission et la pratique des langues régionales et étrangères. Plus précisément, les migrants n'abandonnent pas leur langue maternelle et vont miser sur l'école pour maintenir et accroître leur bilinguisme.

En France, l'usage de l'espagnol se maintient dans 30% des familles d'origine espagnole et se développe en dehors de celles-ci. Cela est dû aux nombreux allers-retours dans le pays d'origine suite au regroupement familial, mais surtout à l'apprentissage scolaire de la langue écrite et orale durant les deux cycles du secondaire. Il y a donc passage d'un modèle familial, essentiellement oral, à celui de l'école sous sa forme académique par le biais de l'écriture relevant de la norme et de la légitimité (Deprez, 2003, p. 42).

Cette reconnaissance individuelle et collective des compétences culturelles et linguistiques des enfants issus de l'immigration s'appuie sur des outils constitués par le Conseil de la coopération culturelle (créé en 1962) du Conseil de l'Europe, comme les portfolios européens des langues et des méthodes pédagogiques considérant que la valorisation du plurilinguisme des Européens est au fondement d'une citoyenneté intégrative (et non pas exclusive) (Molinié, 2005, p. 109-110).

Comme certains pays européens, la France dispose de territoires (TOM) et de départements d'Outre-mer (DOM) dans lesquels plusieurs langues et cultures dif-

férentes sont présentes. Les Outre-mers « *permettent de vivre, en grandeur nature le défi du multiculturalisme. C'est la cohabitation avec ces identités, langues, cultures, religions, traditions, liées à la métropole, mais aussi inscrites dans une histoire bien plus ancienne que celle marquée par l'arrivée des Européens (entre les XVII^e et XVIII^e siècles) qui fait l'importance de ces territoires. Cette diversité culturelle est un atout pour construire l'autre mondialisation, celle qui, au-delà des marchés, des économies, et des rapports de force, doit au contraire organiser le dialogue des cultures et des civilisations* » (Doumenge, 2002).

Des phénomènes de diglossie ont été observés, notamment entre le français, considéré comme une langue formelle et le créole, occupant assez généralement un statut sociopolitique moindre.

Le créole est une langue parlée par près de dix millions de locuteurs aux Amériques et dans les îles de l'océan Indien. Deux millions d'entre eux vivent dans les DOM français : Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion. Pendant trois siècles, le créole a été la seule langue des esclaves noirs et s'est transmis essentiellement sous forme orale par le biais des contes, des proverbes et des chants, même s'il est parfois écrit depuis le milieu du XVIII^e siècle.

« La situation de « diglossie » décrite en 1959 par Charles Ferguson, comparable sur bien des points à ce qu'on constate avec les parlers d'oc (occitan) et le catalan, n'est pas sans conséquence à la fois sur l'éducation scolaire et la forme de l'identité. Sans préparation particulière, l'insertion du créole dans la sphère de l'éducation peut réellement provoquer un refus massif des enfants en classe. De nouvelles approches méthodologiques doivent donc être acclimatées dans les établissements scolaires pour enseigner le français comme on le fait en Afrique noire francophone ou partiellement francophone en tant que « langue seconde » ou « langue étrangère ». Dans le même temps, les différentes tendances culturelles et politiques dont la mouvance indépendantiste, posent le principe du rétablissement dans toute sa plénitude de la langue vernaculaire créole en conférant aux enseignants les équipements linguistiques indispensables (grammaires,

dictionnaires, guides...) Ces efforts ont déjà conduit à la mise en place d'une licence et d'une maîtrise de créole à l'Université des Antilles et de la Guyane au début des années 1990 et récemment à la publication du décret du 9 février 2001 créant, dans le cadre de l'Éducation nationale, un concours de recrutement de professeurs du second degré pour pourvoir à l'enseignement du créole en lycée et collège » (Bernabé J., Confiant R., 2002).

L'hétérogénéité des élèves renvoie à la diversité, à la différence et à l'inégalité. L'inégalité concerne la position de chaque élève devant le savoir et la culture scolaires.

La différence renvoie à la notion de « niveau », généralement défini par la maîtrise de certaines connaissances (considérées comme indispensables) et de compétences (être capable de raisonner, d'argumenter, de conceptualiser).

La diversité est souvent appréhendée sur le plan culturel, et notamment la juxtaposition de différents groupes culturels, ethniques, nationaux au sein de l'école.

Cette diversité culturelle pose souvent des problèmes de communication, liés à l'absence de maîtrise de la langue véhiculaire, généralement nationale, mais aussi à l'incapacité de décoder les pratiques et les représentations sociales et culturelles de chaque groupe.

La langue utilisée dans l'enseignement peut ainsi être à l'origine d'incompréhensions et d'interprétations erronées, donnant lieu à des comportements inattendus ou jugés atypiques.

Au-delà de l'échange de significations, la communication se présente comme un mode d'analyse des représentations de soi, des autres et du monde, mais aussi du sens, des codes et des objets sociaux qui diffèrent selon chaque groupe culturel et qui sont au fondement de son identité.

L'interprétation des attitudes, des pratiques et des valeurs est donc une dimension interculturelle essentielle à prendre compte en matière de compétence communicationnelle, notamment en didactique des langues (Tarin, 2006, p. 10-11) pour la formation des enseignants afin de leur permettre de communiquer mieux face à un public élève pluriculturel.

À la différence de niveau chez les élèves se superposent assez souvent celles des catégories sociales et des groupes ethniques. Quand il s'agit de mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien scolaire, la dimension culturelle est souvent absente.

Ainsi en France, si certaines mesures compensatoires comme les ZEP permettent de prendre en compte l'hétérogénéité sociale des élèves, elle oublie l'hétérogénéité culturelle qui devrait faire l'objet de traitements et d'approches spécifiques et qui relève d'une autre problématique.

Cette différence a cependant été rappelée en 2002 par une circulaire :

« [...] il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP » (MEN, 2002).

L'éducation interculturelle à destination des migrants ou des minorités vise à créer un espace communicationnel où le groupe majoritaire accepte de traiter les autres d'une manière égalitaire et de participer avec eux à cette création (Carbonelli, 1998, p. 33-34) ;

À côté de règles strictes et claires visant au respect mutuel, l'établissement scolaire ou l'enseignant peuvent alors instaurer un climat collectif favorable à l'intégration de chaque groupe et l'expression de chacun. Par exemple, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs d'expression et offrir ainsi une grande marge

d'initiative à chaque élève pour qu'il puisse comprendre la complexité de ses identités (Lorcerie, 2003, p. 271).

La démarche interculturelle est de plus en plus reprise dans les « éducations à... », à l'interculturel, à la citoyenneté, à la paix, à la santé, au développement, aux droits de l'Homme, au développement durable.

Si nous considérons que les objectifs principaux de l'école sont d'enseigner et d'éduquer, l'enseignement relève principalement des savoirs de base - c'est-à-dire lire, écrire, compter -, des notions s'inscrivant dans une culture générale (et assez souvent constituée comme nationale) à partir de l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les arts.

Les contenus et les méthodes ne sont pas vraiment remis en cause même si les résultats ne sont pas toujours probants.

Ceux de l'éducation ne sont pas encore clairement définis. Cependant, les objectifs de l'« éducation à...» concernent non seulement des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements.

La pédagogie active, permettant de placer l'élève au centre des apprentissages, est alors privilégiée, ainsi que la pluridisciplinarité, et si possible la transdisciplinarité.

Les « éducations à...» permettent de former l'être humain dans ses différentes acceptations, à partir de la réalité immédiate (environnement des élèves, actualité), mais en s'en distanciant par le biais de la rationalité, pour prendre du recul et élaborer une réflexion.

La dimension interculturelle favorise une visibilité globale des problématiques de ces différentes éducations, en prenant en considération les différents contextes et les variations individuelles, sociales et culturelles.

Elle permet d'éviter la constitution d'une vision unique sur le monde et donc arbitraire : c'est pourquoi elle devrait toujours être présente dans la dimension éducative de l'école (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 99-100).

« Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions raciales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'ouvrir pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances » (Amin Maalouf, 1998, p. 176).

Cependant, l'éducation démocratique dans un contexte multiculturel implique une approche critique relative au choix des savoirs enseignés et à la prise en compte du rapport des élèves à leur égard, à l'investissement par les acteurs de l'école des valeurs considérées comme fondamentales pour la démocratie, et à la nature sociale et culturelle de l'espace et de l'environnement scolaire.

C'est justement parce que l'éducation interculturelle s'intéresse à la contradiction entre les valeurs démocratiques d'une part, et les tensions, identitaires, les discriminations et l'« ethnonationalisme » d'autre part, qu'elle peut alimenter la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté (Lorcerie, 2003, p. 272).

Dans certains pays, comme la Grande-Bretagne, la dimension interculturelle se retrouve dans l'éducation à la citoyenneté, notamment ce qui relève des « questions controversées ».

Cette réflexion, que l'on retrouve dans le rapport Crick (Crick, 1998, section 10), s'inspire des travaux de Jürgen Habermas.

Il définit la question controversée comme une question pour laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé *a priori* ou universellement valable. Généralement ces questions divisent la société, tandis que les groupes qui la composent présentent des solutions ou des explications divergentes. Elles se retrouvent dans la plupart des disciplines scolaires.

Bernard Crick indique qu'elles sont généralement évitées. Pourtant elles s'avèrent importantes car elles concernent des problèmes majeurs, comme les relations entre les peuples, les questions de guerre et de paix, d'oppression et de justice, de religion, etc.

Ne pas les traiter à l'école, ce serait négliger l'essence même de l'éducation, car celle-ci ne se réduit pas à des cours, nécessite des rencontres avec autrui, d'autres expériences, une participation active à des prises de décision collective, le développement de qualités intellectuelles autres que la mémoire.

Le travail sur les questions controversées doit permettre de développer certaines qualités, comme la propension et l'empathie pour saisir et comprendre les croyances, les intérêts et les points de vue d'autrui, la capacité à raisonner sur des problèmes controversés en choisissant parmi différentes alternatives, respecter les différences visions des choses, etc.

La dimension interculturelle se retrouve également dans l'éducation morale, celle-ci reposant sur la valorisation de valeurs partagées entre les différentes cultures.

Par conséquent, l'éducation morale repose sur une participation de tous (notamment dans la classe) pour rechercher et reconnaître ces valeurs communes qui permettent à chacun de coexister, d'échanger et de collaborer dans une société et plus largement un monde multiculturel (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 127)

La première hypothèse de notre recherche est que le regard porté sur la langue d'appartenance (maternelle) détermine les représentations des jeunes. Ils auront alors tendance à se dévaloriser et à se replier sur eux-mêmes alors que si on donnait une autre dimension à la langue maternelle, l'estime de soi et la confiance de ces jeunes seraient plus fortes.

Une deuxième hypothèse est étayée par les travaux de Charlot (1999) et de John Ogbu (1978) selon lesquels le handicap scolaire survient lorsque la culture familiale n'est pas en adéquation avec la culture scolaire.

Notre troisième hypothèse est le fait qu'il existe deux réalités dans la réussite scolaire interculturelle des jeunes :

- C'est le cas de La Réunion car la représentation de soi permet aux jeunes une vie réelle en interne de leur interculturelité très dynamique, qui s'oppose à une culture traditionnelle administrative projetée par la société.
- Les jeunes ont une image d'eux-mêmes déterminée par leur conscience d'un déséquilibre et des moyens perçus par eux de réussite en tant que membres du groupe minoritaire linguistique

IV.METHODOLOGIE

IV. IDÉMARCHE GÉNÉRALE

Notre démarche consistera tout d'abord à étudier les représentations que les adolescents (lycéens) réunionnais se font de l'éducation à la Réunion. Puis, nous essaierons de cerner de quelle manière les rapports entre l'école et la famille se mettent en place, afin d'en mesurer les effets possibles sur les élèves. Nous adopterons une méthode à la fois quantitative (questionnaire) et qualitative (l'entretien) afin d'atteindre notre objectif.

Notre recherche se fixe un objectif principal : celui d'apprécier l'influence du contexte particulier de l'île de la Réunion sur l'éducation.

Trois grands thèmes ont été dégagés à partir de nos lectures.

Tout d'abord, il s'agit de la structure de la société réunionnaise.

Ensuite, nous avons celui de l'éducation réunionnaise avec un volet sur la diglossie créole-français.

Le dernier thème est celui de l'interculturel.

Chacun de ces thèmes sera traité dans les techniques d'enquête utilisées afin, d'une part, de mesurer le degré d'influence du contexte de la vie réunionnaise sur l'éducation à la Réunion, et d'autre part, de voir comment les représentations

ue les lycéens ont de l'éducation à la Réunion, de la diglossie existante entre le créole et le français et de l'interculturel, peuvent influencer leur vision vers la disparition ou le maintien des frontières entre l'école et la famille réunionnaise.

Nous avons choisi de procéder en trois phases suivantes :

Phase 1 : Le travail en lien avec la création d'un personnage diglossique / linguistique

L'objectif est de créer un personnage pour chaque langue (créole, français). A partir des deux personnages créés, nous pourrions travailler sur le choix linguistique, comme nous le décrivons plus loin dans le pré-test. Ces mêmes personnages vont être utilisés dans le questionnaire pour vérifier la relation entre l'éducation institutionnelle et l'éducation familiale.

Phase 2 : La passation du questionnaire

Le questionnaire comprend trois grands thèmes : l'éducation, la diglossie et l'interculturel. Nous avons trois types de question dans le questionnaire : questions à choix multiples et questions ouvertes en ce qui concerne la signalétique des sujets. Le nombre de sujets pour la passation du questionnaire est de 51 et comporte des filles et des garçons scolarisés et âgés d'au moins 17 ans.

Phase 3 : La conduite d'entretien

Après passation du questionnaire, nous conduirons un entretien semi-directif qui aura pour objectif d'aller plus en détails sur des éléments de réponse que nous jugerons important d'analyser en profondeur. Nous basant sur le questionnaire, les mêmes thèmes vont être exploités dans l'entretien individuel.

IV.2 POPULATION

Notre population est composée d'adolescents de toute l'île, scolarisés au lycée et qui ont au moins l'âge de dix-sept ans.

Le choix des adolescents n'est pas anodin. En effet, des études ont montré que plus on prend de l'âge, plus le locus de contrôle devient interne; alors, on explique les événements qui nous arrivent comme des conséquences de nos actions. Cependant, un locus de contrôle externe explique les événements arrivés par le hasard ou l'implication des autres. Le fait de prendre en compte cette information (le pouvoir d'agir sur son environnement à l'âge de l'adolescence) explique la population choisie.

Les adolescents (âgés d'au moins 17 ans) devraient donc avoir davantage le sens des responsabilités (du fait de pouvoir influencer leur environnement) que leurs jeunes confrères scolarisés dans le primaire. Ce qui justifie notre choix.

Autrement dit, une meilleure compréhension de ces adolescents nous permettra de mieux cerner leur univers.

Le cœur de notre travail réside ainsi dans l'analyse des représentations que se font les jeunes d'eux-mêmes et de leur environnement; car la manière dont cet acteur éducatif se représente son monde et celui de l'éducation va déterminer les pratiques qu'ils vont faire de l'éducation.

Echantillon choisi

Notre échantillon se compose de tous les lycées de la Réunion.

Les sujets sont logés aussi bien en régions urbaines que rurales. Il en va de même pour les établissements scolaires.

Le choix d'interroger des lycéens de toute l'île nous permettrait de mettre en relation le maximum de sujets de diverses communautés. L'accès à l'éducation étant obligatoire, cet espace implique aussi l'égalité entre tous les élèves, concept majeur dans la promotion de l'interculturel, thème central de notre recherche.

IV.3

TECHNIQUES D'ENQUETE

IV.3.1 PRE-ENQUETE

L'enquête proprement dite a été précédée d'une pré-enquête auprès d'un échantillon de sujets issus de la population parente mais différent et plus restreint que celui retenu pour la recherche.

Construction d'un personnage représentant chaque langue maternelle

Cette pré-enquête a concerné des élèves de deux établissements d'enseignement général et technologique et des élèves d'un établissement d'enseignement professionnel. Sur ces trois établissements, 51 élèves ont répondu dont 43 en lycée d'enseignement général et technologique et 8 en lycée d'enseignement professionnel.

Il s'agissait, dans un premier temps, d'obtenir d'un premier groupe comparé d'élèves, une réponse quant à la place qu'ils attribuent à la langue créole par rapport à la langue française.

Après dépouillement des résultats, nous avons retenu que la langue créole occupe une place centrale chez les adolescents même si ces derniers reconnaissent l'importance de la langue nationale, donc le français.

IV.3.2 ENQUETE REELLE

IV.3.2.1 PREMIERE ETAPE : LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

La démarche quantitative retenue aura recours à un questionnaire élaboré autour de trois thèmes : l'éducation, la structure de la société réunionnaise et l'interculturel et comportant 31 questions. L'enquête concernera tous les lycées de la Réunion.

Description du questionnaire

L'objectif est de voir de quelle façon le monde éducatif est représenté par les jeunes en réception d'éducation, en particulier suivant les divers thèmes abordés. Les réponses au questionnaire permettront de mieux construire le guide d'entretien pour la passation des entretiens individuels qui aura pour objectif d'ajuster les réponses globales aux réponses élaborées et individuels des élèves.

Le questionnaire ainsi que l'explication du choix de chaque question se trouvent en annexe.

IV.3.2.2 DEUXIEME ETAPE : LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

La démarche qualitative complémentaire au questionnaire aura recours à l'entretien que l'on peut considérer comme une méthode efficace et économique pour obtenir l'information désirée lors d'un face-à-face avec les sujets.

Nous rappelons que la question du type d'entretien à utiliser varie selon les thèmes et les objectifs de l'étude, les caractéristiques du sujet ainsi que les conditions concrètes de l'expérience : temps disponible, nombre de personnes à rencontrer. Il apparaît aussi également utile de s'interroger sur la nature des informations à recueillir (comportements, opinions, croyances, faits...).

Notre choix se portera donc sur l'entretien semi-directif selon la technique mise au point par Rogers dans l'accompagnement thérapeutique. L'auteur rappelle qu'il s'agit d'amener l'individu à une situation de confiance, grâce à une écoute neutre et une aide à la parole grâce à la reformulation de la part de l'interviewer. L'entretien semi-directif « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un nombre de questions précises ... le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. » (Quivy, Van Campenhoudt, 1988 : p.195)

IV.4

TECHNIQUES D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN

IV.4.1 TECHNIQUES D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Les réponses au questionnaire seront analysées selon les moyennes, concernant les réponses sur une échelle de 1 à 4 alors que les questions impliquant des réponses multiples seront traitées selon le pourcentage. Nous utiliserons aussi le système de catégorisation d'items pour avoir la tendance générale de nos sujets.

Aussi, concernant la corrélation, nous dichotomiserons les réponses sur une échelle de quatre points, afin que cela nous permette de corréler les réponses à deux questions pour les mêmes sujets. L'objectif des résultats d'analyse du questionnaire est de nous permettre dans un premier temps, d'avoir une vision globale des représentations des sujets, et dans un second temps, d'avoir des réponses à

un guide au cours de l'entretien individuel. Effectivement, ce dernier sera basé sur les réponses saillantes du questionnaire pour les confirmer et avoir des éléments supplémentaires.

IV.4.2 TECHNIQUES D'ANALYSES DE L'ENTRETIEN

En ce qui concerne l'entretien semi-directif, l'outil choisi pour l'analyse est le Meaning Constitution Analysis qui adopte une méthode d'analyse phénoménologique. L'analyse phénoménologique permet d'interpréter ce que veut dire le sujet, d'avoir sa vision du monde et de considérer ce qu'il pourrait apporter comme amélioration. Il s'agit ici d'appréhender les représentations des jeunes et de percevoir les différents horizons vers lesquels ils s'ouvrent suivant l'approche qu'ils adoptent.

La méthode phénoménologique s'inscrit dans une démarche externe au traitement du contenu de texte. Autrement dit, le facteur culturel n'a aucune influence sur ce contenu et s'adapte parfaitement au contexte multiculturel de La Réunion.

**V. PRESENTATION ET
ANALYSE
DES RESULTATS**

Nos résultats donnent une description de la structure de la société réunionnaise, de l'éducation dans un contexte de diglossie et de l'interculturel à travers les réponses du pré-test, au questionnaire et notamment, à l'entretien individuel. Ce qui nous permet de mettre en avant nos trois hypothèses. Effectivement, comme nous le verrons, les résultats incluent des différences et des frontières, une situation diglossique ainsi qu'une histoire interculturelle.

Notre échantillon regroupe l'ensemble des sujets des différents lycées de l'île, toute ethnie confondue, âgés d'au moins dix-sept ans.

V.1 RESULTATS DE LA CONSTRUCTION DU PERSONNAGE (en référence à la phase 1 de la méthodologie)

V.1.1 PERSONNAGES CREES

Les personnages créés ont les langues maternelles suivantes.

Tableau 1 : Personnage créé à partir de leur(s) langue(s) maternelle(s)

Sujets	Langue créole	Langue française	Autre	Totaux
A	x			1
B		x		1
C		x		1
D		x		1
E		x		1
F		x		1
G		x	Malgache	2
H		x	Comorien	2

I			Mahorais	1
J	x	x		2
K		x		1
L		x		1
M		x		1
N		x		1
O		x		1
P	x			1
Q	x			1
R	x			1
S		x		1
T		x		1
U		x		1
V		x		1
W			Malgache	1
X	x			1
Y		x		1
Z	x			1
a	x			1
b		x		1
c			Malgache	1
d			Comorien	1
e		x		1
f		x	Indien	2
g		x		1
h	x			1
i		x		1
j	x			1
k	x			1
l		x		1
m	x	x	Hindi, Gujarati	4
n		x		1
o		x		1
p	x	x		2
q			Mauricien	1
r		x		1
Totaux	13	29	10	52

Les réponses montrent que, dans une île multiculturelle où deux langues de communication subsistent dans la vie quotidienne, comparée à la langue créole, plus de la moitié des sujets utilisent la langue officielle à la maison.

V.1.2 PRATIQUE DE LA LANGUE FAMILIALE ET DE LA LANGUE OFFICIELLE DANS LA SPHERE FAMILIALE

Il semble donc que l'utilisation du français à la maison soit souvent présente. Toutefois, même si certains élèves disent pratiquer les deux langues dans la famille, un grand nombre d'enfants disent ne parler que le créole chez eux. Par ailleurs, une minorité déclare utiliser une langue autre que le français ou le créole, et n'utiliser que cette autre langue à la maison.

Nous pouvons dire, au vu de ces résultats que, la langue maternelle, créole et/ou autre, occupe une place prépondérante dans la cellule familiale réunionnaise.

V.1.3 JUSTIFICATION

L'importance de la notion de famille et de l'origine familiale semble justifier ces pratiques.

V.2

ANALYSE DES REPONSES

V.2.1 STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE

La première partie de notre questionnaire porte sur la structure de la société réunionnaise et concerne les dix premières questions. Tout d'abord, nous allons montrer en quoi ces questions sont pertinentes pour comprendre la structure de la société réunionnaise. Ensuite, nous pourrons rendre explicites les réponses obtenues. Les questions pourront être retrouvées en annexe.

Tout d'abord, nous allons voir dans quelle mesure les jeunes se considèrent être réunionnais.

Tableau 2 : Le vouloir dire d'être réunionnais

Sujets	Etre né et résider à La Réunion	Parler le créole réunionnais	Autre	Totaux
A	x			1
B	x			1
C	x	x		2
D			Etre né à La Réunion	1

E	x			1
F			Avoir des origines réunionnaises	1
G			Résider à La Réunion, respecter et être en interaction avec la culture réunionnaise	1
H	x		Connaitre et comprendre l'histoire de l'île	2
I	x			1
J	x		Vivre dans la culture réunionnaise	2
K	x			1
L	x			1
M			Résider depuis longtemps à La Réunion et comprendre le créole	1
N	x	x		2
O	x			1
P	x			1
Q	x			1
R	x	x		2
S	x			1
T	x			1
U	x			1
V			Avoir des origines réunionnaises	1
W	x			1
X	x		Pratiquer et respecter la culture réunionnaise	2
Y	x			1
Z	x			1
a	x		Avoir et perpétuer les racines réunionnaises	2
b	x			1
c			Résider à La Réunion et s'adapter à la culture locale (langue, mode de vie, etc.)	1
d	x			1
e	x			1
f	x			1
g	x		Ayant vécu ou vivant encore ou ceux qui ont un attachement sentimental avec l'île	2
h	x			1

i	x			1
j	x			1
k	x			1
l	x			1
m	x			1
n	x			1
o	x		Résider ou avoir résidé et admettre une part de culture réunionnaise en soi	2
p	x	x	Etre solidaire, actif, travailleur, sociable, chaleureux	3
q	x		Etre réunionnais, c'est aussi la culture	2
r	x		Avoir des origines même sans y né mais c'est mieux d'y habiter afin de connaître les mœurs de la société réunionnaise	2
Totaux	38	4	15	57

La majorité des sujets considère qu'être réunionnais, c'est être né et résider à La Réunion. Une faible minorité pense qu'il faut aussi parler créole pour être réunionnais.

