Chapitre 4. Contribution à une approche psychanalytique des diversités à l'école à La Réunion

Christian Petit

Chargé d'enseignement de Psychologie et de philosophie à l'Université de La Réunion

Résumé : Ce chapitre s'intéresse aux diversités à l'école afin de repenser les rapports et les modes de gestion de la diversité socioculturelle et linguistique à La Réunion dans une perspective sensible aux rapports complexes qu'entretiennent langues, cultures, identités et les enjeux symboliques qui les sous-tendent. Une méthode ethnographique a été retenue (observations participantes, entretiens) et les données ont été traitées à l'aide d'une analyse de contenu s'appuyant sur trois catégories anthropologiques du Réel, Symbolique et Imaginaire. Après un repérage des concepts du divers, de la diversité et de la créolisation par l'analyse philosophique, c'est le concept inédit de Polarité paradoxale de l'identité qui est présenté pour rendre compte de l'expression intrapsychique des individus en situation d'interculturalité critique qui caractérisent les populations migrantes indo-océaniennes. Psychanalyse de l'effet injure créole, langue créole et langue maternelle shimahoraise envisagées comme objets d'amour libidinalisés, mais également statut du français revisité, confirment l'importance centrale des langues dans la construction des identités en particulier à l'adolescence.

Mots-clés : gestion de la diversité, école, langue, identité

1 Introduction

Ce chapitre vise à rendre compte d'un aspect d'une recherche menée dans le cadre d'un projet soutenu par le Ministère des Outre-mer (2013-2015) sur les diversités à l'école afin de repenser les rapports et les modes de gestion de la diversité socio-culturelle et linguistique à La Réunion. Ma contribution s'inscrit dans le cadre de la réflexion contemporaine des sciences humaines et sociales sur le statut du langage dans l'expérience humaine, en particulier celle des dimensions sociales et des influences subjectives du langage envisagées selon la psychanalyse, c'est-à-dire selon un modèle qui

met l'accent sur les rapports complexes qu'entretiennent langues, cultures et identités et les enjeux symboliques [1] qui les sous-tendent.

Privilégiant la singularité du sujet humain et la spécificité des rencontres intersubjectives et interculturelles, la psychanalyse envisage en effet le langage comme totalement imprégné par le registre pulsionnel et comme étant la forme la plus élaborée de la capacité qu'a l'être humain de produire des symboles, des signes et des signifiants représentant la réalité, à savoir des représentations susceptibles de tenir lieu d'entités.

Ainsi, selon la perspective retenue dans le cadre de cette étude, la fonction symbolique est comprise comme une activité humaine essentielle, placée au cœur même des processus de pensée et de l'ensemble de la vie mentale, qu'il s'agisse de la mémoire, du langage, de l'éducation, de la possibilité d'accéder à une certaine intelligibilité du monde qui l'entoure. De ce point de vue, c'est la clinique psychanalytique qui a insisté sur la nécessité de la présence d'un bain langagier maternel dès avant la naissance, dans lequel l'*infans* (Ferenczi, 1928) [2] va être plongé et qu'il va devoir peu à peu « subjectiver », c'est-à-dire de parvenir à arrimer peu à peu sa parole à la langue maternelle et faire ainsi sienne son histoire pour s'y trouver et s'y retrouver. Dans cette étude, l'accent est mis sur les liens particuliers qui apparaissent entre les pratiques langagières et les constructions de l'identité en milieu scolaire à la Réunion, à une période où l'île doit faire face depuis une quinzaine d'années à une augmentation de la migrance indo-océanienne, en particulier mahoraise et comorienne.

Je propose de définir ici l'identité comme un ensemble de procédures affectives, cognitives et institutionnelles qui se déploient tant sur le versant de la socialité comme élément fondateur du lien social que sur celui de la subjectivité à travers la singularité des opérations psychiques qui les sous-tendent.

2 Hypothèse de la recherche

L'hypothèse de la recherche s'articule autour des effets subjectifs et pulsionnels du langage, à partir des représentations discursives que les enseignants et les élèves élaborent dans leur rapport à la parole et à l'écrit en milieu plurilingue créolophone complexe et qui influent sur l'investissement scolaire, la reconnaissance de soi et les constructions de l'identité.

3 Méthodologie de la recherche

La complexité des problèmes délimités dans le cadre de cette recherche a retenu une démarche méthodologique plurielle où s'articulent des méthodes qualitatives et des méthodes quantitatives. Celles-ci s'appuient sur des enquêtes ethnographiques

1. Par symbolique, j'entends le fait que les langues représentent des valeurs qui découlent des enjeux politiques, économiques, culturels, psychiques et idéologiques. Par souci de clarté, j'emploie la notion d'idéologie dans le sens général d'une « pensée qui ne critique pas et qui ne pense pas sa propre provenance et son propre rapport à la réalité » (Nancy, 1986, p. 26).

2. Si le droit romain avait initialement introduit le terme « *infans* » pour désigner, jusqu'à l'âge de sept ans, le statut juridique de « celui qui ne parle pas », c'est le psychanalyste hongrois Sandor Ferenczi qui va l'employer pour caractériser l'état originel de l'enfant qui ne parle pas encore, alors qu'il se situe de par sa prématurité neurologique et psychique constitutive, dans un « Arkhè du pensable » (Petit, 2016, p. 78) translinguistique qui caractérise la phase pré-linguistique et sémiotique (Kristéva, 1969) du développement du langage.

(Alaoui, 2009 ; Lapassade, 1998 ; Woods, 1990), et dialectologiques des pratiques et des représentations des élèves, du personnel éducatif, d'encadrement et des enseignants de français.

Les enquêtes mobilisent des outils de recueil tels que l'observation participante, l'entretien par questionnaire. Les données qualitatives sont traitées à l'aide des techniques de l'analyse thématique de contenu, de l'analyse par catégories conceptualisantes et l'analyse discursive en retenant en particulier la référence théorique originale des trois registres qui sous-tendent la réalité humaine (Réel-Symbolique-Imaginaire) ou ternarité lacanienne RSI (Lacan, 1974).

Le terrain d'investigation s'est intéressé à quatre circonspections de l'Académie de la Réunion de l'enseignement du Premier degré réparties aux quatre points cardinaux de l'île : huit collèges, huit classes de troisième et leurs professeurs de français ; huit classes de CM2 d'écoles élémentaires adossées à ces collèges. Un tel choix reflète une hétérogénéité des contextes d'enseignement et des résultats scolaires, de façon transversale et à l'intérieur de chacune d'elles.

4 Du divers et de la diversité à la créolisation : repérage d'une notion philosophique

Hétérogénéité, pluralité, complexité (Morin, 1999, 2000), émergence (Petit, 2016), diversité (Alaoui, 2005, 2012) : tels sont quelques-uns des outils conceptuels dont nous disposons afin de saisir les subtilités de la diversité du monde qui nous entoure. Aussi, l'étonnement des premiers penseurs, qui marque le début de la philosophie occidentale, coïncide précisément avec la question de la permanence et du changement du monde, assortie de la problématique de l'Autre (Héraclite) ou du divers – « l'Étéros » (Aristote) -

En effet, si dans la langue philosophique (Lalande, 1972), les mots divers – *diversus* – ont souvent été employés pour traduire le terme aristotélicien « Étéros » [3], ce qui est divers en ce sens que tout ce qui est réel, n'est pas identique. Si la pensée de Parménide était celle du Même, de la permanence et de l'absence de mouvement de l'Être : « le Même est à la fois le penser et l'Être » (Parménide, 1989, p. 238), affirmait-il, la philosophie d'Héraclite, au contraire, est une pensée du « mouvement infini à toutes choses » (Héraclite, 1989, p. 137) [4], du changement et de la fluidité du devenir, de l'impermanence, du divers et de l'Autre. Ce n'est donc pas un hasard si Platon, dans son dialogue intitulé précisément Le Parménide [5], a réintroduit le Non-Être (nié par Parménide lui-même : « l'Être est, le Non-Être n'est pas ! », [*Idem*, p. 243]) sous la forme précisément de l'Autre et de ce point de vue, on peut affirmer que l'ensemble

3. Aristote admet à ce propos plusieurs degrés à l'Étéros : « To *hétéron tô geneï », « l'autre selon le genre, la lignée »* et « To *hétéron tô eïdeï, »,* qui désigne l'altérité spécifique, selon l'aspect, l'apparence (sens premier d'eïdos) et plus exactement *« l'autre selon l'espèce ».* (Aristote, 1953, p. 120). L'Eidos sera traduit en latin par le mot *species,* qui signifie à la fois aspect et espèce, rendant plus clairement le double sens de l'eïdos.

4. Le mobilisme universel d'Héraclite s'oppose ainsi à la thèse immobiliste et antiphysicienne de Parménide qui « niait l'existence du mouvement de la nature » (Parménide, 1989, p. 243).

5. Cette réintroduction du Non-Être sous la forme de l'Autre est également présente dans un autre dialogue de Platon intitulé Le Sophiste.

du développement ultérieur du discours philosophique a dépendu de cette tentative initiée par Platon.

