



HAL
open science

Lecture psychosociologique de la relation famille-école à l'île de La Réunion

Samuel Fontaine

► **To cite this version:**

Samuel Fontaine. Lecture psychosociologique de la relation famille-école à l'île de La Réunion. Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés, 2010, Construction identitaire et inter-culturalité dans le monde indo-océanique, V (6-7), pp.291-312. hal-03538426

HAL Id: hal-03538426

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03538426v1>

Submitted on 21 Jan 2022

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.

LECTURE PSYCHOSOCIOLOGIQUE DE LA RELATION FAMILLE-ÉCOLE À L'ÎLE DE LA RÉUNION

SAMUEL FONTAINE

PSYCHOLOGUE - DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE SOCIALE, UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Résumé

L'histoire de la famille à La Réunion renvoie à celle du peuplement de l'île, riche de ses différentes origines ethniques et culturelles. Dans le contexte interculturel de l'île, la lecture psychosociologique de la relation famille-école montre comment les parents d'élèves réunionnais perçoivent l'école. Le dialogue entre les familles et l'école, nécessaire à une meilleure réussite des enfants, n'est pas toujours aisé, malgré la reconnaissance de l'importance du rôle et de la place des parents à l'école. Le partenariat éducatif famille-école, articulé autour du dialogue entre les parents et les enseignants, s'appuie notamment sur la position que les uns et les autres ont par rapport à l'école, en termes de valeurs, d'attitudes, de croyances et d'opinions. Cette étude de la représentation sociale de l'école, qui s'inscrit dans la théorie du noyau central, fait apparaître que les parents et les enseignants partagent des valeurs articulées autour des apprentissages et de l'éducation. Par ailleurs, il existe une convergence d'opinions chez les parents et les enseignants concernant notamment l'enseignement de la langue créole, le bilinguisme, la discrimination à l'école et l'inégalité des chances. Mais les regards croisés montrent que la perception que les uns ont de l'opinion des autres est floue. Des a priori de part et d'autre expliqueraient les difficultés de dialogue qui existent entre les familles et l'école.

Mots-clés : Représentation sociale – Regards croisés – École – Parents – Enseignants.

Abstract

The history of family in Reunion Island refers to the history of the island, which is rich in its different ethnical and cultural origins. In the intercultural context of the island, the psychosocial reading of the relationship between family and school shows how pupils' parents perceive the school system. Dialogue between families and school, which is necessary for children's success, is not always easy, even though parents' important role and place have been recognized in the school system. Partnership in education between families and school – turned on the dialogue between parents and teachers – leans among others on everybody's position towards school, as far as values, beliefs and opinions are concerned. Studies on social representation of the school system point out the fact that parents and teachers share the same values turned on learning methods and education. Thus, both groups' social representations have the same essence. Moreover, similar opinions among parents and teachers can be found, above all about how to teach Creole, about bilingualism, discrimination and unequal opportunities. But mutual looks show that the perception of the reciprocal opinions is vague. Mutual prejudices could explain the difficult communication between families and school.

Key words : Social Representation – Mutual Looks – School System – Parents – Teachers.

Cette étude de la représentation sociale de l'école à La Réunion s'inscrit dans le cadre théorique des représentations sociales (Moscovici, 1961). Selon Abric (1989, 1994a), une représentation sociale est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet donné et partagé par un groupe donné.

Elle permet d'appréhender la perception du monde qu'ont les individus et les groupes sociaux. Elle fonctionne comme un système d'interprétation, un filtre et un instrument de décodage de la réalité. Une représentation sociale est, comme le précise Abric (*op. cit.*), une vision fonctionnelle du monde.

Les représentations sociales ont 4 fonctions : des fonctions de savoir, des fonctions identitaires, des fonctions justificatrices et des fonctions d'orientation (Abric, 1994b).

- Les fonctions de savoir permettent la compréhension et l'explication de la réalité, et l'acquisition de connaissances.
- Les fonctions identitaires définissent l'identité et sauvegardent la spécificité des groupes.
- Les fonctions justificatrices permettent la justification a posteriori des prises de position et des comportements, maintiennent ou renforcent la position sociale du groupe concerné, pérennisent et justifient la différenciation sociale.
- Les représentations guident les comportements et les pratiques (fonctions d'orientation).

La représentation produit un système d'anticipations et d'attentes, elle est donc une action sur la réalité... La représentation précède et détermine l'interaction. Elle est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés (*Ibid.*, p. 17).

Ces fonctions confèrent une dimension essentielle aux représentations sociales dans les sciences humaines (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1986 ; Abric, 1994a ; Moliner, 1996 ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002 ; Flament et Rouquette, 2003). Ainsi la théorie des représentations sociales constitue une grille de lecture pertinente de la compréhension de la dynamique sociale.

Le regard psychosocial de notre démarche s'appuie plus précisément sur la théorie du noyau central (Abric, 1976) qui est une approche structurale des représentations sociales, basée sur le consensus. La théorie du noyau central pose qu'une représentation sociale est composée d'éléments hiérarchisés et organisés par et autour du noyau central. Le noyau central est la partie fondamentale de la représentation sociale, qui détermine sa signification, son organisation et sa stabilité. Il est composé d'éléments non-négociables, c'est-à-dire que toute remise en cause d'un

élément central entraîne la transformation ou l'abandon de la représentation sociale (Abric, 2001, p. 83).

La détermination du noyau central est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Directement associé aux valeurs et aux normes, le noyau central définit les principes fondamentaux autour desquels se constituent les représentations. C'est la base commune proprement sociale et collective qui définit l'homogénéité d'un groupe au travers des comportements individualisés qui peuvent apparaître contradictoires. Le noyau central joue un rôle essentiel dans la stabilité et la cohérence de la représentation ; il en assure la pérennité, le maintien dans le temps.

