

École et famille à la Réunion : le télescopage des modèles
School and Family on Réunion Island : a Telescoping of Models
La escuela y la familia en La Reunión : la fusión de percepciones

Jacky Simonin and Éliane Wolff

Familles et école

Number 35, printemps 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005237ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005237ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Simonin, J. & Wolff, É. (1996). École et famille à la Réunion : le télescopage des modèles. *Lien social et Politiques*, (35), 37–46. <https://doi.org/10.7202/005237ar>

Article abstract

Understanding the family living environment and its consideration by the school environment represents a major issue which is all the more important in that schools on Réunion Island are being abruptly transformed within a rapidly changing society. This overseas French department is characterized by the telescoping of a model derived from Creole tradition and an externally-generated model, imported from France. It is in such a context that perceptions on schooling are being developed, examined here on two levels. The first looks at parental frames of reference stemming from the experience of traditional schools and catechism. The second underscores the separate spheres of the school and the *kartié* (neighbourhood), where contrasting forms of communication and distinct images of parental roles confront one another.

École et famille à la Réunion : le télescopage des modèles

Jacky Simonin et Éliane Wolff

La connaissance du monde de vie des familles et sa prise en compte par le monde de l'école constituent un enjeu majeur, enjeu d'autant plus important dans un département d'outre-mer en pleine mutation : l'île de la Réunion. Évoquer les relations entre l'école et la famille dans ce cadre insulaire particulier oblige à une mise en contexte de la situation locale dans laquelle elles s'inscrivent. Mise en contexte qui apparaît encore plus nécessaire dans la mesure où l'école s'y déploie de façon brutale et massive et que la famille se trouve confrontée au passage rapide d'une société traditionnelle créole à une société moderne réunionnaise.

Les spécificités d'une situation locale

L'école à la Réunion

Élitiste et discriminatoire durant la colonie, l'école de la Réunion s'est, à partir de la départementalisation, développée à un rythme accéléré. Les enfants de six à quatorze ans en sont les premiers bénéficiaires, encore qu'il faille attendre 1968 pour que la totalité d'entre eux soient accueillis. Aux cours complémentaires des années 1960 ont succédé les collèges, dont le développement a marqué les années 1980, alors que la scolarisation en lycée fait l'objet des efforts actuels. La préscolarisation, qui a débuté en 1973, n'accueille la totalité des enfants de quatre à cinq ans que depuis 1982. Aujourd'hui encore, l'école maternelle reste quasi inaccessible aux enfants de moins de trois ans.

Pour la population réunionnaise, l'expérience de la scolarisation est loin d'être assise sur un siècle d'histoire. Usagers de l'école autant que professionnels de l'éducation construisent leurs perceptions de l'école sur une tradition fragile de scolarisation, dont le développement se mesure à l'échelle d'une génération à peine. Récente, l'implantation de l'école de la Réunion est en outre massive (Simonin et Wolff, 1992 ; 1993a).

« Former pour développer », tel est le mot d'ordre consensuel lancé par les pouvoirs publics. L'opinion publique locale admet depuis peu que l'insertion sociale ne peut plus s'envisager indépendamment d'une scolarisation de plus en plus longue. État et collectivités territoriales réunis ont ainsi engagé une action massive d'investissements, cadrée par un schéma prévisionnel des formations très volontariste. Celui-ci entend faire passer la part

38

d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat de 14 pour cent en 1980 à 70 pour cent en l'an 2000. Défi considérable puisqu'il s'agit de faire face à une pression démographique importante dans une île où sur 650 mille habitants en 1994, 260 mille ont moins de vingt ans, mais défi en voie de réalisation puisque ce taux dépasse 50 pour cent en 1995.

Cette massification brutale au rythme soutenu entraîne de profondes transformations des perceptions et des pratiques autour de l'école. Représentations familiales qui ne peuvent s'apprécier en dehors du contexte local d'une société elle-même en profonde mutation, et qu'il nous faut caractériser à grands traits.