Le divers comme l'altérité se manifeste existentiellement par la « séparation » ou du moins la différence et aussi logiquement par la possibilité de « combler » cette séparation ou cette différence, d'entrer en relation (entre autres et autre). C'est sous cet aspect que se présentent les problèmes soulevés par l'existence d'autrui face au sujet.

Une expression plus difficile de l'altérité est l'aliénation puisque l' « autre » y est séparé, non pas de l'« autre », mais du « même » [6] : être aliéné, de ce point de vue, c'est vivre de la vie d'un autre, perspective qui va être inaugurée par Hegel (1807) à travers la célèbre dialectique du maître et de l'esclave, ouvrant le vaste champ des diverses philosophies existentielles et des sciences humaines pour lesquelles autrui est devenu une catégorie fondamentale de l'analyse du divers.

Dans le langage moderne, les mots divers et diversité impliquent toujours que les termes ou les objets présentent une différence constitutive, intrinsèque et qualitative [7]. En mettant en évidence la dimension de la diversité humaine, Glissant (1995, 1997) a été l'un des pionniers de la réflexion contemporaine sur la diversité et l'identité à partir de son concept de « créolisation » du monde dans lequel « tout change en s'échangeant ». Glissant part de la constatation selon laquelle une grande partie du monde est traversée en profondeur par un puissant phénomène de créolisation, un processus dyadique qui induit la possibilité de créations inédites et imprévisibles.

De nature essentiellement ambivalente, la créolisation repose en premier lieu sur un processus culturel et philosophique de subsomption [8] de l'idée de violence, de malheur, d'entrechocs, de tensions, de conflits inhérents à la rencontre entre deux ou plusieurs entités culturelles, l'une d'elles, assimilationniste, cherchant à asseoir son hégémonie sur les autres. En second lieu, la créolisation correspond à une dynamique positive de rencontre des semblables-différents qui induit le surgissement d'un élan créateur original et novateur pour recouvrir l'ensemble du champ culturel. En introduisant la pensée du « Tout-Monde », Glissant (1993, 1997) propose alors de concevoir la créolisation ainsi définie comme régissant et agissant sur le monde contemporain selon un processus de globalisation à dimension planétaire : « J'appelle créolisation la rencontre, l'interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures, dans la totalité réalisée du monde-terre. [...] Ma proposition est qu'aujourd'hui, le monde entier s'archipélise [9] et se créolise » (Glissant, 1997, p. 94).

6. Sur le plan ontologique comme sur celui de la subjectivité et de l'histoire, il est important de remarquer que cette séparation de l' « autre » (*étéros*) et du « même » (« *allos* ») n'a été pleinement reconnue qu'à partir de la période chrétienne de la philosophie, en particulier avec la scolastique, c'est-à-dire avec la reprise par les théologiens chrétiens du Moyen-âge, de la philosophie d'Aristote, enrichie des commentaires d'Averroès et de l'apport de ce que les penseurs arabes avaient conservé de la sagesse grecque.

7. Le concept de diversité s'oppose ainsi à la simple multiplicité numérique.

8. La subsomption est l'acte par lequel on pense un objet ou une relation comme dépendants d'une catégorie plus étendue d'objets ou de relations : sa réciprocité est donc l'aptitude du sujet pensant à énoncer des exemples particuliers comme illustrations d'une idée générale. La capacité de subsumer été en particulier étudiée chez Kant qui a nommé « schème » le moment irréductible où la pensée ramène la diversité du donné à un principe plus général.

9. La notion d'« archipel » introduite par Glissant est une métaphore du monde en voie de créolisation accélérée qui constitue une transposition métaphorique d'un emprunt au vocabulaire géologique de la formule du réseau.

La détermination de Glissant à vouloir redéfinir le concept de créolisation en l'émancipant des conditions historiques, économiques et linguistiques de la colonisation et de l'esclavage le pousse à une rupture épistémologique qu'il justifie par l'incapacité de la pensée rationnelle qui a prévalu depuis 2 500 ans en Occident, laquelle n'a pas été en mesure de cerner l'originalité de ce nouveau monde : sa diversité et son imprévisibilité ! Notre monde actuel se caractérise en effet par un accroissement indéfini des manifestations du divers et de la diversité au point que ce qui peut en naître échappe au prévisible. Aussi, la créolisation « serait le métissage avec une valeur ajoutée qui est l'imprévisibilité » (Glissant, 1995, p. 17) que seule la pensée poétique – et non pas la raison – peut en saisir pleinement la nature : « je dis alors que la vision poétique permet de vivre avec l'idée d'imprédictibilité parce qu'elle permet de concevoir l'imprédictibilité non pas comme un négatif mais comme un positif, et elle permet de changer notre sensibilité sur cette question alors qu'aucun concept ou aucun système conceptuel ne pourrait le faire » (Glissant, 1995, p. 75). C'est pourquoi, quitte à entraîner le concept de créolisation vers une sorte d'utopie politique, Glissant précise que c'est au poète que revient la mission d'ouvrir le lieu et à inscrire celui-ci dans un monde dorénavant connecté (Serres, 2012) et relié, à penser selon le registre de l'archipel : « toute pensée archipélique est pensée du tremblement, de la non-présomption, mais aussi de l'ouverture et du partage » (Glissant, 1997, p. 231).

Autrement dit, à travers la créativité poétique – la *poïésis* –, qui apparaît ici comme une attitude active et engagée qui déborde largement la dimension esthétique, l'archipel, le monde-archipel présente un modèle de diffusion chaotique de l'art et de la pensée du tremblement, c'est-à-dire une pensée ouverte et inextricable qui bouscule l'uniformisation et refuse l'homogénéisation, une pensée qui crée un espace où la dispersion permet de se rassembler, où les conflits des cultures, les entremêlements disparates et les moments chaotiques deviennent créateurs.

Ce faisant, la fertilité du questionnement de Glissant l'amène à revisiter également le concept d'identité pour l'adapter et le rendre cohérent à ce processus de créolisation du monde que le philosophe projette comme nouvel idéal humain. Ainsi, le paradigme de l'identité à « racine unique et exclusive de l'autre » (Glissant, 1995, p. 19), stable, permanente, régie par un mécanisme d'assimilation des différences et la recherche de l'identique façonnés par le Principe d'identité d'Aristote qui caractérise la pensée occidentale – « la pensée continentale » (*Idem*) – ne permet pas de rendre compte du devenir de notre monde qui résiste à l'homogénéisation de la mondialisation [10] par la présence de diversités civilisationnelles qui tentent de coexister en se mettant en relation et en réseau pour mieux s'influencer tout en préservant leurs spécificités. Un tel contexte héraclitéen, régi par l'instabilité, l'hétérogène, le pluriel et la diversité exige que l'être humain fasse le deuil d'une identité, fixe, stable et unique et accepte l'idée qu'il soit un perpétuel processus, un « étant changeant » (Glissant, 1995, p. 23) et échangeant. C'est pourquoi, en empruntant à Deleuze et Guattari (1976, 1980) le modèle botanique du « rhizome », Glissant introduit alors le concept métaphorique

10. Glissant oppose à ce propos la mondialisation à l'idée de « mondialité » (2005) qui cherche à conjurer l'hégémonie et les dangers du Tout-empire universel vecteur de « la stérilisation généralisée des diversités » (Glissant, 2005, p. 150).

d'identité-rhizome [11] qui renvoie à un processus de mise en relations de l'identité du sujet comprenant non pas une seule et unique racine mais une pluralité de ramifications en réseau « de dimensions, ou de directions mouvantes » (Glissant, 1995, p. 19), comme l'indique du reste l'étymologie grecque *rizoma*, « touffe de racines ». Simultanément autonome et en lien avec les autres par des infinités d'agencements, le rhizome est composé de fragments de multiplicités et non de multiple de Un.

L'identité rhizomorphe est une construction permanente et instable de multiplicités qui changent de nature en fonction des nouvelles connexions qui sont créées. L'identité-rhizome se définit par la fragmentation, elle est faite pour le métissage, la métamorphose et met en scène des possibles (Deleuze et Guattari, 1980), des devenirs non-pré-établis. L'identité-rhizome de Glissant se tient en bordure de la déconstruction chère à la philosophie de Deleuze de telle sorte qu'il n'y aura rien à déconstruire. Ainsi, le sujet humain glissantien n'est pas autre chose qu'une pluralité, un multiple régi par une « identité-mosaïque » traversée par des subjectivités sociales, en constant mouvement.

Le recours stylistique et conceptuel à la métaphore (Béniamino, 2009) par Glissant se justifie dans la mesure où elle contient à la fois une dimension heuristique et créatrice (la *poïésis*) que l'on décèle dès son étymologie grecque : la métaphore (*méta-phorein*) est ce qui porte (*phorein*) au-delà (méta), la métaphore est ce qui crée de nouveaux signifiants, de nouveaux êtres de langage, de nouveaux objets idéels, de nouvelles identités.