Autour du noyau central se trouvent les éléments périphériques dont la présence, la valeur et la pondération sont déterminées par ce même noyau central. La périphérie a des fonctions de défense, de régularisation et de concrétisation. Elle permet un ancrage dans la réalité, une adaptation et une différenciation en fonction du vécu. La détermination de la périphérie est plus individualisée et contextualisée. La périphérie est beaucoup plus associée aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus. Le système périphérique permet l'acceptation dans la représentation d'une certaine hétérogénéité de contenu et de comportement (différences interindividuelles).

Une représentation sociale est une représentation d'un objet donné, partagée par une population donnée (Abric, 1994b). Dans notre étude, la population est composée de parents d'élèves et d'enseignants originaires de La Réunion et l'objet est l'école.

Ainsi, cette lecture psychosociologique de la relation famille /école est faite dans le contexte pluriculturel et sociolinguistique de l'île de La Réunion. L'île, située dans le sud-ouest de l'océan Indien, est un département français d'outremer et une zone ultrapériphérique de l'Europe. Son histoire est notamment marquée par le colonialisme et l'esclavagisme avec des racines malgaches, africaines, indiennes, chinoises et européennes (Lucas, 1997 ; Eve, 2002 ; Nondedeu-Maestri, 2001 ; Combeau et Maestri, 2002). Ces ancrages culturels différents donnent à la population de l'île une identité culturelle plurielle.

Le contexte sociolinguistique de La Réunion est caractérisé par la coexistence du français (langue de l'école) et du créole (langue maternelle), dans une situation de diglossie (Chaudenson, 1989). D'un point de vue socio-économique, l'île se singularise par une croissance élevée et un fort taux de chômage (24,2% au premier trimestre 2007), engendré par une forte demande d'emploi (Tableau économique de La Réunion, INSEE, 2007/2008).

L'école à La Réunion compte une population scolaire importante (1 Réunionnais sur 3 à la rentrée 2008) (Repères statistiques du Rectorat de La Réunion, 2006).

L'histoire de l'école réunionnaise est marquée par l'exclusion et la discrimination (la démocratisation de l'enseignement ne se fait qu'à partir de 1965 ; en 1985, 1 jeune sur 2 atteint la classe de 3^e). Soulignons que l'école dans l'île a connu un développement rapide durant les 25 dernières années tant au niveau des infrastructures que du taux de scolarisation. Certes, les résultats aux évaluations et examens nationaux ont progressé, mais ils demeurent en deçà des taux nationaux. Ce décalage est lié « *aux effets de la structure sociale réunionnaise, marquée par l'importance des catégories sociales défavorisées et très défavorisées* » (*Idem*, p. 73).

Du point de vue identitaire, des questions récurrentes liées à la prise en compte de l'identité culturelle et à la situation de diglossie caractérisent le système scolaire de La Réunion (Chaudenson, *op. cit.*). En effet, la diglossie génère une insécurité linguistique, qui peut s'avérer être un frein à la réussite scolaire, si cette insécurité perdure au-delà de l'étape intermédiaire d'apprentissage d'une langue (Fioux, 2003).

L'école à La Réunion a connu des mutations rapides et importantes pour faire face à la demande très forte de la jeunesse réunionnaise. Elle a dû s'adapter rapidement aux caractéristiques démographiques de l'île et au contexte économique et social. En effet, le dynamisme économique avec une croissance élevée, l'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail et un fort taux de chômage, placent le système scolaire au centre d'enjeux capitaux, en termes de formation et de qualification. De plus, la situation sociolinguistique marquée par la coexistence de deux langues à statuts inégaux, la langue de la maison et la langue de l'école, rattachées à des cultures différenciées et à des enracinements différents (Fioux, 2001 ; Hamon, 2005), questionne l'école par rapport à la reconnaissance de l'identité créole des parents et des élèves.

Cette approche psychosociologique de la relation famille-école s'appuie sur la pratique professionnelle de psychologue scolaire à l'île de La Réunion. Le psychologue scolaire est au cœur des interactions parents-enseignants et des difficultés de dialogue entre les familles et l'école. Fort de ses missions de prévention et de communication, il occupe ainsi une place privilégiée pour observer les interactions suscitées par l'école entre parents, enseignants et enfants.

L'importance du dialogue famille-école et celle de l'implication des parents dans l'éducation des enfants et dans le suivi de leur scolarité ne sont plus à démontrer et sont soulignées par tous (Code de l'éducation, 2006 ; Inspection Générale de l'Education Nationale, 2006). La relation famille-école fédère les parents et les enseignants, acteurs majeurs de l'éducation des enfants, et l'école, objet du lien social, riche de ses missions et de ses enjeux.

L'interaction parents-enseignants s'articule notamment autour de la perception que les parents et les enseignants ont de l'école. Les parents et les enseignants partagent-ils des valeurs, des croyances et des opinions

communes à propos de l'école ? Ont-ils la même perception de l'institution scolaire ?

L'appréhension des contenus et de l'organisation interne de la représentation sociale de l'école peut permettre de décoder les interactions famille-école et de mieux comprendre les raisons des difficultés de dialogue qui existent entre les parents et les enseignants.

Comme le précisent Moliner *et al.* (*op. cit.*, p. 36) il est légitime de questionner les représentations sociales

chaque fois que l'on pourra observer que des individus placés dans des conditions similaires manifestent des prises de positions, des jugements ou des conduites différents ; chaque fois enfin que l'on souhaitera comprendre les significations que des individus attribuent à certains aspects de leur environnement.

HYPOTHESES

H1 : NOYAU CENTRAL

Parce que la détermination du noyau central d'une représentation sociale est essentiellement sociale, historique et idéologique, et que la périphérie est composée d'éléments descriptifs et d'attentes et qu'elle a une détermination essentiellement individualisée et contextualisée, la représentation sociale de l'école du groupe de parents « REU » et celle du groupe d'enseignants « EPREU » ont le même noyau central et des périphéries différentes.

H2 : REGARDS CROISES

Les opinions des parents concernant les questions ayant trait à l'école et les réponses qui leur sont imputées par les enseignants sont significativement différentes et réciproquement. La perception que les parents ont de l'opinion des enseignants à propos de l'école (et réciproquement) est basée sur des a priori.