Par ailleurs, nombreux sont ceux qui pensent que les origines et/ou culture et l'attachement à l'île font l'être réunionnais.

Nous allons voir une description du sujet sur lui-même. Ce qui va révéler son sentiment d'appartenance à une culture ou à un pays. S'agissant davantage d'une représentation du sujet, c'est donc l'image qu'il se fait de lui.

Tableau 3 : S'auto-représenter

Sujets	Je suis créole	Je suis français	Je suis avant tout créole, et après français	Je suis avant tout français, et après créole	Je suis aussi bien créole	Autre	Totaux

					que fran- çais		
A					x		1
B		x					1
C				x			1
D				x			1
E					x		1
F					x		1
G					x		1
H				x			1
I		x					1
J					x		1
K		x					1
L					x		1
M		x					1
N				x			1
O				x			1
P					x		1
Q	x				x		2
R					x		1
S			x				1
T		x					1
U		x					1
V				x			1
W				x	x		2
X		x			x		2
Y			x				1
Z					x		1
a			x				1
b				x			1
c						Je suis avant tout malgache et après français	1
d		x				Je suis aussi co- morien	2
e					x		1
f			x		x	Je suis avant tout zarabe, puis créole, puis fran- çais	3
g					x		1

h	x	x			x		2
i					x		1
j					x		1
k					x		1
l					x		1
m		x					1
n					x		1
o		x				Je suis un citoyen du monde	2
p					x		1
q						Je suis mauri- cienne	1
r					x	Malgache	2
Totaux	2	11	4	8	23	6	53

La majorité des sujets se considère aussi bien créole que français, voire français et estiment donc appartenir avant tout à un peuple avant d'appartenir à une culture.

Ici, nous avons fait le choix des religions les plus pratiquées à La Réunion afin de cerner l'identité religieuse des sujets.

Tableau 4 : Appartenance religieuse

Sujets	Christianisme	Hindouisme	Islam	Autre	Totaux
A			x		1
B			x		1
C	x				1
D		x			1
E			x		1
F	x				1
G			x		1
H			x		1
I			x		1
J	x				1
K	x				1

L			x		1
M	x				1
N			x		1
O	x				1
P	x				1
Q	x				1
R			x		1
S		x			1
T	x				1
U	x				1
V		x			1
W			x		1
X	x				1
Y	x				1
Z	x				1
a	x				1
b	x				1
c	x				1
d			x		1
e	x	x			2
f			x		1
g	x				1
h	x				1
i	x				1
j		x			1
k				x	1
l	x				1
m			x		1
n	x				1
o				Athée	1
p	x				1
q	x				1
r	x				1
Totaux	25	5	13	2	45

La majeure partie des sujets s'avère être de confession chrétienne.

Cette question traite de la langue maternelle des sujets. En effet, nous essayons de voir dans quelle mesure le sujet s'identifie à l'une de ces langues plus que les autres langues, qui sont liées à la langue familiale. Il est aussi question de voir

l'éducation de la famille réunionnaise pour le sujet qui s'est approprié une langue qu'il pratique depuis longtemps et qu'il considère être sa langue maternelle.

Tableau 5 : Langue maternelle

	Langue créole	Langue française	Autre	Totaux
Réponses /52	13	29	10	52
En %	25 %	55 %	20 %	100 %

En comparaison à la langue créole, la langue française l'emporte majoritairement dans la langue maternelle présente à La Réunion. Toutefois, en tenant compte des autres langues, ces dernières ajoutées au créole, représentent une part (45 %) non négligeable.

Notre objectif est de voir la langue qui, selon les sujets, représente la société réunionnaise. Si l'éducation réunionnaise est affirmée, cette éducation doit pouvoir se traduire à travers une langue qui est la plus parlée.

Tableau 6 : Langue parlée

Sujets	Langue créole	Langue française	Autre	Totaux
A	x			1
B		x		1
C	x			1
D	x			1
E	x			1
F	x			1
G	x	x		2
H	x	x		2
I	x			1
J	x			1
K	x	x		2
L	x			1
M		x		1
N	x			1
O	x			1
P	x			1

Q	x			1
R	x			1
S	x			1
T		x		1
U	x			1
V	x			1
W		x		1
X	x	x		2
Y	x			1
Z	x			1
a	x			1
b		x		1
c	x			1
d	x			1
e	x			1
f	x			1
g	x			1
h	x			1
i	x			1
j	x			1
k	x			1
l	x			1
m	x	x		2
n	x			1
o	x	x		2
p	x			1
q	x			1
r	x			1
Totaux	39	11	0	50

D'après ces jeunes, la langue la plus représentative et la plus parlée de La Réunion est le créole.

Partant du fait que La Réunion est un département français, nous nous attendons à ce que la langue française soit la langue mise en avant et cherchons donc à savoir si, d'après ces jeunes, une langue est plus valorisée que l'autre.

Tableau 7 : Langue administrative

Sujets	Oui	Non	Laquelle	Totaux
A	x		Français	1

B	x		Français	1
C		x		1
D		x		1
E	x		Français	1
F		x		1
G	x		Français (avec une certaine compréhension pour les moins scolarisés)	1
H	x		Français	1
I	x		Français	1
J	x		Français	1
K	x		Français	1
L	x		Français	1
M		x		1
N		x		1
O	x		Français	1
P		x		1
Q	x		Français	1
R	x		Français	1
S	x		Français	1
T		x		1
U	x			1
V	x		Créole	1
W	x		Français	1
X		x		1
Y	x		Français	1
Z		x		1
a	x		Français	1
b	x		Français	1
c		x		1
d	x		Français	1
e	x		Français	1
f		x		1
g		x		1
h	x		Français	1
i	x		Français	1
j	x		Français	1
k	x		Français	1
l	x		Français	1
m	x		Français	1
n	x		Français	1
o		x		1
p	x		Français	1
q	x		Français	1
r		x		1

Totaux	30	14		44
--------	----	----	--	----

La plupart des sujets estime qu'à La Réunion, le système administratif ne prend en compte qu'une seule langue, celle du français.

Il s'agit de voir comment le jeune se représente le créole et/ou le français par rapport aux différentes populations présentes sur l'île.

Tableau 8 : Langue et population

	Langue française					Langue créole					T O T A L X
	Pop. Métropolitaine / Zo-reille	Pop. Zo-réole	Pop. Créole	Pop. Générale	Totaux langue française	Pop. Métropolitaine / Zoreil	Pop. Zoréole	Pop. Créole	Pop. Générale	Totaux langue créole	
A	x			x	2		x	x		2	4
B	x			x	2		x	x		2	4
C	x	x			2		x	x		2	4
D		x	x	x	3	x	x	x		3	6
E	x			x	2		x	x		2	4
F	x	x		x	3		x	x		2	5
G	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
H	x			x	2		x	x		2	4
I	x	x		x	3		x	x	x	3	6
J	x	x		x	3		x	x		2	5
K	x	x		x	3		x	x		2	5
L	x	x		x	3		x	x	x	3	6
M	x		x	x	3		x	x		2	5
N	x			x	2		x	x		2	4
O	x			x	2		x	x		2	4
P	x	x			2			x	x	2	4
Q	x	x		x	3		x	x		2	5
R	x	x		x	3			x	x	2	5
S		x	x	x	3	x	x	x	x	4	7
T	x	x			2			x	x	2	4

U	x	x	x		3		x	x	x	3	6
V	x	x		x	3			x		1	4
W	x	x		x	3		x	x		2	5
X	x	x			2		x	x	x	3	5
Y	x	x			2		x	x		2	4
Z	x	x		x	3		x	x		2	5
a	x	x		x	3			x		1	4
b	x	x		x	3			x		1	4
c	x	x			2			x	x	2	4
d	x	x		x	3		x	x	x	3	6
e	x	x		x	3		x	x		2	5
f	x			x	2		x	x		2	4
g	x	x		x	3		x	x		2	5
h	x	x		x	3		x	x		2	5
i	x	x		x	3		x	x	x	3	6
j	x				1			x	x	2	3
k	x			x	2		x	x		2	4
l	x	x		x	3		x	x		2	5
m	x	x		x	3		x	x	x	3	6
n	x	x		x	3		x	x		2	5
o	x	x	x	x	4		x	x	x	3	7
p	x	x			2			x	x	2	4
q	x	x	x	x	4		x	x	x	3	7
r	x	x		x	3		x	x	x	3	6
T O T A U X	42	34	7	35	118	3	35	44	18	100	218

De façon générale, ces jeunes se représentent la langue française comme pratiquée en mineure partie par la population créole (6 %) comme ils représentent la langue créole comme pratiquée en mineure partie par la population métropolitaine /Zoreille (3 %)

Ensuite, il s'agit de savoir si l'adolescent associe une langue plus à une région qu'à une autre. En effet, il est connu et nous pouvons voir que des populations partageant des modes de vie similaires ont tendance à se regrouper. L'objectif est de voir de quelle manière le lieu de vie et la localité peuvent nous amener à partager les mêmes pratiques telles que la langue.

Tableau 9 : Langue et région

S U J E T S	Langue française					Langue créole					T O T A U X
	Nord	Ouest	Sud	Est	Totaux langue fran- çaise	Nord	Ouest	Sud	Est	Totaux langue créole	
A					0	x	x	x	x	4	4
B	x		x		2		x		x	2	4
C	x	x	x		3	x		x	x	3	6
D	x	x			2			x	x	2	4
E		x	x		2	x			x	2	4
F	x	x	x		3	x			x	2	5
G	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
H	x	x	x		3	x	x	x	x	4	7
I	x				1					0	1
J	x				1		x	x	x	3	4
K		x	x	x	3	x				1	4
L	x		x		2	x	x		x	3	5
M					0					0	0
N					0					0	0
O	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
P	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
Q					0	x	x	x	x	4	4
R		x			1	x		x	x	3	4
S	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
T					0	x	x	x	x	4	4
U	x	x			2			x	x	2	4
V	x	x			2			x	x	2	4
W	x				1		x	x	x	3	4
X	x		x	x	3	x	x	x	x	4	7
Y	x				1	x	x	x	x	4	5
Z		x			1	x		x	x	4	5

a	x	x			2	x		x	x	3	5
b	x				1		x	x	x	3	4
c	x	x	x		3	x	x	x	x	4	7
d	x			x	2			x		1	3
e	x	x			2	x		x	x	3	5
f	x	x			2			x	x	2	4
g	x	x			2	x		x	x	3	5
h	x	x			2	x		x	x	3	5
i	x		x		2	x	x		x	3	5
j		x	x		2	x		x		2	4
k	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
l	x	x			2	x		x	x	3	5
m		x	x		2	x			x	2	4
n	x	x			2	x		x	x	3	5
o	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
p		x			1	x		x	x	3	4
q	x	x	x	x	4	x	x	x	x	4	8
r	x		x		2	x	x		x	3	5
T O T A L	32	28	20	10	90	32	21	33	38	125	215

Nos résultats montrent que l'adolescent associe la langue créole à peu près à toutes les régions de l'île avec une petite faiblesse du créole dans l'Ouest (16,8%) alors qu'il est plus fort dans l'Est (30,4%). Concernant la langue française, l'adolescent estime qu'il est moins présent dans le Sud (22,22%) et beaucoup moins dans présent dans l'Est (11,11 %).

Nous verrons dans quelle mesure, les adolescents se représentent le caractère culturel de l'individu.

Tableau 10 : Population et religion

	Population métropolitaine / Zoreille				Population zoréole				Population créole				Population générale				T O T A L
	Ch	H i	I s	Au	Ch	H i	I s	A u	C h	H i	I s	A u	C h	H i	I s	A u	
S U J E																	

T																		U
S																		X
A									x	x								2
B																		0
C	x						x		x	x	x							5
D								Athé	x	x				x				4
E	x						x			x				x				4
F				Athé	x				x	x	x			x				6
G				Cul				Cul					Cul				Cul	4
H	x	x	x				x		x	x	x			x	x	x		10
I																		0
J				Rien	x				x					x				4
K	x		x		x	x	x				x			x	x	x		9
L	x				x				x	x	x							5
M	x				x					x	x			x	x	x		7
N	x				x				x	x				x		x		6
O				Athé	x				x	x						x		5
P	x				x		x		x	x								5
Q	x								x		x							3
R				Athé					x									2
S	x						x			x	x				x	x		6
T	x				x				x	x	x			x				6
U	x				x			x		x	x			x	x	x	x	9
V	x				x				x	x	x			x	x	x		8
W				x	x					x				x				4
X	x	x		x	x			x	x		x			x		x		9
Y																		0
Z	x				x				x						x	x		5
a	x				x			x	x	x	x			x				7
b	x				x				x					x				4
c	x				x				x	x	x			x	x	x		8
d	x				x													2
e	x				x		x		x	x	x			x		x		8
f				Athé					x	x								3
g	x						x		x	x	x	x		x				7
h	x				x					x				x				4
i	x						x			x								3
j				Athé	x				x						x			4
k	x				x				x	x				x				5
l	x				x				x	x	x			x				6

m	x				x				x	x			x	x	x	x	8
n	x				x				x	x	x		x				6
o	x				x				x				x	x	x	Athéisme Boudhisme Tamoul	7
p	x				x				x						x		4
q	x				x				x	x			x	x	x		7
r	x		x		x			Ta- moul Athéisme	x				x	x	x	Tamoul Athéisme	9
TOTAUX	31	2	3	9	29	3	7	6	30	28	19	2	26	13	17	5	230
TOTAUX GENERAUX	45				45				79				61				

Ch : christianisme Hi : hindouisme Is : islam Au : autres cultures minoritaires

Cul : Cultures religieuses minoritaires et majoritaires, choix des concernés

Ces résultats montrent que les adolescents se représentent le caractère culturel de l'individu, ici la religion, en fonction de son origine « ethnique ».

Voyons, selon les jeunes, quelle appartenance culturelle amène plus de représentations positive ou négatives et suivant quel axe.

Tableau 11 : Population et qualificatif

	Métropolitain / Zoreil								Zoréole								Créole								Population générale									
S u j	U n	D é	F o	F a	A c	P a	P a	R i	U n	D é	F o	F a	A c	P a	P a	R i	U n	D é	F o	F a	A c	P a	P a	R i	U n	D é	F o	F a	A c	P a	P a	R i	Tot	
A	x		x		x		x	x		x		x		x		x	x	x	x	x	x		x		x		x		x		x		x	16
B																																		0
C				x								x							x						x									4
D	x			x				x									x						x		x					x				7
E		x						x	x			x					x		x				x			x			x		x			10
F	x			x				x		s							x						x						x					6
G																										x	x	x	x	x	x	x	x	8

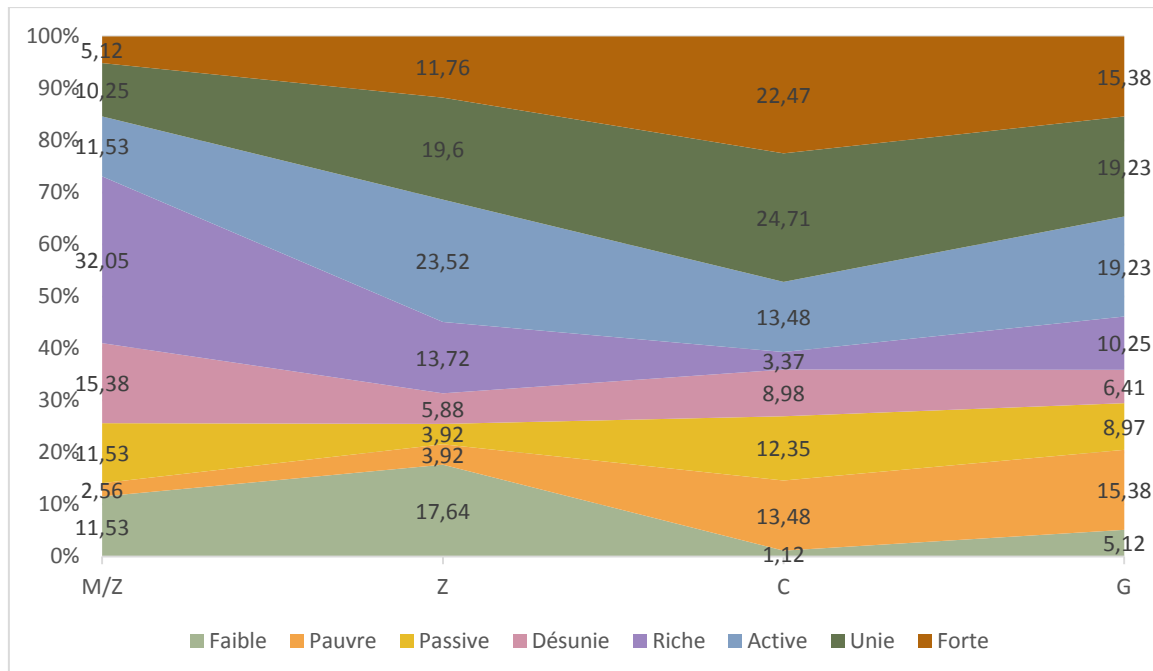
Légende :

Suj : Sujets Un : Uni Dé : Désunie Fo : Forte Fa : Faible Ac : Active
 Pas : Passive Pa : Pauvre Ri : Riche Tot : Totaux
 Tot Gén : Totaux généraux

Les résultats nous montrent que c'est la population créole qui amène le plus de représentations positive ou négative. Les populations métropolitaine (Zoreille) et générale amènent une représentation (positive ou négative) équivalente. La population zoréole a une représentation plus faible.

La population métropolitain/Zoreil est représentée majoritairement comme riche. La population Zoréole est représentée comme unie et active. La population créole est représentée comme unie, forte, aussi bien active que passive et pauvre. La population Générale est représentée comme unie, forte, active et pauvre.

Figure 1 : Répartition de la population en fonction des qualificatifs



V.2.2 L'EDUCATION ET LE CONTEXTE DIGLOSSIQUE DE LA REUNION

La seconde partie du questionnaire traite, dans un premier temps, de l'éducation en termes de représentations et, dans un deuxième temps, de la diglossie. Les résultats sont les suivants :

Les habitudes linguistiques sont importantes pour déterminer le lien entre la culture scolaire et la culture familiale. Il s'agit de voir si la langue officielle est celle de la famille ou plutôt si c'est la langue d'origine (maternelle) qui se cultive dans la famille.

Tableau 12 : Langue la plus utilisée

Sujets	Langue française	Langue créole	Autre langue	Totaux
A	x			1
B	x			1
C	x			1
D	x			1
E		x		1
F	x			1
G	x			1
H	x			1
I	x			1
J	x	x		2
K	x			1
L	x			1
M	x			1
N	x			1
O	x			1
P	x			1
Q	x			1
R	x			1
S	x			1
T	x			1
U	x			1
V	x			1
W	x			1
X		x		1
Y	x			1
Z		x		1

a	x			1
b	x			1
c	x			1
d	x			1
e	x			1
f	x			1
g	x			1
h	x			1
i	x			1
j		x		1
k	x			1
l		x		1
m	x			1
n	x	x		2
o	x			1
p	x			1
q	x		Mauricien	2
r	x			1
Totaux	39	7	1	47

Ces résultats montrent que c'est la langue française qui est le plus souvent utilisée (82,97%) chez les adolescents. La langue créole occupe la deuxième place (14,89 %). Et les 2,12% restants utilisent le plus souvent une autre langue, notamment la langue mauricienne.

Les langues étant liées à une culture, nous voulons voir la tendance qu'ont les jeunes à s'ouvrir aux autres langues d'autres cultures ou bien s'ils restent attachés aux langues se rattachant à leur culture d'origine.

Tableau 13 : Langue préférée

Sujets	Langue française	Langue créole	Autre langue	Aucune	Pourquoi	Totaux
A	x				Ça passe mieux	1
B	x				C'est officiel	1
C				x	J'aime les deux	1
D	x				C'est administratif	1
E		x			C'est ma langue	1
F	x				Il le faut	1

G	x				C'est ma langue	1
H			Anglais		Comme chez moi	1
I	x				J'aime bien	1
J	x				C'est mieux	1
K			Anglais		C'est ma langue maternelle	1
L	x				Pour réussir	1
M	x				C'est nécessaire	1
N	x				C'est ma langue	1
O			Anglais		Par habitude	1
P	x				Je suis français	1
Q	x				C'est bien	1
R						0
S		x			Je me sens mieux	1
T	x				C'est mieux	1
U						0
V	x				C'est naturel	1
W	x				C'est mieux	1
X	x				J'aime bien	1
Y		x			C'est familial	1
Z		x			J'ai l'habitude	1
a		x			C'est ma langue	1
b	x				C'est normal pour moi	1
c	x				C'est mieux	1
d			Comorien		C'est ma langue	1
e		x			Je me retrouve plus	1
f	x				Je suis français	1
g			Anglais		C'est ma langue	1
h			Allemand		C'est familial	1
i	x				Par habitude	1
j		x			C'est ma langue	1
k	x				C'est plus joli	1
l	x				Ça donne une meilleure image	1
m			Anglais		Par habitude	1
n	x				C'est normal	1
o				x	Inexplicable	1
p	x	x			Les deux me plaisent	2
q			Mauricien		C'est ma langue	1
r				x	C'est pareil	1
Totaux	24	8	8	3		43

Les résultats montrent que la langue préférée des français est le français (55,81%). Suivent la langue créole et les autres (hors langue française) à 18,6%. Et 6,97% des adolescents n'ont pas de préférence.

Voyons si les sujets s'attachent davantage aux fêtes religieuses et culturelles, d'une part, ou/et aux évènements nationaux ou internationaux, d'autre part.

- Les fêtes religieuses et culturelles paraissent plus importantes pour les adolescents.

Concernant la tendance vers un repli culturel ou une ouverture à travers les relations amicales et personnelles des jeunes.

- Les adolescents ne choisissent pas leur meilleur (e) ami (e) en fonction de leur langue maternelle.

Ici, il s'agit de voir comment les jeunes choisissent leur ami (s) proche(s).

- Les adolescents choisissent leur (s) ami (s) proches en fonction de leur langue parlée.

Nous voulons voir l'image qu'ont les jeunes de l'éducation scolaire.

- Malgré le fait que les adolescents pensent que l'éducation soit variée et ouverte à toutes les cultures, ces jeunes pensent que l'éducation scolaire reste fermée, inadaptée, inégalitaire, peu harmonieuse et pas toujours juste et équitable pour tous.

Nous voulons voir la réaction des jeunes concernant l'éducation scolaire à La Réunion quant à la diglossie.

Tableau 14 : Ecole et diglossie

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux

A			x		1
B			x		1
C		x			1
D	x				1
E			x		1
F	x				1
G		x			1
H			x		1
I				x	1
J				x	1
K			x		1
L		x			1
M		x			1
N			x		1
O			x		1
P				x	1
Q		x			1
R			x		1
S				x	1
T	x				1
U		x			1
V				x	1
W				x	1
X				x	1
Y				x	1
Z		x			1
a		x			1
b				x	1
c		x			1
d			x		1
e				x	1
f				x	1
g			x		1
h			x		1
i			x		1
j			x		1
k		x			1
l			x		1
m		x			1
n			x		1
o			x		1
p		x			1
q				x	1
r			x		1
Totaux	3	12	17	12	44

Les résultats montrent que les jeunes ne sont plutôt pas d'accord sur le fait que l'éducation scolaire à La Réunion prend suffisamment en compte la langue créole réunionnaise.

Il s'agit de voir la réaction des jeunes sur la place de la langue à La Réunion.

Tableau 15 : Langue créole et langue française situées à la même place

Sujets	Oui	Non	Totaux
A		x	1
B		x	1
C		x	1
D		x	1
E		x	1
F		x	1
G		x	1
H		x	1
I		x	1
J		x	1
K		x	1
L	x		1
M		x	1
N		x	1
O		x	1
P		x	1
Q		x	1
R		x	1
S		x	1
T		x	1
U		x	1
V		x	1
W		x	1
X		x	1
Y		x	1
Z		x	1
a		x	1
b		x	1
c		x	1
d		x	1
e		x	1
f		x	1
g		x	1
h		x	1
i		x	1

j		x	1
k		x	1
l		x	1
m		x	1
n		x	1
o		x	
p		x	1
q		x	1
r		x	1
Totaux	1	43	44

Ces résultats montrent que la quasi-totalité des jeunes pensent que la langue créole et la langue française n'occupent pas la même place.

Dans quelle mesure la langue minoritaire (le créole) est représentée par les sujets au détriment de la culture?

Tableau 16 : Supériorité de la langue française sur la langue créole

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux
A		x			1
B			x		1
C	x				1
D	x				1
E		x			1
F	x				1
G		x			1
H	x				1
I	x				1
J		x			1
K		x			1
L		x			1
M	x				1
N	x				1
O	x				1
P		x			1
Q		x			1
R		x			1

S		x			1
T	x				1
U	x				1
V	x				1
W			x		1
X			x		1
Y			x		1
Z		x			1
a			x		1
b	x				1
c	x				1
d				x	1
e			x		1
f				x	1
g		x			1
h			x		1
i	x				1
j			x		1
k	x				1
l			x		1
m	x				1
n			x		1
o		x			1
p		x			1
q		x			1
r				x	1
Totaux	16	15	10	3	44

Les résultats montrent que, d'une manière générale, les adolescents sont d'accord avec le principe de supériorité de la langue administrative.