Ce modèle de l'identité-rhizome ainsi défini est du reste repérable dans le matériel des entretiens sur les diversités à l'école dont je propose quelques fragments :

> *« Certaines cultures (comme celle des Tamouls et des Malgaches) parfois ne s'entendent pas entre elles, ne se respectent pas, car elles sont d'origines différentes. J'aimerais que le respect entre les cultures s'améliore » (Sandrine, 14 ans).*
>
> *« Je trouve que cette diversité à La Réunion, c'est bien parce que c'est un mélange de plusieurs origines, plusieurs nations, plusieurs cultures » (Anaïs, 14 ans).*

Une conseillère principale d'éducation interviewée précise :

> *« On assiste depuis peu, au collège, à une élévation sensible du pourcentage d'élèves en provenance des îles de l'océan Indien, Mayotte, Comores, Madagascar.*
>
> *Étant réunionnaise d'origine indienne, mon orientation spirituelle hindouiste et bouddhiste me pousse naturellement à accepter l'évolution actuelle de la société réunionnaise qui élargit sa dimension multiculturelle et multiraciale. Je constate une évolution de la Réunion vers une augmenta-*

11. Alors que « l'Arbre-racine », par sa structure verticale se veut modélisateur, le rhizome (Deleuze et Guattari 1976, p. 59) diffère de la racine par sa relative horizontalité et son développement souterrain et réticulaire en réaction à la texture et à l'instabilité du sol, avec de nombreuses ramifications, favorisant ainsi la multiplication végétative de la plante qui peut devenir proliférante ou traçante.

tion de la diversité raciale et socioculturelle avec un mélange plus prononcé des « races ».
Pour ma part, cette augmentation du métissage et de la diversité est favorable. Depuis deux – trois ans, je remarque la présence d'une certaine tension au collège face à l'évolution du nombre d'élèves originaires des îles de l'océan Indien ».

Cependant, la métaphore de l'identité-rhizome a ses limites car elle ne parvient que rarement à dépasser, d'un point de vue métapsychologique, ce que j'intitule :

5 La polarité paradoxale de l'identité.

En effet, l'identité est ce processus psychique paradoxal qui, simultanément, définit l'absolue ressemblance et ce qui spécifie la plus inaliénable singularité du sujet humain. Autrement dit, l'identité est ce qui, à la fois, définit dans ce que le sujet a de commun, de familier, de connu et de plus identique à tous les autres sujets humains et il est aussi, dans sa différence radicale et constitutive, l'être le plus unique et le plus dissemblant. La dynamique paradoxale de cette polarité repose sur un intense travail psychique qui met en jeu concomitamment le narcissisme – cet amour que porte le sujet à lui-même – et l'interaction synergétique entre identités et identifications. C'est pourquoi le jeune sujet va chercher à maintenir une part de son identité dans la stabilité et, dans le même temps, opérer des réaménagements identificatoires parfois inédits et originaux.

Il est à préciser que le narcissisme est cette forme d'investissement pulsionnel nécessaire à la vie subjective et dont le noyau originaire va structurer la matrice de la polarité paradoxale de l'identité. À l'adolescence, le narcissisme représente également une forme d'état subjectif influençable, relativement fragile et vulnérable dans son équilibre.

Lors de certaines rencontres de la diversité avec l'autre, liées notamment à la récente pression migratoire indo-océanienne telle qu'on peut l'observer à La Réunion, il arrive que dans un face à face, l'autre, en raison de la forte intensité de ses marqueurs identitaires imaginaires et symboliques tels que, tenue vestimentaire traditionnelle, apparence physique typée, maquillage ethnique, pratique de la langue étrangère dans l'espace public, art culinaire codifié par des rituels, forte implication de la pratique religieuse, renvoie à des différences extrêmes qui vont accentuer le contraste par rapport à d'autres composantes de la diversité déjà intégrées dans l'identité mosaïque comme connues et devenues familières. De telles différences, en jeu dans la rencontre, peuvent alors favoriser un sentiment d' « inquiétante étrangeté » (Freud, 1919) génératrice d'angoisse que le sujet humain, en particulier s'il est adolescent, vivra parfois comme une menace de l'équilibre déjà fragile de sa propre identité en raison du tumulte somatique et pulsionnel qui caractérise cette période. Ce sentiment d'« inquiétante étrangeté » surgit précisément lorsque le face à face avec l'autre lui impose une relation fondée principalement sur la dissemblance radicale au point de rompre le point d'équilibre de la polarité paradoxale de l'identité en raison de la surimaginarisation [12] excessive – notamment scopique – de la singularité absolue de l'autre. Le sujet ainsi

12. La surimaginarisation désigne un investissement pulsionnel massif du sujet sur des objets selon le registre de l'Imaginaire, à savoir l'ensemble des phénomènes liés à la construction de l'instance psychique

submergé par la tension d'angoisse liée à la situation d'inquiétante étrangeté pourra tenter de modérer la situation d'inquiétance (« Unheimlichkeit ») et de protéger son « identité Imaginaire » (Petit, 2016, p. 74) ainsi sollicité par le recours à une réaction verbale violente sous la forme d'une injure. L'analyse suivante d'un élément issu des entretiens va servir d'illustration à ma démonstration.

6 Psychanalyse de l'effet injure créole « Spès Komor » (Espèce de Comore)

Parmi les expressions naturelles des diversités saisies à partir des situations de créolisation et de la mise en jeu des concepts d'identité-rhizome et de polarité paradoxale de l'identité, il est fréquent de rencontrer des phénomènes de mise en friction et de mise en tension ethnoculturelles, notamment à travers des manifestations langagières d'injures racistes émises parfois par certains élèves et que l'on repère dans le corpus des interviewés en particulier à partir de l'expression formulée en créole par un collégien réunionnais : « Pès' Comore ! » (Saïmati, 14 ans) que je traduis en français : « Espèce de Comore ! », injure qu'il adressait en plein cours à un élève de sa classe d'origine comorienne, alors que celui-ci se rendait au tableau selon la consigne de leur professeur de français, qui n'étant pas créolophone, n'a pas saisi ni retenu la portée de l'interpellation.

Il s'agit d'envisager ici une approche psychanalytique (Larguèche, 1983, 1987, 1993, 2009) dont l'originalité tient à ce que l'injure, loin d'être un simple objet lexical, est étudiée au sein de situations concrètes afin d'en saisir toute la portée contextuelle et la subtilité symbolique.

En premier lieu, il y a à prendre en compte le fort potentiel générateur d'insultes que contient d'emblée, la simple et banale locution « Espèce de... », elle est comprise à un niveau général, comme l'insulte prototypique et l'injure raciste par excellence. Par son contenu sémantique et par sa fonction dans le discours, cette locution typiquement française « Espèce de... » « ... permettrait ainsi de faire ce constat ou de poser ce principe que : dans la mesure où l'injure crée de par les liens qu'elle instaure dans l'acte de parole, une race, une espèce, toute insulte est elle-même raciste » (Larguèche, 1993, p. 10). Ce premier niveau d'analyse permet dès lors de préciser le trait particulier de l'injure spécifique à laquelle cette locution est étymologiquement liée ainsi que le trait « raciste » avec lequel la proximité sémantique du terme « espèce » la relie. Partant de l'étymologie latine du mot espèce, l'analyse développée par Larguèche l'amène à conclure que l'interpellation « Espèce de. » entraîne obligatoirement une connotation péjorative et une valeur d'insulte qui tiendraient à l'idée de *spécificité* dans son double sens de :

1) « propre à une espèce », c'est-à-dire la spécificité « que déterminent les liens de ressemblance et d'appartenance de l'identification, et qui donc assimile,

du moi et de ses premières ébauches investies libidinalement : narcissisme, moi-idéal (Freud, 1914), relation à l'image du corps propre, relation à l'autre, notamment à son visage et à son regard (pulsion scopique). L'Imaginaire conçoit l'activité humaine comme fondée sur des effets de double, de reproduction en miroir et d'image du semblable (Le Moi spéculaire), de mimétisme, de parade, de leurre, de séduction et d'illusion. L'ensemble de ces processus psychiques et de leurs effets produisent *l'identité Imaginaire* dont l'élaboration gravite autour du rapprochement précoce entre narcissisme et identification.

absorbe, nie l'individu dans l'espèce, l'individuel dans le collectif » (Idem, p. 50), respectivement ;

2) « ce qui est particulier à », la spécificité « qui à partir du moindre signe, du moindre indice, et donc de l'apparence crée de toutes pièces une espèce possible mais non existante, une *non-identification* plus qu'une identification » (*Idem*).

Enfin, dans sa démonstration, apparaît un troisième argument qui concerne le caractère raciste qu'acquiert un désignatif comme « Espèce » à la suite de son glissement vers le sens de *spécimen – species,* en latin -[13] et dont on a rappelé plus haut la richesse de la filiation étymologique avec l'*Eïdos* d'Aristote. En effet, être désigné comme spécimen, c'est se voir enfermé dans une spécificité non-voulue, c'est se sentir piégé dans une représentation où l'injurié est nié en tant qu'individu car non-identifié en tant que sujet humain. C'est lui refuser sa singularité et induire un déséquilibre au sein de la polarité paradoxale de son identité. Le cœur du fonctionnement psychique de l'énoncé d'un tel jugement renvoie au mécanisme de la négation (*Die verneinung*, Freud, 1925), lui-même lié au refoulement et agit donc comme mécanisme de défense[14]. Freud va ainsi montrer le rôle de la négation dans l'élaboration du jugement et préciser que « la fonction de jugement a pour l'essentiel deux décisions à prendre : elle doit prononcer qu'une propriété est ou n'est pas une chose, et elle doit concéder ou contester à une représentation, l'existence dans la réalité » (Freud, 1925, p. 168). Poursuivant son raisonnement, Freud en vient à rapprocher la fonction intellectuelle originelle de l'*infans* et la fonction de juger du Moi-plaisir originel, du jeu des « motions pulsionnelles orales primaires », un Moi qui s'introjecte le bon et expulse hors de lui le mauvais. Dès lors : « le juger est le développement ultérieur, approprié à une fin, de l'inclusion dans le moi ou de l'expulsion hors du moi, qui, originellement, se produisaient selon le Principe de plaisir [...] L'affirmation – comme substitut de l'unification – appartient à l'Éros, la négation – successeur de l'expulsion – à la pulsion de destruction » (Freud, 1925, p. 170).