METHODOLOGIE

La méthodologie de notre étude est une approche pluriméthodologique, tant au niveau du recueil des données, qu'au niveau du traitement et de l'analyse des données.

S'agissant du recueil des données, des entretiens exploratoires (non-directifs) ont permis de déterminer les contenus de la représentation, les mots et expressions utilisés par les sujets et les thèmes, afin de construire un questionnaire en vue de réaliser l'enquête. 5 thèmes ont été évoqués par les sujets : l'école en général – l'éducation parentale – le suivi de la scolarité – la qualification et l'emploi – les apprentissages.

Les deux groupes nommés « REU » (parents d'origine réunionnaise, N=151) et « EPREU » (enseignants d'origine réunionnaise, N=62) sont issus d'un échantillon de 511 sujets différenciés selon l'origine (réunionnaise ou non) et le statut (parent, enseignant) (Fontaine, 2007). Les deux groupes ont des caractéristiques sociologiques différentes, mais les sujets des deux groupes sont tous parents d'élèves, seuls ceux du groupe « EPREU » sont également enseignants (Tableau 1). Par commodité, nous appelons « parents » les sujets du groupe REU et « enseignants » ceux du groupe EPREU. Les parents sont des parents d'élèves de la classe de CE2. Les enseignants exercent à l'école primaire.

TABLEAU 1 : DONNEES SOCIOLOGIQUES DES 2 GROUPES
(EN ITALIQUE : PROPORTIONS DE SUJETS EN %)

	Effectifs (N)	Activité Professionnelle	Diplôme	Diplôme > ou = niveau BAC	Bilingue créole et français	Créole* avec enfant	Français* avec enfant
REU (Parents)	151	50,33	52,33	23,17	83,30	57,94	42,06
EPREU (Enseignants)	62	100	100	100	92	19,29	80,71

* Proportion de sujets bilingues parlant français //S créole avec leur(s) enfant(s)
(Questions en annexe)

Le questionnaire, basé sur l'étude de la représentation sociale de la banque (Abric et Vergés, 1994 ; Abric, 1998 ; Vergés, 2001 ; Abric, 2003a ; Abric, 2003b), comporte plusieurs questions ayant des objectifs différents et complémentaires (Annexe). La première question (Q1) est une évocation hiérarchisée visant un premier repérage des contenus de la représentation (association libre). Les sujets sont invités à produire à partir du mot évocateur « école », 5 évocations et à les hiérarchiser selon l'importance qu'ils leur accordent.

La deuxième question (Q2) est une caractérisation de l'objet qui procède à un second repérage de contenus. Il s'agit de préciser les éléments qui caractérisent le plus l'école : 6 items pour chacun des 5 thèmes évoqués précédemment.

La reconnaissance de l'objet (Q3) constitue la troisième question qui vise le contrôle de la centralité. Il s'agit de déterminer le caractère non-négociable des éléments et de vérifier ainsi leur centralité .

La quatrième question (Q4) est une échelle d'opinions à 6 degrés d'accord. Enfin la cinquième question (Q5), identique à Q4, est conçue afin

d'obtenir la perception que les parents ont de l'opinion des enseignants et réciproquement. Q4 relève les opinions des sujets (réponses vraies) et Q5, les opinions que les sujets attribuent à l'autre groupe (réponses imputées). Ainsi, nous demandons aux parents de répondre dans Q5 comme le feraient les enseignants et réciproquement (Questionnaire en annexe).

RESULTATS

Le tableau 2 synthétise les résultats de l'évocation hiérarchisée des parents et des enseignants. Ce premier repérage de contenus montre que la représentation des parents et celle des enseignants auraient le même noyau central et des éléments périphériques communs et distincts. Relevons notamment comme éléments périphériques communs : « lire et écrire » qui a une pondération comparable ; « avenir », « connaissances-savoirs », « enseignement », « réussite » avec des pondérations différentes. En revanche, les éléments « enfant », « socialisation » et « diplôme-métier » ne se trouvent pas de part et d'autre (Tableau 2).

TABLEAU 2 : EVOCATION DES DEUX GROUPES REPARTIS SELON LE CROISEMENT DE LA FREQUENCE ET DE L'IMPORTANCE (Q1)

	REU	EPREU
Noyau central	Apprentissages Éducation	Apprentissages Éducation
Périphérie	Lire et écrire Avenir Connaissances-savoirs Enseignement Travail-devoirs Réussite Respect-discipline Diplôme-métier	Lire et écrire Connaissances-savoirs Enfants Avenir Enseignement Travail-devoirs Socialisation Discipline Réussite

TABLEAU 3 : COMPARAISON DES FREQUENCES DE CARACTERISATION DES ITEMS LES PLUS PONDERES (REU/EPREU). * χ^2 SIGNIFICATIF A $p < .05$, *NS* (DIFFERENCE NON SIGNIFICATIVE)

Caractérisation de l'objet (Q2)	Différence Significative* $p < .05$ Fréquences en % : REU/EPREU
Avenir <i>L'école c'est la priorité, la base l'avenir</i>	(90/84) NS
Apprendre à lire et autres <i>À l'école on apprend à lire, à s'exprimer et beaucoup d'autres choses</i>	(74/80) NS
Dialogue et écoute <i>Dialoguer avec les enfants et être à leur écoute</i>	(70/68) NS
Plus de moyens <i>Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école</i>	(69/45)*
Meilleur suivi <i>Assurer à l'enfant un meilleur suivi que celui que les parents ont eu</i>	(64/53) NS
Avoir un métier <i>Travailler à l'école pour avoir un métier</i>	(54/43) NS
Choix de l'enfant <i>C'est l'enfant qui choisit son métier, pas les parents</i>	(52/31) *
Diplôme et expérience <i>Il est nécessaire d'avoir un diplôme et de l'expérience pour trouver un emploi</i>	(48/57) NS
Plus BAC <i>Aujourd'hui le bac ne suffit pas</i>	(40/52) NS

La comparaison des items les plus pondérés à la caractérisation de l'objet (tableau 3) montre qu'il n'y a pas de différence significative pour 7 éléments sur 9, dont « avenir » et « apprendre à lire et autres ». Par contre, les parents et les enseignants se différencient pour les items « plus de moyens », (69% , 45%) , « choix de l'enfant » (52%, 31%).

