



HAL
open science

École et famille à la Réunion : un lien problématique

Jacky Simonin, Eliane Wolff

► **To cite this version:**

Jacky Simonin, Eliane Wolff. École et famille à la Réunion : un lien problématique. Revue française de pédagogie, 1992, 100, pp.35 - 45. 10.3406/rfp.1992.1317 . hal-04009830

HAL Id: hal-04009830

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04009830>

Submitted on 1 Mar 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

École et famille à la Réunion : un lien problématique

Mme Jacky Simonin, Eliane Wolff

Résumé

Les liens que nouent école et famille sont traités ici dans le contexte particulier de l'île de la Réunion. L'école s'y déploie au moment où la famille est confrontée au passage brutal d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise.

Pour situer le point de vue des acteurs, principalement celui de parents, issus de milieux défavorisés, concernant la scolarisation de leurs enfants, les auteurs proposent une double démarche qu'ils intègrent dans une problématique de l'espace local de qualification. D'une part, ils procèdent à une mise en contexte historique et structurel de l'école et de la famille à la Réunion. D'autre part, ils constituent une ethnographie des réseaux apprenants. Ce corpus de données qualitatives en cours d'élaboration, comporte des perceptions scolaires, des narrations de pratiques à partir desquelles on repère les moments clés d'une carrière scolaire.

D'une première analyse ainsi engagée, il ressort que l'accès en CP, ou en sixième, est à considérer en termes de ruptures ou de continuité. Selon les familles, l'inscription en sixième se construit comme une simple formalité administrative ou comme un rite qui fait passer l'enfant au stade adulte.

Citer ce document / Cite this document :

Simonin Jacky, Wolff Eliane. École et famille à la Réunion : un lien problématique. In: Revue française de pédagogie, volume 100, 1992. pp. 35-45;

doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1317>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_1317

Fichier pdf généré le 24/12/2018

École et famille à la Réunion : un lien problématique

Jacky Simonin
Eliane Wolff

Persée
BY:
\$
=
creative commons

Les liens que nouent école et famille sont traités ici dans le contexte particulier de l'île de la Réunion. L'école s'y déploie au moment où la famille est confrontée au passage brutal d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise.

Pour situer le point de vue des acteurs, principalement celui de parents, issus de milieux défavorisés, concernant la scolarisation de leurs enfants, les auteurs proposent une double démarche qu'ils intègrent dans une problématique de l'espace local de qualification. D'une part, ils procèdent à une mise en contexte historique et structurel de l'école et de la famille à la Réunion. D'autre part, ils constituent une ethnographie des réseaux apprenants. Ce corpus de données qualitatives en cours d'élaboration, comporte des perceptions scolaires, des narrations de pratiques à partir desquelles on repère les moments clés d'une carrière scolaire.

D'une première analyse ainsi engagée, il ressort que l'accès en CP, ou en sixième, est à considérer en termes de ruptures ou de continuité. Selon les familles, l'inscription en sixième se construit comme une simple formalité administrative ou comme un rite qui fait passer l'enfant au stade adulte.

Notre réflexion s'inscrit dans un programme de recherches dont l'objet vise à explorer au niveau local, l'île de la Réunion, certains des processus d'acculturation juvénile liés à la scolarisation des jeunes dans un environnement social et familial défavorisé. Nous concentrons plus précisément notre attention sur les liens qui se tissent entre écoles et familles, estimant que cette zone d'interaction entre deux réseaux majeurs d'apprentissage constitue un point stratégique pour observer certains des phénomènes éducatifs tels qu'ils ont cours à la Réunion.

Mais vouloir construire un tel objet nous contraint à un double questionnement, empirique et

théorique. Quelles sont, d'une part, les spécificités de la « situation apprenante » réunionnaise qui autorisent de l'approcher en tant qu'objet local et non comme un « simple » terrain d'investigation ? D'autre part, comment problématiser cette zone d'interaction entre École et Famille, champ de recherches encore bien neuf ?

Pour notre part il s'agit de positionner École et Famille dans le contexte éducatif local de la Réunion, considéré dans certaines de ses dimensions historiques et structurelles. Cette **mise en contexte**, plus qu'un simple décor, nous est nécessaire pour lire ce qui se passe dans le quotidien de l'école et de la famille en contact. Il nous

apparaît en effet que, du **point de vue des acteurs** — parents, enfants, professionnels de l'éducation —, perceptions et pratiques ordinaires sont pour une part « cadrées » par l'histoire et les structures sociales. Nous tentons donc de saisir les processus éducatifs dans leur singularité *hic et nunc* tout en intégrant un fait d'évidence : si l'interaction sociale procède d'un ordre propre (Goffman E., 1983), on ne saurait par « coup de force épistémologique » y faire entrer toute la société. C'est ainsi que nous écartons deux réductionnismes : le déterminisme par les structures d'un côté, le constructivisme situationnel de l'autre.

En soulignant certains traits majeurs qui caractérisent le contexte réunionnais de la famille et de l'école, nous ferons apparaître, comme en creux, quelques « manques à connaître » historiques, structurels et surtout qualitatifs, concernant les réseaux apprenants. Chemin faisant, se dégageront des pistes d'une problématique propre à rendre compte des liens « école/famille ».

I. - LA RÉUNION : UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

La Réunion connaît des transformations sociales profondes qui affectent l'espace social dans sa totalité. Celui-ci apparaît éclaté, marqué d'une sociabilité télescopée où interagissent des modes de sociabilité traditionnelle encore très prégnants avec les éléments propres à la modernité.

La société réunionnaise est encore marquée par un **mode de vie traditionnel** produit d'une **histoire spécifique** : la colonisation de la Compagnie des Indes, l'émergence d'une société de plantation et des liens particuliers avec une métropole coloniale. Or ce type d'organisation sociale conforté par le fait insulaire a généré une sociabilité d'inter-connaissance qui s'appuie sur un code unique de catégorisations et de comportements.