En outre, poursuivant sa perspective originale des rapports entre le langage et les pulsions sexuelles, La psychanalyse offre un éclairage complémentaire à propos de cette élaboration psychique du jugement négatif de l'expulsion par l'injure en l'articulant à une composante de l'ambivalence constitutive de la pulsion anale (Freud, 1908[15] ; Ferenczi, 1924) à travers les polarités : intérieur/extérieur, garder/expulser, propre/sale, familier/étranger. Plus précisément, Il s'agit de pointer ici l'articulation de la pulsion anale avec la parole grossière, l'injure, soutenue par la verbalisation de l'injurieur puisque la parole est déjà expulsion et concomitamment, source de plaisir. Chez l'adolescent, parler par injure équivaut à réactiver la forte intrication qui existe entre pulsion anale et pulsion invocante (la voix). Le caractère anal rappelle que la chose expulsée dans l'espace symbolique est une mobilisation centrifuge qui

13. À partir du XII^{e} siècle (Dictionnaire étymologique Larousse, 1982, p. 707), spécimen vient en effet du latin *Species* qui signifie *« vue, regard »,* dérivé en *« aspect, apparence et espèce » et* qui va alimenter le vocabulaire philosophique et théologique médiéval.

14. En effet, si je nie quelque chose, je préfèrerais le refouler, le jugement étant le substitut intellectuel du refoulement. Par le symbole de la négation, la pensée se libère des limitations du refoulement.

15. Citant l'aphorisme du savant russe du XVIII^{e} siècle, Mikhaïl Lomonossov (« *Dirt is matter in the wrong place* », « *La saleté est de la matière placée au mauvais endroit* », Freud, 1908, p. 146) associe en effet le dérangeant et la saleté à ce qui ne fait pas partie du corps et qui doit ainsi être expulsé.

est dès lors vouée à être considérée comme impropre. Cette mobilisation pulsionnelle de l'érotisme anal à l'égard de l'injure est à relier à la polarité orale primitive introjection/expulsion à l'origine de mécanismes psychiques qui jouent un rôle essentiel à l'élaboration de la matrice symbolique des processus intellectuels.

Ces remarques permettent également de rappeler la forte intrication des pulsions sexuelles entre elles, qu'une pulsion ne fonctionne jamais de façon isolée et qu'il peut arriver que « le même objet – ici, l'injure « Espèce de… » – serve simultanément à la satisfaction de plusieurs pulsions » (Freud, 1915, p. 168) et à leur sublimation. Le jugement d'expulsion qui régit l'expression « Espèce de » constitue donc une manifestation d'effraction psychique extrêmement violente et puissante que subit l'injurié [16]. Ce que révèle la psychanalyse à ce niveau du processus psychique lié à l'emploi de cette locution « Espèce de », c'est un sens particulier de stigmatisation puisque cette interpellation a lieu dans l'espace social, devant témoins, au sein du groupe classe. La présence de ce tiers va avoir des répercussions sur la portée de la dévalorisation de l'image de l'injurié, laquelle va dépendre à la fois de l'opinion que le tiers a de la personne visée ainsi que celle de l'injurieur, confirmant l'importance de la mise en relief de la complexité relationnelle de l'injure que je ne fais ici qu'effleurer.

Si l'on porte maintenant attention au qualificatif qui est associé dans cet exemple clinique à l'expression « Espèce de », à savoir « Comore », le caractère d'approximation va disparaître pour laisser place à une désignation ethnoculturelle largement stigmatisée dans les représentations – le plus souvent péjoratives, infériorisantes, discriminatoires voire racistes – véhiculées par une partie de l'opinion commune – la doxa – à La Réunion et qui va être l'aboutissement d'un renforcement du double mouvement d'exclusion que contient cette injure raciste qui vient d'être décrit :

— un mouvement d'exclusion qui agit de manière consciente et concrète à travers l'effet de la parole de l'injurieur sur l'injurié ;
— dans le même temps, ce mouvement d'exclusion opère en profondeur par le biais de l'inconscient afin de représenter la négation sous le mode de l'expulsion symbolique qui s'enracine dans la polarité ambivalente de la pulsion anale et de son entrecroisement avec la pulsion orale primitive, la pulsion invocante (la voix) et la pulsion scopique (le regard) : la chose expulsée est dès lors vouée à être impropre et à être considérée comme étrangère.

Une telle personne ainsi qualifiée, non seulement n'est plus en mesure d'être reconnue comme telle, ni comme une autre, puisqu'elle se retrouve recluse dans la catégorie « espèce » à laquelle elle n'est pas en mesure de se référer pour se retrouver une deuxième fois potentiellement inexistante et expulsée, lorsqu'elle est estampillée « Comore ».

D'un point de vue rhétorique, « Comore » est une antonomase qui correspond à une figure de style par laquelle on remplace un nom commun par un nom propre afin de mettre en évidence sa qualité essentielle. Ainsi, dans la langue créole réunionnaise, l'antonomase « Comore » s'est progressivement « lexicalisée » sur un mode péjoratif

16. Manifestation d'autant plus puissante qu'elle renvoie originellement aux deux processus psychiques dérivés de l'incorporation : l'identification et l'introjection et qui sont liées à l'organisation de la relation pulsionnelle orale primitive.

pour désigner un larbin, un serviteur peu considéré, un être soumis, corvéable et sans statut.

L'interpellation « Espèce de Comore » apparaît bien comme une injure qui constitue ainsi un mode exemplaire d'exclusion psychique et sociale et une volonté de répondre de manière provocatrice à la question inhérente à toute rencontre : « Que me veut l'Autre ? ».

La mise en évidence de la nature essentiellement relationnelle de l'effet injure dans ce qu'elle a de constitutif du sujet humain en tant qu'être social, permet de la placer dans sa globalité au-delà du simple niveau des différences culturelles, au sein d'une véritable « anthropologie de l'injure » (Larguèche, 2004) particulièrement évocatrice à la période de l'adolescence. C'est pourquoi, un certain nombre d'élèves interviewés ont insisté à propos de l'évocation du vivre ensemble au collège sur la nécessité d'aborder la question du racisme, tout en laissant exprimer à ce sujet un vécu porteur d'un certain malaise comme l'illustrent les fragments d'entretiens suivants :

> *« La seule chose que j'aimerais bien c'est que s'arrête le racisme envers les Comores et Mahorais car nous sommes tous égaux. / Je suis mahoraise et j'aimerais que l'on me respecte davantage au collège. / Il n'y a pas vraiment beaucoup de respect entre les différentes cultures. /La diversité culturelle n'est pas assez mise en avant, c'est dommage. /Les différentes cultures sont respectées même si parfois on a quelques moqueries envers les Comoriens et les Zoreils ».*

Ainsi, lorsque sont apparues des représentations liées à des tensions raciales, celles-ci se sont exprimées principalement entre les Réunionnais et les ressortissants mahorais, comoriens, malgaches et « zoreils ». Les élèves qui évoquent la présence d'un tel racisme émettent également le souhait que ce dernier cesse.

Il est à noter que les équipes pédagogiques et le personnel de direction interviewés avouent gérer la diversité de manière intuitive et les projets d'établissement des collèges étudiés portent seulement implicitement sur la question de la diversité culturelle. Il serait opportun à ce niveau que par le biais de la formation continue, on puisse sensibiliser le corps enseignant de La Réunion à l'évolution de la diversité culturelle car il existe une méconnaissance voire une connaissance partielle et superficielle des spécificités des cultures de l'océan Indien.

7 « Lalangue créole » comme objet d'amour.

L'analyse des représentations discursives que les collégiens élaborent dans leurs rapports à la parole en créole et en français contribue à l'éclairage sur les liens privilégiés à la langue maternelle, la pulsion orale, la pulsion invocante (la voix) et la pensée ainsi que le fort investissement psychique qui les sous-tend.