Selon les jeunes, dans quelle mesure la culture créole est reconnue par le système éducatif français.

Tableau 17 : Culture créole et système éducatif français

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux
--------	----------------------	-----------------	---------------------	----------------------	--------

A			x		1
B			x		1
C		x			1
D		x			1
E		x			1
F		x			1
G		x seulement à l'université			1
H		x			1
I				x	1
J				x	1
K			x		1
L		x			1
M			x		1
N		x			1
O		x			1
P				x	1
Q				x	1
R			x		1
S	x				1
T				x	1
U		x			1
V				x	1
W		x			1
X				x	1
Y			x		1
Z		x			1
a				x	1
b				x	1
c		x			1
d			x		1
e				x	1
f			x		1
g				x	1
h		x			1
i			x		1
j		x			1
k		x			1
l			x		1
m			x		1
n			x		1
o			x		1
p		x			1
q				x	1
r		x			1
Totaux	1	18	13	12	44

Les résultats montrent que la culture créole est assez reconnue par le système éducatif français.

Quelle place les jeunes souhaitent donner à la langue créole à l'école?

Tableau 18 : Reconnaissance de la langue créole à l'école

Sujets	Oui	Non	Totaux
A	x		1
B		x	1
C		x	1
D		x	1
E	x		1
F		x	1
G	x		1
H	x		1
I		x	1
J	x		1
K	x		1
L	x		1
M		x	1
N	x		1
O	x		1
P	x		1
Q	x		1
R	x		1
S	x		1
T		x	1
U		x	1
V	x		1
W		x	1
X	x		1
Y	x		1
Z	x		1
a	x		1
b		x	1
c	x		1
d	x		1
e	x		1
f	x		1
g	x		1
h	x		1

i	x		1
j	x		1
k		x	1
l	x		1
m		x	1
n	x		1
o	x		1
p	x		1
q	x		1
r		x	1
Totaux	31	13	44

Les résultats montrent que les adolescents souhaitent une plus grande reconnaissance du créole à l'école.

Vérifions, selon les jeunes, si la relation dominant-dominé existe à La Réunion, notamment dans les cultures.

Tableau 19 : Langue dominante

Sujets	Oui	Non	Néant	Totaux
A	x			1
B			x	1
C			x	1
D	x			1
E	x			1
F	x			1
G	x	x		2
H		x		1
I	x			1
J		x		1
K	x			1
L		x		1
M		x		1
N	x			1
O	x			1
P		x		1
Q		x		1
R	x			1
S		x		1
T	x			1
U		x		1
V	x			1

W		x		1
X		x		1
Y		x		1
Z		x		1
a	x			1
b	x			1
c	x			1
d		x		1
e		x		1
f		x		1
g		x		1
h	x			1
i	x			1
j		x		1
k		x		1
l		x		1
m		x		1
n		x		1
o	x			1
p		x		1
q		x		1
r	x			1
Totaux	19	24	2	45

Les résultats montrent que la majorité des jeunes ne partage pas l'idée qu'une langue puisse dominer une autre quel que soit le motif.

Nous allons mettre en lien les questions 22 et 23 afin d'établir la relation dominant-dominé, si cette relation est existante pour le sujet.

Tableau 20 : Langue dominée

Sujets	Oui	Non	Néant	Totaux
A	x			1
B			x	1
C	x			1
D	x			1
E	x			1
F	x			1
G	x			1

H		x		1
I	x			1
J		x		1
K			x	1
L			x	1
M	x			1
N			x	1
O	x			1
P		x		1
Q		x		1
R			x	1
S		x		1
T	x			1
U		x		1
V	x			1
W		x		1
X		x		1
Y		x		1
Z		x		1
a	x			1
b	x			1
c		x		1
d		x		1
e			x	1
f	x			1
g		x		1
h	x			1
i	x			1
j		x		1
k		x		1
l		x		1
m		x		1
n		x		1
o	x			1
p			x	1
q		x		1
r			x	1
Totaux	17	19	8	44

Les résultats montrent que la majorité des jeunes ne partagent pas l'idée qu'une langue puisse être dominée par une autre quel que soit le motif.

V.2.2 L'INTERCULTUREL REUNIONNAIS

A partir de la question 24, nous traitons du thème de l'interculturel dont les réponses vont, à présent, être explicitées.

L'interculturel doit s'exprimer à travers la disparition des frontières entre différentes cultures; il s'agit de voir la vision des jeunes sur la situation à La Réunion.

Tableau 21 : Disparition des frontières entre cultures / Présent

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux
A		x			1
B		x			1
C		x			1
D		x			1
E	x				1
F		x			1
G		x			1
H		x			1
I		x			1
J				x	1
K	x				1
L		x			1
M		x			1
N			x		1
O	x				1
P	x				1
Q	x				1
R		x			1
S	x				1
T				x	1
U		x			1
V	x				1
W	x				1
X			x		1
Y		x			1
Z			x		1
a			x		1
b			x		1
c		x			1
d			x		1
e			x		1

f		x			1
g			x		1
H			x		1
I		x			1
J			x		1
K			x		1
L		x			1
M	x				1
N		x			1
O		x			1
P		x			1
Q				x	1
R			x		1
Totaux	9	20	12	3	44

Les résultats montrent que, d'après les adolescents, les frontières entre les cultures ont tendance à disparaître avec le temps.

Si les frontières culturelles disparaissent, nous serons plus en face d'une éducation interculturelle mise en avant au détriment de la diglossie; l'avis des jeunes sur cette question peut nous orienter vers ce qui pourrait arriver car ce seront eux les acteurs de demain.

Tableau 22 : Disparition des frontières entre cultures / Avenir

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux
A			x		1
B			x		1
C				x	1
D		x			1
E	x				1
F	x				1
G		x			1
H				x	1
I		x			1
J	x				1
K	x				1
L		x			1
M			x		1
N				x	1

O	x				1
P			x		1
Q	x				1
R		x			1
S	x				1
T				x	1
U	x				1
V		x			1
W				x	1
X		x			1
Y		x			1
Z			x		1
a			x		1
b			x		1
c		x			1
d				x	1
e		x			1
f	x				1
g			x		1
h			x		1
i				x	1
j				x	1
k		x			1
l		x			1
m	x				1
n		x			1
o			x		1
p				x	1
q				x	1
r				x	1
Totaux	10	13	10	11	44

Les résultats montrent que, les jeunes sont plutôt d'accord sur le fait qu'à l'avenir les cultures seraient appelées à disparaître.

Nous savons que de plus en plus d'échanges interculturels se font à La Réunion. Nous voulons ici confirmer l'acceptation de ce fait auprès des jeunes.

Tableau 23 : Echanges et cultures

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Néant	Totaux
A		x				1
B		x				1
C		x				1
D		x				1
E	x					1
F			x			1
G	x					1
H		x				1
I	x					1
J					x	1
K	x					1
L		x				1
M		x				1
N	x					1
O	x					1
P	x					1
Q			x			1
R		x				1
S	x					1
T	x					1
U		x				1
V	x					1
W	x					1
X		x				1
Y		x				1
Z		x				1
a		x				1
b	x					1
c	x					1
d		x				1
e			x			1
f			x			1
g		x				1
h		x				1
i	x					1
j		x				1
k		x				1
l			x			1
m	x					1
n		x				1
o		x				1
p	x					1
q	x					1
r		x				1

Totaux	17	21	5	1		44
--------	----	----	---	---	--	----

Les résultats montrent que les adolescents pensent que les échanges entre jeunes de culture différente sont de plus en plus nombreux.

Il s'agit de mesurer le degré d'ethnocentrisme ressenti par les sujets; un fort degré d'ethnocentrisme conduit à une pensée de difficulté à engager la communication avec autrui de culture différente et inversement.

Tableau 24 : Communication et culture différente

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Néant	Totaux
A		x				1
B			x			1
C			x			1
D				x		1
E		x				1
F				x		1
G				x		1
H		x				1
I				x		1
J					x	1
K	x					1
L		x				1
M				x		1
N			x			1
O			x			1
P			x			1
Q	x					1
R			x			1
S				x		1
T				x		1
U			x			1
V			x			1
W				x		1
X				x		1
Y			x			1
Z		x				1
a				x		1
b			x			1
c		x				1

d			x			1
e				x		1
f			x			1
g				x		1
h			x			1
i				x		1
j				x		1
k			x			1
l		x				1
m				x		1
n				x		1
o				x		1
p			x			1
q				x		1
r				x		1
Totaux	2	7	15	19	1	44

Ces résultats montrent que les jeunes pensent qu'il n'est pas difficile d'engager la communication avec quelqu'un ayant une culture différente de la sienne.

Il s'agit, ici, de confirmer le fait que les membres d'un même groupe aura plus de codes de communication en commun; donc, ce sera plus facile de communiquer entre eux que pour un membre de communiquer avec une personne d'un autre groupe. Dans ce dernier cas, il s'agirait d'une décentration et d'une ouverture sur l'autre différent de soi, donc une ouverture à l'interculturel.

Tableau 25 : Communication et même culture

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Néant	Totaux
A		x				1
B		x				1
C		x				1
D			x			1
E	x					1
F			x			1
G			x			1
H	x					1
I			x			1
J			x			1
K	x					1
L		x				1

M			x			1
N		x				1
O			x			1
P		x				1
Q	x					1
R		x				1
S				x		1
T	x					1
U			x			1
V		x				1
W		x				1
X		x				1
Y	x					1
Z	x					1
a				x		1
b		x				1
c		x				1
d	x					1
e			x			1
f	x					1
g	x					1
h		x				1
i				x		1
j			x			1
k		x				1
l	x					1
m		x				1
n				x		1
o			x			1
p	x					1
q				x		1
r					x	1
Totaux	12	15	11	5	1	44

Ces résultats montrent que, selon les jeunes, il reste plus facile d'engager la conversation avec quelqu'un ayant la même culture que la sienne.

On peut être ouvert à l'interculturel mais on peut aussi favoriser l'ethnocentrisme; ici, le non – repli culturel est mis en avant dans la question, pour une confirmation de la part des jeunes.

Tableau 26 : Frontières culturelles

Sujets	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Totaux
A		x			1
B			x		1
C			x		1
D				x	1
E	x				1
F				x	1
G		x			1
H			x		1
I	x				1
J	x				1
K	x				1
L			x		1
M			x		1
N			x		1
O		x			1
P			x		1
Q	x				1
R		x			1
S	x				1
T			x		1
U		x			1
V		x			1
W	x				1
X		x			1
Y		x			1
Z			x		1
a	x				1
b			x		1
c	x				1
d	x				1
e				x	1
f				x	1
g	x				1
h		x			1
i			x		1
j			x		1
k	x				1
l		x			1
m	x				1
n			x		1
o		x			1
p	x				1
q	x				1
r				x	1
Totaux	15	11	13	5	44

Ces résultats montrent que les jeunes seraient favorables, pour une grande part, favorable à une disparition de frontières culturelles à La Réunion.

La disparition des frontières culturelles amènerait une meilleure réussite éducative car il n'y aurait plus de supériorité entre les cultures (notamment la langue), mais plutôt une éducation interculturelle réunionnaise. Il s'agit, ici, de laisser les sujets s'exprimer librement.

Tableau 27 : Frontières culturelles et causes

Sujets	Je ne sais pas	Us	Comportements	Tabous, clichés,	Stéréotypes	Néant	Choix	Racisme	Problème de communication	Méconnaissance des cultures	Euro-péanisation	Médias et éducation parentale	Totaux
A	x												1
B	x												1
C						x							1
D		x											1
E			x										1
F		x											1
G				x									1
H					x								1
I						x							1
J							x						1
K							x						1
L							x						1
M							x						1
N							x						1
O	x												1
P								x					1
Q									x				1
R										x			1
S											x		1
T	x												1
U						x							1
V								x					1
W					x								1
X		x											1
Y						x							1
Z											x		1
a	x												1
b	x												1
c								x					1
d											x		1

e		x												1
f						x								1
g												x		1
h												x		1
i			x											1
j		x						x						2
k								x						1
l						x								1
m								x						1
n						x								1
o						x								1
p						x								1
q			x											1
r						x								1
Totaux	6	5	3	1	2	10	5	6	1	1	3	2		45

Us : Us et coutumes (vêtements, alimentation, religion, langue, ...)

Les résultats montrent que, selon les adolescents, des raisons diverses font obstacle à la disparition des frontières culturelles.

L'option pour l'interculturel est ici mise en relief et nous demandons les solutions proposées par les jeunes pour voir leur capacité à se projeter dans une éducation interculturelle.

Tableau 28 : Frontières culturelles et solutions

Sujets	Je ne sais pas	Néant	Ac	Enseignement de l'histoire du créole en français	Enseigner dans une langue commune	Plus d'échanges entre les différentes cultures	Plus d'estime du créole, notamment en option	Meilleure éducation familiale
A	x							
B	x							
C		x						
D		x						
E			x					
F		x						
G				x				
H					x			
I		x						
J		x						
K		x						
L		x						
M		x						

N		x						
O						x		
P			x					
Q		x						
R		x						
S							x	
T	x							
U		x						
V	x							
W			x					
X		x						
Y		x						
Z		x						
a							x	
b								x
c								x
d				x				
e								
f		x						
g			x					
h							x	
i			x					
j								
k								
l		x						
m			x					
n		x						
o		x						
p		x						
q	x							
r			x					
Totaux	5	20	7	2	1	1	3	2

Ac : Acceptation des différences et s'ouvrir aux autres cultures

Ces résultats montrent que les jeunes se sentent impuissants quant aux solutions relatives à l'émergence d'une éducation interculturelle réunionnaise.

V.3

ANALYSE DE L'ENTRETIEN

Lors de la conduite de l'entretien, il a fallu reformuler assez souvent afin que le sujet puisse rester centré sur la question posée. En effet, toutes les questions doivent être bien comprises par l'interviewé afin qu'il puisse ensuite s'exprimer.

Concernant les attitudes non verbales, la quasi-totalité des sujets s'est exprimée librement et avec facilité sur toutes les questions abordées. Cependant, quelques sujets ont eu quelques réticences au départ quant à expliciter leurs réponses. Mais, nous les avons rassurés en les leur expliquant que leurs réponses resteraient confidentielles.

INTERPRETATION DE L'ANALYSE DU SUJET

Sujets	Que pensez-vous de la supériorité de la langue française sur la langue créole à La Réunion ?	Que pensez-vous de l'éducation à l'école et de l'éducation à la maison à La Réunion ?	Quel est votre avis sur l'interculturel à La Réunion ?
--------	--	---	--

A	Je n'y crois pas	C'est pas trop pareil	Nous sommes au top là-dessus
B	Ça ne devrait pas être le cas	A la maison, c'est plus personnel	C'est bien
C	Pour moi, ce n'est pas le cas	C'est complètement différent	Nous avons de la chance ici
D	Je ne me sens pas concernée	Pour moi, ça ressemble	Aucun problème sur l'interculturel à La Réunion
E	Le créole a autant d'importance que le français	On s'adapte	D'après moi, tout va bien
F	Le français, c'est la langue administrative. C'est pour ça qu'elle passe avant.	A l'école, c'est plus difficile car on ne peut pas trop faire ce qu'on veut	L'interculturel, ici, c'est notre point fort
G	Je ne pense pas que le créole soit inférieur comme langue	C'est bien à l'école parce qu'on apprend beaucoup de choses à l'école mais ce n'est pas facile pour tout le monde	A mon avis, on s'entend bien entre toutes les cultures à La Réunion
H	Je pense que c'est l'administration qui fait tout ça	Pour moi, la barrière, c'était la communication	L'interculturel réunionnais est un exemple d'après moi
I	Je crois que les deux sont pareilles	On ne nous aide pas assez à l'école	A ce sujet, nous sommes bien ici
J	A mon avis, il ne faut pas parler de supériorité	A l'école, on doit beaucoup se débrouiller seul ou avec les amis mais avec les adultes pas trop	Les relations interculturelles réunionnaises se portent bien

Les réponses relatives aux entretiens montrent que les adolescents ne ressentent pas la langue créole comme inférieure à la langue française et ne veulent pas non plus que ce soit le cas.

Concernant l'éducation, lors des entretiens, les jeunes perçoivent une différence entre l'école et la maison, ainsi qu'une distance avec les adultes.

Les résultats de l'entretien montrent que les jeunes perçoivent l'interculturel réunionnais comme exemplaire.

VI.

**INTERPRETATION
DES RESULTATS ET
DISCUSSIONS**

VI.1

STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE

Nos résultats montrent que la première hypothèse de notre recherche est confirmée par la mise en évidence d'une catégorisation des langues au sein de la structure de la société réunionnaise. Cette catégorisation conduit les sujets à tendre vers des stéréotypes pour les langues auxquelles ils n'ont pas d'appartenance et à tendre vers des préférences pour les langues auxquelles ils appartiennent. La langue d'appartenance, qu'elle soit religieuse, ethnique ou émanant d'une classe sociale, ne définit pas seulement une appartenance individuelle. A La Réunion, deux langues d'appartenance coexistent dans une situation diglossique. C'est une composante principale de la structure de la société réunionnaise.

Sachant que la langue administrative est le français, notre enquête montre que, selon les jeunes, il est normal de parler français.

D'ailleurs, ce principe n'est pas remis en question. Au contraire, les jeunes interrogés reconnaissent tous le fait de la forte présence de la langue française dans la sphère publique.

Cependant, les jeunes marquent leur appartenance à la langue maternelle, notamment dans la sphère privée d'une part, parce qu'elle est valorisée par la famille et d'autre part, parce qu'on ne lui affecte pas le même regard qu'à l'école. Selon les jeunes, la langue la plus représentative et la plus parlée de La Réunion est le créole.

Il semble aussi que l'utilisation du français à la maison soit souvent présente.

Toutefois, même si certains élèves disent pratiquer les deux langues dans la famille, un grand nombre d'enfants disent ne parler que le créole chez eux.

Par ailleurs, une minorité déclare utiliser une langue autre que le français ou le créole, et n'utiliser que cette autre langue à la maison.

Nous pouvons dire, au vu de ces résultats que, la langue maternelle, créole et/ou autre, occupe une place prépondérante dans la cellule familiale réunionnaise.

Nous pouvons dire que nos sujets ont une préférence pour la langue française (55,81%); suivent la langue créole et les autres (hors langue française) à 18,6%; et 6,97% des adolescents n'ont pas de préférence même si la langue créole reste l'axe de cohésion alors que la langue française est l'axe du pouvoir. Nous voyons que même au sein des préférences, il y a un degré d'importance car le pouvoir implique une relation intergroupe alors que la cohésion implique une relation intra-groupe. Tout permet de croire que nos sujets ont une attitude positive envers la langue créole car l'attribut positif qu'ils lui accordent n'influence pas sa relation avec les autres langues car c'est un attribut interne. La conclusion qui émane de cette analyse est que nos sujets préfèrent avant tout la langue française en termes de relations intergroupes.

Notre première hypothèse est confortée par les auteurs de l'Éducation nouvelle (Montessori, Freinet, Oury, de Failly, Laborde, Makarenko, ...). En effet, ces acteurs prônent une justice sociale basée sur l'être humain qu'on a en face de soi. Ils poursuivaient également le but de lutter contre la loi du plus fort, de permettre à chaque personne d'avoir une place, de se sentir important là où il est. Si la majeure partie de ces objectifs peut être atteinte en "jouant" sur ce que certains appellent le "savoir-être", une partie, non négligeable, peut également être atteinte en travaillant les méthodes et les outils à utiliser. Les recherches présentées ici prétendent outiller, justement, tout acteur éducatif, qu'il soit animateur, enseignant, professeur, formateur ou encore éducateur spécialisé.

Neil, à travers son livre intitulé « Summerhill » et de sa théorie

De nombreuses recherches ont confirmé les travaux de Lewin qui confirment également notre hypothèse sur les relations interpersonnelles. Tout éducateur devrait accorder une grande importance aux relations existantes au sein de groupes de stagiaires, d'élèves, d'étudiants qu'il a sous sa responsabilité et se doit de tenir compte de ces travaux dans la conduite de ces groupes.

Notre première hypothèse s'inscrit également dans l'approche de Biarnes et Crutzen qui défendent le fait que le manque de reconnaissance de la langue maternelle soit à l'origine de nombreux blocages scolaires.

Concernant les stéréotypes, elles se confirment aussi. Si l'on croit que toute personne peut évoluer, alors il faut considérer ces travaux comme un principe fort sur lequel s'appuyer pour conduire une action d'éducation. Il s'agit de prendre en compte chaque individu comme une personne à part entière et non comme étant le membre d'un groupe stigmatisé et catalogué de telle ou telle manière par une classe dominante.

Ce qui confirme également notre seconde hypothèse selon laquelle une inadéquation existe entre la culture, ici la langue, familiale et la langue de l'école. En effet, la plupart des sujets estime qu'à La Réunion, le système administratif ne prend en compte qu'une seule langue, celle du français. La langue française l'emporte majoritairement dans la langue maternelle présente à La Réunion.

Toutefois, en tenant compte des autres langues, ces dernières ajoutées au créole, représentent une part (45 %) non négligeable.

D'après ces jeunes, la langue la plus représentative et la plus parlée de La Réunion est le créole.

Ce que nous avons découvert de plus est que le stéréotype positif : Les résultats nous montrent que c'est la population créole qui amène le plus de représentations positive ou négative. Les populations métropolitaine (Zoreille) et générale amènent une représentation (positive ou négative) équivalente. La population zoréole a une représentation plus faible.

La population métropolitain/Zoreil est représentée majoritairement comme riche. La population Zoréole est représentée comme unie et active. La population créole est représentée comme unie, forte, aussi bien active que passive et pauvre. La population Générale est représentée comme unie, forte, active et pauvre.

Nous pouvons conclure que la catégorisation en langue minoritaire ou majoritaire ne détermine pas la place que va prendre la langue pour les individus, mais plutôt les représentations qu'ils ont de ces langues. Nos résultats confirment ici la théorie de l'éducation psychosociale dans laquelle s'inscrit notre travail et ces résultats s'alignent sur ceux des travaux de Denis et Dubois (1976, p. 543) sur les représentations

VI.2 L'EDUCATION

Les résultats de notre recherche confirment notre deuxième hypothèse qui est le fait que le handicap scolaire survient lorsque la culture familiale n'est pas en adéquation avec l'éducation scolaire.

Effectivement, concernant la situation éducative réunionnaise, nos résultats montrent son existence dans les représentations de nos sujets. Ceux-ci pensent qu'un écart existe entre l'éducation de la famille et celle de l'école. Selon eux, l'éducation familiale de tous les élèves n'est pas la même, sachant que, dans le système éducatif, l'éducation familiale n'est pas à négliger. Tous les élèves ne peuvent pas, à partir de ces résultats, avoir la même éducation familiale car elle n'est pas scolairement reconnue. Les éducations familiales plus reconnues auront une éducation scolaire plus réussie que celles qui auront moins de reconnaissance.

Cette conclusion donne une meilleure explication des résultats obtenus quant à l'analyse de la structure de la société réunionnaise.

En effet, nous avons pu voir, dans la partie précédente, que la langue française est plus reconnue en termes d'appartenance linguistique, que la langue créole. Notre deuxième hypothèse se confirme une fois de plus par un autre élément, l'éducation familiale, qui entre en jeu dans l'élaboration de la connaissance et de l'éducation psychosociale. Le meilleur exemple de notre recherche est que les

jeunes pensent qu'une inégalité existe dans la mesure où l'école ne prend pas en compte l'éducation familiale. Ce qui désavantage, selon eux, certains élèves.

Sachant que l'éducation est « le moteur le plus puissant de développement des peuples », comme disait Condorcet (1792), il n'est pas envisageable de ne pas intégrer toutes les autres éducations existantes à l'éducation académique.

Effectivement, en nous référant à l'entretien avec les sujets, nous constatons qu'ils situent les deux langues au même niveau. Ils excluent même la notion de diglossie en citant que «les deux sont pareilles».

Cependant, ils avouent être seuls dans une éducation pour tous. L'éducation scolaire étant gratuite, laïque et obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, nos jeunes ne ressentent pas cette obligation comme accompagnée. Cette situation de solitude scolaire devrait supposer une interrogation essentielle qui est celle de savoir le but du système éducatif français. Car, tout engagement et d'autant plus « financé », quel qu'il soit, suppose un bilan à court, moyen ou long terme en fonction des objectifs initialement fixés.

Autrement dit, nos jeunes sont conscients, hors obligation scolaire, qu'ils doivent travailler pour réussir.

En revanche, ils comprennent moins le fait de l'absence de moyens déployés pour y arriver.