Depuis la départementalisation l'île s'ouvre à la **modernité** et se réorganise tant du point de vue des équipements que des modes de vie. Une population toujours plus nombreuse se trouve confrontée à de nouvelles conditions de vie résidentielles tout en devant maîtriser un nouveau « Lebenswelt ». Les événements de la cité du Chaudron survenus en début 1991 et le « mouvement Freedom » qui vient de connaître sa traduction électorale sont à ce propos emblématiques. Les interventions publiques nationales et euro-

péennes se densifient au même titre que l'éducation et la formation. Or le système éducatif n'est-il pas, par excellence, **l'institution de la modernité** ? Une interrogation fondamentale s'impose : « Quel est l'impact d'un accroissement aussi fort et rapide de l'offre d'éducation et de formation ? »

Prendre la mesure historique et quantitative de ces changements en cours, c'est mieux situer l'environnement sociétal au sein duquel interagissent Ecole et Famille.

La famille à la Réunion, un état de la question

Mais comment définir la famille ? A défaut d'un cadre conceptuel qui serait capable de décrire la variété des faits familiaux (Segalen M., 1981), il est néanmoins possible d'établir un « état des savoirs » (De Singly F., 1994). Dans le contexte réunionnais de telles études sont cependant bien rares. Deux types d'approches dominant, ethno-historiques et socio-démographiques.

Les travaux historiques et ethnographiques sont pour la plupart fondés sur l'histoire du peuplement et sur une segmentation ethnique de la société réunionnaise. Le peuplement de la Réunion est composite. Cela tient à la diversité des apports : malgaches, européens, africains, indiens tamouls et musulmans, chinois. Cela est dû aussi aux différents statuts originels : colons, esclaves, engagés, hommes « libres de couleur » et, depuis la départementalisation, métropolitains en large majorité fonctionnaires.

Ici l'approche de la famille privilégie la catégorisation ethnique, encore très active dans le sens commun, pour décrire certains aspects typiques des modes d'organisation. Notons que si dès l'origine les groupes se sont largement métissés, les pratiques sociales ont aussi connu des adaptations différenciées selon les communautés, en fonction précisément de leur statut et de leur date d'arrivée dans l'île. Dans ce cadre historique spécifique, s'est forgée peu à peu une **référence créole** que l'on observe dans de nombreux domaines, notamment pour ce qui est de la langue, mais aussi de l'appropriation de l'espace habité : la *kaz* (Watin M., 1991).

Aussi, quelles que soient les diversités, y compris ethniques, un fait général actuel s'impose à tous : la famille est confrontée au passage brutal **d'une sociabilité traditionnelle créole à une sociabilité moderne réunionnaise**.

Issues pour une large part de travaux statistiques, les approches socio-démographiques actuelles soulignent les transformations du paysage démographique et socio-économique réunionnais. **La pression démographique** en constitue le facteur central.

La Réunion connaît depuis une trentaine d'années une transition démographique accélérée en comparaison des pays développés d'Europe, où elle s'est accomplie sur une période de plus d'un siècle. Le taux de mortalité a chuté pour atteindre celui de la métropole, par contre la natalité, qui a connu une baisse brutale (7 enfants par femme en 1960, 2,6 en 1991), n'a pas suivi les prévisions des démographes et semble se stabiliser. Ces constats leur font dire qu'il « serait utile de vérifier par des études sociologiques les motivations des femmes vis-à-vis de la fécondité » (Colliez J.P., 1992).

Un second fait marquant concerne la population active, en progression annuelle constante de 3,7 %. Les causes sont à chercher dans la poussée démographique ainsi que dans des « facteurs sociologiques où la croissance de l'activité féminine reste déterminante » (*ibid.*). Le chômage atteint pour ces raisons un taux élevé et croissant : 31 % en 1982, 37 % en 1990. Selon les projections il touchera 4 personnes sur dix en l'an 2000 et ce malgré une économie réunionnaise qui enregistre un taux élevé de création d'emplois (Rochoux J.Y., 1992).

Autre indicateur pertinent, le revenu moyen des ménages s'accroît chaque année de 3,4 %. Dans un contexte de faible inflation, cela traduit une transition rapide à la « société de consommation » et à ses biens d'équipements modernes. Un exemple : il se vend 3 fois plus de voitures et 7 fois plus de matériels audiovisuels qu'en métropole (INSEE, 1992). Mais cette moyenne des revenus masque de très fortes disparités. Un contribuable sur dix est soumis à l'impôt sur le revenu alors qu'ils sont 61 % en métropole et les Réunionnais assujettis déclarent des revenus supérieurs à 200 000 francs dans une proportion double. Les revenus sociaux augmentent nettement plus vite que ceux produits par l'activité. Mais c'est sans doute le RMI qui constitue une donnée socio-économique majeure : une personne sur quatre est directement ou indirectement concernée par cette aide.

Pression démographique considérable, crois-

sance continue de la population active, taux de chômage toujours plus élevé, marché du travail qui arrive à saturation tout en se tertiarisant, population socialement aidée de plus en plus nombreuse, société économiquement très inégalitaire, voilà quelques uns des traits majeurs qui typent le contexte local. Et si on voit émerger les « catégories intermédiaires », par le développement des services publics et marchands, on observe en même temps un **approfondissement des inégalités**. Malgré les correctifs sociaux, la population défavorisée augmente et dans le même temps elle se retrouve « démunie » pour maîtriser une société en pleine mutation.

Si les indicateurs de structure sont opérationnels pour suivre les évolutions en cours tout, ou presque, reste à faire sur le plan de la connaissance ethno-sociologique des situations familiales, connaissance nécessaire pour appréhender les comportements des acteurs et leurs perceptions. Pour cela, il conviendrait de développer des analyses à base ethnographique à la suite de celles menées auprès des populations défavorisées urbaines (Wolff E., 1991).

L'école à la Réunion, une histoire et des chiffres

A la Réunion, l'investissement éducatif constitue la priorité des priorités. C'est un « allant de soi » que partagent largement les acteurs économiques locaux, les pouvoirs publics et tous ceux qui comptent dans les décisions. L'opinion publique en semble massivement convaincue et cette priorisation de l'éducation et de la formation parcourt tout l'échiquier politique. Le développement économique de l'île nécessite une montée en puissance significative et rapide des qualifications. **Former pour développer**, tel est l'enjeu majeur pour la Réunion. Il est vrai que les défis à relever sont considérables :

- rattraper dans tous les domaines, les retards observés par rapport à la métropole,
- faire face à une pression démographique considérable,
- positionner la Réunion comme un pôle régional à haute technologie,
- intégrer sous peu l'espace européen.