C'est précisément l'introduction du concept psychanalytique de « Lalangue » (Lacan, 1973) – orthographié en un seul mot – qui va justifier cette perspective et que j'applique ici à *Lalangue créole* (Petit, 2015) en tant qu'une langue n'est comparable à aucune autre langue car elle s'inscrit et se déploie dans une relation affective que

chaque sujet parlant créolophone vit de manière personnelle et unique comme un véritable objet d'amour. Ce qui veut dire que Lalangue ne doit pas être comprise comme un pur système linguistique, fonctionnel, simple vecteur de la communication mais comme pouvant se constituer comme un objet d'amour investi pulsionnellement (ou affectivement) par le sujet qui parle :

> *« Le créole, on l'aime, on le pratique par plaisir. / On adore parler créole parce que c'est cool ; nous, ni aime cause comme çà, en créole. »*

Parfois, les répondants de l'étude associeront sur un mode conscient Lalangue créole à la dimension maternelle :

> *« C'est vital de parler en créole : c'est la langue maternelle des élèves. / Elle est notre langue native, notre langue maternelle et on l'aime. »*

Au-delà de la dimension formelle de ces extraits, il s'agit bien de reconnaître la légitimité de toute la dimension d'amour de l'investissement pulsionnel de Lalangue réunionnaise, par Lalangue réunionnaise et dans Lalangue réunionnaise.

Aspects pulsionnels de « l'amour de Lalangue » (Milner, 1978) qui se développent précocement chez l'enfant au moment de l'apprentissage du langage, et que l'on retrouve aussi bien au niveau de l'émission de la parole que de sa rétention. C'est dire que l'enfant apprend d'autant mieux à parler et s'épanouit d'autant mieux dans le langage qu'il ressent un plaisir pulsionnel de la parole dans « Lalangue maternelle ». C'est ce que vont illustrer les représentations suivantes.

8 La langue créole, objet de connaissance

Pour certains élèves, la langue créole va aussi être investie par la pulsion de savoir (Freud, 1905), c'est-à-dire par la réactivation à l'adolescence, d'un questionnement lié à la curiosité initiale de l'enfant devant l'énigme de la sexualité et de l'origine (Petit, 2016) et qui détermine l'éveil de l'intelligence. C'est ce rapport pulsionnel au savoir que confirme le concept de « pulsion épistémophilique » (Klein, 1932) qui se met en place avec les liens affectifs précoces entre la mère et l'enfant. Les représentations suivantes élaborées par les collégiens rendent compte de la cause pulsionnelle de la curiosité et du désir de connaître :

> *« La langue créole nous ouvre l'esprit /, elle améliore nos capacités, / elle permet de découvrir notre culture et de nouvelles langues, / elle nous aide à améliorer les connaissances dans cette langue / pour que ceux qui le désirent et ceux qui ne connaissent pas le créole puissent l'apprendre. »*

9 Langue créole et identité

Il est à préciser que dans les entretiens, deux tiers des répondants qui approuvent l'enseignement du créole au collège vont présenter Lalangue créole comme un objet d'amour qui contribue à développer leur sentiment d'appartenance à la culture réunionnaise et qui va être déterminant dans l'expression de la polarité paradoxale de

l'identité, laquelle se déploie par le jeu infini des identifications à travers une palette de nuances dont je restitue ci-dessous les représentations les plus signifiantes :

> *« Le créole c'est la langue de La Réunion, / ça nous rappelle qu'on est à La Réunion. / Je suis créole : c'est la langue de notre région, de notre vie, je me sens mieux et fier en sa présence. »*

Parfois, va surgir l'importance du rapport entre langue créole et origines :

> *« Nous devons parler en créole pour que l'enfant puisse mettre en valeur ses racines /car la langue créole correspond à nos racines ».*

Ou bien, il s'agit d'évoquer la crainte de l'oubli, de la perte et de pratiquer la langue créole afin de ne pas la perdre :

> *« Si on ne parle pas le créole, cette langue sera perdue. On est Réunionnais, on ne doit pas perdre cette langue, notre langue maternelle parce que l'on ne doit pas oublier notre culture, nos origines. De plus en plus, le créole est effacé et cela me désole ».*

La langue créole apparaît bien aussi comme un levier important de la confiance en soi, de l'estime de soi des élèves, comme langue d'expression et de communication privilégiée, comme facilitateur pédagogique dans l'apprentissage du français :

> *« Je retiens mieux quand on me dit les phrases en créole, car il y a des mots en français que je ne comprends pas et que j'ai du mal à retenir. / La langue créole nous aide à mieux nous expliquer le sens des mots en français que l'on ne comprend pas. / Le français, c'est bien mais le créole, c'est mieux pour une compréhension plus rapide des exercices ou des leçons. »*

Par ailleurs, une originalité de cette étude est qu'elle offre une quantité non négligeable de représentations ambivalentes à l'égard de la langue créole. En effet, un tiers des répondants ne juge pas nécessaire la présence du créole en classe, au point de juger la langue créole avec des critères infériorisants voire pénalisants. Les répondants vont alors rendre compte dans leurs représentations de la forte pression symbolique du français. C'est pourquoi lorsqu'au collège E. Albius (Le Port) a été mis en place récemment un enseignement en créole, cette initiative a été mal ressentie par une majorité d'élèves qui, craignant d'être stigmatisés, ont manifesté un rejet massif face à la présence officielle de la langue créole dans leur établissement :

> *« Le créole n'a rien à faire au collège : on est en France, la langue officielle, la langue de la République, c'est le français. / On doit parler en français et non en créole. / Le français est une langue plus appropriée au collège. / Il faut parler français en classe et le créole en dehors de la classe. / On n'a pas besoin de l'école pour apprendre le créole, Je n'aime pas le créole : inutile de le parler ; vulgaire, il n'a pas une bonne réputation. »*

Certains élèves considèrent la langue créole, comme un objet à utilité limitée :

> *« Le créole n'est pas compté comme une langue, il est une sorte de patois : inutile de l'apprendre car il n'est pas nécessaire pour réussir sa vie et ne sert pas à grand-chose. / Ça parasite un peu l'orthographe en français. / C'est une langue qui n'a aucune portée et qui est utile seulement à la Réunion ».*

Parfois, la pression symbolique du français au collège en milieu créolophone et plurilingue complexe est telle qu'elle va générer chez certains élèves des formes de timidité, de réserve et d'inhibition à la parole que repèrent les professeurs de français à l'oral et plus rarement, pour d'autres, laisser exprimer une souffrance :

> *« Lorsque l'on nous impose de nous exprimer en français, c'est comme si l'on nous emprisonnait, nous privait de notre propre liberté, de notre langue maternelle : je me sens frustré et ça fait mal ! ».*

Ce témoignage rend compte des exigences psychiques de la scolarisation, laquelle correspond symboliquement à l'une des premières formes de soumission aux contraintes socioculturelles dominantes et de celles imposées par le rapport que tout sujet parlant élabore entre les langues et le pouvoir et dont va dépendre finalement sa relation à l'école, aux études, au savoir, à la culture.

Ce qui « fait mal » correspond précisément chez cet élève à ce processus structurant de « désubjectivation de la langue maternelle », ce qui équivaut pour cet adolescent à l'abandon d'éventuelles survivances langagières porteuses de valeurs affectives très denses qui le reliaient jusqu'alors pulsionnellement au monde maternel.

En outre, par les significations inconscientes que révèlent les langues selon l'histoire familiale du sujet, on risque parfois d'aboutir à une « névrotisation [17] » de ce qui peut être vécu comme conflits entre les systèmes langagiers en présence.

Il est clair par exemple que la complexité des conditions sociolinguistiques et psycholinguistiques spécifiques à La Réunion joue un rôle déterminant dans le droit à la parole ou dans l'autorisation à prendre la parole que chaque sujet construit imaginairement à partir de la loi impliquée dans le langage. L'analyse du corpus laisse apparaître à ce niveau une forte implication des rapports entre les langues présentes en milieu scolaire à La Réunion, en particulier le créole et le français, ainsi que celle de la question de l'opportunité de l'enseignement du créole au collège tel qu'il est proposé par l'Académie de La Réunion lors de la mise en place du créole comme Langue Vivante Régionale dans le second degré, depuis 2008. Cette question a fortement mobilisé les collégiens interviewés au point de s'exprimer massivement sur ce thème lors des remarques complémentaires libres proposées en fin de questionnaire.

Il existe également des liens psychiques intenses qui se tissent tout aussi fortement entre les pratiques langagières en contexte plurilingue créolophone réunionnais avec

17. La névrotisation désigne l'ensemble des différentes modalités de décodage et d'interprétation de la réalité du monde par les sujets humains telle que la psychanalyse les a développées et qui correspond à la « normalité » puisqu'après tout, Freud a toujours considéré la névrose comme la donnée naturelle et normale de l'être humain.

d'autres « Lalangues maternelles » (telles que le français, le shimahoré, le malgache, l'arabe, le chinois, le tamoul) et les constructions de l'identité, liens qui sont déterminants si l'on tient compte de la dimension particulière qu'ils peuvent prendre à la période sensible et de crise qui caractérise l'adolescence.

10 Un exemple de libidinalisation de la langue maternelle en shimahoré

Si l'adjectif libidinal correspond en psychanalyse à la dimension psychique de l'investissement sexuel et du désir érotique à un objet – ici, l'objet visé est la langue maternelle –, la libidinalisation désigne le processus psychique par lequel un sujet va investir la langue maternelle en rapport avec les composantes érotiques des pulsions sexuelles (orale, urétrale, anale, génitale, invocante et scopique).

L'ensemble de ces érotismes partiels va ainsi se fusionner graduellement dans le langage selon le processus d'« amphimixie » [18] (Ferenczi, 1924, p. 34), à savoir un mélange de deux ou plusieurs pulsions partielles en une unité supérieure de l'Éros. En ce sens, la libidinalisation de lalangue maternelle correspond bien à une reprise de la fonction langagière dans le cadre des différentes étapes de la dynamique psychosexuelle et affective particulièrement sollicitée lors de l'adolescence.