D'ailleurs, ils se sentent lésés dans beaucoup de situations telles que :

- le déchiffrement de la consigne. Même si elle est en français, nombreux avouent que les termes employés ne sont pas à leur portée. Aussi, une fois la consigne plus « claire », les réponses sont plus rapides et identiques pour ceux qui ont comme langue maternelle le français.

En outre, les jeunes pensent que l'administration scolaire part du principe qu'à la Réunion, nous sommes tous français. Selon eux, même si c'est vrai pour la plupart, ils disent que c'est administratif mais qu'au-delà, ils sont aussi créole ou autre pour une minorité. Ils disent également avoir une langue maternelle, et pour beaucoup (45%), le créole, et qu'ils utilisent cette langue tous les jours et pour la plupart, à l'école avec les amis même s'ils utilisent aussi tous les jours la langue française. Pour ces jeunes, ces deux langues font donc partie intégrante de leur quotidien. Et l'idée même que l'une puisse être supérieure ne leur est pas possible.

Toutefois, ils acceptent le fait que la langue administrative prime administrativement. Ils disent même parler français à 82,97%. L'utilisation massive de la langue française dans un département français semble alors légitime. Une certaine fierté d'être français semble même être présente lors des entretiens.

Pourtant, une autre partie, même mineure (17,3%), des jeunes n'utilisent pas la langue française. Ils semblent fiers, eux aussi, de dire qu'ils utilisent la langue créole au quotidien.

Bruner, comme Bandura, va considérer les interactions comme la pierre angulaire du développement des apprentissages. Bandura s'appuie sur les notions de facilitation sociale et d'expérience pour justifier l'importance de l'interaction. Bruner, quant à lui, va partir des notions de formats et d'échafaudage pour mettre en exergue la nécessité de prendre en considération l'axe communicationnel dans le développement des apprentissages. Ces deux concepts vont se révéler être deux véritables facilitateurs de l'acquisition des connaissances en régulant les échanges entre l'apprenant et le tuteur. L'échafaudage désigne les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte ou par un pair afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait pas résoudre seul. Bruner va associer six fonctions principales à l'échafaudage :

- l'enrôlement du sujet, c'est-à-dire l'intérêt que doit susciter le tuteur chez l'enfant.

- la réduction des degrés de liberté désignant les procédés par lequel le sujet plus avancé simplifie la tâche.
- le maintien de l'orientation ou maintien de la poursuite de l'objectif défini.
- la signalisation des caractéristiques déterminantes qui visent à attirer l'attention de l'enfant vers les éléments pertinents de la tâche.
- le contrôle de la frustration qui a pour but d'éviter le sentiment d'échec et, par la même, d'éviter la démotivation.
- la démonstration qui va mettre en évidence, par les explications du tuteur, les différentes étapes du raisonnement.

Cet étayage réalisé par l'adulte est lié à la notion de zone proximale de développement de Vygotski et confirme la nécessité selon les deux auteurs d'adapter ses compétences aux besoins de l'enfant pour qu'il puisse ensuite s'approprier par lui-même les connaissances. L'étayage prend tout son sens en ce qu'il va être le précurseur, à moyen terme, d'une standardisation de certaines formes d'interactions. Ces formes d'interactions ritualisées sont les formats, patterns d'échanges réguliers et répétés qui visent à organiser la communication. Ces formats sont, pour simplifier, des routines ou scénarios qui, intégrés par l'enfant, vont lui permettre d'orienter ses conduites de manière appropriée pour répondre aux exigences de l'environnement.

Bruner s'inscrit donc dans la lignée de Vygotski en donnant un caractère social au développement de l'enfant au travers des multiples interactions qui vont impulser l'élaboration de ses connaissances. Les théories sociales des apprentissages, de Bandura comme de Bruner, mettent au cœur des débats l'autonomisation de l'enfant comme base du développement. L'aspect social ne

relève pas ici de l'assistantat mais bien de l'accompagnement vers un accomplissement personnel de l'enfant qui sera alors capable de cerner l'environnement par lui-même.

Selon Charlot, Il est plus facile d'accuser l'origine socio culturelle qu'interroger la pertinence des pratiques, le sens que les élèves et leur famille(en particulier issus des classes populaires) accordent à l'école et la posture des enseignants eux-mêmes face à ces enfants.

D'ailleurs, tous les enfants ne sont pas handicapés par leur origine, certains réussissent, ce qui devrait interroger sur la pertinence de la théorie du handicap socio-culturel. Mais les enseignants attribuent souvent au "don", le fait que certains s'en sortent malgré tout. On est donc là devant une idéologie.

Pour comprendre la réussite des élèves et leurs échecs, il faut analyser le rapport au savoir. Pour Charlot cela suppose plusieurs choses :

Une lecture en "positif" des actions des élèves, en ne pointant pas seulement ce qu'ils n'arrivent pas à faire, mais la part de ce qu'ils réussissent à faire. La lecture en négatif pointe les manques, celle en positif cherche à comprendre comment l'élève en est arrivé là, quel est le sens de ses actions, pourquoi un tel mode de fonctionnement, par où est-il passé, quelle a été son histoire d'élève ?...Un élève qui échoue n'est pas un objet incomplet, il demeure un sujet, si dominé soit-il par celui qui sait.

Selon Ebbeck et Glover, il importe que les enseignants se familiarisent avec les composantes culturelles de leur groupe-classe et y ajustent leurs pratiques éducatives. Un résultat déconcertant de leurs études (1996) révèle que certains enseignants ignorent tout du pays ou de la culture d'origine de leurs élèves.

Dubet, à travers une « sociologie de l'expérience » essaie de concilier les déterminismes sociaux tels que Bourdieu a pu les analyser et la manière dont les indi-

vidus subissent ou résistent à ces déterminismes au cours de leur parcours scolaire. L'auteur, partisan de la politique de discrimination positive des zones d'éducation prioritaires défend le principe du socle commun de connaissances.

A ce sujet, Agnès van Zanten a conduit nombre d'enquêtes de terrain et mis en évidence la diversité des configurations locales du système scolaire contemporain et les différentes manières dont les acteurs s'organisent pour faire face à ces situations, notamment dans les établissements en difficulté

Le malaise survient surtout lorsqu'on parle de dominance entre les langues car, nous remarquons chez les jeunes, un sentiment défensif. Certains disent même que l'éducation ne doit pas imposer mais comprendre et tenir compte de « nout langue ». Selon ces derniers sujets, ils acceptent d'étudier en langue française parce qu'il le faut aussi pour « aller loin », dit un élève de dix-sept ans, mais il faut aussi que l'éducation académique « y aide à nous » car « lé pas facile pou un moun y maîtrise pas le français ».

Les résultats d'une étude canadienne (Education et francophonie, 2005) suggèrent une amélioration graduelle des compétences des enfants des minorités linguistiques jusqu'à atteindre, au début du primaire, des chances de réussite scolaire identiques à celles de leurs pairs francophones. Il est donc espéré que cette égalité de chances se poursuive à long terme dans leur adaptation psychosociale et leur cheminement scolaire.

Les résultats soulignent fortement l'influence prospective des effets de la pédagogie. Chez les enfants des minorités linguistiques, les pratiques éducatives sont associées à l'amélioration des compétences en vocabulaire au cours du préscolaire. Les données recueillies, au milieu de l'année scolaire, sur le soutien offert par l'enseignant, sur les innovations pédagogiques et sur l'importance accordée à la résolution des problèmes, autorisent une interprétation prospective des résultats. L'analyse de la relation entre ces variables et les résultats d'amélioration des enfants des minorités linguistiques suggère que les enseignants offrent plus de soutien, utilisent davantage de stratégies pédagogiques innovatrices et

mettent plus l'accent sur la résolution de problèmes avec les enfants dont les compétences en vocabulaire se sont le moins bien améliorées. Selon les recherches antérieures, les enseignants perçoivent les enfants provenant des minorités ethniques comme « difficiles » et nourrissent à leur égard peu d'attentes.

Les actions concertées entre l'enseignant et les parents pourraient rendre compte de l'amélioration des compétences verbales des enfants dès la fin du préscolaire. Ces résultats d'une étude canadienne (Education et francophonie, 2005) suggèrent, que ces adultes significatifs pour l'enfant ont un impact positif sur sa performance scolaire et sur son bien-être.

Contrairement aux idées exprimées par certains parents qu'une exposition précoce à une nouvelle langue peut entraîner l'oubli de la langue maternelle, les résultats d'une recherche menée au préscolaire ne montrent, après une année de suivi, aucune perte des acquis de la langue maternelle chez des enfants hispanophones (Winsler, Diaz, Espinosa, & Rodriguez, 1999). Comparés à d'autres enfants hispanophones qui sont demeurés à la maison, ces enfants acquièrent une meilleure connaissance de la langue du pays d'accueil et développent davantage leur maîtrise de la langue maternelle. Dans des conditions optimales, il n'est donc pas surprenant que le fait de posséder une langue seconde soit associé à des niveaux de réalisation cognitive plus élevés (Diaz, 1983; Diaz, Padilla, & Weathersby, 1991; Hakuta, 1986).

Les enseignants peuvent faire davantage pour respecter les besoins des enfants dans les situations d'apprentissage. Dans son analyse des variables psychoculturelles et des processus de l'enseignement/apprentissage, Tharp (1989) dégage quatre prédicateurs de la réaction des enfants issus des minorités linguistiques à l'égard du système scolaire nord-américain standard : l'organisation sociale, les facteurs socio-linguistiques, les facteurs cognitifs et les facteurs motivationnels. En Amérique du Nord, l'accent mis sur la concurrence et sur la compétition sociale en classe risque d'être inadéquat pour beaucoup d'élèves appartenant aux minorités culturelles.

De plus, des conventions rigides régissant le discours, l'encouragement de la performance, la tendance pour des techniques qui développent la pensée verbale/analytique et la négligence générale des valeurs d'affiliation augmentent le risque d'échec scolaire de ces enfants, surtout lorsqu'ils appartiennent à un milieu socioéconomique défavorisé. La prise en compte de ces facteurs socioéducatifs pourrait davantage profiter aux enfants des minorités linguistiques plutôt que l'organisation des semaines culturelles.

L'enrichissement précoce pourrait stimuler les habiletés requises à une bonne transition piagétienne dans le développement cognitif des enfants âgés de cinq à huit ans (Entwisle & Alexander, 1998).

John Dewey insistait beaucoup sur le respect des intérêts profonds de l'enfant, distincts de ses désirs immédiats. L'on est efficace dans la mesure où on est au service de la personnalité profonde de l'enfant, qu'il ignore encore lui-même. L'éducateur dégage la statue de sa gangue, suscite ainsi l'activité de l'enfant, au service cependant d'un projet collectif auquel il apporte sa propre pierre. L'école est ainsi une société, et une démocratie, en miniature. Selon Dewey, toujours, un savoir sans rapport avec les intérêts de l'enfant et son expérience, sa vie, ne serait pas un vrai savoir. La mémoire se chargera de symboles sans signification, inutilisables. De toute façon, l'enfant refusera, sera incapable, même, d'apprendre ce qui ne le concerne pas.

L'exemple de Dewey permet du moins de montrer qu'il n'y a pas de pédagogie sans une anthropologie. À savoir une conception de ce que l'enfant, au-delà l'homme, est et tend à être (Prairat, 2005) : actif ou bien passif, engagé dans le monde sensible, ou bien capable de distance et de réflexion.

Il est difficile de maintenir un équilibre parfait entre toutes ces dimensions et c'est pour cela qu'il est nécessaire d'en avoir une idée claire et distincte. Dans notre recherche, nous voulons voir ce que sont les représentations des jeunes à

ce sujet et, de ce fait, la liberté d'expression leur sera laissée; leurs réponses seront confrontés aux données de la littérature afin de mieux comprendre leur discours.

VI.3 L'INTERCULTUREL

D'une manière générale, les frontières entre cultures tendent de plus en plus à disparaître. Les jeunes en sont convaincus.

Pourtant, d'après nos jeunes, un travail reste à faire : celui de faire disparaître entièrement ces frontières interculturelles. Ce qui nous amène à la conclusion que les jeunes encouragent le multiculturalisme.

On peut aussi dire qu'à La Réunion, le vivre ensemble se porte mieux qu'ailleurs. De ce fait, nous pouvons dire que les jeunes ont une représentation aussi bien interne qu'externe de l'interculturel car ils se sentent concernés. Cette situation illustre les représentations de l'identité individuelle et sociale et la possibilité de vivre l'interculturel sur les deux plans, individuel et social, en concordance avec le fait que l'individu appartienne au groupe et vit en société.

Les résultats montrent également que les jeunes ayant des cultures différentes sont de plus en plus nombreux même s'ils disent que les échanges sont plus faciles avec ceux ayant une culture similaire à la leur. Tremblay, influencé par Durkheim parle aussi d'influence dans l'approche sociologique. La notion d'influence est, en effet, ce qui nous permet de faire notre apprentissage dans la société. Notre éducation est alors formée partiellement par l'influence ou par l'absence d'influence de l'adulte. Si notre base éducative n'est pas influencée ou mal influencée, « *Ceux qui craignent les influences et s'y dérobent font le tacite aveu de la pauvreté de leur âme. Rien de bien neuf en eux à découvrir, puisqu'ils*

ne veulent prêter la main à rien de ce qui peut guider leur découverte." (GIDE, 1900; conférence). La notion d'influence s'avère importante dans les représentations et on peut voir ici, de quelle manière, lorsque l'influence est plus ou moins présente, cela peut nous donner une fausse image puisque nous ne voulons pas nous laisser guider par la découverte. La notion de non-influence en éducation qui peut conduire à une forme d'exclusion a été décrite en France, à travers l'expression «manque d'éducation», expression donnée par Rousseau (Émile ou De l'éducation, 1762) même s'il s'oppose à l'éducation des jeunes filles et adopte une position très sexiste sur le rôle des femmes dans la société, à l'image de leur rôle dans la famille. Le problème n'est pas là. Parlons d'éducation. Rousseau a voulu exprimer le réel besoin d'éducation du jeune en vue de prendre des responsabilités précises dans une société où chacun doit garder sa place. La notion de place est ici primordiale car les interrogations ainsi que les spécificités diverses, dans un même espace, ne peuvent s'exprimer que par rapport à la place où l'on se situe. La relation à l'autre est donc importante quelle que soit la place occupée.

"Nous naissons faibles, nous avons besoin de force; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation." (Rousseau, 1852, Livre 1)

La relation entre l'adulte et le jeune, donc l'interaction, mérite une considération véritable. La présence ou l'absence de dialogue avec l'autre différent de soi, traverse, nous pourrions le voir, les trois grands thèmes de notre thèse : l'éducation, la diglossie et l'interculturel. Effectivement, une représentation ne peut exister seule; elle est indissociable de notre entourage; nous sommes donc liés à autrui. La diglossie révèle, quant à elle, un manque de communication à travers l'ethnocentrisme. Enfin, l'interculturel est cet échange dynamique entre différentes cultures, échange qui ne peut se produire sans véritable dialogue.

Si la place d'une chose par rapport à une autre ne s'explique pas par une influence collaborée et réfléchie, cela pourra entraîner, de la part de ses usagers, une interprétation dépourvue de bon sens. Nous nous intéressons à cet aspect car les Réunionnais ayant pour langue maternelle la langue créole ont encore beaucoup de mal à utiliser la langue française même si la quasi-totalité la comprend, de par sa fonction administrative car officielle, donc supérieure : *« il n'existe pas, à mon avis, de moyen d'évaluer, même grossièrement, l'effet de légitimation (donc la position indue de supériorité dans les situations de négociation et de conflit) qui, selon les environnements linguistiques, peut échoir aux locuteurs de la ou des langues privilégiées. En attendant qu'une solution puisse être trouvée à ce problème délicat, l'effet de légitimation (appelé ailleurs "effet rhétorique" ; cf. Grin, 2004a) est supposé inclus dans les dimensions sociales et culturelles signalées ci-dessus. Il doit néanmoins conserver une importance cruciale dans toute évaluation. »* (Rapport Grin, 2005, p. 72).

De plus, l'idée d'une société dénuée de frontières culturelles leur est très plaisante car, selon eux, cette situation favoriserait la communication avec l'autre différent de soi. Ils parlent de disparition de l'idée de supériorité d'un élément ou de plusieurs éléments d'une culture par rapport à une autre, notamment, celui de la langue.

Les résultats, montrant aussi la forte présence de la langue créole comme langue maternelle chez nos jeunes, ceci prouve que la langue créole est une langue partagée, pratiquée et adoptée par nos jeunes, et par extrapolation par les réunionnais.

Cette langue créole a été créée par les réunionnais et à travers leur histoire. On peut considérer cette création comme interculturelle car si l'interculturel est dynamique et active, la langue l'est aussi dans le sens qu'elle transforme en mots notre vécu en incluant des représentations que nous avons en commun.

L'adoption d'une langue commune indique une cohérence nationale existante sur le plan de l'expression verbale. Au sein même des langues qu'on partage, des

codes existent et offrent ainsi une appartenance réunionnaise car le créole réunionnais ne se parle qu'à La Réunion. Le créole étant la langue la plus représentative et la plus parlée de La Réunion, selon les jeunes, contribue à rassembler les réunionnais.

Concernant le modèle M.D.I.S. (Modèle Dynamique et Interculturel de Soi), à partir duquel nous avons construit nos hypothèses, il postule que « *La société ainsi que le groupe minoritaire concordent pour restituer symboliquement le citoyen à une culture ancestrale d'origine alors que les jeunes ne vivent pas cela en réalité, dans leur histoire personnelle et familiale. Alors que la société et le groupe minoritaire donnent des attributions et exigences identitaires figées dans la définition de chaque partie, l'individu est lui dans un cadre dynamique, non-figé, où il négocie continuellement ses référents.*

Cette négociation permet à l'individu de faire admettre et reconnaître par ses référents, son vécu subjectif qui se situe entre deux systèmes. Cet écart entre l'image que l'individu a de lui-même et ce que la société ou le groupe minoritaire lui attribue rend difficile la reconnaissance de la valeur qu'il attache à ce qu'il vit. C'est ainsi ce sentiment de non-reconnaissance qui habite les jeunes qui évoluent dans ce type de contexte. » (Manco, 2002). Nos sujets ont, en effet, le sentiment de ne pas être reconnus dans leur vie quotidienne. Cette reconnaissance de l'identité, notamment à travers la langue, s'appuie sur l'individu et sur l'identité et sont inversement en corrélation. Plus l'identité sociale sera forte, plus l'identité personnelle sera faible et inversement.

Nos résultats confirment une reconnaissance inadaptée de la langue créole réunionnaise. Cette situation rejoint les dires de Taylor : « *une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entoure leur renvoie une image limitée, avilissante ou méprisante d'eux-mêmes. La non-reconnaissance ou la reconnaissance inadé-*

quate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fausse, déformée et réduite. » (1992 : p.41).

Notre troisième hypothèse se confirme de manière essentielle par l'opposition que montrent nos résultats entre l'identité personnelle et l'identité sociale. On peut alors remarquer que nos sujets ont une identité marquée par l'appartenance linguistique qui ne laisse pas beaucoup de place à l'élaboration d'une identité personnelle bien construite, sachant que toute leur vie est imprégnée de cet aspect linguistique. L'empowerment de Gibson vient conforter cette première partie de notre hypothèse car les jeunes vivent leur interculturalité séparément de la société.

Concernant la contrainte sociale qui entoure nos jeunes, la première partie de notre troisième hypothèse est aussi confortée par la théorie de Rousseau selon laquelle tout porte à penser que ce qu'écrivaient les moralistes découlait de l'évolution de la société. Celle-ci était devenue un ensemble à ce point puissant que l'individu n'avait guère l'occasion de dévier de ce qu'elle prescrivait et stipulait. La société, écrivait-il, diffère des individus qui la composent de la même manière qu'une combinaison chimique diffère de ses éléments pris séparément. Très logiquement, il en concluait qu'il convenait d'étudier le « système social » et d'envisager

La conscience particulièrement aiguë que Rousseau avait de la contrainte sociale, d'un « système social » qui s'était autonomisé par rapport aux désirs et aux intentions des individus, était liée au sentiment d'impuissance qui le tourmentait. Ses écrits sont l'œuvre de quelqu'un qui se sentait mis hors-jeu, incompris et impuissant. En transformant ces sentiments en idées personnelles et en publications, son travail constituait concomitamment un effort pour les combattre. La « société » était le nom que donnait Rousseau à l'opacité et à la fausseté qui le gênaient dans le commerce des hommes. Il ne pouvait croire que de tels rapports soient « naturels », ou qu'ils puissent devenir « plus naturels » par le seul fait

qu'on enlevât aux évêques un peu de leur pouvoir. Il ne pouvait pas admettre non plus que les amateurs de culture éclairés soient fondamentalement plus authentiques que les artisans de Genève. Ne pouvant se rallier à aucun des deux diagnostics, Rousseau développa sa propre analyse, plus générale et plus radicale.

De même que son diagnostic divergeait de ce qui était communément admis, de même le remède qu'il élaborait était inattendu. Les théories politiques de son temps assignaient à la relation entre le souverain et le peuple une place centrale. Dans le droit naturel, cette relation était conçue comme un contrat par lequel le peuple délèguait des compétences au souverain en échange de sa protection. Rousseau, qui était un bon connaisseur de cette littérature politique et juridique, cassa ce schéma. Le « contrat social », qui devait être le fondement de la politique, était un pacte entre tous les membres de la communauté au profit de la communauté. C'était un engagement entre personnes égales et, de ce fait, incompatible avec toute forme de soumission quelle qu'elle soit. Rousseau rompit avec l'idée selon laquelle l'État avait été fondé par un contrat entre le souverain et le peuple. Il rejeta la notion de « contrat politique » ou contrat de souveraineté et assit la politique sur un contrat social. La cause étant « sociale », le remède devait l'être tout autant. L'usage récurrent du mot « société » et l'introduction de l'adjectif correspondant n'étaient donc pas, chez Rousseau, anecdotique, mais, comme lui-même le souligna, découlait du résultat même de ses recherches.

Initialement, Rousseau s'était lancé dans une étude des institutions politiques. Mais il finit par publier, en 1762, *Du contrat social* et *l'Émile*, où il remplaçait la division antagoniste entre morale et politique par une analyse de la société et des rapports sociaux. Ce faisant, il groupait sous un dénominateur commun des choses qui, pour nombre de « philosophes », étaient fondamentalement différentes sous plus d'un rapport. Rousseau ne faisait pas de distinction de principe entre secteurs sociaux plus ou moins éclairés, mais il concevait l'ensemble des institutions comme une composante de cette réalité étrange et aliénante qu'il

appela « société ». Il n'était donc plus permis de ranger ses écrits dans la philosophie morale, ni dans la théorie politique : avec Montesquieu, il fut bien l'un des premiers et l'un des principaux représentants de la théorie sociale. Et c'est Rousseau qui formula le principe de base de ce nouveau genre intellectuel en des termes plus explicites que ceux que l'on trouve chez Montesquieu : « *Il faut étudier la société par les hommes, et les hommes par la société.* »

Aux yeux des « philosophes », la science morale n'était rien d'autre que la science des pratiques humaines et les sciences humaines étaient des sciences morales. D'Alembert désignait dans son introduction à l'*Encyclopédie* trois domaines scientifiques : la science de Dieu, la science de la nature et la science de l'homme. Au sein de cette dernière, il distinguait entre la logique et la morale. La première concernait un certain nombre d'aptitudes formelles, la seconde de l'homme en tant qu'individu (le droit), de ses devoirs dans la famille (l'économie) et de ses devoirs au sein de la société (la politique). Dans cette construction, le terme « moral » s'appliquait indifféremment à l'ensemble des réalités humaines, dans la mesure où celles-ci étaient distinctes de la nature avaient un rapport avec la « civilisation ». D'Alembert ne rangeait pas la théologie ni les devoirs de l'homme envers Dieu sous les sciences humaines et il considérait les phénomènes politiques et juridiques comme appartenant à la morale. .

Ce classement n'avait rien d'original. Plus important était l'usage qui était fait de certains thèmes et questionnements propres à la philosophie morale. Dans cet usage, les observations descriptives se mêlaient aux énoncés normatifs. En soi, rien de neuf là non plus : dans le rationalisme classique aussi, la « nature » ou l'« essence » des choses fonctionnaient à la fois comme des objets et comme des normes.

Mais chez les « philosophes », ce type de raisonnement prenait un sens bien plus concret. Certaines réflexions sur la nature humaine conduisaient à une définition de ce qui était ou non « naturel » et c'est dans ces termes que la critique des institutions existantes fut formulée. Des catégories morales furent ainsi engagées dans la lutte contre des règlements politiques. Dans leur critique de la théologie

et de l'Église, les « philosophes » procédèrent en partie de la même façon. Ici aussi, des idées sur la nature de l'homme et sur ses droits servaient de substituts critiques aux doctrines orthodoxes.