Conduite à marche forcée, cette politique s'inscrit dans une histoire spécifique du système éducatif qui se structure autour de quelques dates charnières (Eve P., 1990).

En 1946 la colonie accède au statut de département français. Pendant la période coloniale qui a précédé, c'est l'enseignement privé, surtout confessionnel qui prédomine. Son fondement est élitiste et discriminatoire. Seule une minorité d'enfants de la classe des colons et des hommes libres est scolarisée, souvent en métropole. La loi de 1848 qui met juridiquement fin à l'esclavage, fait obligation d'accueillir les anciens esclaves de 8 à 14 ans. En fait, sinon en droit, la situation inégalitaire durera encore longtemps. Avec la promulgation des lois de Jules Ferry, appliquées aux colonies au début du vingtième siècle, s'engage un processus de laïcisation des écoles communales qui ne s'achèvera réellement que trente ans plus tard.

A partir de la départementalisation, la scolarisation des enfants de 6 à 10 ans connaît une progression rapide. En 1954, 9 sur 10 d'entre eux sont scolarisés, mais il faut attendre 1968 pour que la totalité des jeunes de 6 à 14 ans soient accueillis. Encore faut-il souligner les mauvaises conditions matérielles de cette scolarisation : les classes pléthoriques (en 1962 : 43 % des classes ont des effectifs qui dépassent 40 élèves) ; la fréquentation scolaire intermittente et saisonnière rythmée par la coupe de la canne ; la sous qualification des maîtres (en 1972 on compte encore 72 % des instituteurs qui sont en deçà du diplôme requis).

Les cours complémentaires qui se créent dans les années cinquante n'accueillent encore qu'une minorité d'élèves en 1962 ; quant à l'accès aux deux seuls lycées de l'île, il reste réservé à l'élite. A cette date l'enseignement technique et professionnel est quasi inexistant. Seule une école manuelle d'apprentissage accueille tout juste une trentaine d'apprentis. Les années 1970 voient la création de l'école maternelle mais la pré-scolarisation des enfants de 4 à 5 ans ne s'achève qu'en 1982. (Boyer C., 1990). Aujourd'hui encore elle reste quasi inaccessible aux enfants de moins de trois ans. La scolarisation rendue obligatoire depuis 1959 n'est réellement entrée dans les faits qu'au début des années quatre-vingts. Notons qu'en 1988 le taux de scolarisation des 16/19 ans atteint 45 %.

Résultats de ces efforts, le taux d'analphabètes est passé par une phase de décroissance rapide : de 60 % en 1954 il chute à 28 % vingt ans plus tard pour atteindre un seuil qui se situe actuellement à 20 % (Colliez J.P., 1989).

En 1985 les qualifications sont encore de niveau VI pour 70 % des emplois. Au début des années 90, les chiffres indiquent un retard de vingt ans par rapport à la métropole (Larbaut C., 1990). C'est dire le défi quantitatif que doit relever la Réunion. Les pouvoirs publics, Etat et Collectivités Territoriales, ont engagé une action massive d'investissements. Pour piloter l'ensemble, on s'appuie depuis peu sur un dispositif qui s'enrichit d'informations quantitatives alimentant des schémas prévisionnels.

L'heure est donc au discours consensuel. Décideurs et experts statisticiens et économistes se retrouvent pour affirmer que **seule la qualification** pourra permettre de passer d'une économie post-coloniale à une économie moderne au sein de laquelle « les mutations technologiques, l'évolution des méthodes d'organisation du travail, la transformation des structures de production et de diffusion, les contraintes de la compétitivité exigent une importante amélioration des niveaux de formation générale et de qualification » (Rochoux J.Y., 1988).

La nouvelle économie réunionnaise à construire se fera donc sur la base d'un considérable effort de qualification. « Le défi quantitatif se double d'un défi qualitatif (...) extrêmement ambitieux puisqu'il prévoit plus de 50 000 emplois et un doublement des qualifications en 10 ans » (Larbaut C., 1990). Le schéma Prévisionnel des Formations proposé comme « l'hypothèse la plus volontariste restant compatible avec les possibilités de progrès et de l'efficacité du système éducatif réunionnais » prétend faire passer la part d'une classe d'âge atteignant le bac de 23 % à 70 % entre 1988 et 2000 !.. Ce qui est en voie de se réaliser : de 14,6 % en 1980 le taux d'accès au baccalauréat atteint 34,4 % en 1990. Quant aux taux d'obtention il a évolué de 7 points en deux ans passant de 20,4 % en 1989 à 27,2 % en 1991 (Parain C., 1991).

Le discours des économistes centré sur le développement du capital humain se double d'une approche comparatiste. Elle analyse le système éducatif de la Réunion à l'aune de celui de l'hexagone pour justifier une politique du « rattrapage » mettant en correspondance les deux temporalités métropolitaine et réunionnaise. On mesure ainsi la distance qui reste à parcourir à l'Ecole de la Réunion pour atteindre le même « rendement éducatif » qu'en métropole. « Réussir l'école réunionnaise » c'est atteindre, en parcours accéléré, les performances et les standards nationaux.

Mais cette forêt quantitative ne doit pas cacher les questionnements « qualitatifs » liés à l'éducation.

Scolariser pour quoi faire ?

Quelle politique de discrimination positive ?