La Réunion, une société en mutation

La population réunionnaise présente une grande pluralité culturelle et ethnique. Cela tient à l'histoire de son peuplement, caractérisé par la diversité des apports (malgaches et européens à l'origine, puis africains, chinois, indiens tamouls et musulmans) et par la variété des statuts originels (colons, esclaves, engagés, « libres de couleur » et, depuis la départementalisation, métropolitains majoritairement fonctionnaires). La pression démographique constitue la seconde donnée fondamentale d'une société qui, bien qu'offrant un

exemple unique de transition démographique accélérée, doit néanmoins faire face à une fécondité élevée¹.

L'école de la Réunion se voit ainsi sommée d'accueillir de plus en plus d'enfants et de les scolariser à un niveau d'étude de plus en plus élevé. Or ces objectifs s'inscrivent dans un contexte linguistique particulier — rappelons que plus de 90 pour cent de la population réunionnaise est créolophone — et dans un contexte social marqué par l'approfondissement des inégalités et l'émergence de situations d'exclusion. Ainsi, malgré une économie en pleine croissance, la Réunion reste une société sous perfusion sociale. Deux indicateurs nous en donnent la mesure : le revenu minimum d'insertion (RMI), car un cinquième de la population se trouve concerné par cette aide, et le taux de chômage élevé, que les prévisionnistes chiffrent à plus de 40 pour cent de la population active pour l'an 2000. Malgré les correctifs sociaux, la population défavorisée augmente, et dans le même temps elle se retrouve de plus en plus démunie dans la compréhension et la maîtrise d'une société qui se transforme.

En effet, des changements récents, rapides et profonds affectent l'espace social. Marquée par un mode de vie traditionnel, produit d'une histoire spécifique qui a généré une sociabilité d'interconnaissance s'appuyant sur un code unique de catégorisations et de comportements (Watin, 1991), la Réunion bascule depuis peu dans la modernité, voire la post-modernité. Depuis la départementalisation, on assiste à une réorganisation massive, du point de vue tant des équipements que des modes de vie. Parmi les multiples institutions de l'État moderne, l'école tient sans aucun doute une place particulière et participe de façon active à ces

changements en contribuant à installer une vision du monde basée sur la rationalité et l'universalité des savoirs. Dans le même temps, la Réunion reste encore fortement marquée par son passé colonial et son mode de vie traditionnel. De fait, on observe aujourd'hui la co-présence des deux modèles : le nouveau se mêle à l'ancien, la tradition s'adapte et s'incorpore à la modernité, les formes et les pratiques sociales s'interpénètrent. La société réunionnaise constitue ainsi une société télescopée tout à fait originale (Simonin, Watin et Wolff, 1994).

Les catégories

Cette mise en contexte de l'école et des familles à la Réunion conduit à interroger les catégories classiques, élaborées dans le cadre de la société industrielle des dix-neuvième et vingtième siècles européens. Leur emploi dans un contexte socio-historique qui a fait l'impasse sur cette période s'avère largement inadéquat. Ainsi en est-il de la catégorie « familles populaires », à laquelle nous préférons substituer ici celle de « familles défavorisées » (Wolff, 1991). Le problème de typologie n'en est pas résolu pour autant : compte tenu de la situation locale, c'est pratiquement la moitié de la population réunionnaise qui relève de cette catégorie. Ce que confirment les travaux menés par certains experts, reconnaissant l'urgence et la pertinence de concevoir un modèle approprié de catégorisation sociale de la population. Pour constituer un panel d'élèves dans le cadre d'études de cohorte, un statisticien propose une répartition *ad hoc* en trois groupes socio-économiquement hiérarchisés : celui des CSP « défavorisés » comprend ainsi six familles sur dix (Parain, 1991)!

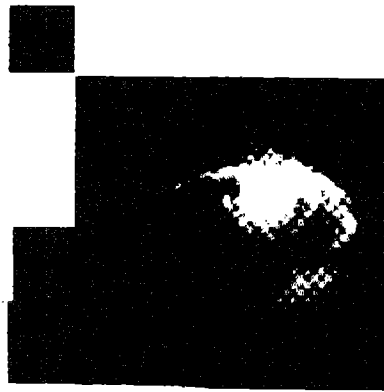
La catégorie « familles immigrées » ne renvoie pas non plus aux mêmes réalités. Tout

d'abord, la diversité culturelle et ethnique de la population est constitutive de son histoire; elle ne s'organise donc pas en « problème ». Les « immi-grés », à savoir « la population née hors de l'île », qui représente à peine le dixième de la population totale, constituent un groupe socialement très contrasté. On y trouve aussi bien des métropolitains venus rejoindre un poste de fonctionnaire ou travailler dans le secteur privé, que des étrangers originaires de la zone de l'océan Indien ou encore des Réunionnais nés dans l'Hexagone et qui reviennent s'installer au pays.