Cela finit par donner à la notion de morale une portée critique. Holbach et Helvétius plaidaient par exemple en faveur d'une « moralisation » de la vie politique. Ils taxaient la morale chrétienne de mensongère et, selon Holbach, seule une « éthocratie » était à même de mettre un terme à tout despotisme. En 1770, cet auteur ouvrait son *Système de la nature* par la déclaration selon laquelle « l'homme n'est malheureux que parce qu'il méconnaît sa nature ». Il aurait part à la vertu et au bonheur, s'il mettait au jour sa vraie nature. Chez Helvétius, on note une radicalisation similaire de thèses issues de la philosophie morale.

En dépit de leur position radicale à de nombreux égards, Holbach et Helvétius restaient plus ou moins dans la tradition de cette philosophie. Holbach appuie sa « morale naturelle » sur le principe de la sociabilité et l'utilitarisme d'Helvétius est une sorte de codification d'idées sur l'intérêt développées par des moralistes du xvii^e siècle. Ce qui les démarque de leurs successeurs, est le fait qu'ils employaient ces notions pour émettre des idées à propos du fonctionnement et de l'organisation de l'État, chose impensable au xvii^e. Les auteurs français s'abstenaient alors avec précaution de toute prise de position sur des problèmes politiques. Ainsi, Descartes écrivit son *Traité des passions* (1649), mais, contrairement à Hobbes et à Spinoza, il ne tira de ses propres analyses aucune conclusion quant à l'organisation de l'État.

La deuxième partie de notre troisième hypothèse est aussi confirmée car le déséquilibre a été évoqué lorsque nous avons abordé la diglossie; ce déséquilibre a un impact sur l'image que certains ont d'eux-mêmes.

Ressentir le besoin d'agir face à ce déséquilibre existant, est généré par une représentation positive de leur langue d'appartenance. A ce propos, nos sujets pensent que toutes les langues se valent.

D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs (Ludi et Py, Castelloti et Moore, Gadet et Varo) qui parlent des représentations comme influence des choix de langue dans les interactions verbales, l'apprentissage et la transmission de celles-ci. Nous rejoignons également la théorie de Hall selon laquelle on dit que l'étude d'une représentation sociale permet la recherche du mécanisme de pensée développé par l'individu en fonction de cette représentation. Plus précisément, pourquoi l'individu choisit-il au final de mettre en place cette réalité; qu'est-ce qui l'a amené à ce point de pensée; est-ce son environnement, son histoire; et quelles en sont les raisons.

Il y a un écart entre l'image que l'individu a de son moi, par le biais de son prisme interculturel, et les prescriptions éducatives de ses références. Cela ne facilite pas la reconnaissance de la valeur qu'il attache à ce qu'il vit comme une façon d'être dans le monde un peu « hybride », d'après Bakhtin (1981, p.360).

Nous avons des effets qui se font ressentir chez l'éduqué qui entre en contact avec les membres du groupe. Il apprend « à connaître les réactions qu'il produit chez les autres ». Et les réactions qu'il cause chez les pairs développent de nouveaux comportements qui l'aident à former de nouvelles possibilités de recherches pour enrichir ses connaissances et bâtir sa personnalité. Car, les réactions qu'un individu aurait sur le groupe et vice versa serait une méthode pour la réalisation d'un environnement éducatif. Ainsi, il perçoit ses limites et celles des autres. Aussi, Kurt Lewin, psychologue reconnu pour ses études expérimentales de la motivation individuelle et de la dynamique du groupe a ouvert la voie à une science psychologique en contact avec les problèmes de la vie pratique. La psychologie de la gestalt lui a appris l'approche globale ou « molaire » des phénomènes, des comportements. Avec la théorie du groupe, il a dégagé l'idée selon laquelle « la formation du strate explicite des réalités et des nécessités objectives, qui est certainement pédagogiquement désirable, présuppose l'existence d'une situation totale dans laquelle l'enfant a la possibilité d'établir lui-même ses objectifs et d'agir librement selon ses propres besoins et son propre jugement ».

En effet, dans le fonctionnement du groupe l'enfant doit se sentir libre d'exprimer ses désirs et ses objectifs. Lewin a cherché à théoriser la méthode de groupe (comme lieu de communication) qui selon lui est restée trop empirique, car, simplement fondée sur le concept de relation. Les trois sources susmentionnées donneront naissance à des tendances personalistes soit non-directives, soit interactives du développement de la personne.

VII. CONCLUSIONS

VII.1

APPORTS

DE LA RECHERCHE

Le contexte multiculturel de La Réunion permet aux jeunes une auto-construction au sein d'un milieu enrichie de diversité interprétée par une jeunesse vivant dans ce contexte diglossique au quotidien.

Afin de mieux cerner leurs représentations, nous avons fait le choix de mettre l'accent sur ce contexte.

Nous avons articulé notre recherche autour de trois grandes hypothèses qui portaient sur le regard que les jeunes ont sur leur langue et sur celle des autres, les répercussions de la diglossie sur l'école et la relation entre l'identité personnelle et l'identité sociale.

Suite à la création d'un personnage linguistique, à la passation de 220 questionnaires et de 35 entretiens individuels, nous avons fait une analyse objective des entretiens.

Concernant le questionnaire, l'entretien individuel a été orienté par une analyse quantitative. Avec les résultats obtenus, nous avons pu, d'une manière générale, confirmer nos hypothèses.

En effet, nous avons pu voir que les sujets préfèrent la langue administrative et portent un regard moins valorisant sur la langue créole.

Aussi, bien que le thème de la représentation soit assez vaste, le contexte particulier et historique de La Réunion amène souvent les sujets à donner une dimension supérieure à la langue française, d'une part, parce qu'elle est administrative et, d'autre part, et surtout parce que la langue créole nous ramène à notre passé de soumission due à l'histoire coloniale de l'île.

VII.2

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nos travaux ont concernés des jeunes parlant les deux langues ou d'autres langues.

En effet, nous avons voulu donner une dimension multiculturelle à notre recherche, tout en s'appuyant particulièrement sur les deux langues les plus présentes dans la vie quotidienne des réunionnais.

C'est pourquoi, l'histoire de l'île de La Réunion nous a permis de travailler sur la confrontation des deux langues et cela malgré un public jeune.

Autrement dit, le contexte diglossique de La Réunion est une continuité de situations juxtaposées et entretenues au fil du temps. Ces situations ont contribué à des répétitions, de génération en génération, sans pour autant que cela amène à des interrogations.

Autrement dit, ce sont les groupes minoritaires qui sont sous-estimés même si nous avons traité des sujets représentatifs des différentes langues.

Notre recherche pourrait donc se prolonger par une étude des sous-groupes minoritaires des différentes langues ainsi que par une analyse du contexte diglossique à La Réunion.

En conclusion, nos jeunes sujets sont davantage dans une situation adaptative plutôt que dans une position intégrative de leur identité linguistique; cette capacité d'adaptation leur permet de trouver une place que les autres vont accepter ou rejeter.

VII.3

POUR UNE

EDUCATION

INTERCULTURELLE

Au moment où la situation interculturelle bat son plein à La Réunion, le contexte multiculturelle de notre île fait également le plein de voix.

En effet, La Réunion offre une image exemplaire de l'interculturalité dans son ensemble car le vivre ensemble réunionnais a fait ses preuves et ne cesse de les faire chaque jour. Sur tous les plans tels que religieux, ethniques ou autres, les personnes qui occupent cette île partagent une harmonie de vie.

Toutefois, un monde parallèle qu'est celui de l'éducation scolaire n'offre pas les mêmes chances de réussite à tous les élèves dans la mesure où la devise du système éducatif français est celle de l'égalité pour tous. Cette égalité suppose un système dans lequel et dès le départ, une étude préalable détecte les inégalités possibles et existantes et à tous les niveaux. Ensuite, des pistes de travail doivent être mises en place afin d'apporter les corrections nécessaires aux « anomalies ». Et seulement suite à ces corrections qu'une éducation commune et égalitaire pourrait commencer.

Par ailleurs, si la représentation de l'éducation du jeune en fin d'adolescence est fortement influencée par le contexte multiculturel de La Réunion, des actions interculturelles deviennent urgentes afin que la jeunesse puisse se repérer dans le but d'avancer vraiment.

Nos recherches ont, en effet, montré que les jeunes ont déjà été confrontés au multiculturalisme mais qu'un apprentissage des cultures est nécessaire de la part de tous les protagonistes, notamment l'école.

De ce fait, une éducation interculturelle est à favoriser et non une éducation multiculturelle qui maintiendrait et renforcerait l'appartenance linguistique.

Le développement des compétences interculturelles s'avère important, étant à au plan collectif, « des capacités directrices rendant possible, dans un espace donné, la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle » (Soener, Verlot, Serijis, 1999 : pp.65-66). Selon Bennett (1994), quatre caractéristiques sont nécessaires :

- l'empathie
- l'écoute
- le croisement des regards
- la possibilité de varier, d'alterner les codes

Effectivement, l'interculturalité implique l'échange, une transaction dynamique alors que la multiculturalité ou la pluriculturalité désigne une juxtaposition dans un même espace, de plusieurs cultures. Cette différence est essentielle et déterminera notre orientation future vers une éducation interculturelle obligeant l'école et la famille à se mettre en contact avec d'établir des codes qui

permettraient d'établir un langage communs aux deux éducateurs dans le sens qui suit :

- une meilleure connaissance des autres cultures existantes dans l'île
- une communication de qualité
- la disparition des stéréotypes

Aussi, l'interculturel reste le meilleur compromis de cette réussite éducative car il respecte la spécificité de chaque culture en voulant la mettre en lien avec les autres, sans qu'il y ait cependant une culture dominante.

L'intolérance humaine, dans toutes les sphères, nécessite l'intervention de l'interculturel afin que nul ne domine et que nul ne se sente dominé où qu'il soit et qu'importe les raisons car aucune raison valable ne doit atteindre l'être humain dans ce qui l'identifie.

Les pédagogies de la théorie psychocognitive misent sur l'exposition des connaissances disciplinaires par les maîtres (Snyders 1973; Houssaye 1987). Le rôle de l'enseignant consiste à transmettre les contenus et celui de l'étudiant à les assimiler. Le cours dogmatique ou frontal est le plus souvent préconisé. Parfois celui-ci, logiquement conçu, peut s'appuyer sur des illustrations (schémas ou photos) ou encore sur des expériences qui confirment les propos du formateur. L'excellence à viser est une structuration des idées et une progression dans leur présentation. L'effort maximum à fournir est dans les études et dans un travail de mémorisation.

Deux tendances marquent le courant académique : les traditionnels et les généralistes. La première tendance voudrait que l'on transmette des contenus classiques et indépendants des cultures et des structures sociales actuelles (Hutchin

1953, Pratte 1971, Adler 1986, Finkielkraut 1988, Domenach 1989). L'autre tendance voudrait s'attarder sur une formation générale préoccupée par l'esprit critique, la capacité d'adaptation, l'ouverture de l'esprit, etc. (Hamel 1989); celles-ci étant considérées comme les retombées inéluctables d'un enseignement bien conduit.

La psychologie cognitive, qui a pour but de reconstituer les processus internes que l'on suppose à l'origine des conduites cognitives observables, est diversifiée pour diverses raisons. D'une part son domaine d'étude est vaste. Elle s'intéresse à la perception, à l'attention, aux apprentissages, à la catégorisation, au langage, au raisonnement, à la mémoire, aux décisions et résolutions de problèmes. D'autre part, elle a des méthodes différentes selon qu'elle s'inspire de la modélisation informatique, ou de la neurobiologie, ou encore si elle autonomise les traitements cognitifs, cherchant à montrer ce qui leur est spécifique.

La conception unifiée de l'activité cognitive, qui caractérise la psychologie cognitive, implique en même temps de distinguer des niveaux de complexité et donc des types d'études différents. Le degré le plus simple concerne les signaux neurobiologiques, le degré suivant leur intégration en éléments cognitifs dont certains sont représentationnels, et enfin le degré le plus complexe concerne le jeu de ces éléments cognitifs entre eux et enfin leur utilisation dans des stratégies de connaissance abstraite.

Par conséquent, la psychologie cognitive a des objets de recherche assez diversifiés. Donnons des exemples. L'objet d'étude peut être la perception prise dans sa forme la plus élémentaire. Ce peut être la signification, étudiée dans le cadre d'un échange verbal, et modélisée sous forme de "représentations" et de "réseau sémantique". Ce peut être les raisonnements logiques mais aussi les raisonnements spontanés sous-tendus par une interprétation de la situation et une connaissance du monde. L'objet d'étude atteint alors une grande complexité.

Les recherches en cours de par le monde se réclamant de la psychologie cognitive sont très nombreuses et très intenses. Il serait vain de vouloir en faire une liste. Nous nous limiterons à l'un des courants, celui qui reconnaît l'intérêt de la représentation.

En reprenant les propos de Tiberghien (1999), on pourrait dire qu'il y a deux aspects fondateurs de la psychologie cognitive, le premier qui est "l'émergence d'un nouvel objet scientifique, la représentation mentale" ; le second la reprise des données de l'informatique et de la neurobiologie.

Le tournant théorique qui a mené à la psychologie cognitive a été permis par la reprise d'une notion ancienne, la "représentation" qui vient des psychologies associationnistes du XVIIIe et XIXe siècles. Les représentations sont supposées être le support des compétences. Ce sont des entités (de diverses tailles et de diverses natures), douées de propriétés (sémantiques, syntaxiques et autres), mémorisables (à court ou long terme), qui font l'objet de traitement ou processus cognitifs. Les représentations ne sont pas observables, ce sont leurs effets qui font l'objet d'une étude empirique. À ce titre aussi la psychologie cognitive est anti-béhavioriste, car ce courant proscrivait toute référence aux représentations dans l'explication psychologique du comportement (car elles sont inobservables directement).

A ce propos, Tiberghien (1999) cite : *"Mais c'est de l'intérieur même que le béhaviorisme a littéralement imploré. C'est tout d'abord Tolman (1925, 1948) qui a été contraint, l'un des premiers, de postuler des états représentationnels ("cartes mentales") et même intentionnels (réponses vicariantes) pour expliquer les apprentissages latents et l'orientation spatiale chez l'animal. Les hypothèses tolmaniennes ont ainsi engendré un néo-béhaviorisme qui s'est de plus en plus émancipé de la règle béhavioriste: Hull est amené à postuler des réponses implicites anticipatrices de but entre les stimulus et les réponses (1952) ; les théories médiationnelles réintroduisent une certaine forme d'état représentationnel ou émotionnel, observable "en principe" ou "potentiellement", entre les états objectivement observés de l'environnement et le comportement (Osgood, 1960; Spence, 1956)".*

Pour l'actualité, l'enseignement de Jacob (CNRS, 2010) porte sur les représentations mentales et celui de Casati (CNRS, 2010) sur les représentations publiques. Ils citent :

« Le tournant cognitif en psychologie s'appuie sur l'introduction d'une entité théorique, la représentation mentale. Les ingrédients fondamentaux de la compétence seraient des représentations, c'est-à-dire des entités douées de propriétés sémantiques et syntaxiques, qui feraient l'objet de computations. Il s'agit bel et bien d'une notion théorique: les représentations ne sont pas des observables, et leur propriétés font l'objet d'une recherche empirique. Des contraintes conceptuelles sur la notion ont été discutées dans la philosophie de l'esprit et des sciences cognitives. La révolution cognitive des années 1950 a été une contre-révolution dirigée contre la "révolution" behavioriste qui proscrivait toute référence aux représentations mentales dans l'explication psychologique du comportement parce que les représentations mentales sont des entités théoriques inobservables. La naissance des sciences cognitives a coïncidé avec l'émergence de la conception computationnelle et représentationnelle de la cognition humaine. Ce paradigme a en particulier présidé à la naissance et aux développements de l'étude scientifique de la faculté de langage, grâce à la linguistique générative. La linguistique générative a elle-même exercé une influence durable sur l'étude du développement cognitif du bébé humain. Avec le développement des neurosciences cognitives de la vision et de l'action, nombre de chercheurs soutiennent que la conception computationnelle et représentationnelle de la cognition est dépassée et qu'il convient de la remplacer par des conceptions alternatives, comme l'"embodied cognition" et la conception de l'"extended mind". En s'appuyant sur l'examen de données empiriques issues de la psychologie du développement et des neurosciences cognitives, nous examinerons la validité de ces thèses métascientifiques».

Toutefois, Juignet n'est pas d'accord avec le lien fait avec le computationnisme car, selon lui, dans cette doctrine, les représentations sont réduites à des aspects signifiants (des symboles de type logico-mathématique) et la cognition se résume au traitement de l'information au sens du codage des signaux (qu'ils soient neurobiologiques ou informatiques).

Généralement on qualifie de "mental" les fonctionnements cognitifs perçus par le sens interne. Ils ont un aspect factuel puisqu'ils sont perçus intérieurement et transmis extérieurement. Mais parfois, on désigne par mental des processus non observables. Les définitions du mental sont floues et contradictoires. Nous préférons par conséquent éviter la définition de la psychologie cognitive par les processus mentaux et/ou les réalités mentales (par exemple Le Ny ou Richard) car les processus cognitifs ne sont pas tous conscients et symbolisés. Les processus cognitifs ne font pas nécessairement l'objet d'une mentalisation.

Denis et Dubois, en analysant le sens donné au mot représentation dans la psychologie cognitive, notent qu'il faut distinguer que la représentation en tant que réalité psychologique est *"l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales. L'existence de ce qu'on peut appeler un "système mental" correspond à un niveau de réalité inaccessible tant à l'observation directe qu'à l'introspection, et dont il reste à discuter de la nature, des formes et de l'organisation, ainsi que des moyens méthodologiques pour l'appréhender."*(Denis et Dubois, 1976, p. 542).

- Le terme de représentation peut renvoyer à une expérience subjective comme la mobilisation d'une image mentale. (Denis et Dubois, 1976, p. 543) Pour Denis et Dubois, "le système mental pourrait être conçu comme une entité à partir de laquelle seraient actualisées de telles expériences subjectives". La psychologie cognitive ne s'adresse pas spécialement aux faits conscients et admet que les structures et fonctions cognitives soient inconscientes. Ses modèles sont inférés à partir des faits, mais ne correspondent pas nécessairement à quelque chose de mentalisé par l'individu concerné. Par exemple Stich (1978) parle de processus ou d'états « infra-doxatiques ». La recherche vise dans ce cas à révéler la "structure infra-doxatique de la cognition". Nous préférons, pour éviter le terme de "mental" qui est ambigu, parler tout simplement de processus cognitifs.

La psychologie cognitive cognitive considère les processus cognitifs comme des systèmes de traitement de l'information composés de modules spécialisés et agencés dans une architecture contrôlée par un système de supervision. C'est un

modèle fondé sur des principes d'organisation séquentielle ou parallèle et de rétroaction issu de l'informatique.

La psychologie cognitiviste étend ses ambitions du côté de la pensée en général, voire de l'esprit s'interrogeant sur "les mécanismes fondamentaux de l'esprit" (Launay, p. 17).

Cela tient à certaines filiations avec la philosophie de l'esprit. Comme pour le mental il y a un flou certain dans la définition de l'esprit. Nous préférons donc aussi éviter ce terme qui peut être remplacé par celui de processus cognitifs. Ce qui est intéressant et novateur, c'est la recherche d'une continuité dans "la manière dont la pensée émerge de l'activité cérébrale" et "d'une conception unitaire de l'activité psychologique, organisée en niveaux de traitement hiérarchisés, qui part de l'analyse des signaux (les stimuli) pour s'achever avec l'élaboration de connaissances stables présentées de manière symbolique".(Launay, p.18). Cependant la continuité ne peut être établie en gommant les différences par une formule valise contradictoire comme celle de "l'esprit-cerveau". Un processus, une représentation, ne peuvent être dans l'esprit et dans le cerveau (Le Ny, p. 15), car il n'y pas d'identité entre les deux (sauf dans la perspective réductionniste consistant à ramener le premier au second, ce qui n'est pas conforme aux principes de la psychologie cognitive). Il y a dans la psychologie cognitiviste l'embryon d'un vrai renouveau, l'amorce d'un paradigme original concernant l'homme. Nous souscrivons à ce renouveau, tout en notant que le pas décisif n'a pas encore été franchi. Nous en voulons pour preuve l'emploi indifférent des termes de mental, esprit, pensée, cognition, esprit-cerveau... Il règne encore un flou conceptuel qui doit être précisé pour qu'une vraie rupture se produise. Selon nous, celle-ci viendra de la séparation entre ce qui est représentationnel et ce qui ne l'est pas.

Par ailleurs, une éducation selon les auteurs de l'école nouvelle pourrait être envisagée, à l'exemple de certains pays anglo-saxons afin que l'enfant puisse bénéficier d'un réel épanouissement.

Effectivement, à la fin du XIXe siècle, la notion d'école nouvelle (nom donné par Cécil Reddie (1858-1932), pédagogue britannique, fondateur de la première

école nouvelle anglaise) est à la mode en Angleterre et c'est en 1889 qu'apparaît la première école portant cette appellation : New school. Mais, c'est au début du XXe que différents pédagogues, en s'évertuant d'effectuer un travail éducatif renouvelé, inspireront, par ce fait même, des théories de l'éducation dites personnalistes. Parmi ces pionniers des écoles nouvelles, portons notre attention sur Neill.

En effet, ce psychanalyste et pédagogue écossais, créateur de l'école Summerhill (1921) en Angleterre, publie le livre Summerhill en 1960. Ce qui suscitera la création d'écoles libres. Mais avant ce livre, il avait publié le Journal d'un instituteur de campagne, qui comportait déjà le germe d'une théorie éducative qui bouleversa l'éducation dans les sociétés industrielles. Il s'agissait dans cette théorie de Neill, de la liberté à accorder à l'enfant dans son processus éducatif. Ce qui n'alla pas sans conséquences, au point qu'il lui fut demandé des explications au sujet des limites de cette liberté; ce qu'il fit dans le livre intitulé : Freedom, not license (La liberté, pas l'anarchie). Le psychanalyste a su mettre au service de l'éducation les découvertes psychanalytiques faites. Il était contre l'école traditionnelle qui n'avait pour seule souci que d'instruire et non d'éduquer, contre les parents soucieux du seul succès des enfants, contre un système social qui ne formait que des individus « manipulés » et dociles, bons pour les bureaux industriels. Pour lui, l'échec des différentes formes d'éducation vient du fait qu'à l'autorité manifeste des siècles fondés sur la contrainte physique, s'est substituée une autorité cachée fondée sur « le libre consentement », d'une manipulation individuelle. Neill veut former des êtres libres, originaux et créateurs. Il ne demande rien d'autre que le respect de l'enfance. Summerhill est un lieu où se soigne le mal de l'âme (entendu comme siège des émotions) afin d'élever les enfants dans la joie de vivre, car tout homme heureux ne sera jamais capable de provoquer des crimes, des guerres ou de cultiver la haine, etc.

Pour Neill, l'homme est naturellement bon; c'est pourquoi il préconise de tenir les enfants loin de la brutalité de la société des adultes. Comptant sur la responsabilité de l'enfant, il pense qu'il ne faut rien imposer à celui-ci, car l'enfant naît sincère et il faut le laisser tranquille pour découvrir sa véritable nature. La préoccupation du développement de l'enfant n'était pas seulement l'apanage de

l'Angleterre, mais aussi le souci des pays comme l'Allemagne où Hermann Lietz nomme l'école nouvelle Land-erziehungsheime qui signifie foyers d'éducation à la campagne. En se répandant, ces écoles porteront le nom de Freie-schulgemeinden qui veut dire : écoles libres. En Italie, Maria Montessori apparaît comme une figure importante. Pour transformer l'école, elle pense qu'il faut passer par la formation des maîtres qui désormais doivent s'occuper plus de la découverte de l'enfant au lieu de seulement s'intéresser au contenu de l'éducation. Il faut accorder à l'enfant une liberté qui permet de mieux le connaître, de provoquer l'éveil de ses potentialités. Quant à la France, Pagès sera l'un des protagonistes des théories personnalistes.

Mais à cette époque, les théories freudiennes sur le plan psychologique, sont remises en question.

Pagès va aussi dans ce sens. Aussi, l'alternative dont parle Pagès est tout un programme consistant à restaurer et stimuler la curiosité, à encourager l'étudiant à travailler selon ses intérêts tout en se donnant des objectifs intéressants. C'est aussi un programme fournissant les situations interactionnelles, les ressources (textes, laboratoire, etc.) et nourrissant les intérêts de l'étudiant. Il lui permet également de faire des choix responsables et de les assumer, de participer à l'élaboration du programme. Il est axé sur les vrais problèmes de personne. Ainsi, l'étudiant pourra s'auto - évaluer et être enfin habile à régler les problèmes de façon créatrice. Les situations interactionnelles favoriseront en quelque sorte la collaboration avec les autres.

Rogers la conforte également car il mettra en place des stratégies pour asseoir sa théorie à laquelle il attribuera le nom d'apprentissage expérientiel défini comme engagement personnel, ou de l'étudiant qui est au cœur des évaluations de ses propres apprentissages. Il encourage ainsi la responsabilité de la part de ce dernier.