Parmi la variété des modes d'identification à la « lalangue maternelle » autre que « lalangue créole » rencontrée lors de cette recherche, sont apparus des cas d'élèves d'origine mahoraise et comorienne qui, à des moments précis de la journée de classe – en cours, à la cantine et à la récréation – ont volontairement utilisé leur langue maternelle – le shimahoré – soit pour bavarder entre eux, soit pour s'adresser à des élèves réunionnais. Leur témoignage très spécifique relève d'un type particulier de lien à leur langue maternelle dont je présente quelques fragments éloquents puisqu'ils expriment l'expression de deux composantes érotiques, anale et phallique liées au langage :

> (Yafis, 15 ans) : *« Je suis content lorsque je parle en shimahoré en classe parce qu'il y a des gens qui ne vont pas comprendre. Et c'est ce qui est bien en fait : on peut dire des choses que les gens forcément, ne vont pas comprendre et ça me plaît* (il sourit). *C'est comme un langage secret qui nous distingue des autres.*
>
> *« En fait, ils veulent toujours savoir ce qu'on dit en shimahoré parce qu'ils ne comprennent pas. Ils nous demandent toujours de traduire ou bien ils vont dire : « mais pourquoi tu parles en mahorais ? On ne comprend pas, là. On veut savoir, nous ! On suscite la curiosité et j'aime ça ! »*
>
> (Karim, 16 ans) : *« Je parle rarement en mahorais, juste des fois quand je suis en colère avec quelqu'un, je dis des insultes en mahorais et lui, il ne comprend pas et j'aime bien parce que les autres disent : "Qu'est-ce qu'il a dit ? Parle en créole ou en français, là. Je ne comprends pas sinon." Ils aimeraient vraiment comprendre ce qu'on dit. C'est comme si*

18. Concept que Ferenczi emprunte à la biologie pour laquelle l'« amphimixie » désigne la fusion des noyaux porteurs des cellules reproductrices mâle et femelle lors de la fécondation.

ça t'appartenait à toi seul et que les autres ne peuvent pas comprendre. Comme si c'était un bijou, quelque chose qui est seulement à toi ! »

La jubilation et le plaisir phallique que ressent alors le sujet lorsqu'il parle sa langue maternelle étrangère (cela me plaît que les autres ne me comprennent pas lorsque je m'exprime ainsi) correspond bien à la pulsion d'emprise, de puissance phallique et de domination ainsi qu'à la recherche d'une reconnaissance de son désir [19] que celui-ci exerce sur son entourage – le groupe-classe – lequel ne manquera pas de réagir à une telle situation :

(Ludovic, 15 ans) : *« Je prends le cas d'un étranger qui est mahorais, c'est vrai que c'est leur langue maternelle et qu'ils veulent la parler au collège mais nous, les Réunionnais, nous ne comprenons rien de ce qu'ils disent et c'est cela qui pose problème ! »*
(Audrey, 14 ans) : *« On a des Mahorais dans la classe et des fois, ils parlent leur langue entre eux et après, ils rigolent. Alors, on est en colère parce qu'on ne sait pas ce qu'ils sont en train de se dire, on n'accepte pas ça, on ne supporte pas du tout »* (rire gêné, mouvements de prestance).

10.1 Le professeur de français et la langue créole

L'entretien mené avec les deux professeurs de français qui, bien que non créolophones, confirme la prise en considération de la diversité linguistique et du relativisme culturel dans leur pratique professionnelle. En effet, les classes de troisième dont elles ont la charge sont composées d'élèves en partie issus de l'immigration mahoraise, comorienne et malgache, qui sont en difficulté scolaire, dont l'origine socioculturelle est faible et pour lesquels le français est une langue étrangère. Ces élèves ont donc une utilisation précaire de la langue française, ils ne la pratiquent pas en famille et parlent plus spontanément le créole ou leur langue maternelle en cours et reformulent en français selon la consigne de leur professeur. Ces deux enseignantes proposent l'étude de quelques textes issus de la littérature réunionnaise et de l'océan Indien d'expression française. Approuvant la mise en place du créole comme Langue Vivante Régionale, l'une d'elles évoque la possibilité d'enseigner le français à la Réunion pour ce type d'élèves en se risquant d'introduire des auteurs créolophones, mais à condition d'en avoir l'aptitude et la maîtrise. La mission du professeur de français est de faire acquérir la compétence et la maîtrise du français au collégien et si la diversité au collège est un enrichissement, ces deux enseignantes montrent leur résistance à l'idée de laisser s'exprimer les élèves dans leur langue maternelle autre que le français et le créole, ou à l'extrême limite en travail de groupes. Enfin, elles font part de leur doute sur l'utilité de l'emploi systématique du créole en cours de français car cela ne garantirait en rien une aide à l'acquisition du français tout en risquant de reléguer le créole au rang d'adjuvent. Malgré une politique d'établissement qui envisage la donnée naturelle humaine comme une richesse, on s'aperçoit que les projets des enseignants n'incluent pas cette diversité, ne prennent pas suffisamment en compte les cultures et traditions des îles de l'océan Indien.

19. Ainsi, les entretiens effectués auprès des collégiens rapportent qu'une grande majorité d'entre eux souhaitent que leur langue maternelle en situation minoritaire dans l'espace culturel créolophone et français de l'île soit davantage valorisée et reconnue.

Afin d'affiner la nature des rapports entre le professeur de français et les langues maternelles des élèves, une question projective leur est soumise en particulier dans la partie du questionnaire que j'ai élaboré, où il est demandé aux élèves ce qu'ils ressentiraient si, en cours de français, leur professeur s'adresserait à eux dans leur langue maternelle ? (arabe, shimahoré, malgache, créole, chinois, tamoul). Il s'ensuit un ensemble de réponses qui confirment notamment les représentations de la langue maternelle comme objet d'amour, comme facilitateur pédagogique et d'estime de soi mais également de sentiment de sécurité et de réconfort. D'autres qualificatifs signifiants sont ainsi émis tels que :

> *« Je me sentirais mieux et heureux. Ce serait drôle, amusant, cool, plaisant, agréable à entendre, content, agréablement surpris, étonné, excité, enthousiaste, joie. Sentiment de bien-être, plus à l'aise, enthousiaste, rassuré. Plaisir d'être fier de sa langue ».*

Par ailleurs, l'impact de la langue maternelle dans l'espace symbolique scolaire sera également repéré en tant que levier communicationnel et relationnel prof/élève :

> *« Nous nous comprendrions mieux. / J'aurais davantage confiance en mon professeur. / Je ressentirais qu'il a confiance en ce que je fais. »*

Néanmoins, une partie des élèves réagirait de manière négative, renforcée par un mécanisme de défense contre l'intrusion de leur langue maternelle en cours de français :

> *« Ça ne serait pas vraiment un cours de français. / Nul. Impensable, impossible, effrayé, choqué, gêné, bizarre, étrange, frustré, désorientée, embarrassé. Les professeurs pensent qu'on les insulte lorsqu'on parle notre langue maternelle en cours ».*

Plus rarement, les élèves vont proposer des réponses ambivalentes :

> *« Contente et choquée à la fois. Content mais gêné. / Content s'il est un créole, énervé s'il est d'une autre race. / Je n'aimerais pas car cela serait comme si on était amis ».*

11 Les trois dimensions du langage

L'analyse des matériaux de la recherche permet de retenir trois dimensions du langage qui vont présenter, à divers niveaux, plus ou moins de perturbations liées au registre pulsionnel comme point d'articulation d'une culture avec les fonctions vitales du sujet humain et de son arrimage délicat avec le social et l'inconscient :

1) *Le langage-être*, celui qui définit le discours, dans la mesure où ce qui semble s'élaborer sous le terme de discours – à travers notamment les différentes formes de névroses – renvoie bien à un rapport privilégié entre le langage et l'être, ou plus concrètement, à un rapport entre le langage et l'identification d'un sujet. En tout cas, il concerne le rapport du sujet parlant à l'être.

Ainsi, lorsqu'une névrose élabore un discours qui lui est typique, c'est bien l'être qui est visé, puisque finalement, le discours traduit l'unification, l'unité psychique, et donc l'être que le sujet recherche par l'élaboration de ce discours. C'est le cas par exemple du discours du névrosé obsessionnel que l'on reconnaît dans sa rigidité, dans sa recherche scrupuleuse de l'expression des règlements et des moindres détails jusqu'à atteindre la perfection. On peut alors avancer que le discours de l'obsessionnel achève dans sa totalité cette visée d'unité de l'identification, marquant ainsi l'aboutissement de cette structure névrotique, précisément par cette recherche d'unité parfaite !

2) *Le langage-objet,* celui qui concerne la relation libidinale du sujet avec le langage et également avec sa parole qui, à l'instar de toute relation d'objet est investie narcissiquement [20] ; dimension évoquée plus haut dans la présente étude notamment avec le cas de libidinalisation de la langue maternelle en shimahoré associé à une problématique narcissique propre à l'adolescence.