La catégorie importée « urbain-rural », souvent utilisée pour souligner les attitudes différenciées des familles vis-à-vis de l'école (Henriot-van Zanten, 1990), pose également question dans le contexte de la Réunion, dont l'urbanisation récente connaît des formes locales spécifiques (Etave et Watin, 1994). L'opposition liée au relief de l'île et distinguant les « hauts » et les « bas » s'avère plus chargée de sens, encore qu'elle ne soit en rien assimilable à la distinction classique « ville-campagne ».

Au vu d'un tel contexte, il paraît nécessaire de produire une connaissance qualitative du monde de vie des familles à la Réunion, pour caractériser les interactions école-famille et pour éclairer les représentations et les pratiques réciproques. Des entretiens ont ainsi été menés auprès de différents acteurs — parents, enfants, professionnels de l'éducation — afin de mettre au jour perceptions et pratiques quotidiennes de l'école.

Nous retiendrons ici les entretiens enregistrés dans le cadre d'une recherche portant sur la manière dont les familles perçoivent la scolarité de leurs enfants. Les entretiens thématiques ont été menés auprès de parents d'enfants scolarisés dans trois sites différents



faisant l'objet de procédures de classement en zones d'éducation prioritaire (Simonin, 1988, 1990; Wolff, 1990; Simonin et Wolff, 1993b).

L'exploration fine de ces perceptions parentales sur l'école et de leurs variations nous fait ainsi accéder à un univers de significations particulier à un ensemble de familles. Un premier constat s'impose : la mobilisation familiale autour de l'école est forte et l'investissement parental contraste avec le discours professionnel et institutionnel sur le désintérêt, le laisser-aller ou l'incompétence parentale. Constat massif qui rejoint celui de nombreux chercheurs observant des sites métropolitains depuis le travail pionnier de de Queiroz (1981). Les familles, toutes les familles, investissent dans la scolarité et formulent pour leurs enfants des projets d'avenir. Dans le contexte socio-historique particulier de l'île de la Réunion, il s'agit de savoir sur quoi reposent les perceptions familiales. À partir de quelles expériences les familles élaborent-elles leurs stratégies de scolarisation et de coopération avec l'école ?

Les cadres de référence parentaux

Pour décrypter le monde de l'école d'aujourd'hui (*l'école*

koméla) les familles prennent appui sur trois types d'expérience : l'école primaire, la *ti l'école*, l'initiation religieuse. Références d'autant plus prégnantes qu'elles ont été doublement expérimentées par les gens, en tant qu'enfants et en tant que parents.

L'école primaire

Leur propre vécu de l'école comme élève constitue un premier cadre de référence omniprésent dans les entretiens avec les parents. Le segment primaire, le seul expérimenté dans la plupart des cas, fonde le point nodal de l'expérience familiale. Mais, contrairement à ce que l'on a pu observer par ailleurs, aucune nostalgie n'apparaît dans les souvenirs parentaux. Pour évoquer l'école de leur enfance, nos interlocuteurs parlent de racisme, de manque, d'extrême pauvreté, de brimades et de coups.

Nous sommes loin de l'évocation idéalisée de l'école de « Jules Ferry », cet âge d'or quasi mythique de l'enseignement laïc qui n'a jamais existé à la Réunion. Le développement du système éducatif réunionnais s'inscrit, on l'a vu, dans l'espace d'une génération, et non d'un siècle comme en métropole. Coexistent ainsi des situations très contrastées du point de vue des trajectoires scolaires et des expériences parentales : leur compilation donne forme à l'histoire de l'école réunionnaise et aux étapes de son développement. Ainsi, la population quarantenaire (de même que la plus âgée) n'a pas ou a très peu fréquenté l'école primaire. Celle des 25-30 ans a effectué un passage même bref au collège, au lycée professionnel voire, pour les plus jeunes, au lycée et dispose ainsi d'un cadre de référence scolaire élargi.