TABLEAU 4 : COMPARAISON DES FREQUENCES DE RECONNAISSANCE DE L'OBJET (REU/EPREU). * χ^2 SIGNIFICATIF A $P < .05$, NS (DIFFERENCE NON SIGNIFICATIVE). DEFINITION DES ITEMS EN ANNEXE (Q3)

Reconnaissance de l'objet (Q3) Comparaison des fréquences	Fréquences de reconnaissance en % (REU/EPREU) Différence significative à $p < .05$ * NS (Différence non significative)
Lire et écrire	(87/84) NS
Suivi	(70/72) NS
Avenir	(66/61) NS
Dialogue et écoute *	(62/56)*
Être derrière *	(62/42)*
Bon chemin *	(54/34)*
Mobilité sociale	(50/42) NS
Aller le plus loin	(48/48) NS
Français	(23/23) NS

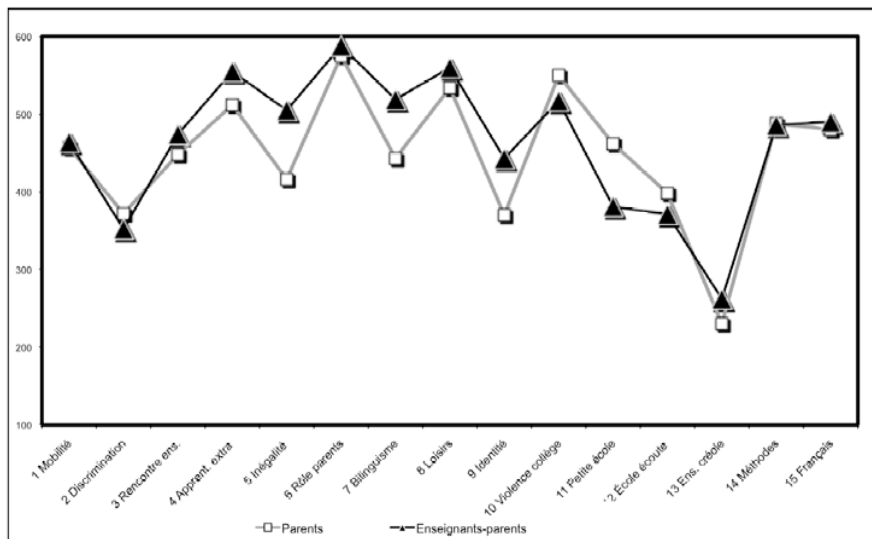
Le tableau 4 présente les items de la reconnaissance de l'objet (ordre décroissant de la pondération), avec aucune différence significative pour 6 items, dont les 3 plus pondérés (« lire et écrire », « suivi » et « avenir »). L'élément « lire et écrire », qui renvoie aux apprentissages, a la plus forte probabilité d'appartenir au noyau central des deux représentations, avec la fréquence significativement supérieure à 75%. Une différence significative est relevée pour les éléments « dialogue et écoute », « être derrière » et « bon chemin », avec une plus forte reconnaissance chez les parents (respectivement 62%, 62%, 54% contre 56%, 42% et 34%).

Ces différents résultats vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse H1 : la représentation sociale des parents et celle des

enseignants auraient le même noyau (« apprentissages » et « éducation »), des périphéries différentes.

À l'échelle d'opinions (figure 1), il n'y a pas de différence significative (T de Student non significatif) entre les réponses vraies des parents et celles des enseignants pour 9 items : approbation pour les items 1, 3, 6, 8, 12, 14 et 15, opinion mitigée pour l'item 2 « discrimination » et désapprobation pour le 13 « enseignement du créole ».

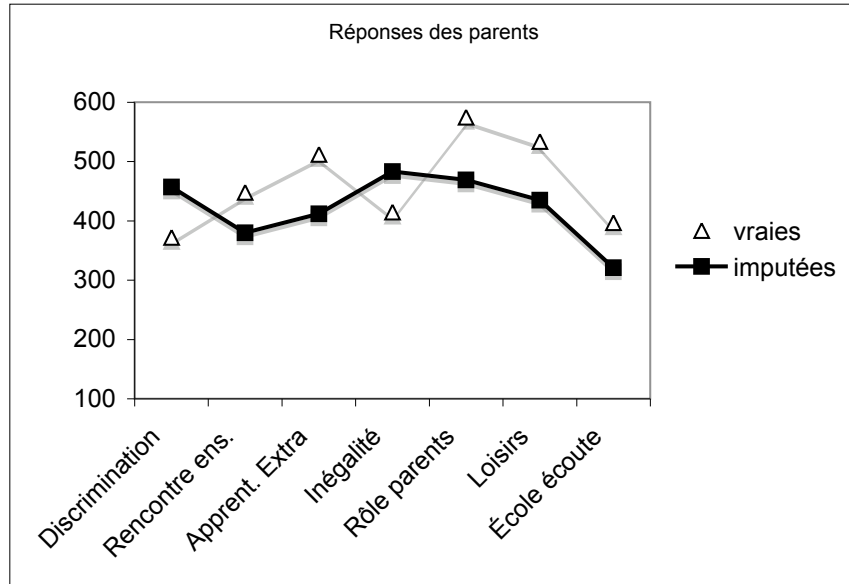
FIGURE 1 : REPARTITION DE MOYENNES DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS (REPONSES VRAIES),
1= PAS DU TOUT D'ACCORD ET 6 = TOUT A FAIT D'ACCORD.
T DE STUDENT SIGNIFICATIF A $P < .05$ POUR LES ITEMS 4, 5, 7, 9, 10 ET 11



Les différences significatives (items 4, 5, 7, 9, 10 et 11) soulignent majoritairement (4 items sur 6) un accord plus marqué des enseignants et la tendance s'inverse pour les 2 autres (« petite école » et « violence collège ») pour lesquels les enseignants ont un degré d'accord plus faible que celui des parents. Pour ces 4 items, l'opinion des enseignants et des parents sont dans la zone d'approbation.