Soulignons en premier lieu qu'on juge les inégalités d'éducation davantage en fonction de la relation différentielle Métropole/Réunion que selon les différenciations internes à la société réunionnaise. Or, l'on sait qu'en dépit de tous les efforts déployés depuis plusieurs décennies, le système scolaire français reste socialement inégalitaire dans ses modes d'accès comme dans ses performances (Forquin J.C., 1979, 1980, 1982). Pourtant, pour tenter d'obtenir un « effet égalisateur », les voies et moyens employés sont les mêmes qu'en métropole. Les ZEP, opérationnelles à la Réunion depuis 1989 seulement, constituent l'un de ces dispositifs d'une politique d'éducation fondée sur le principe de la discrimination positive : « donner plus à ceux qui ont moins ». Mais le bilan national s'avère critique. Dans nombre de cas des « ZEP MJC » ou des « ZEP SES » représentent des versions territorialisées des filières de relégation et de « ghettoïsation » des populations en grandes difficultés (Chauveau G., Rogovas-Chauveau E., 1991). Une politique de discrimination réellement « positive » voudrait que les ZEP deviennent des « zones pilotes (...) pôles d'intelligence et lieux d'excellence ».

En préalable une connaissance sociologique des inégalités d'éducation et de la réussite scolaire, telles qu'elles se jouent dans le cadre sociétal local, nous est nécessaire. En effet seul « un état historiquement donné des relations entre le système d'enseignement, les modalités d'accès aux emplois et la place de chaque classe sociale (...) permet de comprendre les formes phénoménales où l'intérêt pour l'école peut trouver à se formuler » (De Queiroz J.M., 1984). Le même auteur poursuit : « le concept central d'héritage culturel recouvre des réalités hétérogènes et de surcroît variables historiquement et localement, dont chacune requiert des enquêtes et des méthodologies spécifiques ».

A la Réunion, la question reste quasiment entière. Pour l'heure certains experts reconnaissent la nécessaire pertinence et l'urgence à concevoir un modèle approprié de catégorisation sociale de la population générale, et en particulier de la

population scolaire. Pour constituer un panel d'élèves dans le cadre d'études de cohorte, un statisticien des services académiques propose une répartition ad hoc en trois groupes socio-économiquement hiérarchisés. Celui des CSP « défavorisées » comprend six familles sur dix ! Pour ces élèves, 32 % intègrent le lycée à la suite de la troisième, 40 % le lycée professionnel, 10 % une troisième technologique, et 18 % la vie active (Parain C., 1991). Ceci donne la mesure du poids de cette population dans un processus de scolarisation et de lutte contre les inégalités.

Savoirs scolaires et accès à l'universalité

Ce qui nous conduit à un second questionnement. Outre l'importance quantitative des populations « défavorisées » et des élèves en difficultés scolaires, le fossé est profond sur le plan de la connaissance. En raison de son histoire et de son développement récent, le système éducatif est loin d'avoir installé un rapport bien ancré et socialement crédibilisé à la rationalité et à l'universalité des savoirs. Si l'école, bras armé des Lumières, est bien « le moyen par excellence, grâce auquel, dans les sociétés modernes l'individu peut s'arracher à la tyrannie des particularismes » (Forquin J.C., 1991), elle apparaît alors comme une « grande débutante », au sein d'un espace encore très fortement marqué par un rapport de transcendance aux connaissances et aux croyances, autre signe de la sociabilité traditionnelle.

Réduire les inégalités scolaires demande la prise en compte de ces spécificités réunionnaises. L'ouverture d'un débat local sur le curriculum s'impose alors, tant au niveau des contenus d'apprentissages — faut-il un tronc commun à dimension nationale et un volet localisé ? —, qu'au niveau des formes d'apprentissage — quelle stratégie pédagogique appropriée et contextualisée faut-il mettre en œuvre ? —. Autrement dit comment négocier une action scolaire qui tienne compte d'une relation particulière entre universalisme et relativisme dans le contexte socio-cognitif qui est celui de la Réunion ?

Contexte qui présente une autre particularité d'ordre socio-linguistique : le parler vernaculaire dominant est le créole pour une large majorité de la population (Simonin J., 1989). Accepter de « réussir à l'école » c'est, pour les élèves créolophones, accepter de maîtriser la langue scolaire de la nation, le français écrit et oral. Si l'on admet que la langue constitue une composante identi-

taire centrale, la scolarisation à la Réunion bute sur la question linguistique (Chaudenson R., 1989). Plus largement, si l'école est une institution ayant comme vocation de contribuer à forger le lien socio-politique d'une nation, comment peut-elle pour accomplir une telle mission, s'insérer et se déployer en cette partie de l'ensemble national ?

Il est vrai qu'à la Réunion le défi éducatif à relever apparaît dans toute son ampleur. **Les inégalités d'éducation** et les disparités des parcours scolaires sont plus criantes encore qu'en métropole en raison de différenciations socio-économiques plus profondes. La politique éducative finalisée sur des objectifs de développement économique se heurte au « butoir » de la population active sans emploi en croissance constante et inéluctable si on n'agit pas massivement et rapidement sur la pression démographique.

Par ailleurs, on fait l'impasse, par manque de stratégie éducative adaptée, sur deux finalités essentielles de l'école : faciliter la constitution d'une citoyenneté et d'une adhésion à une identité nationale et ouvrir l'accès aux savoirs rationnels et universels. De plus la cible linguistique visée n'est pas clairement définie pour tous les acteurs concernés par l'école, et en premier lieu pour les parents, les élèves, les enseignants et tous les professionnels de l'éducation.

II. - PERCEPTIONS SCOLAIRES PARENTALES : QUELQUES APERÇUS

Le cadre de l'étude

Isambert Jamati V. (1990) périodise « dix années de recherche en sociologie de l'éducation » en indiquant que la France métropolitaine a connu dans les années 50/60 un développement économique qui a correspondu à une démocratisation scolaire rendue encore plus nécessaire par la pression démographique. Les recherches ont alors surtout porté sur les liens entre origines sociales et inégalités d'éducation. La décennie suivante a vu fleurir les « modèles macro-sociaux » et les études historiques. Puis les phénomènes éducatifs ont été saisis au niveau micro-social. La classe a d'abord retenu l'attention (Sirota R., 1988) puis, dans une moindre mesure, la famille dans ses contacts avec l'école et ses rapports au quartier. C'est à ce niveau que Henriot-Van Zanten A. (1990) étudie l'interaction « école/espace local ».

Sa démarche typologique consiste à « interroger des familles d'un même groupe dont le rapport au quartier, à la socialisation des enfants et à l'école s'organise autour d'une perspective commune et (à) chercher à les caractériser a posteriori selon les variables classiques ».