3) *Le langage-instrument* qui renvoie au langage comme instrument de communication et pour lequel la perturbation affecte le langage au niveau de la communication ou encore en tant qu'il procède d'une autre fonction ou d'un autre niveau psychique qu'un simple appareil verbal. Cela peut concerner un sujet qui présente des troubles de la communication, en considérant un symptôme névrotique de difficulté de communication, tel qu'on peut le retrouver souvent par exemple chez le phobique. Or, ces difficultés de communication se traduisent par des perturbations du langage ; ce qui pose bien le langage comme instrument de la communication, ou comme instrument d'une fonction plus profonde ou plus générale comme la fonction affective ou intellectuelle. Dans ce cas, le langage est perturbé en tant qu'il doit dire quelque chose de cette fonction « affective », du moment que l'on ne discute pas de sa légitimité.

Cette dimension communicationnelle du langage est perceptible à travers le constat émis par les professeurs de français interviewés, à partir de l'évidence d'une simple difficulté à maîtriser le langage par certains élèves et de leur impossibilité à prendre la parole en classe, qui peut être rapprochée du syndrome général d'inhibition à la parole.

Il s'agit concrètement de la situation problématique à l'oral en français où l'élève reste sans voix, sans réponse [21], le questionnement qui se pose ici est celui des interlocuteurs

20. Et qui concerne donc le narcissisme primaire, cet investissement libidinal originaire du moi : le narcissisme, c'est lorsque le sujet prend son moi pour objet d'amour !

21. Ou alors qui va rester comme englué dans la formule stéréotypée en créole « *Mi koné pa, mwin !* » (Je ne sais pas, moi !) qu'expriment aussi certains sujets en situation d'interrogation avec un tiers. Ce stéréotype langagier peut du reste s'apparenter à une première manifestation d'inhibition assortie d'un mécanisme de défense face à l'incertitude de maîtrise de la langue française vécue comme langue étrangère, et à la difficulté de s'autoriser à investir oralement, et donc corporellement la parole.

qui sont en jeu dans le discours, puisqu'en effet, l'inhibition à la parole [22], du point de vue du sens, pose toujours la question :

— Qui parle ?
— Qui parle dans le sujet parlant ?
— Qui parle au niveau du locuteur ? Ou encore : qu'est-ce que ça veut dire de « parler français » ?
— Qu'est-ce que l'on découvre de son identité de sujet parlant ? Et qu'est-ce qui se déroule de ce que l'on dit, quand on parle français ?
— Que veut dire ce français, qu'on ne peut s'empêcher de dire et qui est inévitablement dit, dès que l'on parle français ? Et dans un deuxième temps, apparaît toute l'interrogation de savoir :
— À qui parle le sujet ?

Autrement dit, cette problématique de la difficulté à investir oralement la parole concerne également la mise en évidence de la question du destinataire, à savoir l'Autre, et de ce que me veut l'Autre ? L'Autre, que j'écris avec un « A » majuscule pour rappeler le sens lacanien, à savoir la désignation de l'ordre du langage en tant qu'il constitue à la fois la culture trans-individuelle et l'inconscient du sujet.

Compte tenu de la conception des rapports que la psychanalyse a élaborée entre l'homme et le langage, du même coup émergent, grâce à cette tridimensionnalité être-objet-instrument, des articulations-clés inhérentes à toute construction identitaire. Par ailleurs, ces trois niveaux de saisie du langage, qui aboutissent finalement à l'enracinement de la parole dans la langue et à la limite à l'autorisation et à la réglementation de la parole par la langue, induisent en général deux modes d'imaginarisation dans les relations entre langue et parole. D'une part, la langue comme système de règles et combinatoire d'éléments, qui fonde la pratique de la parole ne serait-ce qu'à un niveau fantasmatique, comme « compétence » et « performance » ; d'autre part, la langue comme matérialité sonore ayant sa spécificité, qui réfère la parole à la « pureté » de l'articulation, la « justesse » du ton, la régularité de la rythmicité, etc. Dans ces deux versants imaginaires du parler, il y a plus que la distinction du code et du message ou de l'émission et de la réception d'un message, puisqu'il s'agit d'un côté de la maîtrise et du savoir de la langue, dans tout son déploiement possible non seulement comme système fini d'éléments, mais également comme combinatoire infinie, où la langue se présente comme un « objet complexe » à saisir, et de l'autre, du sujet parlant, s'entendant parler, c'est-à-dire se situant toujours par rapport à une maîtrise pratique, quasi-corporelle, de la musicalité de la langue. Plus radicalement, on pourrait dire que la langue imaginarisée comme système tient lieu de l'Autre, de sorte que la connaissance de la langue répond au fantasme du savoir de l'Autre, de la maîtrise de l'Autre. Quant à la langue comme matière sonore, elle répond au fantasme de la production de cet « objet complexe » à travers la pratique « pure » de la langue, où est signifié en quelque sorte le corps de la langue dans sa

22. Si on définit en général l'inhibition à la parole comme sa non-effectuation, étant entendu que toute relation d'objet est fondamentalement soutenue par le narcissisme, l'inhibition s'enracine dans le narcissisme. Dès lors, l'inhibition de la parole ne peut que révéler la structure corporelle de la parole, en tant que le narcissisme ne vise pas autre chose que l'investissement libidinal du corps propre. De sorte que la localisation de l'inhibition pourrait se situer entre le registre de l'Imaginaire et celui du Symbolique.

pureté. Les deux fantasmes se conjoignent pour établir la continuité de l'Autre et de cet « objet complexe » qu'est la langue, et dont la parole du sujet témoignerait.

12 Conclusion

L'interprétation des résultats souligne la portée de l'analyse psychanalytique des pratiques langagières dans un contexte de diversité linguistique et culturelle du public scolaire (français, créole réunionnais, créole mauricien, malgache, tamoul, hindi, shimahoré, shibushi, chinois, arabe) telle qu'elle se déploie à la Réunion depuis quelques années. Elle confirme la compréhension et l'originalité de la diversité des relations psychologiques avec les langues investies psychiquement et culturellement par la population scolaire.

L'approche psychanalytique des pratiques langagières à La Réunion proposée par cette recherche confirme l'hypothèse des incidences subjectives du langage en milieu plurilingue et créolophone complexe ainsi que leur influence sur l'investissement scolaire des collégiens. Ainsi, l'analyse des représentations discursives que les collégiens élaborent dans leurs rapports à la parole en créole et en français contribue à l'éclairage sur les liens particuliers et privilégiés à la langue maternelle et le fort investissement psychique qui les sous-tend, et que la partie de l'enquête a clairement identifié dans la parole des adolescents sous l'expression thématique de « *lalangue créole comme objet d'amour* ». Cette identification de l'adolescent à la langue maternelle est également très présente chez les adolescents issus de l'immigration des îles de l'océan Indien (Madagascar, et surtout Mayotte, et les Comores) et dont la langue maternelle -qui n'est ni le créole ni le français- est considérée comme minoritaire à la Réunion.

À ce propos, il convient de mettre en perspective les effets de souffrance psychique inhérente aux adolescents en situation d'immigration parfois clandestine et de déracinement culturel liés en particulier aux bouleversements familiaux, sociaux et aux enjeux stratégiques et géopolitiques issus de la problématique du statut de département français de Mayotte remis en cause par l'État comorien. Ces jeunes transplantés, le plus souvent coupés de leur famille restée dans leur île d'origine, ne manquent pas en effet d'alimenter une symptomatologie liée à des difficultés scolaires mais également à des troubles propres à la psychologie clinique migratoire et interculturelle ainsi qu'à la Psychopathologie transculturelle (Moro et Baubet, 2013). La question de l'interculturalité des populations migrantes fait donc retour à la clinique pour ces « enfants d'ici venus d'ailleurs » (Moro, 2002) que rencontrent de plus en plus les conseillers d'orientation-psychologues scolaires, les praticiens de l'assistance sociale et de la pédopsychiatrie de La Réunion.

Cette étude rappelle l'importance primordiale de la présence d'un bain langagier maternel stimulant précoce qui constitue un espace symbolique où s'inscrit le « trésor de la langue » qui s'adresse au sujet humain et qui est celui que Lacan dénomme précisément le « lieu de l'Autre », à la fois instance interne inconsciente, lieu de la langue, du Symbolique et de la Loi.

Bien davantage que de se limiter à servir à la communication, à la compréhension des messages et de support à la pensée, le langage a pour fonction essentielle de

structurer le psychisme du sujet à travers les processus d'identification qui viendront activer les élaborations de la polarité paradoxale de son identité et c'est ce mécanisme dynamique subtil qui lui permettra durant toute son existence, de se compter dans l'ordre Symbolique, en se situant comme mortel et sexué.