Un écart est observé à propos de l'identité (item 9) et de la petite école (item 11) : les enseignants sont « plutôt d'accord » pour la prise en compte de l'identité et ont un avis réservé concernant la petite école. La position des parents est inversée : « plutôt d'accord » pour l'item « petite école » et avis réservé pour « identité ». Ces résultats montrent que les parents et les enseignants ont des opinions convergentes (13 items sur 15).

FIGURE 2 : REPONSES VRAIES DES PARENTS ET IMPUTEES AUX PARENTS PAR LES ENSEIGNANTS A L'ECHELLE D'OPINIONS AVEC UNE DIFFERENCE SIGNIFICATIVE (MOYENNES). T DE STUDENT SIGNIFICATIF A $P < .05$.



Les résultats des regards croisés que nous obtenons en comparant l'opinion des uns avec la perception de cette opinion par les autres sont présentés par les figures 2 et 3 (réponses avec une différence significative). Dans la figure 2, nous avons les réponses vraies des parents et les réponses imputées aux parents par les enseignants. À l'inverse, la figure 3 comprend les opinions vraies des enseignants et les réponses imputées aux enseignants par les parents.

On relève pour certains items, une différence significative entre les réponses vraies des parents et celles qui leur sont imputées par les enseignants et réciproquement. Par exemple, les items « discrimination », « rôle des parents » et « inégalité des chances » montrent que la perception de l'opinion de l'autre est floue :

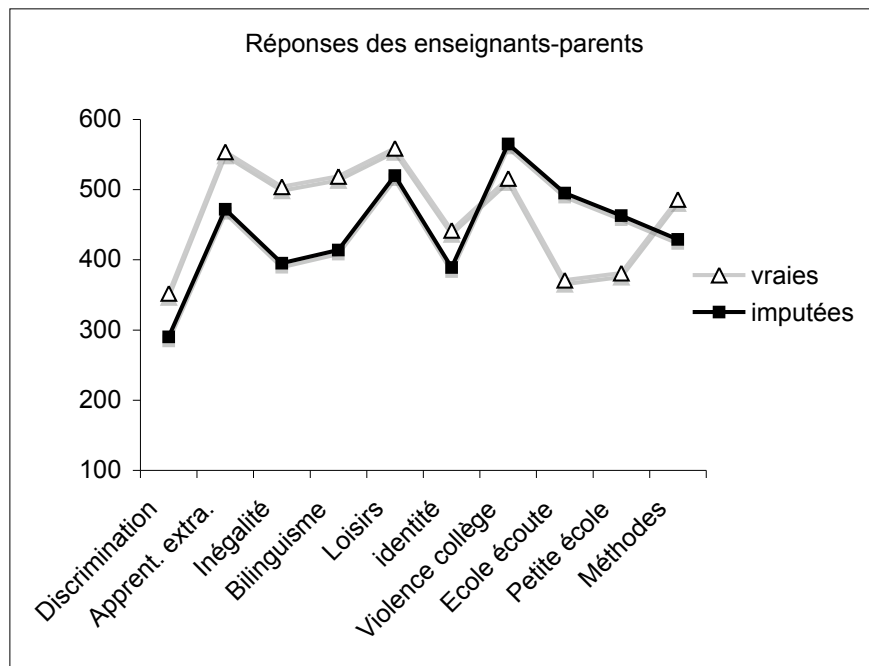
- Pour l'item « Discrimination » l'opinion est mitigée (3.72/3.52) pour les 2 groupes (figure 1) et les résultats montrent que les enseignants majorent le degré d'accord des parents avec (3.72 → 4.57) (figure 2) et que les parents minorent le degré d'accord des enseignants (3.52 → 2.90) (figure 3).
- Pour l'item « rôle des parents » les parents et les enseignants ont la même opinion : « proche de tout à fait d'accord » avec 5.75 et

5.88 (figure 1) mais les enseignants minorent l'accord des parents (5.75 → 4.69) (figure 2).

- Pour l'item « inégalité des chances » les parents minorent le degré d'accord des enseignants (5.04 → 3.95) et les enseignants majorent l'accord parental (4.16 → 4.83) (figures 2 et 3).

Ces résultats vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse H2 concernant l'existence d'une différence significative entre l'opinion vraie et l'opinion perçue. Ainsi, la perception que les parents et les enseignants ont les uns des autres n'est pas toujours transparente. Cette perception est basée sur des a priori, alors qu'en réalité il y a une convergence d'opinions (figure 1).

FIGURE 3 : REPONSES VRAIES DES ENSEIGNANTS ET IMPUTEES AUX ENSEIGNANTS AVEC UNE DIFFERENCE SIGNIFICATIVE (MOYENNES). T DE STUDENT SIGNIFICATIF A $P < .05$



DISCUSSION

Les résultats montrent que les deux groupes partagent des valeurs centrales rattachées aux apprentissages et à l'éducation (noyau central). Toutefois, ce résultat est à considérer avec prudence, étant donné que la centralité n'a pas été contrôlée de façon rigoureuse, notamment pour l'élément « éducation », repéré par l'évocation hiérarchisée (tableau 2). La polysémie des éléments centraux « apprentissages » et « éducation » peut expliquer ce consensus (Bataille, 2002 ; Moliner & Martos, 2005).

Les résultats concernant les éléments périphériques montrent des différences entre les deux groupes. Ainsi, à la caractérisation de l'objet (Q2), les moyens et les activités de l'école d'une part, et le choix de l'enfant concernant le métier, d'autre part, différencient les parents et les enseignants (tableau 3). À la reconnaissance de l'objet (Q3), la réussite scolaire, pour les parents, passe davantage par une éducation parentale et un suivi de la scolarité axés sur la transmission de valeurs, « mettre l'enfant dans le bon chemin » (54% contre 34% chez les enseignants), sur le dialogue et l'écoute (62%/56%) et sur le fait d'être derrière l'enfant (62%/42%), (tableau 4). Cette différence est sans doute à rapprocher de la situation socioprofessionnelle et socioculturelle des parents ainsi qu'au fait que les enseignants soient dans l'institution scolaire.