Cette orientation de recherche est aussi la nôtre si, comme le pense Derouet J.L. (1991), l'entreprise « annonce une recomposition théorique où la sociologie de l'éducation s'appuie désormais sur **une vision anthropologique** de l'école dans son milieu » et si l'on envisage de reconsidérer les « variables classiques » en les construisant à partir de catégorisation à l'œuvre dans la société réunionnaise.

Notre approche repose sur une **ethnographie des réseaux apprenants**. Ces « milieux essentiels en interrelation (auxquels) l'élève appartient à des moments précis de sa vie » constituent le niveau « méso », dans un « environnement éducatif conçu comme des structures imbriquées » (Bronfenbrenner U., 1981). Le but de cette « écologie de l'éducation » est d'« analyser la relation entre celui qui apprend et le milieu qui l'entoure » (*ibid.*). Comme le soulignent Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. (1989), un « espace d'apprentissage », dans sa dimension socio-cognitive, comporte des micro-systèmes dont la synergie conditionne l'« élaboration des savoirs et des compétences scolaires ». Ce qui implique pour l'apprenant de « maîtriser un double processus : accomplir des tâches de plus en plus complexes et en même temps comprendre la situation d'enseignement, mettre en relation, en cohérence, les différents adultes formateurs. C'est la qualité du lien entre ces deux processus qui « fait » la qualité de l'apprentissage ».

Nous appréhendons cette « situation apprenante » aux trois niveaux qui la constituent :

— les conditions objectives

Elles représentent les tendances lourdes de la situation. Nous avons fourni *supra*, quelques repères qui particularisent le contexte socio-historique de l'École et de la Famille à la Réunion. Mais pour aborder la réalité scolaire et plus globalement « apprenante » dans sa dimension qualitative, il faut s'approcher des individus et de leurs pratiques.

— les conditions perceptives

La situation est tributaire des perceptions qu'en ont les divers acteurs en présence. Ces percep-

tions sont organisées, hiérarchisées, catégorisées et négociées. Elles constituent des ressources symboliques que tout un chacun va mobiliser à sa manière.

— les conduites organisées

En s'appuyant précisément sur ces perceptions, les acteurs mettent en œuvre des conduites structurées. Ils mobilisent ressources structurelles et ressources symboliques pour déployer de véritables stratégies éducatives.

C'est ainsi que nous situons les interactions « école/famille » à la Réunion, **espace local de qualification** où se télescopent **sociabilité traditionnelle et sociabilité moderne**.

Les perceptions scolaires parentales, dont nous présentons quelques aperçus, sont issues d'un corpus de données qualitatives en voie de constitution sur divers sites d'investigation. Ces quartiers ont été choisis parce qu'y vivent majoritairement des populations « défavorisées » dont les enfants connaissent des difficultés scolaires. Ce corpus comprend des observations directes de situation de contacts « école/famille », ainsi que des entretiens qualitatifs conduits, d'une part auprès des parents ayant des enfants scolarisés, et d'autre part auprès des différents professionnels de l'éducation. A partir de ces **narrations de pratiques**, nous tentons de dégager les **moments clefs** d'une carrière scolaire. A l'instar d'un itinéraire professionnel, nous définissons la trajectoire scolaire d'un élève sur un plan objectif, lorsqu'interviennent dans sa vie des changements statutaires et au niveau subjectif lorsqu'il opère des restructurations symboliques.

Parmi les contacts que nouent école et familles, nous focalisons l'attention sur la manière dont les familles se **mobilisent** à deux moments clefs dans la carrière scolaire de leur enfant : le CP et la sixième. Ces deux moments sont particulièrement pertinents pour repérer comment les parents perçoivent le cycle de vie et les différentes étapes de scolarisation qui le scandent. En fonction essentiellement de la vision différentielle du monde de l'enfance, le passage en CP, l'entrée en sixième peuvent être considérés en **termes de rupture ou de continuité**.

Nous nous limitons ici à présenter des données recueillies au moment où des parents viennent au collège pour accomplir les formalités d'inscription. On peut ainsi mesurer l'importance que revêt cet

événement, découvrir les ressources mobilisées en vue de décrypter cette nouvelle réalité scolaire et dégager les stratégies propres de scolarisation développées.

Inscrire son enfant en sixième

Pour les professionnels de l'institution, inscrire des élèves en sixième c'est avant tout gérer des données qui visent, pour l'essentiel, à normer, trier et finalement organiser les classes. Pour les familles, la lecture de ce moment appartient à un tout autre registre. En abordant l'entrée au collège, les parents disposent d'un ensemble de ressources variables dans leur nature, leur combinaison, leur type de mobilisation. Pour lire la réalité du collège, ils s'appuient sur l'expérience qu'ils en ont grâce à leur propre scolarité, ou celle de leurs autres enfants, en particulier les aînés. Cette lecture dépend aussi de leur capacité à mobiliser certains réseaux dans le but d'obtenir des informations plus précises sur le déroulement de la scolarité.

Leur perception du déroulement de l'inscription s'organise autour de deux pôles. Certains parents vivent cet instant comme l'accomplissement d'un rituel : l'entrée en sixième de leur enfant constitue l'une des marques symboliques décisive de son passage au **stade adulte**. D'autres n'y voient qu'une simple formalité administrative, moment presque anodin inscrit dans *la continuité* de la carrière scolaire de leur enfant. Ces deux « visions » font entrevoir deux modalités d'accompagnement d'un enfant à son entrée au collège.

L'inscription comme rite de passage

Pour de nombreuses familles le passage en sixième constitue un événement majeur dans la scolarité de leur enfant. Il matérialise son accession à un nouvel univers ; moment premier et fondateur de son nouveau statut, il marque le début de sa carrière de collégien.

Pour les parents analphabètes et pour ceux, nombreux, n'ayant subi au mieux qu'une scolarisation primaire, venir dans un collège reste un événement tout à fait exceptionnel. L'enjeu essentiel de l'inscription se résume alors dans la volonté d'accomplir de façon correcte une série de formalités et de produire un certain nombre de pièces administratives adéquates. Il s'agit de se sortir au mieux de l'épreuve. Si, au départ, plusieurs familles partagent les mêmes handicaps,

chacune développe des conduites qui lui sont propres, pour mener à terme une telle entreprise.