En outre, l'étudiant atteint l'indépendance d'esprit lorsqu'il se lance dans la créativité, s'autocritique, s'auto évalue et par la suite parvient à se laisser évaluer par l'autre. D'après lui, on assimile mieux lorsqu'on parvient à s'évaluer de manière autonome. Il souligne aussi qu'un apprentissage impliquant un changement dans l'organisation du moi, ou même dans la perception du moi, est

ressenti comme menaçant, et que l'on tend à y résister. D'un point de vue général, Rogers prône l'autonomie qui permettra à l'étudiant de parvenir à une connaissance nécessaire. C'est alors qu'il donnera aisément au professeur le rôle qui lui revient.

Autant l'étudiant a des impératifs, autant le professeur a les siens. Le professeur, encore nommé facilitateur a donc un rôle à jouer dans la formation de l'étudiant. Quant à savoir ce que ce facilitateur a lieu de faire, c'est en réalité, pas grand-chose. Ce qui amène à comprendre que c'est à l'éduqué de planifier des efforts personnels pour un apprentissage expérientiel. Rogers réfute la méthode traditionnelle selon laquelle les programmes étaient imposés aux éduqués avec des exposés magistraux. Ce qui malgré tout ne favorise pas l'autonomie en éducation car l'élève « doit s'auto-enseigner librement ».

Ainsi, le facilitateur a pour tâche de faire confiance au groupe et même à la subjectivité. Son rôle est d'aider les étudiants dans leurs choix et à la clarification de leurs buts tout en acceptant la contradiction qui peut survenir. Il stimule l'énergie intérieure de l'éduqué en le motivant. Il a aussi pour tâche de faciliter l'accessibilité des outils d'apprentissage tels que le matériel écrit, les équipements audio-visuels. Son implication s'articule aussi sur le rôle de conseiller. Ceci dit, le facilitateur doit faire preuve de modestie en intégrant le groupe d'apprentissage, en partageant ses idées sans toutefois les imposer. C'est aux étudiants de voir s'ils souhaiteraient s'aligner derrière les suggestions du facilitateur.

Aussi doit-il, d'après Rogers, accepter les tensions qui peuvent naître dans le groupe. Enfin, le professeur est censé reconnaître ses limites. Il admet que cette liberté accordée aux étudiants peut entraîner des effets nocifs mais il doit assumer ce risque tout en exprimant ses peurs, ses angoisses et ses colères face à ses étudiants. La tâche du professeur n'est donc pas si simple, elle est indispensable, même si c'est l'autonomie de l'éduqué qui est mis en relief. De même que chez Rogers, d'autres théories s'inscriront dans la perspective personnaliste non directives, c'est le cas du néo-humanisme.

La perspective de santé publique (Hertzman & Weins, 1996) permet également de suggérer que les enfants défavorisés ont besoin d'un dosage important de l'intervention pour atteindre les mêmes objectifs que les enfants de milieux plus aisés.

Par le biais d'interactions avec leur environnement, les jeunes enfants ont le potentiel de développer de multiples connaissances de nature intuitive et informelle en mathématiques (Pepper & Hunting, 1998). Celles-ci incluent, notamment, la connaissance des nombres (calcul, correspondance terme à terme entre les objets), les formes (géométrie), l'ampleur relative (contraires, opposés, pairs et impairs, fractions) et les couleurs (pour la classification). L'acquisition et le transfert de telles structures conceptuelles centrales étant essentielle à l'apprentissage formel initial des mathématiques durant les années scolaires, il est important que :

- 1- les éducateurs en milieu préscolaire devraient connaître l'importance de ces structures dans le programme enrichi de prématernelle;
- 2- les éducateurs en milieu préscolaire devraient être sensibles au degré d'implantation du programme;
- 3- dans la mesure du possible, ces concepts devraient être reliés aux expériences et objets de la vie quotidienne.

Certains chercheurs mettent en garde contre un enthousiasme exagéré à l'égard de l'influence de l'éducation au préscolaire (Karweit, 1994; Pagani, Larocque, Tremblay & Lapointe, 2003). Certains programmes rigoureux de recherche plurimodaux, implantés sur différents sites, n'ont démontré aucun effet sur le plan cognitif (St. Pierre, Layzer, Goodson, & Bernstein, 1997) et ont engendré des débats sur la valeur réelle de tels investissements.

L'influence positive à long terme du programme High/Scope sur les compétences psychosociales milite en faveur d'une définition plus large du succès.

Même s'il est important d'envisager l'influence réelle de l'éducation au préscolaire avec un optimisme prudent, cela n'exclut pas l'importance d'évaluer comment les stratégies pratiquées au préscolaire influencent la préparation aux apprentissages formels du primaire.

Des moyens pour sensibiliser les parents à l'importance de leur rôle en tant que partenaire dans l'éducation de leur enfant doivent être élaborés.

Ce programme de recherche n'est pas sans limites car il n'y a eu qu'un petit groupe de minorités linguistiques. Plusieurs parents, francophones ou autres, ont pris la décision de ne pas y participer. De toute évidence, leur incapacité à lire le formulaire de consentement ou même de comprendre les sollicitations effectuées par téléphone, n'a pas aidé. Cette limite influence considérablement ces résultats. Néanmoins, des effets positifs ont pu être observés sous de telles conditions, il est à penser que ces résultats sont conservateurs selon la perspective de santé publique (Hertzman & Wiens, 1996).

Par ailleurs, l'absence d'un groupe formé d'enfants de minorités linguistiques n'ayant pas participé au programme de prématernelle et ayant intégré directement le programme de maternelle (plein temps) en tant que première expérience préscolaire constitue une limite d'ordre expérimental.

Pour qu'il y ait" activité" il faut que l'élève "se mobilise", pour qu'il se mobilise il faut que la situation présente pour lui du "sens" :

"Se mobilise": (plutôt que se motive) mobiliser c'est mettre des ressources en mouvement Pour se mobiliser il faut de bons mobiles. Il faut que le but visé soit mobilisateur d'actions." L'enfant se mobilise dans une activité **lorsqu'il s'y investit**, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur ".

"Activité": (plutôt que travail qui suppose une dépense d'énergie). L'activité est ici employée au sens d'une activité d'un sujet, une action interne au sujet.

"Du sens" :

1. A du sens un mot, énoncé, événement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble.

2. Font sens des événements qui arrivent à l'individu et qui ont des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées.

3. A du sens ce qui crée de l'intelligibilité sur le monde, ce qui éclaire quelque chose dans le monde.

Ainsi, ce qui mobilise l'individu dans une activité où il y trouve du sens, c'est ce qui s'inscrit dans ce " nœud de désir " qu'est l'individu.

" Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir "

Pour Charlot, un savoir ne peut être totalement extérieur à celui qui l'intègre : " Il n'y a de savoir que pour un sujet ".

Il cite les analyses de JM Monteil (1985). Celui-ci, s'attache à distinguer l'information, la connaissance et le savoir.

L'information est extérieure au sujet (on peut la stocker, elle est transmissive, elle est placée " sous le primat de l'objectivité ").

La connaissance est le résultat d'une expérience personnelle (d'une épreuve, d'une vie, elle est intransmissible, elle est " sous le primat de la subjectivité ").

Le savoir se situe à l'interface : c'est de l'information appropriée par un sujet, c'est donc aussi de la connaissance mais dépouillée de la subjectivité, il devient alors un " produit communicable ".

Tout savoir est donc avant tout un rapport au monde, un construit. Pour Charlot l'erreur commise par certains dans la volonté de classer différents types de savoirs est de ne pas insister sur ce rapport du savoir comme expression de

rapport au monde du sujet. (par exemple, il y aurait des savoirs pratiques, théoriques, procéduraux, déclaratifs, scientifiques, opératoires...).

Or, par exemple, il n'existe pas de savoir " pratique " en soi, est pratique un savoir que l'individu trouve pratique ! C'est pourquoi tout savoir est en fait un rapport au savoir.

Ainsi, dit Charlot, "*le savoir* est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission ". Le sujet entretient avec le monde des rapports de diverses sortes (il y a différentes manières d'investir le savoir et différents mobiles pour l'investir : l'élève apprendra aussi bien pour avoir une bonne note, un bon métier plus tard, faire plaisir à son professeur, que pour éviter une raclée. La valeur spécifique du savoir est dépassée, " le savoir prend sens dans un autre système de sens ".

" Pour Charlot, trois types de conséquences issues de ces analyses "
":

Methodologiques : " si l'on se donne le sujet pour aller à la recherche du savoir ou d'abord le savoir pour partir à la recherche du sujet, on ne peut pas penser le rapport au savoir. C'est ce rapport lui-même qu'il faut se donner d'emblée. "

Théoriques : " un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres ".

Pédagogiques :

" Si le savoir est rapport, c'est **le processus** qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle-et non l'accumulation de contenus intellectuels. Il s'agit d'amener un enfant à s'inscrire dans un certain type de rapport au monde, à soi, aux autres. Cela suppose d'autres formes de renoncement, provisoire, ou profond, à d'autres formes de rapport au monde, à soi, aux autres ". Il s'agit pour l'enseignant de prendre en

compte (et non de les nier) les difficultés de certains élèves à concevoir et intégrer d'autres formes de rapport au savoir (traitement délibéré de la mixité par exemple).

Les rapports au savoir sont de nature à comprendre les mécanismes de l'échec scolaire, le rapport au savoir renvoie en fait au rapport à l'apprendre : rapport au monde/ à soi/ à l'autre.

Charlot propose quelques repères :

Apprendre c'est établir un rapport au monde.

Charlot dit " apprendre c'est déployer une activité en situation " : les lieux dans lesquels l'enfant apprend ont des statuts divers (ex. la famille, la cité = lieu de vie, ex. l'école = lieu d'instruction). Si ces lieux se recoupent (ex. école = apprendre à vivre ensemble + s'instruire), il faut admettre que certains sont plus investis que d'autres. De plus, l'enfant sera plus ou moins sensible au statut de celui qui donne à apprendre : prestige, sympathie, professionnalisme, poids institutionnel...

Enfin, la situation est aussi marquée par un moment, elle est fonction des représentations, des perceptions du sujet compte tenu de sa maturité, de son histoire, de ses projets.

Apprendre c'est établir un rapport à soi-même :

Pour se transformer, pour devenir quelqu'un. " La réussite scolaire produit un puissant effet de réassurance et de renforcement narcissique et l'échec de gros dégâts dans la relation à soi-même ".

Apprendre c'est établir un rapport à l'autre :

Pas seulement celui qui est physiquement présent, qu'on admire ou déteste, mais aussi le " fantôme de l'autre " que chacun porte en soi : comprendre (ou faire) quelque chose que quelqu'un d'autre n'arrive pas à comprendre (ou à faire), entrer dans " la communauté virtuelle " de ceux qui en sont capables.

Ainsi, pour Charlot, "un cours intéressant est un cours où se noue un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre "

Autrement dit, ce n'est bien souvent pas le savoir lui-même qui est objet de mobilisation mais le rapport par exemple que l'élève entretient avec l'enseignant (rapport à l'autre) " j'aime les maths parce que j'aime le prof).

De plus, Charlot précise que ***tout rapport au savoir est un rapport social au savoir :***

Pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale, mais aussi l'évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles...

Comprendre le concept de rapport au savoir

Pour Charlot, il faut préciser la condition anthropologique du rapport au savoir :

Il ne faut pas chercher à comprendre " l'influence " de l'environnement sur le sujet.

Cela n'aboutit pas beaucoup car tel événement peut produire un effet sur tel individu et ne pas en produire sur tel autre). Mais chercher à comprendre la " relation " que le sujet entretient avec cet environnement. BC cite Canguilem " un vivant ne se réduit pas à un carrefour d'influence, si le vivant ne cherche pas, il ne reçoit rien, entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat ". Pour l'homme c'est une relation de l'environnement au monde dans lequel il vit, une relation à soi et aux autres. D'ailleurs, la définition du rapport au savoir pour Charlot, elle, est la suivante : " le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ".

Le monde : c'est un monde perçu, imaginé, pensé :

" Le rapport au savoir est un rapport à des systèmes symboliques ". Mais c'est aussi agir sur celui-ci ". S'approprier le monde, c'est de s'en emparer matériellement, le modeler, le transformer ", car celui-ci a une réalité, préexiste, résiste. Le rapport au monde est donc le résultat d'une activité de l'individu.

Je sujet a une histoire personnelle "

Je vis et me construis dans la société, mais j'y vis des choses qu'aucun être humain, aussi proche soit-il de moi, ne vit exactement de la même façon ".

Le sujet a des représentations du savoir.

Charlot cite Jodelet " la représentation inclut des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images ". Le rapport au savoir inclut des représentations, cependant, l'objet " représentation " tel que décrit par certains chercheurs crée un artéfact. C'est en fait une construction du chercheur à partir de ce qu'en dit l'individu et à partir d'une question qu'il lui pose (mais que le sujet ne se serait sans doute pas posé). De plus, s'il y a des représentations, le rapport au savoir inclut des représentations qui portent sur autre chose qu'uniquement sur le savoir (rapport au lieu, au temps, à soi, au chômage, etc...). Donc le concept lui semble peu heuristique.

Enfin, il faut distinguer " rapport au savoir " et " rapport de savoir "

Ce dernier crée de la distance entre par exemple le médecin et son patient, le professeur et l'élève. Ce rapport de savoir occupé par sa position sociale a une certaine influence sur le rapport au savoir (un film ou un livre qu'il faut " absolument " connaître, une activité dont on a un peu " honte " à dévoiler aux autres, à sa bande...). Chacun vit dans un monde structuré par des rapports sociaux, le rapport aux savoirs n'est qu'une expression de ces rapports sociaux, " mais, dit Charlot, s'il y est pris il peut aussi s'en dépendre ". Ce qui donne à l'enseignant (et au chercheur) des bonnes raisons pour intervenir dans ce domaine...

VIII.BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ISHVANI Kendra Prophetic dialogue [Ouvrage]. - [s.l.] : L. Staanius, Alwyn D'Souza, 2003.

AHMAD Wadi [Article] // Synergies Monde arabe n° 4. - 2007. - pp. pp. 141-148.

ALEXANDER et ENTWISLE Karl L. et Doris R. Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. Monographs of the Society for Research in Child Development [Ouvrage]. - 1988.

ALLPORT, MONNERET et al. Floyd Henri Social Psychology [Ouvrage]. - Boston : Houghton-Mifflin, 1924, 1996.

AMALADOSS Mickaël L'Actualité Religieuse [Ouvrage]. - 1997.

ANDRE Jacques Pour un retour au sujet – Petit historique de la réflexion pédagogique. [Ouvrage]. - [s.l.] : Cahiers pédagogiques, 1992.

APPADURAI Arjun Dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux [Ouvrage]. - 2006.

AYLWIN Ulric La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement [Ouvrage]. - Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1996.

BAILLAUQUES Simone La formation psychologique des instituteurs [Ouvrage]. - Paris : Presses universitaires de France, 1990.

BAILLON Robert Les consommateurs d'école [Ouvrage]. - [s.l.] : Editions Stock, 1982.

BAKHTIN Mikhail Mikhailovich. The dialogic imagination // Citation. - [s.l.] : (University of Texas Press Slavic, 1981.

BANDURA Albert L'apprentissage social [Ouvrage]. - 1985 : Mardaga.

BANDURA Albert Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory,. - [s.l.] : Prentice-Hall..

BAUDRIT Alain L'apprentissage coopératif [Ouvrage]. - [s.l.] : De Boeck Supérieur, 2007.

BAUGNET Lucy Identités géopolitiques [Article] // Bulletin de psychologie. - 1995.

BEILLEROT Jacky Voix et voies de la formation [Ouvrage]. - Paris : Éditions universitaires, 1988.

BENNETT Milton J. [Ouvrage]. - 1994.

BENNETT Milton J. A developmental model of intercultural sensitivity. // Perry Network Newsletter. - 1994.

BERTRAND Yves Théories contemporaines de l'éducation. - 1990, 1991.

BIARNES Jean L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte [Ouvrage]. - Bruxelles: L'être et Lettres Barré-De Miniac, C. et Lété, B. (éds), De Boeck., 1997.

BIDNEY David Theoretical Anthropology [Ouvrage]. - New York : Columbia University Press, 1953.

BLEE Fabrice Le désert de l'altérité [Ouvrage]. - Montréal : Université de Montréal, 1999.

BLOOM Allan The closing of the American Mind : How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students. - [s.l.] : Simon Shuster, 1987.

BOUDON Raymond L'inégalité des chances. - 1972.

BRENNER Louis Cahier d'études africaines. - 2000.

BRUNER Jérôme Actual Minds, Possible Worlds.. - [s.l.] : Harvard University Press., 1986.

BRUNER Jérôme Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire. Paris : Presses universitaires de [Ouvrage]. - Paris : Presses universitaires de France, 1983.

BRUNER Jérôme Toward a Theory of Instruction. Cambridge, 1966. - [s.l.] : : Harvard University Press.

BUFFIER Claude Traité de la Société. - 2010.

CALDERHEAD James Reflective Teaching and Teacher Education. Teaching and Teacher Education [Ouvrage]. - 1989.

CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE Carmel et Margalit Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel [Ouvrage]. - Paris : L'Harmattan, 2000.

CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE Carmel et Margalit Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. - [s.l.] : L'Harmattan, 1989.

CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE Carmel et Margalit Citation [Ouvrage]. - 1993.

CAMILLERI et COHEN-EMERIQUE Carmel et Margalit ENCARTA, Encyclopedie. Reference Library.. - 2005.

CARUGATI et MUGNY Felice et Gabriel La théorie du conflit socio-cognitif [Ouvrage]. - Berne : Peter Lang, 1985.

- CASTELLOTI et MOORE Véronique et Danièle** Citation [Ouvrage]. - 2007.
- CHARLOT Bernard BAUTIER Elizabeth, ROCHEX J. Yves** Ecole et savoir dans les banlieux...et ailleurs [Ouvrage]. - Paris : Armand Colin, 1992.
- CHARLOT Bernard** Conférence. - 2001.
- CHARLOT Bernard** Forum Mondial de l'Education de Porto Alegre [Conférence] // Premier Forum de l'Education de Porto Alegre. - Porto Alegre : [s.n.], 2002. - pp. V.E.I., n° 129.
- CHARLOT Bernard** Le rapport au savoir [Ouvrage]. - 1999.
- CHAUDENSON Robert.** Le lexique du parler créole de la Réunion. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion.. - 1974.
- CHRISTENSEN C.R. GARVIN D. A., SWEET A.** Education for judgment : the artistry of discussion leadership [Ouvrage]. – Boston : Harvard Business School Press, 1991.
- CHRISTENSEN, GARVIN et SWEET C. Roland, David A. et Ann** Former à une pensée autonome – La méthode de l'enseignement par la discussion [Ouvrage]. - Bruxelles : De Boeck, 1994.
- CLANET Claude** Construire une citoyenneté européenne, Toulouse. - Toulouse : Presse universitaire du Mirail, 2007.
- CLANET Claude** Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. [Ouvrage]. - Paris : Presses universitaires de France, 1994.
- CLANET Claude** L'interculturel en éducation et en sciences humaines. - Toulouse : Université de Toulouse Mirail, 1993.
- COHEN-EMERIQUE Margalit** L'approche interculturelle auprès des migrants. - 2002.
- DE CARLO Maddalena** [Ouvrage]. - 2001.
- DE CUELLAR Pérez** Dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux. - 2006.
- DEBRAY Régis** Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations [Ouvrage]. - [s.l.] : CNRS, 2007.
- DEMORGON Jacques** L'histoire interculturelle des sociétés [Ouvrage]. - Paris : Anthropos, 2002.
- DESAULNIERS Marie-Paule** La séduction pédagogique, Repenser l'éducation – Repères et perspectives philosophiques [Ouvrage]. - Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.

DESMONS Fabienne Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère):Pratiques de Classe. - [s.l.] : Editions Belin, 2005.

DESSUS Philippe Citation. - 1998.

DIJOUX Sandrine Thèse. - 2012.

DOISE et MUGNY Willem et Gabriel Le développement social de l'intelligence [Ouvrage]. - Paris : [s.n.], 1981. - Vol. Interéditions.

DOYLE William Classroom organization and management, Handbook of research on teaching [Ouvrage]. - New York : Macmillan, 1986.

DURKHEIM Emile [Ouvrage]. - 1937.

EBBECK Marjory Anne Cultural continuities: An Australian perspective. Early Child Development and Care [Ouvrage]. - 2001.

EMERSON Ralph Waldo The Cambridge Companion to Ralph Waldo Emerson. - 1983.

ENSMINGER et SLUSARCICK Margaret et Anita Paths to high school graduation and dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. Sociology of Education [Ouvrage]. - 1992.

ENTWISLE et ALEXANDER Karl L. Doris R. Summer setback: Race, poverty school composition, and mathematics achievement in the first two years of school [Ouvrage]. - [s.l.] : American Sociological Review, 1992.

FEENBERG Andrew (Re) penser la technique. Vers une technologie démocratique [Ouvrage]. - Paris : La Découverte/MAUSS, 2004, 2010.

FRANCHI et ANDRONIKOF-SANGLADE Vijé et Anne Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel. - Paris : [s.n.], 1999.

FRANCHI Vijé [Ouvrage]. - 2008.

GADET et VARRO Françoise et Gabrielle [Article] // Cairn info. - 2006.

GAGE Nathaniel Lees The Scientific Basis of the Art of Teaching [Ouvrage]. - New York : Teachers College Press, 1978.

GALLISON et COSTE Robert et Daniel Dictionnaire de didactique des langues. - 1976.

GAUTHIER Clermont Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants [Ouvrage]. - Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1997.

GAUTHIER et JEFFREY Clermont et Denis Enseigner et séduire [Conférence]. - Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1999.

GAYET Daniel Modèles éducatifs et relation pédagogique [Ouvrage]. - Paris : Armand Colin, 1995.

GILLY Michel, À propos de la thèse du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs [Ouvrage]. - Montréal : [s.n.], 1989. - Vol. CIRADE et Agence D'ARC, 62.

GILLY Michel The psychosocial mechanisms of cognitive constructions : Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Education Psychology*, 6, 607-621. [Article] // *International Journal of Education Psychology*. - 1989.

GIORDAN André Les théories comtemporaines sur l'apprentissage. - 2017.

GIROUX Aline Le modèle éthique : soi-même devenant autre [Ouvrage]. - Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997.

GODELIER Maurice L'idéal et le matériel. - 1992.

GOLMAN et GOLMAN Juliette et Ronald Children Perceptions of Parents and their Roles : a Cross-national Study in Australia. - 1983.

GRANDMAISON Jacques Le drame spirituel des adolescents – Profils sociaux et religieux [Ouvrage]. - Montréal : Fides, 1992.

GUDYKUNST William Intercultural communication theory [Ouvrage]. - [s.l.] : Wiseman R, 1995.

HAMELINE Daniel La liberté d'apprendre [Ouvrage]. - Paris : Les Éditions ouvrières, 1987.

HANNOUN Hubert Les paris de l'éducation [Ouvrage]. - Paris : Presses universitaires de France, 1996.

HERSKOVITS Melville Les bases de l'anthropologie culturelle [Ouvrage]. - Paris : François Maspero Editeur, 1950.

HERTZMAN et WIENS Clyde et Michele Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions [Ouvrage]. - [s.l.] : Social Science & Medicine, 1996.

HERTZMAN et WIENS Clyde et Michele Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions. [Ouvrage]. - [s.l.] : Social Science & Medicine, 1996.

- HOUSSAYE Jean** Le triangle pédagogique [Ouvrage]. - Suisse : Peter Lang, 1989.
- INSEE ENQUETE** [Rapport]. - La Réunion : [s.n.], 2003, 2017.
- JODELET Denise** Citation. - 1989.
- JUIGNET Patrick** [Article] // Philosciences. - 2010.
- KATZ Lucinda Lee** Cultural scripts: The home-school connection. Early Childhood Development and Car [Ouvrage]. - 1991.
- KELLY, GREGORY et WILLIAMS Clare, Eve et Ann** Home to school and school to home: Sincretised literacies in linguistic minority communities. Language, Culture, & Curriculum, [Ouvrage]. - 2001.
- KERCKHOFF Alan** Diverging pathways: Social structure and career deflections [Ouvrage]. - New York : Cambridge University Press, 1993.
- KERCKHOFF Alan** Diverging pathways: Social structure and career deflections [Ouvrage]. - New York : Cambridge University Press, 1993.
- KLUCKHOHN Clyde** La culture, cet inconnu [Article]. - 1952.
- KLUCKHOHN Clyde** Mirror of Man : The Relation of Anthropology to Modern Life. - [s.l.] : Whiteley House, 1949.
- KOÏCHIRO Matsuura** Citation. - 2001.
- KOZAKAÏ Toshiaki** Deux méprises sur l'identité culturelle // Le dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux (séminaire international). - [s.l.] : UNESCO, 2006.
- KRISHNAMURTI Jiddu** De L'éducation. - 1970..
- KROEBER et KLUCKHOHN Alfred et Clyde** La culture, cet inconnu [Ouvrage]. - 1952.
- LABELLE Jean-Marie** Se devancer pour se rejoindre [Ouvrage]. - [s.l.] : Cahiers pédagogiques, 2000.
- LAHIRE Bernard** Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires [Ouvrage]. - Paris : Seuil/Gallimard, 1995.
- LAPLANTINE François** Citation. - 1995.
- LAUNAY Michel** Psychologie cognitive. - [s.l.] : Hachette, 2004.
- LE BRETON, CAMILLERI, COHEN-EMERIQUE David, Carmel et Margalit** Citation [Ouvrage]. - 1989.