En effet, les parents ont une réussite sociale et scolaire globalement inférieure à celles des enseignants (en termes de qualification et d'emploi, 23% de diplômés supérieur ou égal au niveau IV contre 100% chez les enseignants et 1 parent sur 2 en activité professionnelle, tableau 1). Cette position les place probablement à pousser (symboliquement) plus qu'à tirer leur enfant vers la réussite scolaire et sociale, avec un désir de mobilité (sociale et scolaire) sans doute plus difficile à réaliser que pour les enseignants, davantage au fait des règles du jeu du système éducatif et des rouages de l'insertion professionnelle. On peut supposer aisément que la place différente qu'occupent les enseignants et les parents dans l'école peut influencer également sur la nature et le mode de leur investissement, quant au suivi scolaire. En effet, du fait qu'ils soient positionnés dans l'école, on peut s'attendre, de la part des enseignants, une connaissance du système scolaire davantage ajustée aux attentes de l'école. Cette lisibilité du système scolaire gagnerait d'ailleurs à être partagée avec les parents pour une meilleure collaboration.

Les résultats de la question 4 montrent qu'il existe une convergence d'opinions dans les deux groupes (figure 1). Cependant, l'école est perçue plus inégalitaire par les enseignants (5.05/4.16) qui adhèrent plus que les parents au bilinguisme (5.19/4.43). D'une manière générale, il y a un consensus concernant tous les thèmes abordés par l'échelle d'opinions (figure 1) sauf sur la prise en compte de l'identité culturelle à l'école pour laquelle les enseignants sont d'accord (4.43) alors que l'opinion des

parents est mitigée (3.70). Par contre, l'aide apportée par les cours particuliers (« petite école ») n'obtient pas une approbation franche des enseignants (position mitigée avec 3.81).

L'appartenance des enseignants à l'institution scolaire, leur pratique professionnelle et leur capacité à aider leurs enfants, expliqueraient encore ce décalage d'opinion. En effet, les enseignants sont plus au fait des besoins des élèves, en termes de reconnaissance de leur identité culturelle (qui est la même que la leur), puisqu'ils gèrent au quotidien les difficultés liées à la diglossie, rencontrées par des élèves. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils approuvent l'enseignement du créole à l'école. Le consensus est total sur ce point chez les parents et les enseignants (2.30/ 2.62). Par ailleurs, l'impact des cours particuliers (petite école) n'est pas important pour les enseignants (3.81), qui revendiquent par cette position leur rôle et leur place en tant que professionnel institutionnel de l'enseignement. La petite école, non accessible financièrement à toutes les familles, accentue l'inégalité des chances des enfants. Malgré cette inégalité, les parents considèrent que ces cours particuliers aident les enfants dans leur scolarité (4.62).

REGARDS CROISÉS

Les regards croisés montrent une absence de transparence dans la perception de l'opinion (figures 2 et 3). Il apparaît que les deux groupes se voient réciproquement en exagérant ce qui les différencie le plus. Ainsi, les résultats montrent qu'il y a des différences significatives entre les réponses vraies et supposées des enseignants. Les réponses sont soit majorées soit minorées, mais demeurent dans l'approbation ou la désapprobation sans faire basculer les opinions pour tous les items, à l'exception de « petite école » et « identité ». Les enseignants pensent notamment que l'école est plus discriminante du point de vue des parents qu'elle ne l'est perçue vraiment par ces derniers (cf. p. 13). Les parents pensent que les enseignants sont d'accord pour dire que les cours particuliers aident les élèves alors qu'en réalité ce n'est pas le cas. Les enseignants pensent que les parents sont moins d'accord qu'eux pour dire qu'il est facile de rencontrer les enseignants d'une manière générale et minorent l'avis des parents sur leur rôle dans la scolarité.

Les parents pensent que les enseignants ne sont pas aussi clairvoyants qu'eux concernant l'inégalité sociale, la capacité d'écoute de l'école, et l'inégalité pédagogique (méthodes). Ils pensent à tort que les enseignants sont moins sensibilisés qu'eux par ces questions. À l'inverse, les enseignants pensent à tort que les parents ont moins conscience qu'eux de l'importance des activités extrascolaires (loisirs et apprentissages extrascolaires) et qu'ils « vivent » une école plus discriminante et inégalitaire qu'eux (figures 2 et 3).

Ces décalages constatés dans un sens comme dans l'autre montrent qu'il n'y a pas beaucoup de transparence même si les opinions vraies et imputées ne s'opposent pas de façon radicale. C'est une source suffisante de malentendus qui expliquerait les difficultés à instaurer un véritable dialogue entre les familles et l'école.

En définitive, parents et enseignants ont le même regard sur l'école mais les regards croisés donnent une vision floue de l'opinion de l'autre, malgré l'utilisation de la même grille de lecture. La réalité sociale n'est pas lue et vécue telle qu'elle est, mais telle que les sujets pensent qu'elle est.

Les résultats exposés sont issus des travaux de recherche sur la représentation sociale de l'école à La Réunion (Fontaine, *op. cit.*), et ne concernent ici que les parents et les enseignants réunionnais. Plus généralement, cette recherche a permis de montrer l'existence d'un consensus au niveau de sujets quels que soient leur statut et leur origine (parent *vs* enseignant, Réunion *vs* France métropolitaine) autour des éléments « apprentissages » et « éducation ». Des investigations complémentaires, avec notamment l'exploitation plus détaillée des données sociologiques (diplôme, activité professionnelle, pratique linguistique, etc.), le contrôle affiné de la centralité et la recherche de la zone muette ou éléments masqués (Guimelli & Deschamps, 2005 ; Abric, 2001) afin de mieux appréhender des différences intergroupes, sont nécessaires. C'est dans cette perspective que s'inscrit le prolongement de nos travaux sur la représentation sociale de l'école et sur les pratiques éducatives.