Un père s'en est entièrement remis à la personne qui l'a accueilli pour remplir l'ensemble du dossier. Ce sera à son fils de voir à la rentrée, si lui-même a bien répondu aux questions posées : « à la rentrée i faudra demande à li tout ça là... ».

Une mère, elle aussi illettrée, a entrepris de suivre des cours d'alphabétisation pour mieux assister la scolarité de ses enfants. En réalité, ses acquis se sont révélés insuffisants pour prendre en charge les formalités : « *moin la pas regarde le dossier tellement moin mi connais pas lire* » (je n'ai pas trop regardé le dossier, je ne sais pas lire).

D'autres familles se font accompagner par des tiers : la « voisine et camarade » pour certains ou le fils aîné pour d'autres. C'est ce dernier qui a entièrement pris en charge formalités et décision, sa mère se contentant de signer ; elle s'interroge néanmoins sur l'utilité de devoir présenter certaines quittances : « *l'histoire de loyer l'électricité mi vois pas du tout* ».

« Inscrire son enfant » revient pour ces familles à suivre un rituel organisé. L'essentiel est moins d'en percevoir le sens que d'en respecter toutes les étapes. Il faut venir le bon jour, apporter les papiers demandés, attendre son tour le temps qu'il faudra, donner les bonnes réponses et enfin signer.

Cette situation pose un problème essentiel pour ceux qui ne savent ni lire ni écrire et de nombreuses ressources sont mobilisées pour pallier cette difficulté. Accomplir du mieux possible ce qui, pour certains, peut être vécu comme une véritable épreuve, relève de leur rôle essentiel de parents. Un fois **ce rituel accompli**, c'est à l'enfant de se prendre en charge.

L'accès à la sixième consomme la rupture d'avec le monde de l'enfance et marque la prise de nouvelles responsabilités. On considère que le néo-collégien doit effectuer lui-même ses choix de vie et de scolarisation. Interrogé sur la langue étrangère à apprendre à son fils, Monsieur Z. s'étonne tout d'abord : « *ici dedans i apprend pas français donc ?* » (on n'enseigne pas le Français ici ?) pour finalement renvoyer la question sur son fils « *...c'est lu que va décide ça* » (c'est lui qui décidera).

Un autre signe marque ce changement radical

de statut : l'octroi d'une bourse. Pour mieux en percevoir l'impact il faut signaler en préalable l'importance que revêt cette allocation à la Réunion. En effet, 68 % des élèves du secondaire sont boursiers (72 % pour le seul premier cycle) alors que la moyenne nationale atteint 28 %.

Il apparaît que pour bien des parents cette allocation constitue en quelque sorte le « **salaire du collégien** » qui rémunère son activité scolaire considérée comme un travail. Mener une carrière de collégien implique des efforts continus qui n'appartiennent pas qu'au seul domaine intellectuel. Les aspects purement instrumentaux de la fonction — se lever tôt, porter son lourd cartable, rester assis de longues heures enfermé dans une salle de classe, se pencher sur ses devoirs le soir — sont perçus comme des éléments importants et contraignants. La bourse n'est que la juste rétribution des efforts de l'enfant et à ce titre elle lui est remise intégralement. Sa principale destination reste l'achat des effets vestimentaires propres à lui constituer son « uniforme » de collégien. Il est laissé autonome dans ses choix même si la famille les juge peu judicieux : « *avec 400 francs un pantalon il peut acheter deux à 200 francs je sais pas... bon il aime comme ça il a qu'à acheter ça* ».

Cette liberté de gestion s'inscrit dans une finalité d'apprentissage, voir d'initiation : *faut bien zot i apprende à utilise l'argent* » (il faut bien qu'ils apprennent à gérer leur argent).

On comprend mieux que devenir boursier peut être perçu comme l'événement majeur marquant l'entrée au collège, la fin du monde de l'enfance et de l'insouciance pour celui des responsabilités.

Inscrire son enfant à la cantine c'est courir le risque de voir la bourse amputée ou supprimée. Rares sont les familles qui, à l'instar de Madame C., font le choix de la cantine estimant comme elle qu'un enfant bien alimenté est d'autant plus scolairement performant.

Cette attitude correspond à une autre manière de définir les besoins de l'enfant, cet « être en devenir » qu'il faut accompagner et protéger. Elle traduit une appréhension totalement différente du système éducatif et témoigne là de la congruence entre école et famille.

Cette vision du monde va se manifester dans une autre modalité de perception des formalités de l'inscription au collège.

L'inscription comme formalité administrative

Au pôle opposé du rituel, d'autres familles se montrent nettement plus en phase avec la logique administrative mise en œuvre par l'institution.

Une mère vient de passer — comme beaucoup de parents —, presque deux heures à attendre son tour. La mauvaise organisation de l'inscription, acte uniquement administratif à ses yeux, la rend mécontente : « *c'est trop long il y a trop d'attente on aurait dû faire une lettre éventuellement mettre une pancarte (...). Je n'ai pas été informée pour remplir le dossier (...) j'avais téléphoné on m'a répondu que tout sera dans le journal (...). Rapport circonstancié et état de ses griefs — manque d'information, organisation défailante — l'usager est mécontent. Il le fait savoir.*

Une autre mère vit le déroulement de ces formalités comme une dépossession totale de son rôle de parent. Même réduite à une formalité administrative, l'inscription reste un moment fort dans l'exercice du rôle parental. On ne peut considérer la famille comme simple chambre d'enregistrement de décisions prises par les enfants. Les parents doivent rester les interlocuteurs privilégiés de l'institution scolaire. Il lui faut donc, en particulier à l'occasion d'un acte aussi important, traiter avec eux. C'est pourquoi, l'initiative prise par le collège de faire pré-remplir les dossiers par les enfants et leurs maîtres est vécue par cette mère de famille comme une dérangeante ingérence de l'institution dans le domaine réservé aux parents : « *ici on donne beaucoup de rôle aux enfants, on leur demande justement des choses qu'on devrait nous demander à nous ; par exemple ce dossier d'entrée en sixième ce sont les enfants qui l'ont rempli avec la maîtresse ; ça m'a un peu paru surprenant* ».