Le nombre d'enfants et leur position dans le cycle de vie et le cycle scolaire interviennent égale-

40

ment dans la différenciation des expériences que les parents peuvent avoir de l'école. Des variations importantes apparaissent alors dans les perceptions parentales, variations que les approches quantitatives ne saisissent pas et qui font éclater la catégorie « parents défavorisés », trop souvent présentée comme monolithique. Malgré la pluralité des expériences, la référence au segment primaire reste néanmoins fondamentale. Expérimentée dans sa forme « officielle », cette école existait également dans une déclinaison plus « maronne » de la petite école ou *ti l'école*.

La *ti l'école*

Les *ti l'école*, appelées également *écoles marrons* en référence à leur statut « hors la loi », coexistaient avec les écoles officielles de l'enseignement public ou privé. Il s'agissait de petits cours privés familiaux, dont l'effectif dépassait rarement la demi-douzaine d'enfants. Ceux-ci étaient le plus souvent regroupés au domicile même de leur « maîtresse », en général la personne la plus diplômée du quartier ou plus simplement la seule personne sachant lire et écrire. Il n'était pas rare que l'intervenante, en plus des apprentissages scolaires de base, assure également la catéchèse. Le service était rétribué, généralement en nature, à moins que ce rôle de maîtresse *marron* auprès des plus

jeunes ne soit directement assuré par l'aînée de la famille.

Ces *ti l'école* se sont développées particulièrement dans les zones les moins accessibles, loin des villes et des structures officielles. Elles accueillait les enfants issus de familles défavorisées, qui ne pouvaient poursuivre leur scolarité dans l'école publique, trop lointaine et aux coûts scolaires prohibitifs. Les *ti l'école* ont également pallié l'absence de structures d'accueil pour les plus jeunes enfants en raison du développement tardif de l'école maternelle.

Le recours à cette organisation traditionnelle, qui existe encore, peut prendre des formes variées : cours particuliers, garderie pour jeunes enfants, soutien scolaire pendant les vacances, aide aux devoirs. Toutes ces initiatives ont un point commun : elles impliquent une rétribution et sont le fait de personnes du quartier. Dans ses pratiques actuelles autant que passées, la *ti l'école* fait partie de l'expérience parentale, elle répond à des besoins spécifiques.

Face à ces repères parentaux bien établis, les premières propositions émanant des écoles d'organiser des activités d'entraide scolaire dans un cadre plus institutionnel ont surpris de nombreux parents. Organiser les activités dévolues à la *ti l'école* dans les murs de l'école officielle semblait difficilement concevable, puisque l'une était traditionnellement là pour suppléer l'absence de l'autre. « *Ti l'école koué, comme chez de moun i fé ?* » (*ti l'école comment ? comme on fait chez les gens ?*), s'étonne cette mère de famille. Comment en effet imaginer concilier le légal, l'officiel, le public, avec le clandestin, l'officieux, le privé, le domestique ?

Lorsque des activités d'aide scolaire sont évoquées, elles continuent spontanément d'être référencées à la « *ti l'école* », qui offre un

cadre explicatif opérationnel et aujourd'hui toujours actif.

Le catéchisme

L'initiation religieuse s'exerce à l'ombre de la scolarisation et constitue une expérience partagée par une grande partie de la population. Catholique à 90 pour cent, celle-ci n'en pratique pas moins un syncrétisme religieux ayant donné naissance à une religion populaire tout à fait originale (Eve, 1985). Transcendant les barrières ethniques et sociales, le catéchisme offre une expérience partagée par de nombreux Réunionnais. Les parents les plus âgés se souviennent plus facilement de leur apprentissage sur les bancs de la paroisse que de celui qu'ils ont pu faire sur les bancs de l'école. Pour certains, c'est là qu'ils ont appris à lire et cette expérience constitue le cadre principal, voire unique, de décryptage des réalités scolaires présentes.