LE NY Jean-François JACOB Odile Comment l'esprit produit du sens [Article]. - 2005.

LEWIN Kurt Psychologie dynamique. Les relations humaines [Article] // REVUE FRANCAISE DE SOCIOLOGIE. - 1960.

LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI et VASQUEZ Edmond Marc, Isabelle et Anna Stratégies identitaires. - 1990.

LUDI et PY Georges et Bernard Citation [Article]. - 2003.

MAALOUF Amin Dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux. - 2006.

MANCO Altay (Soenen Verlot et Series) Compétences interculturelles et stratégies identitaires [Article] // Agora Débats/Jeunesses. - 1999-2000.

MANCO Altay Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration [Ouvrage]. - Paris : [s.n.], 2002. - Vol. L'Harmattan.

MARTIN SANCHEZ Marie Odile Citation [Article]. - 2003.

MARTINEAU Stéphane SIMARD Denis Les groupes de discussion [Ouvrage]. - [s.l.] : Formules pédagogiques, 2001.

MASLOW Abraham Harold Maslow. - 1968, 1971.

MCLEAN Leslie D Achievement Measures Made Relevant to Pedagogy [Article] // McGill Journal of Education. - 1988.

MEIRIEU Philippe Apprendre... oui, mais comment? [Ouvrage]. - Paris : ESF, 1987.

MEIRIEU Philippe Éduquer : un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie ». [Ouvrage]. - [s.l.] : Pédagogie collégiale, 1992.

MEIRIEU Philippe Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie. - Paris : ESF, 1991.

MILL Stuart L'éducation, sa nature et son rôle. - 1865.

MOORE Danièle Citation [Article]. - 2001.

MOSCOVICI Serge Citation. - 1989.

MOSCOVICI Serge Citation. - 1989.

MOSCOVICI, DOISE, PERRET-CLERMONT et MUGNY Serge, Willem, Anne-Kelly et Gabriel Le développement social de l'intelligence. - 2003.

OGAY Tania De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange des jeunes entre suisse romande et alémanique [Ouvrage]. - Berne : Peter Lang, 2000.

OURY et POCHET Fernand et Catherine L'année dernière, j'étais mort [Ouvrage]. - Vigneux : Matrice, 1986.

PAGANI, TREMBLAY, VITARO, BOULERICE et MCDUFF Linda, Richard Ernest, Frank, Pierre et Bernard Effects of grade retention on academic performance and behavior development. Development and Psychopathology [Ouvrage]. - 2001.

PAGES Max La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine. — Paris, Dunod. - 1968.

PARRET Herman Le Langage en contexte: études philosophiques et linguistiques de pragmatique // 1974.

PASCAL Blaise Pensées. - 1670.

PATURET Jean-Bernard De la responsabilité en éducation [Ouvrage]. - Paris : Erès, 1995.

PEDERSEN FAUCHER et EATON, Eigil, Thérèse Annette et William A new perspective on the effects of first-grade teachers on subsequent adult status. [Ouvrage]. - [s.l.] : Harvard Educational Review, 1978.

PEDERSEN, FAUCHER et EATON Eigil, Thérèse Annette et William [Ouvrage]. - 1978.

PEDERSEN, FAUCHER, et EATON Eigil, Thérèse Annette et William A new perspective on the effects of first-grade teachers on subsequent adult status [Ouvrage]. - [s.l.] : Harvard Educational Review, 1978.

PERELMAN Chaïm Le traité de l'argumentation [Ouvrage]. - Bruxelles : Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1970.

PERNOUD Philippe L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.. - [s.l.] : De Boeck, 1998.

PERRET-CLERMONT et NICOLET Anne-Nelly et Michel Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif [Ouvrage]. - Fribourg : [s.n.], 1988, 2001. - Vol. L'Harmattan.

PLANTE Patrick Pour une problématisation de la technologie en éducation: Propositions théoriques pour un espace pédagogique alternatif de la technologie. - 2014.

RAN An Travelling on parallel tracks: Chinese parents and English teachers. Educational Research [Ouvrage]. - 2001.

RANFORD:PAGANI, GHOSN, JALBERT, MUNOZ, CHAMBERLAND Linda, Youmna, Julie, Mélanka, Maude Families in the Vietnamese culture. Professional Digest, [Ouvrage]. - 1992.

RAYNAL et DIDEROT Guillaume-Thomas et Denis L'histoire des deux indes. - 1770.

RAYNAL Guillaume-Thomas L'histoire des deux Indes [Ouvrage]. - 1770.

REBOUL Olivier La philosophie de l'éducation [Ouvrage]. - [s.l.] : PUF, 1989.

REDDIE Cecil Les écoles nouvelles anglaises, Robert Skidelsky, Maspero, 1972.. - 1972.

Revue française de pédagogie Revue française de pédagogie [Article] // Revue française de pédagogie. - Avril-juin 2008.

ROCHER Guy [Article] // Revue de l'institut de sociologie. - 1968.

ROGERS Carl Le développement de la personne [Ouvrage]. - [s.l.] : Dunod, 2005.

ROGERS, KINGET, BOTTEMAN, PERETTI Carl, Marian, André et André Psychothérapie et relations humaines : théorie de la thérapie centrée sur la personne, Paris. - [s.l.] : ESF, 2013.

ROSENBERG Marshall Communication et pouvoir [Ouvrage]. - Reggio Emilia : Esserci, 2008.

ROUSSEAU Jean-Jacques Emile ou De l'éducation, [Ouvrage]. - 1762.

RUSSO Pascale Dominique Citation. - 1998.

SAINT-ONGE Michel Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils [Ouvrage]. - Montréal : Éditions Beauchemin, 1993.

SANTERRE Renaud Cahier d'études africaines. - 1968, 1973.

SAVRIMUTHU-CARTA Nirmala La Construction Identitaire Des Adolescents A L'épreuve du Communalisme A L'île Maurice. - 2010.

SCHOEFTHALER Traugott Dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux. - 2006.

SCHWEINART et WEIKART Lawrence et David Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 27 [Ouvrage]. - Ypsilanti : High/Scope Press., 1997.

SCHWEINHART et WEIKART Lawrence et David Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 27. [Ouvrage]. - Ypsilanti : High/Scope Press., 1997.

SCHWEINHART et WEIKART Lawrence et David Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 27. [Ouvrage]. - [s.l.] : High/Scope Press, 1997.

Sciences Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie . - 1997, 2008.

SHERIF Muzafer Sa Majesté des voleurs [Article] // La psycho vit sa vie. - juin 2015.

SOENEN, VERLOT et SUIJS Ruth, Marc et Stijn Approche pragmatique de l'interculturel [Article] // Les politiques sociales. - 1999.

SPENCER Herbert Citation. - 1909.

TOURRAINE Alain Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents. - [s.l.] : Fayard, 1997.

TREMBLAY Jean-Marie Presse universitaire de France. - 2000.

UNESCO Année européenne du dialogue interculturel et religieux [Article] // La revue Sens Public et l'Ecole doctorale de l'Institut d'études politiques de Paris. - 2008.

VERBUNT Gilles La Société interculturelle : Vivre la diversité humaine [Ouvrage]. - Paris : Seuil, 2001.

VIANNA Pedro Citation [Article] // Cairn info. - 2008.

VICOMTE DE BONALD Louis-Auguste Théorie du pouvoir politique et religieux [Ouvrage]. - 1796.

VINSONNEAU Geneviève L'identité culturelle. - Paris : Armand Colin, 2002.

VINSONNEAU Geneviève L'identité culturelle, Paris, A. Colin,p.24.. - 2002.

WEIKART, EPSTEIN, SCHWEINHART et BOND David, Ann, Lawrence et James The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project: Preschool years and longitudinal results [Ouvrage]. - Ypsilanti : High/Scope Press, 1978.

WONG-HEE-KAM Edith La diaspora chinoise aux Mascareignes. - 1996.

WONG-HEE-KAM Edith L'identité culturelle. - 1986.

SOURCES INTERNET

<https://atlas.limsi.fr/>

<http://fr.wikipwdia.org/wiki/Langue>

<http://fr.wikipwdia.org/wiki/Apprentissage>

http://fr.wikipédia.org/wiki/Psychologie_de_1%27%C3%A9ducati

http://www.memoireonline.com/04/15/9089/m_La-gestion-des-interactions-dans-le-travail-de-groupe-et-la-reussite-des-apprentissages-scolaires10.html

http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_sociale

<http://www.pedagopsy.eu/page22.htm>

<http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_interculturelle

colloque de psychologie clinique inter/transculturelle d'octobre 2012 en Savoie- Chambéry

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_La_R%C3%A9union

<http://www.liledelareunion.com/Fr/Histoire/index.htm>

<http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article1517>

http://pedagogie2.ac-reunion.fr/lyc-a.vollard/lycee/lile_de_la_reunion_histoire.htm#La

Colonisation

<http://www.montraykreyol.org/spip.php?article5187>

<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/414/>

<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=5826>

http://www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf

<http://lesdefinitions.fr/interculturalite>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Interculturel>

<http://www.ciep.fr/bibliographie>

<http://www2.cndp.fr>

<http://pedagogie2.ac-reunion.fr/svt/edd/environ/ecologie/Terredanger/page03.html>

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/06/Combeau-Mari.pdf>

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/ecofam/ecofam_sommaire.htm

http://fr.wikipedia.org/wiki/La_R%C3%A9union

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnie>

<http://www.iledelareunion.net/langues-reunion/>

http://www.memoireonline.com/03/08/959/m_identite-spectacle-vivant-la-reunion2.html

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/reunion.htm>

http://www.gfen.asso.fr/fr/parents_ecole

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

<http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/La%20notion%20de%20culture.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

http://classiques.uqac.ca/classiques/de_bonald_louis/theorie_education_soc/theorie_education_soc.pdf

http://www.academia.edu/564725/Theories_de_leducation

<http://www.decitre.fr/livres/theories-contemporaines-de-l-education-9782850081774.html>

<http://olgaarmelle.blogspot.com/2010/05/theories-personnalistes.html>

http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_BAUDO_2001_01_0007

<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/texteCompayre.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1952_num_52_2_8651

http://eycb.coe.int/edupack/fr_13.html

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27%C3%A9ducation_en_France

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm>

http://www.unicaen.fr/puc/ecrire/ouvrages/40ans_education/0140ans_education.pdf

http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociologie_de_l%27%C3%A9ducation

<http://lesdefinitions.fr/education>

http://tecaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://collectif-cape.fr/content/quelques-apports-de-la-psychologie-sociale-l-education-0>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-sociale/>

http://www.scienceshumaines.com/la-psychologie-de-l-education-une-discipline-introuvable_fr_3505.html

<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=fr&a=http%3A%2F%2Fwww.psychologie-sociale.eu%2F>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_sociale

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article286>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentations_sociales

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17584/17584-4486-4297.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

http://www.fcomte.iufm.fr/recherche/publications/seminaire_international/intervention_IUFM_Chancerel.pdf

http://www.cairn.info/page.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2011_01_0009

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

http://cma-lifelonglearning.org/frenchbis/index_.php?page=apprentis-sages

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://collectif-cape.fr/content/quelques-apports-de-la-psychologie-sociale-l-ducation-0>

http://www.memoireonline.com/12/08/1734/m_Loffre-educative-pri-maire-au-Burkina-Faso-Approche-economique-et-anthropologique11.html

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-2.pdf>

<http://www.injep.fr/IMG/pdf/accompagnement.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnologie>

<http://www.ciep.fr/bibliographie/ries-50.pdf>

<http://osp.revues.org/262>

http://ispef.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/qu_estce_ce_que_l_anthropologie.pdf

http://www.eke.org/eu/kultura/ondarea/ondarea_hezkuntza/education_patrimoine_basque.pdf

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-7.htm>

<http://gerflint.fr/Base/Chili1/charlot3.pdf>

<http://www.cnrtl.fr/definition/education>

<http://trema.revues.org/187>

http://www.ulkona.org/contrepied/IMG/pdf/forquin_1_.pdf

<http://gerflint.fr/Base/Chili1/charlot3.pdf>

<http://www.filosocial.com/tratado/fran/sujet8.html>

<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2007-1-page-41.htm>

<http://jbesse.info/s2/Sociologie%20de%20l'%C3%A9ducation/#II>

http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html

<http://alain-leger.lescigales.org/docs/Durkh3.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://alain-leger.lescigales.org/docs/Durkh3.pdf>

<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21211/ch05.html>

http://www.irenees.net/bdf_fiche-notions-45_fr.html

<http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C292.pdf>

<http://www.babelio.com/livres/Gide-De-l'influence-en-litterature/244837>

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_ou_De_l'%C3%A9ducation

http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_Grin

http://fr.wikipedia.org/wiki/Groupes_ethniques_en_France

http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une%20langue_26.html

<http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine5.pdf>

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-10.pdf>

<http://www.leconomiste.com/article/913895-le-dialecte-l-cole-mettrait-il-fin-la-diglossie-au-marocpar-abderrahmane-lahlou>

<http://www.moisducreole.ca/general/dariu/>

<http://lidil.revues.org/3145>

http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_introduction.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116074fo.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Bilinguisme>

http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html

<http://www.mamanpourelavie.com/rester-femme/psycho/5943-comment-notre-education-influence-notre-vie-d-adulte.shtml>

http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nos-enfants-deviennent-ce-qu-ils-sont-de-la-veritable-influence-des-parents-sur-la-personnalite-de-leurs-enfants_fr_10970.html

<http://www.psycho-ressources.com/doc/778LAlterite.pdf>

<http://www.cnrtl.fr/definition/technologie>

http://edutechwiki.unige.ch/en/Educational_technology

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/>

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1869

<http://lidil.revues.org/3145>

<http://lengas.revues.org/163>

<http://teletudes.etudions.net/t61-fls-diglossie>

http://ciel8.free.fr/SPIP-v1-7-2/IMG/pdf/DEA_massot.pdf

http://colette.noyau.free.fr/index.php?page_lien=projets&page=20

http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LS_118_0109

<http://gerflint.fr/Base/Tunisie1/salah1.pdf>

<http://guides-formadoct.ueb.eu/logiciels-gestion-references>

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/75/90/ANNEX/Rousset_Fabienne_annexes.pdf

http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_sociale<http://www.pedagopsy.eu/page22.htm>

<http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_interculturelle

colloque de psychologie clinique inter/transculturelle d'octobre 2012 en Savoie- Chambéry

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_La_R%C3%A9union

<http://www.iledelareunion.com/Fr/Histoire/index.htm>

<http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article1517>

http://pedagogie2.ac-reunion.fr/lyc-a.vollard/lycee/lile_de_la_reunion_histoire.htm#La

Colonisation

<http://www.montraykreyol.org/spip.php?article5187>

<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/414/>

<http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=5826>

http://www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf

<http://lesdefinitions.fr/interculturalite>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Interculturel>

<http://www.ciep.fr/bibliographie>

<http://www2.cndp.fr>

<http://pedagogie2.ac-reunion.fr/svt/edd/environ/ecologie/Terredanger/page03.html>

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/06/Combeau-Mari.pdf>

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/ecofam/ecofam_sommaire.htm

http://fr.wikipedia.org/wiki/La_R%C3%A9union

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnie>

<http://www.iledelareunion.net/langues-reunion/>

http://www.memoireonline.com/03/08/959/m_identite-spectacle-vivant-la-reunion2.html

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/reunion.htm>

http://www.gfen.asso.fr/fr/parents_ecole

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

<http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/La%20notion%20de%20culture.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

http://classiques.uqac.ca/classiques/de_bonald_louis/theorie_education_soc/theorie_education_soc.pdf

http://www.academia.edu/564725/Theories_de_leducation

<http://www.decitre.fr/livres/theories-contemporaines-de-l-education-9782850081774.html>

<http://olgaarmelle.blogspot.com/2010/05/theories-personnalistes.html>

http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_BAUDO_2001_01_0007

<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/texteCompayre.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1952_num_52_2_8651

http://eycb.coe.int/edupack/fr_13.html

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27%C3%A9ducation_en_France

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm>

http://www.unicaen.fr/puc/ecrire/ouvrages/40ans_education/0140ans_education.pdf

http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociologie_de_l%27%C3%A9ducation

<http://lesdefinitions.fr/education>

http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://collectif-cape.fr/content/quelques-apports-de-la-psychologie-sociale-l-ducation-0>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-sociale/>

http://www.scienceshumaines.com/la-psychologie-de-l-education-une-discipline-introuvable_fr_3505.html

<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=fr&a=http%3A%2F%2Fwww.psychologie-sociale.eu%2F>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_sociale

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article286>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentations_sociales

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17584/17584-4486-4297.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

http://www.fcomte.iufm.fr/recherche/publications/seminaire_international/intervention_IUFM_Chancerel.pdf

http://www.cairn.info/page.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2011_01_0009

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%A9ducation>

<http://cma-lifelonglearning.org/frenchbis/index.php?page=apprentis-sages>

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://collectif-cape.fr/content/quelques-apports-de-la-psychologie-sociale-l-education-0>

http://www.memoireonline.com/12/08/1734/m_Loffre-educative-pri-maire-au-Burkina-Faso-Approche-economique-et-anthropologique11.html

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-2.pdf>

<http://www.injep.fr/IMG/pdf/accompagnement.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnologie>

<http://www.ciep.fr/bibliographie/ries-50.pdf>

<http://osp.revues.org/262>

http://ispef.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/qu_estce_ce_que_l_anthropologie.pdf

http://www.eke.org/eu/kultura/ondarea/ondarea_hezkuntza/education_patrimoine_basque.pdf

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-7.htm>

<http://gerflint.fr/Base/Chili1/charlot3.pdf>

<http://www.cnrtl.fr/definition/education>

<http://trema.revues.org/187>

http://www.ulkona.org/contrepied/IMG/pdf/forquin_1_.pdf

<http://gerflint.fr/Base/Chili1/charlot3.pdf>

<http://www.filosocial.com/tratado/fran/sujet8.html>

<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2007-1-page-41.htm>

<http://jbesse.info/s2/Sociologie%20de%20l'%C3%A9ducation/#11>

http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html

<http://alain-leger.lesdigales.org/docs/Durkh3.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation>

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

<http://alain-leger.lesdigales.org/docs/Durkh3.pdf>

<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21211/ch05.html>

http://www.irenees.net/bdf_fiche-notions-45_fr.html

<http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C292.pdf>

<http://www.babelio.com/livres/Gide-De-linfluence-en-litterature/244837>

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_ou_De_l'%C3%A9ducation

http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_Grin

http://fr.wikipedia.org/wiki/Groupes_ethniques_en_France

http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une%20langue_26.html

<http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/LingCompSemaine5.pdf>

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-10.pdf>

<http://www.leconomiste.com/article/913895-le-dialecte-l-cole-mettrait-il-fin-la-diglossie-au-marocpar-abderrahmane-lahlou>

<http://www.moisducreole.ca/general/dariu/>

<http://lidil.revues.org/3145>

http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau_introduction.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116074fo.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Bilinguisme>

http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html

<http://www.mamanpourelavie.com/rester-femme/psycho/5943-comment-notre-education-influence-notre-vie-d-adulte.shtml>

http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nos-enfants-deviennent-ce-qu-ils-sont-la-veritable-influence-des-parents-sur-la-personnalite-de-leurs-enfants_fr_10970.html

<http://www.psycho-ressources.com/doc/778LAlterite.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27%C3%A9ducation

http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignant.pdf

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_490017/pedagogie-et-psychologie-de-l-education-glossaire

<http://collectif-cape.fr/content/quelques-apports-de-la-psychologie-sociale-l-education-0>

<http://ries.revues.org/1820>

<http://www.memoireonline.com/07/08/1232/education-enfants-societe-relations-complementaires-ou-conflictuelles.html>

http://fastef.ucad.sn/memthes/ctidianesall/partie1_chap2.pdf

<http://gerflint.fr/Base/Chili1/charlot3.pdf>

IX. ANNEXES

ANNEXE A : CONTENU DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN

Le questionnaire a été passé au sein des classes des établissements scolaires ainsi que l'entretien. Nous avons commencé notre questionnaire comme suit et nous avons traité trois thèmes : la structure de la société réunionnaise, l'éducation et l'interculturel.

Le contenu du questionnaire :

MERCI DE BIEN VOULOIR COMPLETER DE LA MANIERE LA PLUS PRECISE ET SINCERE POSSIBLE LE PRESENT QUESTIONNAIRE. S'AGISSANT D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE, VOS REPONSES FERONT L'OBJET D'UN TRAITEMENT STATISTIQUE ET QUALITATIF QUI NE LAISSERA APPARAITRE AUCUN INDICE PERMETTANT DE VOUS IDENTIFIER. VOTRE ANONYMAT QUI SERA DONC SCRUPULEUSEMENT RESPECTE, DEVRAIT FACILITER L'EXPRESSION DE VOTRE OPINION SUR LES THEMATIQUES ABORDEES.

THEME : STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE

1- Que signifie pour vous être réunionnais aujourd'hui ?

A) Etre né et résider à La Réunion

B) Parler le créole réunionnais

C) Autre : précisez

Il s'agit de voir dans quelle mesure les jeunes se considèrent être réunionnais.

2- Quelle(s) expression(s), parmi les suivantes, vous semblent le mieux convenir à la représentation que vous avez de vous-même ? (Si vous en choisissez plusieurs, classez vos choix par ordre d'importance : 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, ...)

A) Je suis créole

B) Je suis français

C) Je suis avant tout créole, et après français

D) Je suis avant tout français, et après créole

E) Je suis aussi bien créole que français

F) Autre : précisez

La description du sujet sur lui-même va révéler son sentiment d'appartenance à une culture ou à un pays.

3- Quelle religion, parmi les suivantes, correspond à celle que vous pratiquez ?

A) Christianisme

B) Hindouisme

C) Islam

D) Autre : précisez

Nous avons fait le choix des religions les plus pratiquées à La Réunion. Il s'agit ici de voir l'éducation religieuse des sujets.

4- Quelle langue maternelle, parmi celles qui suivent, correspond à la vôtre ?

- A) Créole
- B) Français
- C) Autre : précisez

Dans une île multiculturelle où deux langues de communication subsistent dans la vie quotidienne, nous essayons de voir dans quelle mesure le sujet s'identifie l'une de ces langues plus que les autres langues qui sont liées à la langue familiale. Il s'agit aussi de voir l'éducation de la famille réunionnaise pour le sujet qui s'est appropriée une langue qu'il pratique depuis longtemps et qu'il considère être sa langue maternelle.

5- Quelle est, d'après vous, la langue la plus représentative, la plus parlée, de la société réunionnaise ?

- A) Créole
- B) Français
- C) Autre : précisez

Il s'agit ici de voir la langue qui, selon les sujets, représente la société réunionnaise. Si l'éducation réunionnaise est affirmée, cette éducation doit pouvoir se traduire à travers une langue qui est la plus parlée.

6- Estimez-vous que le système administratif (les bureaux) ne considère qu'une seule langue ?

- A) OUI B) NON

Si oui, laquelle

Partant du fait que nous sommes dans un département français, nous nous attendons à ce que la langue française soit la langue de l'administration.

7- Reliez chaque langue à la population (Zoreil, Zoréole, Créole, population générale) qui semble le plus vous convenir. (Deux langues peuvent être liées à une seule population ou bien une seule langue peut être liée à deux populations.)

- | | |
|-------------|-------------------------|
| A) Français | A) Métropolitain/Zoreil |
| B) Créole | B) Zoréole |
| | C) Créole |
| | D) Population générale |

Il s'agit de savoir comment le jeune se représente le créole et/ou le français par rapport aux différentes populations présentes sur l'île.

Reliez chaque langue au secteur qui semble le mieux lui correspondre. (Deux langues peuvent être liées à un seul secteur ou bien une seule langue peut être liée à plusieurs secteurs.)

- | | |
|-------------|----------|
| A) Français | A) Nord |
| B) Créole | B) Ouest |
| | C) Sud |
| | D) Est |

Il s'agit ici de savoir si l'adolescent associe une langue plus à une région qu'à une autre. En effet, il est connu et nous pouvons voir que des populations partageant des modes de vie similaires ont tendance à se regrouper. L'objectif est de voir de quelle manière le lieu de vie et la localité peuvent nous amener partager les mêmes pratiques telles que la langue.

Reliez chaque population à la religion qui semble le mieux lui correspondre. (Deux populations peuvent être liées à une seule religion ou bien une seule population peut être liée à deux religions.)