Le décalage qu'on observe ici entre pratique scolaire et point de vue parental vient de ce que l'école est en avance dans les modalités de l'autonomisation juvénile. Elle donne « *beaucoup de rôle aux enfants* », trop au goût de cette famille.

L'inscription en sixième donne ainsi l'occasion de voir à l'œuvre des comportements familiaux très différenciés qui renvoient à des modes de sociabilité très différents.

Etre « parent d'élèves »

L'expérience personnelle de l'institution scolaire détermine un certain type de ressources. Ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui ont fréquenté durant quelques années le primaire ou ceux qui ont déjà expérimenté le collège ne disposent pas de la même grille de lecture de la réalité scolaire. Ces « positions biographiques » différentes vont avoir un impact important dans les modalités d'approche et de compréhension du monde du collège.

Faire partie d'une association c'est occuper une place privilégiée dans l'observation du fonctionnement du système scolaire et dans l'apprentissage de son « métier de parent ». Trois des familles rencontrées partagent ce type de ressources : elles vont par contre en faire **un usage très différent**.

La première mère de famille présente l'école primaire comme une période capitale de la scolarisation de son enfant. Celui-ci doit donc faire l'objet d'une surveillance de tous les instants. Vu son jeune âge il ne perçoit pas encore l'importance des enjeux d'un « bon départ » ; il doit donc être suivi de près. Le mandat officiel de parent d'élève autorise à évoluer quotidiennement au sein de l'école : « *déléguée de parent d'élèves c'est mieux, on connaît mieux les choses* ». Informée du bon déroulement de la vie scolaire de son enfant, elle peut intervenir rapidement en cas de « problèmes ». Mais à aucun moment il ne s'agit pour elle d'exercer un contrôle de l'institution. La fonction n'est interprétée que dans sa dimension individuelle : « *c'est important, c'est plus près des enfants* ».

Mais cette « surveillance rapprochée » doit se relâcher maintenant que l'enfant entre au collège car elle risque de compromettre son émancipation : « *à un moment donné il aura marre d'avoir toujours derrière lui (ses parents) il voudra faire comme un grand et c'est à lui d'apprendre ses leçons tout seul maintenant* ».

Pour cette famille, la mission n'a plus sa raison d'être au collège. Y assurer à nouveau un mandat serait maintenir une tutelle préjudiciable au bon développement de l'enfant. C'est à lui que revient à présent la charge d'assumer sa scolarité. Une vision spécifique du cycle de vie s'exprime ici : on considère l'accès à la sixième comme le passage à l'autonomie, voire au stade adulte.

A l'opposé, madame D. évoque ces femmes « manager » de la scolarité de leurs enfants décrites par Ballion (1982). Être parent d'élève constitue pour elle un emploi à temps plein. Déléguée au collège où sa fille aînée est scolarisée en cinquième, elle assure les mêmes fonctions à l'école primaire fréquentée par sa seconde enfant, dont elle vient d'effectuer l'inscription. Elle compte bien poursuivre son double engagement. Sa « carrière de parent » associée à celle de « déléguée de parent d'élève » témoignent d'une semi-professionnalisation de la fonction. Au collège comme à l'école primaire son rôle est de se sentir informée : « *je suis déléguée donc je suis assez au courant* ». Le contact avec les acteurs institutionnels se fait facilement : « *le directeur, enfin le principal m'avait parlé un petit peu* ». C'est ainsi qu'elle tente d'accumuler un maximum d'informations sur l'organisation des classes : « *cette année je ne sais pas s'il y aura beaucoup d'élèves qui font allemand car c'est en train de se décider là* » ; les disciplines enseignées ou non : « *par exemple ils n'ont pas de musique* » ; ou l'ambiance de travail : « *je me fais une idée quand même sur le climat de la classe, des rapports des élèves avec les professeurs* ».

Comme militante, elle regrette le peu d'adhérents inscrits à l'association, ce qui l'interroge : comment font les autres parents pour suivre la scolarité de leur enfant ? Pour elle, seul cet observatoire privilégié lui permet d'obtenir les renseignements nécessaires pour manager au mieux le parcours de son enfant.

Son rôle, elle le conçoit également comme un partenariat. Ecole et familles devraient unir leurs forces pour le bien être et l'éducation des enfants. « *Je ne suis pas assez sollicitée j'aurais des choses à donner* ». Elle juge que « *les parents sont là en spectateurs* », en particulier au sein du conseil de classe, où ce sont les enfants qui assurent le lien avec leurs pairs. Mise hors jeu, sa fonction lui semble purement symbolique et les pratiques qui devraient être les siennes vis-à-vis des autres parents se vident de sens : « *j'avais été habituée à préparer un compte rendu, à voir les parents absents, je n'ai rien eu, aucun contact, rien du tout* ».

Si elle renonce de fait aux fonctions de représentation qu'elle juge dans ce contexte totalement inadaptées, elle continuera à mettre à profit sa position pour diriger efficacement la carrière scolaire de ses deux filles.

A l'instar de la seconde mère de famille, être déléguée de parent d'élève a permis à Madame R. de rassembler des informations sur la réputation des collèges du quartier puis de recevoir des conseils quant au meilleur choix à effectuer et à la stratégie à suivre pour obtenir une dérogation. Mais elle hésite à poursuivre son engagement qui reste suspendu à la découverte du fonctionnement des associations œuvrant au collège. Changer de cycle risque d'impliquer de nouvelles pratiques qu'elle ignore encore par manque d'expérience personnelle : elle ne saurait imprudemment s'aventurer au-delà de l'horizon connu que représente l'école primaire. En contrepartie continuer d'appartenir à l'association c'est « rester informée ». Si elle n'exclut pas, a priori, d'accepter les mêmes charges : « *je ne connais pas mais ça viendra* », elle ne fait pas de cet engagement un enjeu aussi majeur dans la scolarisation de sa fille que la mère précédente.