L'originalité des propositions théoriques de Glissant présentées dans ce travail offre un levier heuristique pertinent pour la compréhension des manifestations du divers et des diversités à La Réunion devenue plus que jamais « maquette-du-monde », « île-archipel », ou encore « île-laboratoire de la créolisation » puisqu'elle porte sur ses pourtours cette frange tumultueuse d'émergence, c'est-à-dire d'inattendu et d'imprévisible. Cette recherche sur les diversités à l'école confirme de ce point de vue, la présence de cette dynamique accélérée d'un monde en voie de créolisation généralisée. Elle permet de rappeler que toute investigation qui fait face à la nouveauté suscite l'élaboration de concepts novateurs, elle participe d'une nouvelle configuration du questionnement scientifique qui concerne non seulement les situations créoles insulaires mais qui peuvent également s'appliquer aux autres situations du monde. L'analyse de l'enquête permet à ce niveau de mettre en évidence des indicateurs objectifs qui favorisent l'émergence de leviers pour l'intégration, la valorisation, l'estime de soi, la construction de l'identité et la réussite scolaire. La pertinence du modèle de la psychanalyse retenu pour cette recherche sur les diversités permet de mettre en lumière la complexité de la forte interaction qui existe chez l'adolescent entre les différents développements intellectuel, cognitif, langagier, psychomoteur, sexuel, affectif et pulsionnel.

Cette recherche préconise à ce niveau l'investissement valorisant et l'emploi de la langue créole au collège car elle constitue un axe majeur des constructions de l'identité des adolescents créolophones, un levier pédagogique qui favorise l'investissement scolaire et un facilitateur de l'intégration et de l'interculturalité pour les collégiens issus de la migrance indo-océanienne à la Réunion.

Les diversités linguistiques et culturelles sont constitutives de l'évolution de l'environnement social de l'être humain et trouvent leurs prolongements pulsionnels et psychiques dans les processus d'identification et qui président aux constructions de l'identité en particulier lors de la période sensible de l'adolescence. Les diversités rendent compte de la richesse de la pluralité de l'altérité en tant qu'elles sont vraisemblablement une des clés subtiles du vivre ensemble à La Réunion.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers.* Anthropos, Paris, 2003.

Alaoui, Driss (2005), « Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle », *in* Tupin, Frédéric (dir.) *Écoles ultramarines,* Anthropos, Paris (177-203).

Alaoui, Driss (2009). « La microsociologie lapassadienne : une articulation complexe d'une multiréférentialité théorico-méthodologique enracinée dans le temporel », *Pratiques de Formation et Analyse* (56-57), 91-108.

Alaoui, Driss (2008). « Le collège : lieu de diversité culturelle ou, univers de la « socialisation au pluriel » ? » *Revue française d'éducation comparée,* (3,) 143-171.

Aristote, *Métaphysique.* Traduction de Tricot, J., Éd. Les Échos du Maquis, Paris, éd. de 1953.

Beauchemin, Jacque, *La société des identités : Éthique et politique dans le monde contemporain.* Athéna éditions, Montréal, 2004.

Béniamino, Michel (2009), « *Glissant, la créolisation et les sciences humaines.* http ://publifarum.farum

Bollack, Jean ; Wismann, Heinz, *Héraclite ou la séparation.* Ed. de Minuit, Paris, 1972.

Demorgon, Jacques (2003), « L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts ». *Questions de communication,* 4, p. 43-70. http ://questionsdecommunication.revues.org/4538

Deleuze, Gilles ; Guattari, Felix, *Rhizome.* Éd. de Minuit, Paris, 1976.

Deleuze, Gilles ; Guattari, Felix, *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie 2.* Ed. de Minuit, Paris, 1980.

Dictionnaire étymologique Larousse et historique (1982). Librairie Larousse, Paris.

Dittmar, Nicolas (2012), « Des enjeux philosophiques de l'interculturel », *Alterstice,* 2 (2), 91-102.

Ferenczi, Sandor. Thalassa, essai sur la théorie de la génitalité. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse III (1919-1926).* Payot. Collection Sciences de l'homme, Paris, 1990, 1ère éd. 1924.

Ferenczi, Sandor, Analyse d'enfants avec des adultes. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse IV* (1927-1933). Payot. Collection Sciences de l'homme, Paris, 1931.

Freud, Sigmund, *Trois essais sur la théorie de la sexualité.* Gallimard, Paris, 1987, 1ere éd. 1905.

Freud, Sigmund, *Névrose, psychose et perversion.* PUF. Bibliothèque de psychanalyse, Paris, 1981, 1ère éd. 1908.

Freud, Sigmund, Pulsions et destins des pulsions. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse Livre XIII (1914-1915).* (160-185). PUF, Paris, 1988, 1ère éd. 1915.

Freud, Sigmund, *L'inquiétante étrangeté. Essais de psychanalyse appliquée.* Traduction Bonaparte, M. et Marti, E. Gallimard, Paris, 1982, 1ère éd. 1919.

Freud, Sigmund,). La négation. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse XVII (1923-1925).* (165-171). PUF, Paris, 1992, 1ère éd. 1925.

Glissant, Édouard, *Introduction une poétique du divers.* Gallimard, Paris, 1996.

Glissant, Édouard, *Traité du Tout-Monde. Poétique IV.* Gallimard, Paris, 1997.

Glissant, Édouard, *La cohée du lamentin. Poétique V.* Gallimard, Paris, 2005.

Glissant, Édouard, *Mémoires des esclavages.* Gallimard, Paris, 2007.

Glissant, Édouard, *Philosophie de la Relation.* Gallimard, Paris, 2009.

Govindama, Yolande (2012), « Les enjeux psychiques de la place dans la fratrie et diversité culturelle », *Dialogue* (196), 11-24. http ://www.Cairn.info/revue-Dialogue.

Hegel Georg Wilhelm Friedrich, *La phénoménologie de l'esprit. Tome 1.* Traduit par Hyppolite, J. Aubier. Philosophie de l'esprit, Paris, 1987, 1ère éd. 1807.

Héraclite, *Les Présocratiques.* Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1989.

Klein, Mélanie, *La psychanalyse des enfants.* PUF, Paris, 1978, 1ère éd. 1932.

Kristeva Julia, *Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse.* Seuil, Paris, 1978, 1ère éd. 1969.

Lacan, Jacques, *Encore. Le séminaire Livre XX (1972-73).* Seuil, Paris, 1973.

Lacan, Jacques, R.S.I. Séminaire XXII. *Ornicar* (2 à 5), 1974-1975.

Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie.* PUF, Paris, 1972.

Lapassade, Georges, *L'ethnosociologie.* Méridiens-Klincksieck, Paris 1991.

Lapassade, Georges, *Microsociologie de la vie scolaire.* Anthropos, Paris, 1988.

Larguèche, Évelyne, *L'effet injure. De la pragmatique à la psychanalyse.* PUF, Paris, 1983.

Larguèche, Évelyne (1987), « Espèce de... ! Réflexions sur les relations de l'individuel et du collectif dans l'injure », *Psychanalyse à l'Université*, 1 (49), 133-146.

Larguèche, Évelyne, *L'injure à fleur de peau*. Éd. L'Harmattan, Paris, 1993.

Larguèche, Évelyne, *Espèce de... ! Les lois de l'effet injure*. Editions du Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Université de Savoie, Chambery, 2009.

Ménéchal, Jean, *Psychanalyse et politique. Le complexe de Thésée*. ERES, Toulouse, 2008.

Milner, Jean-Claude, *L'amour de la langue*. Seuil, Paris, 1978

Moro, Marie-Rose, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. La Découverte, Paris, 2002

Moro, Marie-Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna & Denis Peiron*. Bayard, Paris, 2012

Moro, Marie-Rose, Baubet, Thierry, *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte*. Elsevier et Masson, Paris, 2013.

Nancy, Jean-Luc, *L'oubli de la philosophie*. Galilée, Paris, 1986.

Parménide, d'Elée, *Les Présocratiques*. (234-272). Gallimard, Paris, 1989.

Petit, Christian (2005), « Identité et adolescence à la Réunion », *in* Tupin, Frédéric (dir.) *Écoles ultramarines*, Univers créoles Tome 5, Éditions Economica Anthropos, Paris (121-148).

Petit, Christian (2005), « Le transfert de graphie : contribution à une approche psychanalytique du créole dans la littérature et la poésie réunionnaises contemporaines, entre identité et patrimonialisation », *in* Rolland, Yvon (dir.) *Heritage and Exchanges. Multilingual and intercultural Approaches in Training Context*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, UK (99-116).

Petit, Christian (2006*a*), « La question de l'origine et ses rapports avec l'identité chez l'adolescent à la Réunion ». *Cliopsy*, 16, 71-86.

Petit, Christian (2016*b*), « *Émergence et interculturalité en éducation : enjeux et problématique d'une recherche* », Communication Le Grand Pavois du Laboratoire Icare. 2e J. d'étude. Contextualisation et interculturalité : explorer et dialoguer en éducation.

Renaut, Alain, *Un humanisme de la diversité. Essai sur la décolonisation des identités*. Flammarion, Paris, 2009.

Serres, Michel, *Petite Poucette*. Le Pommier, Paris, 2012.

Souprayen-Cavery, Logambal (2014), « Pour une didactique intégrée du français et du créole dans un contexte interlectal », *in* De Pietro, Jean-François et Rispail, Marielle (dir.) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme, collection recherches en didactiques du français*. Presses Universitaires de Namur, Namur.

Tabouret-Keller, Andrée (1994), « Langues et identité. En quelques termes les dire ? », *Les cahiers de la francophonie* (2), 9-14.

Woods, Peter, *Ethnographie de l'école*. Armand Colin, Paris, 1990.