Mais l'expérience de la catéchèse n'appartient pas qu'au passé. Excepté les enfants issus de la petite communauté musulmane, qui fréquentent assidûment la médersa, la majeure partie des Réunionnais continue de « s'asseoir sur les bancs » pour suivre la catéchèse. Une enquête menée par le diocèse de la Réunion en 1981 nous apprend que « plus de 50 000 enfants de 8 à 13 ans vont au catéchisme, soit presque la totalité des jeunes catholiques d'âge scolaire » (Jista, 1993 : 44). La consultation nationale effectuée en 1994 permet de mesurer combien la catéchèse fait encore partie de la vie quotidienne, puisqu'elle concerne environ 80 pour cent des jeunes du CE2 au CM2, soit le double des enfants de la métropole (CNER, 1994).

Le parallèle entre réseau religieux et réseau scolaire apparaît constamment dans les discours parentaux. Comment s'en étonner puisque le parcours de l'initiation

religieuse s'organise en fonction du parcours mis en place par l'école ? L'inscription d'un enfant au catéchisme s'avère ainsi recevable lorsqu'il a huit ans et qu'il a atteint le niveau CE2. Un vocabulaire commun aux deux réseaux, pour tout ce qui concerne les apprentissages et le travail à la maison, contribue à instaurer une perception cohérente du rôle parental dans le suivi et le contrôle des deux types d'apprentissages. À l'école comme au catéchisme, l'enfant « a des devoirs », « apprend des leçons », « monte de classe », « passe des examens ». Pour les parents, il s'agit donc de le « surveiller », de le « faire réciter », de « regarder son cahier », de veiller à ce qu'il « ne manque pas ».

Les pédagogues eux-mêmes participent des trois réseaux. Des dames catéchistes animent comme autrefois des *ti l'école*, des enseignants participent à la catéchèse dans une proportion remarquable et des retraités de l'éducation nationale mettent leur compétence au service de l'animation et de la formation pastorales du diocèse. Ces pratiques, qui peuvent surprendre l'observateur extérieur, font partie des « allant de soi » inscrits dans le contexte socio-historique d'une laïcisation de l'éducation qui s'est déroulée sans heurt ni guerre scolaire (Wolff, 1996).

De fait, école, *ti l'école* et catéchisme participent à la construction d'un cadre de référence qui s'organise autour du modèle traditionnel de « l'école *lontan* », dans lequel les parents puisent leurs modèles pédagogiques d'accompagnement scolaire.

Respect des rites et réussite scolaire

Le rapport au savoir paraît encore fortement imprégné de ritualisme et de pensée magico-religieuse, comme si le respect des rites garantissait la perfection de

l'apprentissage et donc la réussite scolaire. Ainsi, pour certains parents, un pèlerinage à la Vierge noire protectrice des enfants contribue à garantir un passage réussi vers le collège au même titre, sinon plus, que le recours à des cours particuliers. De même, le suivi des devoirs ne s'avère réellement opérationnel que s'il obéit à un cérémoniel marqué par des attitudes et une mise en scène ritualisées : l'enfant doit être assis à une table (lire allongé sur son lit est synonyme d'inefficacité et de laisser-aller) et doit user d'instruments, en particulier de livres.

Pour les parents, et ce d'autant plus que leur histoire scolaire est courte, le livre figure parmi les objets les plus symboliquement investis dans le cadre d'une perception quasi transcendante de l'apprentissage. Instrument du savoir par excellence, sans lui il n'y a pas d'apprentissage possible. Comment alors imaginer une initiation à la lecture qui n'en ferait pas usage ? Incompréhension et réprobation sont de mise devant les méthodes d'un maître de CP qui n'utilise que des documents photocopiés. Nombreux sont les parents prêts à tous les sacrifices financiers pour mettre à la disposition de leurs enfants ces instruments du savoir. Encyclopédies, cassettes, collections diverses, mais rarement adaptées au niveau réel de l'écolier, sont acquises à tempérament. Exposées dans le salon, leur présence suffirait « par magie » à assurer une bonne scolarisation. Ce matériel livresque, dont l'accès est contrôlé, la manipulation déférente comme pour un objet sacré, est investi comme l'est une *garanti* (dans le sens créole de talisman, de protection). Encore faut-il que ses principaux destinataires acceptent d'accomplir le rituel de la consultation, ce qui n'est pas toujours le cas.