Ces trois témoignages permettent de voir comment un même type de ressources — « être parent d'élèves » — peut être mobilisé de façon tout à fait différente par les familles selon leurs représentations du monde de l'enfant et du cycle de vie en interaction avec leurs expériences propres de l'école.

Encore une fois il ne s'agit pas de démontrer des corrélations, que personne ne conteste plus, entre catégories sociales et système de ressources mises en œuvre. Il s'agit pour nous de décrypter comment, dans le quotidien d'une situation donnée, des familles disposent d'une gamme de ressources variables dans leur nature et leur combinaison.

Jacky Simonin
Eliane Wolff
Université de la Réunion
URA 1041 du CNRS

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école**, Stock/Laurence Pernoud.
- BEAUDOT A. (1981). — **Sociologie de l'école, pour une analyse de l'établissement scolaire**, Dunod.
- BOYER C. (1990). — **L'enfant réunionnais à l'école maternelle**, Editions du Tramail.
- BRONFENBRENNER U. (1981). — « **L'écologie expérimentale de l'éducation** », in BEAUDOT A. (1981), pp. 19-50.
- CHAUDENSON R. (1989). — **Créoles et enseignement du français**, L'Harmattan.
- CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L. (Sous la dir.), 1989, **Ecoles et quartiers**, L'Harmattan-INRP.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1989). — « **L'enfant, le milieu local et les savoirs scolaires** », in CHAUVEAU G. & DURO-COURDESSES L. (1989), pp. 55-67.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1991). — « **Les ZEP à l'horizon 2000** » in **Hommes et Migrations**, n° 1146, 1991, pp. 24-27.
- COLLIEZ J. P. (1989). — « **82 000 ou 95 000 analphabètes à la Réunion** » in **L'Economie de la Réunion**, n° 42, INSEE Réunion pp. 3-4.
- COLLIEZ J. P. (1991). — « **Incertitude sur la baisse de la fécondité** » in **L'Economie de la Réunion**, n° 55, INSEE Réunion pp. 4-10.
- COLLIEZ J. P. (1992). — « **Les jeunes et les femmes à l'assaut de l'emploi** » in **L'Economie de la Réunion**, n° 57, INSEE Réunion pp. 10-18.
- DEROUET J. L. (1991). — Note critique in **Revue française de pédagogie**, n° 95, pp. 144-145.
- EVE P. (1990). — **Histoire abrégée de l'enseignement à La Réunion**, Région Réunion, C.C.E.E.
- FORQUIN J. C. (1979) (1980). — La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 in **Revue française de pédagogie**, n° 48, pp. 90-100 ; 1979, pp. 87-97 ; n° 51, 1980, pp. 77-92.
- FORQUIN J. C. (1982). — « **L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale** » in **Revue française de pédagogie**, n° 59 pp. 52-75 ; n° 60 pp. 51-70.
- FORQUIN J. C. (1991). — « **Justification de l'enseignement et relativisme culturel** » in **Revue française de pédagogie**, n° 97, pp. 13-30.
- GOFFMAN E. (1983). — « **The Interaction Order** » in **American Sociological Review**, Vol. 48, Feb. 1983 ; tr. fr. GOFFMAN 1988, « **Les moments et leurs hommes** », Seuil/Minuit.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local**, PUF de Lyon.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — « **Les choix éducatifs dans les zones prioritaires** », in **Revue française de sociologie**, n° 31 (1) pp. 75-99.
- INSEE (1992). — **Tableau de l'Economie Réunionnaise**, INSEE Réunion.
- LARBAUT C. (1990). — **La Réunion : jeunesse et avenir**, miméo Rectorat de La Réunion.
- LARBAUT C. (1990). — **Des ambitions pour La Réunion**, Délégation Régionale de l'ONISEP.
- PARAIN C. (1989). — « **Un système éducatif jeune encore en pleine expansion** » in **L'Economie de la Réunion**, n° 42, INSEE-Réunion pp. 10-11.
- PARAIN C. (1991). — **Statistiques du baccalauréat ; bilan de la décennie 1980**, Note d'information du service statistique n° 14, Rectorat de la Réunion.
- PARAIN C. & CHEVILLON M. (1991). — « **Nette amélioration du niveau de formation des jeunes depuis 1985** », in **L'Economie de la Réunion**, n° 56, INSEE-Réunion, pp. 1-7.
- QUEIROZ (De) J. M. (1984). — « **Socialisation scolaire et identité parentale** », in **Dossiers de l'Éducation**, n° 5, 1984.
- ROCHOUX J. Y. (1988). — **Economie-Emploi**, Document du schéma prévisionnel des formations, Université de la Réunion.
- ROCHOUX J. Y. (1992). - « **Même si elle se poursuit, la performance économique ne réduira pas le chômage** » in **Économie de la Réunion**, n° 57, INSEE-Réunion, pp. 19-27.
- SEGALEN M. (1981). — **Sociologie de la famille**, A. Colin.
- SINGLY (De) F. (Sous la dir.) (1991). — **La famille : l'état des savoirs**, Editions La Découverte.
- SIMONIN J. (1998). — **Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressionnière et ses écoles, études de perceptions scolaires**, rapport d'étape n° 1, URA 04 1041 Université de la Réunion.
- SIMONIN J. (1989). — « **Minorisation des parlers majoritaires dans certaines situations d'interactions. Aperçus de récits de pratiques enseignantes à la Réunion** », in **Minorisation linguistique et interaction**, Py B. & Jeanneret R. (éds), Droz, 1989.
- SIMONIN J. (1990). — **Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressionnière et ses écoles, études de perceptions parentales**, rapport d'étape n° 2, URA 04 1041 Université de la Réunion.
- WATIN M. (1991). — **Habiter, approche anthropologique de l'espace domestique à la Réunion**, thèse de doctorat en Anthropologie nouveau régime, Université de la Réunion.
- WOLFF E. (1990). — **L'entrée au collège ou...comment on devient élève de sixième à la Réunion**, DEA, Universités d'Aix Marseille et de la Réunion.
- WOLFF E (1991). — **Quartiers de vie, approche ethnologique des populations défavorisées de l'Île de la Réunion**, Méridiens Klincksieck, (1^{re} Ed. 1989).