POUR CONCLURE

Au-delà des questions portant sur le contenu et la structure interne de la représentation (noyau central et périphérie), cette lecture psychosociologique de la relation famille-école à La Réunion a permis de souligner la coexistence d'une conscience des inégalités face à l'école et de la perception d'une école centrée sur ses missions premières « apprendre » et « éduquer » chez les parents et les enseignants. L'étude a également montré des divergences au niveau des périphéries, qui sont à rattacher notamment à des attitudes et à des pratiques différentes quant à l'éducation parentale et au suivi de la scolarité.

Les parents assument leur responsabilité éducative et ils doivent être reconnus, en tant que tels, dans le rôle et la place qu'ils occupent dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants. À ce titre, ils doivent être aidés à mieux comprendre le monde scolaire qui fonctionne selon des codes davantage connus et lisibles par les enseignants. Cette reconnaissance des parents par l'école et leur information sur le fonctionnement de l'institution passent par le développement de la relation famille-école. Il

s'agit de faire en sorte que les parents et les enseignants puissent échanger sur leurs pratiques éducatives, sur des points de convergence et de divergence. L'essentiel est que les uns et autres prennent conscience qu'ils partagent des valeurs centrales communes et qu'ils puissent s'ajuster aux attentes des uns et des autres.

Tout en s'appuyant sur leur statut respectif, sur leurs compétences, sur leur rôle et leur place dans l'école, ces acteurs majeurs du système éducatif peuvent modifier la perception qu'ils ont des uns et des autres. Cette modification du regard porté sur l'autre contribue à faire évoluer les comportements et les pratiques (fonction d'orientation des représentations sociales).

La convergence d'opinions et les valeurs communes partagées, fédérant parents et enseignants socialement différenciés, constituent une base de réflexion propice à développer et à améliorer le dialogue parents-enseignants, dans le contexte socioculturel et sociolinguistique de l'île de La Réunion. Ces résultats contribuent à une meilleure connaissance de chacun, au respect mutuel et s'intègrent dans l'éducation à la citoyenneté. C'est en quelque sorte, mieux se connaître pour mieux dialoguer.

Plus généralement, et dans une approche interculturelle, il nous paraît pertinent de mener une étude comparative des représentations sociales de l'école dans la zone sud de l'océan Indien, notamment à Maurice et à Madagascar. Une telle étude permettrait de mettre à jour les points communs et les divergences entre des groupes de cultures et d'histoires différentes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric J.C., *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de doctorat d'état, Université d'Aix-en-Provence, 1976.
- Abric J.C., L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 187-203.
- Abric J.C., (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994a.
- Abric J.C., Les représentations sociales : aspects théoriques, in Abric J.C. (Ed.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994b, p. 11-36.
- Abric, J.C., L'étude des représentations sociales de la banque en France : une approche méthodologique, in V. Rigas (Ed.), *Social Representations and Contemporary Social Problems*, Athènes, Ellinika Grammata, 1998, p. 3-10.
- Abric J.C., « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *Psychologie et société*, 4-2, 81-103, 2001.
- Abric, J.C., La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales, in J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonville, Editions Erès, 2003a, p. 59-79.
- Abric, J.C., L'approche structurale des représentations sociales, in S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF, 2003b, p. 375-392.
- Abric, J.C. & Vergès P., La représentation sociale de la banque, *Études et Recherches du Gifresb*, 26, 1994.

- Bataille, M., « Un noyau central peut-il ne pas être », in Garnier C. & Doise W. (Eds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal, Editions nouvelles, 2002, p. 25-34.
- Code de l'Education, La place et le rôle des parents, *Bulletin officiel* [B.O.] n° 31 du 31 août 2006, C. n° 2006-137 du 25-8-2006, RLR : 191-1, Ministère de l'Education Nationale, 2006.
- Chaudenson, R., « Créoles et enseignement du français », in J.L. Gaillard (2003), *Français et Créole à La Réunion*, Paris : L'Harmattan, 1989, p. 94-96.
- Combeau, Y., & Maestri, E., *Histoire de la Réunion, De la Colonie à la Région*, Paris, Nathan, 2002.
- Eve, P., *Le 20 décembre 1848 et sa célébration à La Réunion. Du déni à la réhabilitation (1848-1980)*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Fioux, P., *Des langues de la maison aux langues de l'école*, Paris, Karthala, 2001.
- Fioux, P., « Langues et cultures, identité et système éducatif : sous l'ombrelle des stéréotypes, observer le vécu » in Tupin F., (Ed.), *Ecole et éducation*, Paris, Anthropos, 2003.
- Flament, C. et Rouquette, M.L, *Anatomie des idées ordinaires*. Paris, Armand Colin, 2003.
- Fontaine, S., *Représentation sociale de l'école, parents et enseignants à La Réunion*, Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de La Réunion, Saint-Denis, 2007.
- Hamon, J.F., « Hétéroculture et identité réunionnaise », in Medeiros J. et Lavaur J.M., *Langages, cultures et identités -I. Réalités françaises et brésiliennes*, Université Montpellier III, 2005, p. 219-236.
- Guimelli, C. & Deschamps J.C., « Effets de contexte sur des productions verbales. Le cas des représentations sociales des gitans », *Cahiers internationaux de psychologie*. 47-48, 3-4/00. 44-54, 2000.
- IGEN (L'Inspection Générale de L'Education Nationale), *La place et le rôle des parents dans l'école*, Paris, MEN, 2006.
- Jodelet D., (Ed), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- Lucas, R., *L'école à Bourbon 1815-1946*. Saint-André, Association échos et Océan Editions, 1997.
- Moliner P., *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- Moliner, P. et Martos A., La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on social representations*. 14. 3.1-3.12, 2005.
- Moliner P., Rateau P. et Cohen-Scali V., *Les représentations sociales, pratiques et études de terrain*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- Moscovici S., « L'ère des représentations sociales », in Doise W. & Palmonari A., *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1986, p. 34-80.
- Nomdedeu-Maestri, D., *Chronologie de La Réunion, de la découverte à la départementalisation*, Saint-Denis, SEDES, Université de La Réunion, 2001.
- Repères statistiques 2005-2006, Division des élèves et de la scolarité, Rectorat de La Réunion, Saint-Denis, 2006.
- Ter. *Tableau économique de La Réunion 2005-2006*, Saint-Denis, INSEE de La Réunion, Author, 2006.
- Vergès, P., L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de psychologie*, 43-2, 537-561, 2001.