Puissamment investi pour avoir initié à la lecture toute une généra-

tion de parents et les aînés de leurs enfants, l'ouvrage « Daniel et Valérie » représente le « best-seller » des familles, accessible jusque dans les supermarchés. C'est un produit fiable, qui a fait ses preuves et que l'on continue à acheter et à utiliser de façon parallèle au livre de lecture en usage à l'école, surtout si celui-ci est réservé à l'enceinte protégée de l'école ou confié avec précaution et de façon très limitée aux familles.

Cette vision transcendante de l'apprentissage et la ritualisation qui l'accompagne doivent garantir la réussite scolaire. Or certaines familles s'aperçoivent que les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des attentes. Car l'intervention parentale privilégie de façon massive la méthode du « par cœur », stratégie qui se révèle inadéquate si elle n'intègre pas la compréhension (Charlot, Bauthier et Rochex, 1992). L'intervention familiale peut aboutir à des dissonances relatives entre la manière dont l'enseignant procède et la façon de faire à la maison, plaçant ainsi les enfants dans une situation de double contrainte génératrice de troubles et d'échecs (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992).

Pour une large part, la proposition parentale de suivi scolaire repose donc sur une vision traditionnelle de l'intervention éducative et pédagogique. Fondée sur le rabâchage, cette conception qui met en avant l'instrumentation des apprentissages et leur ritualisation s'appuie sur la référence passée de l'école *lontan* confortée, on l'a vu, par celle encore largement présente et toujours active de la catéchèse. Pourtant, et tous le reconnaissent, l'école a changé.

L'école a changé : « Lontan té pas comme koméla »

Autrefois ce n'était pas comme aujourd'hui (« *lontan té pas comme koméla* ») : comme un leitmotiv la

plupart des parents reprennent cette expression pour signifier la distance qui sépare l'école de maintenant (*l'école koméla*) de celle qu'ils ont eux-mêmes expérimentée (*l'école lontan*). La perception de ces changements de l'institution scolaire se focalise sur trois points essentiels : le lien entre parcours scolaire et devenir social, l'investissement scolaire et les méthodes pédagogiques.

Bien que relativement modestes, les trajectoires scolaires parentales n'en sont pas moins diverses et à même d'induire des rapports relativement différents à l'école. Tous les parents indiquent néanmoins un changement capital survenu depuis la période de leur propre scolarisation : le rapport entre la réussite scolaire de l'enfant et son devenir social s'est radicalement modifié. Auparavant, le statut social d'un individu ne dépendait guère de ses diplômes et la durée de la scolarisation n'avait que peu à voir avec la destinée personnelle et l'activité professionnelle exercée. L'école avait surtout une fonction de normalisation des conduites et d'apprentissage des savoir-faire de base : lire, écrire, compter.

Cette « indifférence » socio-économique de la chose scolaire n'est plus de mise. Pour réussir aujourd'hui dans la vie, il faut réussir à l'école. Depuis peu, on note même l'émergence de revendications autour d'un droit à la réus-



site pour tous. Mais comment savoir si l'enfant réussit ? De nos jours, le parcours scolaire n'offre plus les repères habituels. La réforme des cycles, perçue par certaines familles comme un moyen de gérer la pénurie d'enseignants, a fait perdre le repère central permettant de jauger une carrière scolaire, à savoir « monter de classe » ou non. Les perceptions sont encore plus brouillées depuis que « tout le monde passe en sixième » et l'horizon de la scolarité, fixé naguère au certificat d'études, paraît illimité.

L'investissement scolaire paraît malgré tout nécessaire. Pour réussir il faut réunir un certain nombre de conditions matérielles. Autrefois, l'enfant allait à l'école uniquement s'il était en possession des instruments élémentaires de travail scolaire (ardoise, crayons, cahiers) et s'il était correctement habillé. L'incapacité financière à acheter le nécessaire scolaire minimal, y compris vestimentaire, suscitait un sentiment de gêne et de honte. Ces conditions matérielles de base réunies, alors l'enfant pouvait fréquenter l'école, et éventuellement réussir dans les apprentissages fondamentaux. De nos jours, cet argumentaire se transmet encore aux générations actuelles : on n'enverra pas son enfant à l'école s'il n'a pas, comme les autres, des chaussures

aux pieds et un goûter dans le sac. Mais les parents constatent qu'un investissement minimal et instrumental ne suffit plus, loin de là. On se trouve dans la situation d'une demande illimitée de besoins scolaires. C'est le règne du « tout éducatif » ; même les loisirs se voient investis d'une fonction éducative.