- A) Métropolitain/Zoreil
- B) Zoréole
- C) Créole
- D) Population générale

- A) Christianisme
- B) Hindouisme
- C) Islam
- D) Autre : précisez

La notion de groupes ethniques en France n'a pas d'existence juridique, sa pertinence est souvent contestée et l'état civil français ne mentionne aucune caractéristique «ethnique». Une mention « ethnique » est cependant autorisée pour les personnes qui résident sur le territoire de la Nouvelle-Calédonie depuis 2009. Cependant, si le recensement de la population, obligatoire, ne permet pas le recueil d'information sur la religion ou l'origine ethnique, une enquête non obligatoire peut le faire. Il est permis de poser des questions « sensibles », y compris dans une enquête de la statistique publique, sous condition de la pertinence des questions, du maintien de l'anonymat des réponses et d'une autorisation écrite des personnes interrogées. Dans notre recherche, ces questions se trouvent être pertinentes car elles pourraient nous permettre de voir jusque dans quelle mesure les adolescents se représentent le caractère culturel de l'individu.

Reliez chaque population à un plusieurs qualificatifs parmi ceux proposés.

- A) Métropolitain/Zoreil
- B) Zoréole
- C) Créole
- D) Population générale

- A) Unie
- B) Désunie
- C) Forte
- D) Faible
- E) Active
- F) Passive

G) Pauvre

H) Riche

Nous nous inspirons des travaux de L. BAUHNET (1995) qui a utilisé la technique du check-list pour étudier diverses représentations des jeunes sur diverses appartenances telles que nationales, régionales et linguistiques. L'outil dégagé ici comprend huit adjectifs répartis sur quatre axes qui sont les suivants :

- **L'axe de la cohésion : unis-désunis**
- **L'axe du pouvoir : forts-faibles**
- **L'axe des activités : actifs-passifs**
- **L'axe de l'influence : dominants-dominés**

Nous pourrions dire quelle appartenance culturelle amène plus de représentations positive ou négative et suivant quel axe.

THEME : L'EDUCATION

Quelle langue parmi celles qui suivent correspond à celle que vous utilisez le plus souvent ?

A) Français

B) CréoleAutre : précisez

Les habitudes linguistiques sont importantes pour déterminer le lien entre la culture scolaire et la culture familiale. Selon les réponses des jeunes, nous pourrions voir si la langue officielle est celle de la famille ou plutôt si c'est la langue d'origine (maternelle) qui se cultive dans la famille.

8- Quelle langue préférez-vous ?

.....

Pourquoi ?

.....

Les langues étant liées à une culture, nous voulons voir la tendance qu'ont les jeunes à s'ouvrir aux autres langues d'autres cultures ou bien s'ils restent attachés aux langues se rattachant à leur culture d'origine.

9- Quel évènement vous paraît le plus important dans l'année à La Réunion ?

- A) Noël
- B) Jour de l'an
- C) Fête du 14 juillet

- D) L'Abolition de l'esclavage
- E) Anniversaire
- F) L'armistice
- G) Pâques
- H) Eid-UI-Fitr
- I) Ramadan
- J) Dipavali
- K) Cavadee
- L) La Toussaint
- M) Fête juive

Nous avons dressé la liste d'évènements les plus présents à La Réunion pour voir si les sujets s'attachent plus aux fêtes religieuses et culturelles (réponse de G à M) d'une part ou aux évènements nationaux ou internationaux (réponse A à F).

10- Quelle est la langue maternelle de votre meilleur(e) ami(e)?

.....

Il s'agit ici de voir la tendance vers un repli culturel ou une ouverture à travers les relations amicales et personnelles des jeunes.

11- Quelle langue votre meilleur(e) ami(e) parle-t-il (elle) le plus souvent ?

.....

Il s'agit ici de voir la tendance vers un repli culturel ou une ouverture à travers les relations amicales et personnelles des jeunes.

12- Quelles expressions, parmi celles qui suivent, vous semble le mieux correspondre à l'image globale de l'éducation scolaire à La Réunion (vous pouvez en choisir plusieurs en mettant dans l'ordre, le 1^{er} étant le plus important pour vous, puis le 2^{ème}, le 3^{ème}, ...)?

- A) Education variée
- B) Education ouverte à toutes les cultures
- C) Education harmonieuse
- D) Education fermée
- E) Education juste et équitable pour tous
- F) Education inégalitaire
- G) Education inadaptée
- H) Education à classe sociale

Nous voulons ici voir l'image des jeunes sur l'éducation scolaire réunionnaise. Les réponses impliquent l'interculturel (réponse A), le

multiculturel (réponse B), l'égalité (réponse E) et l'inégalité (réponse F), l'ethnocentrisme (réponse D), la stratification sociale (réponse H), l'inadaptation (réponse G).

13- Il est dit que l'éducation scolaire à La Réunion prend suffisamment en compte la langue créole réunionnaise. Qu'en pensez-vous ?

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Nous voulons voir la réaction des jeunes sur l'éducation scolaire à La Réunion quant à la diglossie. Nous allons faire une moyenne de leurs réponses afin de pouvoir émettre globalement ce qu'ils pensent.

14- Pensez-vous que la langue créole et la langue française occupent la même place dans l'éducation scolaire à La Réunion ?

- A) Oui
- B) Non

Nous voulons voir la réaction des jeunes sur la place de la langue à La Réunion. Nous allons faire une moyenne de leurs réponses afin de pouvoir émettre globalement ce qu'ils pensent.

15- Partagez-vous le principe de la supériorité de la langue française sur la langue créole sous prétexte que La Réunion est un département français, donc administrativement français? (Cochez la réponse qui vous convient)

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Le critère de la dépendance républicaine française légitime la place de la langue française dans le système éducatif français, donc à La Réunion. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure la langue minoritaire (le créole) est représentée par les sujets au détriment de la culture.

16- Estimez-vous que la culture créole jouisse d'une égale reconnaissance dans le système éducatif français ?

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Il s'agit de voir, selon les jeunes, dans quelle mesure la culture créole est reconnue par le système éducatif français ?

17- Selon vous, la langue créole devrait-elle être mieux reconnue ?

A) Oui

B) Non

Pourquoi?

(facultatif).....

Il s'agit de voir quelle place les jeunes souhaitent donner à la langue créole à l'école.

18- Partagez-vous l'idée qu'une langue puisse dominer une autre langue quel que soit le motif ?

A) Oui

B) Non

Pourquoi?

(facultatif).....

Il s'agit de vérifier, selon les jeunes, si la relation dominant-dominé existe à La Réunion, notamment dans les cultures.

19- Partagez-vous l'idée qu'une langue puisse être dominée par une autre langue quel que soit le motif ?

A) Oui

B) Non

Pourquoi?

(facultatif).....

S'il y a une langue dominante, il doit avoir une langue sur laquelle s'exerce cette domination. Il s'agit de mettre en lien la question 22 et la question 23 afin d'établir a relation dominant-dominé, si cette relation existe pour le sujet.

THEME : L'INTERCULTUREL

20- Les frontières entre les cultures ont tendance à disparaître avec le temps.

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

L'interculturel doit s'exprimer à travers la disparition des frontières entre différentes cultures; ici, nous voulons avoir la vision des jeunes sur la situation à La Réunion.

21- Pensez-vous qu'à l'avenir les cultures seraient appelées à disparaître?

- A) Tout à fait d'accord

- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Si les frontières culturelles disparaissent, nous serons plus en face d'une éducation interculturelle mise en avant au détriment de la diglossie; l'avis des jeunes sur cette question peut nous orienter vers ce qui pourrait arriver car ce seront eux les acteurs de demain.

22- Les échanges entre jeunes de culture différente sont de plus en plus nombreux.

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Nous savons que de plus en plus d'échanges interculturels se font à La Réunion. Nous voulons ici confirmer l'acceptation de ce fait auprès des jeunes.

23- Que pensez-vous de l'idée selon laquelle il est difficile d'engager la communication avec quelqu'un ayant une culture différente de la sienne.

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord

- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Il s'agit de mesurer le degré d'ethnocentrisme ressenti par les sujets; un fort degré d'ethnocentrisme conduit à une pensée de difficulté à engager la communication avec autrui de culture différente et inversement.

24- Que pensez-vous de l'idée selon laquelle il est plus facile d'engager la communication avec quelqu'un ayant la même culture que la sienne ?

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Il s'agit de confirmer le fait que les membres d'une même groupe aura plus de codes de communication en commun; donc, ce sera plus facile de communiquer entre eux que pour un membre de communiquer avec une personne d'un autre groupe. Dans ce dernier cas, il s'agirait d'une décentration et d'une ouverture sur l'autre différent de soi, donc une ouverture à l'interculturel.

25- Seriez-vous personnellement favorable à ce qu'il n'y ait plus de frontières culturelles à La Réunion ?

- A) Tout à fait d'accord

- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

On peut être ouvert à l'interculturel mais on peut aussi favoriser l'ethnocentrisme; ici, le non-repli culturel est mis en avant dans la question, pour une confirmation de la part des jeunes.

26- Quelles sont les principales difficultés qui font selon vous obstacle à la disparition des frontières culturelles ?

.....

.....

La disparition des frontières culturelles amènerait une meilleure réussite éducative car il n'y aurait plus de supériorité entre les cultures (notamment la langue), mais plutôt une éducation interculturelle réunionnaise. Ici nous laissons les sujets donner leur réponse ouvertement.

27- Quelles solutions voyez-vous à l'émergence d'une éducation interculturelle réunionnaise?

.....

.....

L'option pour l'interculturel est ici mise en relief et nous demandons les solutions proposées par les jeunes pour voir leur capacité à se projeter dans une éducation interculturelle.

28. Que pensez-vous de l'idée selon laquelle il est plus FACILE d'engager la communication avec quelqu'un ayant la même culture que la sienne ?

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

Il s'agit de confirmer le fait que les membres d'une même groupe aura plus de codes de communication en commun; donc, ce sera plus facile de communiquer entre eux que pour un membre de communiquer avec une personne d'un autre groupe. Dans ce dernier cas, il s'agirait d'une décentration et d'une ouverture sur l'autre différent de soi, donc une ouverture à l'interculturel.

29. Seriez-vous personnellement favorable à ce qu'il n'y ait plus de frontières culturelles à La Réunion ?

- A) Tout à fait d'accord
- B) Plutôt d'accord
- C) Plutôt pas d'accord
- D) Pas du tout d'accord

On peut être ouvert à l'interculturel mais on peut aussi favoriser l'ethnocentrisme; ici, le non-repli culturel est mis en avant dans la question, pour une confirmation de la part des jeunes.

30. Quelles sont les principales difficultés qui font selon vous obstacle à la disparition des frontières culturelles ?

.....

.....

La disparition des frontières culturelles amènerait une meilleure réussite éducative car il n'y aurait plus de supériorité entre les cultures (notamment la langue), mais plutôt une éducation interculturelle réunionnaise. Ici nous laissons les sujets donner leur réponse ouvertement.

31. Quelles solutions voyez-vous à l'émergence d'une éducation interculturelle réunionnaise?

.....

.....

L'option pour l'interculturel est ici mise en relief et nous demandons les solutions proposées par les jeunes pour voir leur capacité à se projeter dans une éducation interculturelle

ANNEXE B : ENTRETIEN

Sujets	Que pensez-vous de la supériorité de la langue française sur la langue créole à La Réunion ?	Que pensez-vous de l'éducation à l'école et de l'éducation à la maison à La Réunion ?	Quel est votre avis sur l'interculturel à La Réunion ?
A	Je n'y crois pas	C'est pas trop pareil	Nous sommes au top là-dessus
B	Ça ne devrait pas être le cas	A la maison, c'est plus personnel	C'est bien
C	Pour moi, ce n'est pas le cas	C'est complètement différent	Nous avons de la chance ici
D	Je ne me sens pas concernée	Pour moi, ça ressemble	Aucun problème sur l'interculturel à La Réunion
E	Le créole a autant d'importance que le français	On s'adapte	D'après moi, tout va bien
F	Le français, c'est la langue administrative. C'est pour ça qu'elle passe avant.	A l'école, c'est plus difficile car on ne peut pas trop faire ce qu'on veut	L'interculturel, ici, c'est notre point fort
G	Je ne pense pas que le créole soit inférieur comme langue	C'est bien à l'école parce qu'on apprend beaucoup de choses à l'école mais ce n'est pas facile pour tout le monde	A mon avis, on s'entend bien entre toutes les cultures à La Réunion
H	Je pense que c'est l'administration qui fait tout ça	Pour moi, la barrière, c'était la communication	L'interculturel réunionnais est un exemple d'après moi
I	Je crois que les deux sont pareilles	On ne nous aide pas assez à l'école	A ce sujet, nous sommes bien ici
J	A mon avis, il ne faut pas parler de supériorité	A l'école, on doit beaucoup se débrouiller seul ou avec les amis mais avec les adultes pas trop	Les relations interculturelles réunionnaises se portent bien

ANNEXE C : LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT



POLE RECHERCHE
Ecoles Doctorales

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée Marie Davilla VERDUN, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être consciente que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint-Paul le 24 octobre 2017

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
I. CONTEXTE DE L'ETUDE	15
<i>I.1 HISTOIRE DE L'ILE</i>	<i>19</i>
<i>I.2 PEUPEMENT.....</i>	<i>21</i>
<i>I.3 CROYANCES RELIGIEUSES.....</i>	<i>22</i>
I.3.1. CHRISTIANISME	22
I.3.1.1 LE CATHOLICISME	23
I.3.1.2 LE PROTESTANTISME	23
I.3.2. RELIGIONS DHARMIQUES.....	24
I.3.2.1 L'HINDOUISME.....	24
I.3.2.2 LE BOUDDHISME.....	25
I.3.3. L'ISLAM.....	25
<i>I.4 APPARTENANCES ETHNIQUES</i>	<i>27</i>
I.4.1. LES « ZOREILS » OU METROPOLITAINS.....	28
I.4.2 LA POPULATION D'ORIGINE AFRICAINE	29
I.4.3 LA POPULATION D'ORIGINE INDIENNE : MALBARS/TAMOULS	31
I.4.4 LES CHINOIS.....	36
I.4.5 LES ZARABES.....	41
<i>I.5 MODELES CULTURELS.....</i>	<i>43</i>
I.5.1 LA POPULATION CREOLE	43
I.5.1.2 METISSAGE AVEC LA CULTURE METROPOLITAINE	44
<i>I.6 SYSTEME POLITIQUE.....</i>	<i>46</i>
<i>I.7 LANGUES PARLEES A LA REUNION</i>	<i>47</i>
<i>I.8 SYSTEME EDUCATIF.....</i>	<i>52</i>
II. CADRE THEORIQUE.....	58
<i>II.1 L'EDUCATION</i>	<i>59</i>
II.1.1 LES DIFFERENTES APPROCHES DE L'EDUCATION	60
II.1.1.1 APPROCHES ANTHROPOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE.....	60
II.1.1.2 APPROCHE ETHNOLOGIQUE	61
II.1.1.3 APPROCHE SOCIOLOGIQUE	62
II.1.1.3.1 DEFINITION	62
II.1.1.3.2 EDUCATION ET INTERACTION	63
II.1.1.4 APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE L'EDUCATION	64
II.1.1.4.1 THEORIE BASEE SUR LE SUJET	67
II.1.1.4.1.A THEORIE SPIRITUALISTE.....	67
II.1.1.4.1.B THEORIE PERSONNALISTE	68
II.1.1.4.2 THEORIE BASEE SUR LA SOCIETE	73
II.1.1.4.3 THEORIE BASEE SUR LE CONTENU	86
II.1.1.4.3.A THEORIE ACADEMIQUE	86
II.1.1.4.3.B THEORIE PSYCHOCOGNITIVE.....	87
II.1.1.4.3.C THEORIE TECHNOLOGIQUE	91
II.1.1.4.3.D THEORIE SOCIOCOGNITIVE.....	94
II.1.2 APPROCHE CONSTRUCTIVISTE ET PSYCHOSOCIALE DE L'EDUCATION	95
II.1.2.1 QUELQUES APPORTS DE L'EDUCATION PSYCHOSOCIALE	103
II.1.2.2 THEORIE DE L'EDUCATION SOCIALE	120
II.1.2.2.1 Approche longitudinale et experimentale sur l'impact des mesures d'education.....	122

II.1.2.2.2	Définition et fonction des stratégies éducatives	123
II.2	LA CULTURE	137
II.2.1	LE CONCEPT DE CULTURE.....	137
II.2.2	DIFFERENTES DEFINITIONS DE LA CULTURE	140
II.2.3	DIMENSIONS ESSENTIELLES DE LA CULTURE.....	141
II.2.3.1	LA CULTURE : STYLE DE VIE D'UN GROUPE.....	142
II.2.3.2	LA CULTURE : SYSTEME DE SYMBOLES, SENS ET COGNITIF	142
II.2.3.3	LA CULTURE : UNE CERTAINE VISION DU MONDE	143
II.2.3.4	LA CULTURE : STABILITE ET CHANGEMENT.....	144
II.2.4	FONCTIONS DE LA CULTURE.....	144
II.2.5	MULTICULTURALISME	146
II.2.5.1	LA DIVERSITE CULTURELLE : DIVERSES APPROCHES	147
II.2.5.2	DIVERSITE CULTURELLE ET DIGLOSSIE	149
II.2.5.2.1	Configuration générale du paysage linguistique réunionnais	149
II.2.5.2.2	Aménagement linguistique	150
II.2.6	EDUCATION MULTICULTURELLE.....	152
II.2.6.1	DEFINITION	152
II.2.6.2	EDUCATEURS ET COMPETENCES MULTICULTURELLES	153
II.2.6.3	L'EDUCATION : AFFIRMATION DE SOI ET AUTONOMISATION	154
II.2.7	CULTURE ET REPRESENTATIONS SOCIALES (REPRESENTATIONS CULTURELLES).....	157
II.2.7.1	CONCEPT DE REPRESENTATION ET DEFINITION	158
II.2.7.2	THEORIE DES REPRESENTATIONS	162
II.2.7.3	STRUCTURE DES REPRESENTATIONS	164
II.2.7.4	L'ELABORATION DES REPRESENTATIONS.....	164
II.3	L'INTERCULTUREL	167
II.3.1	L'INTERCULTUREL : NOTION	167
II.3.2	L'INTERCULTUREL : APPROCHE PSYCHOLOGIQUE.....	168
II.3.3	ATTITUDES ADAPTEES A L'INTERCULTUREL.....	171
II.3.4.1	FREINS A L'INTERCULTUREL A L'ECOLE	175
II.3.4.2	FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	177
II.3.4.3	INTERCULTUREL ET IDENTITE DE L'ENSEIGNANT.....	178
II.3.5	DIALOGUE INTERCULTUREL.....	179
II.3.5.1	EN FAVEUR DE L'INTERCULTUREL.....	181
II.3.5.2	RISQUES DU DIALOGUE INTERCULTUREL	183
II.3.5.3	DIFFERENTS TYPES DE DIALOGUE INTERCULTUREL	185
II.3.6	COMPETENCES INTERCULTURELLES.....	186
II.3.7	TRAVAUX EN INTERCULTUREL.....	187
II.3.7.1	RECHERCHE INTERCULTURELLE	187
II.3.7.2	MODELE DYNAMIQUE ET INTERCULTUREL DE SOI (M.D.I.S.)	190
II.3.7.2.1	Prisme interculturel	190
II.3.7.2.2	Représentation de soi : pivot du M.D.I.S (Modèle Dynamique et Interculturel de Soi).....	191
II.3.7.2.3	Fonction de la représentation de soi dans le M.D.I.S.....	191
II.3.7.2.4	Stratégies d'appellation de soi	192
II.3.7.2.5	Stratégies identitaires adoptées par les jeunes	192
II.3.7.2.6	Conclusion des travaux du modèle M.D.I.S.	193
III.	PROBLEMATIQUE	194
IV.	METHODOLOGIE	212
IV.1	IDEMARCHE GENERALE	213
IV.2	POPULATION	216
IV.3	TECHNIQUES D'ENQUETE	218
IV.3.1	PRE-ENQUETE.....	218
IV.3.2	ENQUETE REELLE.....	219
IV.3.2.1	PREMIERE ETAPE : LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE.....	219
IV.3.2.2	DEUXIEME ETAPE : LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	220

IV.4 TECHNIQUES D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN	221
IV.4.1 TECHNIQUES D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	221
IV.4.2 TECHNIQUES D'ANALYSES DE L'ENTRETIEN	222
V. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	223
V.1 RESULTATS DE LA CONSTRUCTION DU PERSONNAGE	225
V.1.1 PERSONNAGES CREES	225
V.1.2 PRATIQUE DE LA LANGUE FAMILIALE ET DE LA LANGUE OFFICIELLE DANS LA SPHERE FAMILIALE..	227
V.1.3 JUSTIFICATION	227
V.2 ANALYSE DES REPONSES.....	228
V.2.1 STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE	228
V.2.2 L'EDUCATION ET LE CONTEXTE DIGLOSSIQUE DE LA REUNION	245
V.2.2 L'INTERCULTUREL REUNIONNAIS.....	258
V.3 ANALYSE DE L'ENTRETIEN.....	269
VI. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	272
VI.1 STRUCTURE DE LA SOCIETE REUNIONNAISE	273
VI.2 L'EDUCATION	277
VI.3 L'INTERCULTUREL	286
VII. CONCLUSIONS	296
VII.1 APPORTS DE LA RECHERCHE	297
VII.2 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	299
VII.3 POUR UNE EDUCATION INTERCULTURELLE	301
VIII.BIBLIOGRAPHIE	319
IX. ANNEXES.....	342

RESUME

Représentations et pratiques de l'éducation interculturelle institutionnelle et parentale dans un contexte diglossique : le cas de l'île de la Réunion.

Les représentations et les pratiques de l'éducation scolaire et de l'éducation familiale dans une île multiculturelle sont concomitantes d'une éducation interculturelle, notamment dans un milieu où une situation diglossique existe. En effet, la langue française, langue administrative, est « considérée comme supérieure » à la langue créole, langue locale réunionnaise. Ce contexte diglossique n'agit pas dans l'intérêt des élèves ayant comme langue maternelle et familiale, la langue créole. Autrement dit, la dévalorisation de la langue locale au profit de la langue administrative ne permet pas un accompagnement éducatif égalitaire des élèves, notamment dans leur scolarité. Aussi, la dévalorisation de leur langue, et donc de leur culture d'origine (car la langue créole réunionnaise a une histoire et c'est à travers elle que les Réunionnais se reconnaissent) ne leur offre pas un épanouissement complet. L'épanouissement est reconnu pour être à l'origine de toute réussite. Ce qui nous intéresse, dans notre recherche, ce sont les représentations qu'ont les jeunes scolarisés de cet écart entre la culture scolaire et la culture familiale, notamment les représentations de l'écart qui existe entre les deux langues, sachant que la langue familiale de beaucoup d'entre eux n'occupe pas la même position à La Réunion. Cette recherche nous a permis de voir de quelle manière nos jeunes scolarisés réunionnais se représentent l'éducation scolaire par rapport à leur éducation familiale, notamment à travers la langue ainsi que la place de l'interculturel dans notre île. Nous avons donc constaté que nos jeunes opposent une interculturelité interne de ce qu'ils vivent en famille à une culture scolaire sociale prescrite. En conclusion, nous pouvons remettre en cause ce fossé existant entre la langue, et donc la culture familiale et la culture scolaire administrative. Le but, n'a été nullement de remettre en question l'administration française, mais vraiment et uniquement d'apporter de la reconnaissance à tout ce qui affecte l'être humain au plus profond de lui-même. Nous proposons donc une éducation plus ouverte vers l'interculturel et une valorisation de la culture d'autrui.

Mots clés : Représentation, éducation, culture, école, famille, institution, diglossie, adolescent, La Réunion

ABSTRACT

Representations and practices of institutional and parental intercultural education in a diglossic context : the case of the Reunion island.

The representations and practices of school education and family education on a multicultural island are concomitant with intercultural education, especially in an environment where a diglossic situation exists. Indeed, the French language, the administrative language, is "considered superior" to the Creole language, the local Reunion language. This diglossic context does not act in the interest of pupils having as mother tongue and family, the Creole language. In other words, the devaluation of the local language for the benefit of the administrative language does not allow for equal educational support for pupils, particularly in their schooling. Also, the devaluation of their language, and therefore their culture of origin (because the Creole language La Reunion has a history and it is through it that the Reunionnais recognize themselves) does not offer them full bloom. The blossoming is acknowledged to be at the origin of all success. What we are interested in in our research is the representations that the young people in school have of this gap between the school culture and the family culture, in particular the representations of the gap between the two languages, knowing that the family language many of them do not occupy the same position in La Reunion. This research has enabled us to see how our young schoolchildren in La Reunion see education in relation to their family education, particularly through language and the place of interculturality in our island. We have found, therefore, that our young people oppose an internal interculturality of what they live with their families to a prescribed social school culture. In conclusion, we can question the existing gap between language, and therefore family culture and administrative school culture. The aim was not to question the French administration, but to truly and solely to give gratitude to everything that affects the human being in the depths of itself. We therefore propose a more open education towards intercultural and a valorisation of the culture of others.

Key words : Representation, education, culture, school, family, institution, diglossia, teenager, La Reunion