ANNEXE : LE QUESTIONNAIRE

NB : Les espaces prévus pour les réponses, le tableau d'items de la question 5 identique à celui de la question 4 ne figurent pas dans cette annexe et la consigne de la question 2 n'est pas répétée.

QUESTION N°1

- a)- Lorsque vous entendez le mot « école », quels sont les mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ? Donnez si possible 5 mots ou expressions que vous placerez dans les grandes cases de gauche.
- b)- Classez-les selon l'importance que vous leur accordez en inscrivant le nombre de points dans les petites cases de droite ; 5 points pour le plus important, 4 points pour le suivant et ainsi de suite jusqu'à 1 point pour celui que vous considérez comme étant le moins important.

QUESTION N°2

1- L'école en général

Voici six phrases qui peuvent caractériser l'école en général.

- a) Quelles sont, selon vous, les *deux phrases* qui la caractérisent le plus ?
- b) Quelles sont, selon vous, les *deux phrases* qui la caractérisent le moins ?
 - Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école (moins d'élèves par classe, l'informatique, l'anglais, des sorties, des aides financières).
 - Les études coûtent cher.
 - L'orientation scolaire de l'enfant n'est pas facile.
 - Les principales difficultés se rencontrent au collège.
 - L'école c'est la base, la priorité, l'avenir.
 - Les enseignants font bien leur travail.

2- L'école et l'Éducation parentale

- Les difficultés de la vie d'aujourd'hui (telles que la violence, la délinquance, le chômage) ne facilitent pas l'éducation des enfants.
- Dialoguer avec les enfants et être à leur écoute.
- Mettre les enfants dans le bon chemin (Transmettre des valeurs comme le respect, le travail et contrôler les relations).
- Prendre en compte l'avis de l'enfant.
- Nécessité de l'autorité parentale.
- Récompenser et punir quand il le faut.

3- *L'école et le suivi de la scolarité*

- Être « derrière » l'enfant et le pousser.
- Assurer à l'enfant un meilleur suivi que celui que les parents ont eu ; aider à faire les devoirs et/ou faire aider,
- La stabilité familiale est nécessaire à la réussite scolaire.
- Contrôler le travail de l'enfant.
- Rencontrer les enseignants.
- Il faut des moments de détente et des moments de travail.

4- *L'école et la qualification et l'emploi*

- Travailler à l'école pour avoir un métier.
- Mieux réussir que les parents au niveau de la qualification et de l'emploi.
- C'est l'enfant qui choisit son métier, pas les parents.
- Il est nécessaire d'avoir un diplôme et de l'expérience pour trouver un emploi.
- Le salaire est important dans le choix du métier.
- Aujourd'hui avoir le BAC ne suffit pas, il faut continuer les études.

5- *L'école et les apprentissages*

- À l'école on apprend à lire, à écrire, à s'exprimer et beaucoup d'autres choses.
- Apprendre l'anglais à l'école c'est important.
- Il est important de savoir parler français.
- L'enfant doit apprendre et travailler à l'école pour lui.
- Aller le plus loin possible dans les apprentissages.
- Bien se comporter à l'école est important.

QUESTION N°3

Les phrases suivantes désignent un établissement que fréquente un enfant. Pour chacune de ces phrases choisissez parmi les trois propositions, celle qui, selon vous, convient le mieux.

Un établissement...	Ce n'est pas une école	Il est possible que ce soit une école	C'est une école
1- Dans lequel l'enfant apprend à lire, à écrire.			
2- Que l'enfant doit absolument fréquenter pour son avenir.			
3- Dans lequel l'enfant a plus de chance de réussir si ses parents suivent ce qu'il fait, l'aident et/ou le font aider.			
4- Dans lequel l'enfant a plus de chance de réussir si ses parents le mettent dans le bon chemin.			
5- Dans lequel l'enfant doit aller le plus loin possible dans ce qui lui est proposé de faire.			
6- Qui donne à l'enfant la possibilité d'accéder à un meilleur niveau social que celui de ses parents.			
7- Dans lequel l'enfant a plus de chance de réussir si ses parents sont à son écoute et dialoguent avec lui.			
8- Dans lequel l'enfant ne peut pas réussir s'il ne parle pas français.			
9- Dans lequel l'enfant a plus de chance de réussir si ses parents sont derrière lui et le poussent.			

QUESTION N°4

Voici quelques propositions en rapport avec l'école. Donnez votre avis en choisissant une des six possibilités de réponse allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1- Se former en métropole ou à l'étranger est un atout.						
2- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants.						
3- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants.						
4- On apprend aussi en dehors de l'école.						
5- Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social.						
6- Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant.						
7- Il est nécessaire pour les enfants réunionnais de parler Créole <u>et</u> Français.						
8- Faire des activités de loisirs en dehors de l'école est important pour l'épanouissement de l'enfant.						
9- L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant réunionnais, notamment la langue créole.						
10- La violence au collège et au lycée fait peur.						

11- Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité.						
12- L'école est à l'écoute des parents.						
13- Le Créole doit être enseigné à l'école.						
14- A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres.						
15- Pour réussir à l'école il est nécessaire de savoir parler Français.						

QUESTION N°5

Consigne du questionnaire destiné aux parents :

Les propositions suivantes sont les mêmes que celles du questionnaire précédent. Répondez cette fois-ci comme vous pensez que *le feraient les enseignants*. Choisissez une des six réponses allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » (Cochez la case correspondante).

Le mot « enseignants » est remplacé par « parents » pour les sujets enseignants. Pour les enseignants, le mot « enseignants » est remplacé par « parents ».