L'interrogation sur les méthodes constitue une autre dimension décisive dans la construction perceptive que les parents manifestent en opposant l'école *lontan* à l'école *koméla*. Ce questionnement porte pour l'essentiel sur les apprentissages fondamentaux. La lecture en particulier apparaît comme la plus fortement investie dans la mesure où l'apprentissage du français est un gage essentiel de réussite sociale dans une île encore largement créolophone. Les méthodes syllabiques d'apprentissage « *lontan* » connues et ayant fait leurs preuves sont comparées aux méthodes « *koméla* », dont la perception est si brouillée que les parents se montrent souvent totalement démunis dans l'aide qu'ils voudraient apporter à leur enfant. Le bricolage pédagogique familial est de mise face aux pratiques scolaires actuelles, comme l'exercice de l'autodictée, souvent cité par des parents perplexes, et dont la finalité leur échappe.

Soulignons encore que les hiatus, les contrastes, les difficultés de mise en relation entre l'école et ces familles, entre tel parent et tel enseignant proviennent précisément de ce que l'école a changé. Cela revient constamment dans leur propos. Car les parents perçoivent ce changement ; ils en ont conscience. Mais face à ce processus ils ne disposent pas tous des mêmes capacités *ad hoc* pour s'adapter à l'évolution de l'école. Décalage et incompréhension s'approfondissent d'autant plus que la massification et les mutations du système éducatif

font que les repères construits avec difficulté lors de la scolarisation des aînés s'avèrent déjà moins pertinents pour celle des plus jeunes. Certains malentendus entre l'école et les parents persistent et les problèmes redoublent du fait que les modes communicationnels respectifs relèvent de deux univers (*Lebenswelt*) gérés par des codes fort différents.

École et kartié : deux univers de significations

Le monde moderne de l'école est marqué par la rationalité et l'universalité des savoirs hérités des Lumières et régi par des règles de sociabilité particulières à l'espace public. Le monde de la famille et du *kartié* créole représente quant à lui la tradition issue d'une histoire singulière et marquée par une sociabilité de l'interconnaissance et par des relations spécifiques de proximité.

Pour gérer sa communication en direction des familles, l'école s'appuie sur une vision moderne des rapports sociaux basée sur une « sociabilité de l'anonymat ». Dans cette situation le statut — enseignant d'une part, parent d'élève d'autre part — suffit à autoriser la rencontre d'individus qui ne se connaissent pas. La communication institutionnelle s'organise ainsi en fonction de deux modalités : la participation directe — collective durant les réunions, individuelle lors des rencontres enseignants-parents — et la participation civique de type représentatif par l'intermédiaire des délégués élus. Les « réunions » offrent des occasions de débat public sur les problèmes généraux de l'école ; les « rencontres avec le maître ou la maîtresse » permettent des échanges plus individualisés ; les comités de parents élus incarnent la pratique de la démocratie de représentation, fondement même de la modernité. Or l'ensemble de ces

modalités communicationnelles ne correspond en rien aux pratiques à l'œuvre dans le quartier (*kartié*).

École et kartié : des codes d'accès différents

L'accès à l'école s'organise dans une spatialité en rupture avec celle du quartier créole (*kartié*) et les modalités d'accueil sont différentes de celles propres à la tradition.

En se rendant dans l'établissement scolaire les familles s'attendent, en tant qu'étrangères à ces lieux, à y être reçues selon les codes d'accueil adéquats : chez elles, l'étranger annonce sa présence au portail (*baro*) et ne le franchit que lorsqu'il y est convié, après que l'hôte s'est déplacé pour le recevoir. Il est introduit dans le salon, espace strictement réservé à cette fonction, où sont réunis tous les symboles de représentation sociale et où l'on offre ce qu'il y a de « plus propre », de meilleur, même lorsque les ressources du ménage sont faibles. Ces procédures ne trouvent pas leur équivalent dans l'espace scolaire.

À l'entrée de l'école, les parents ne savent pas où appeler et attendent l'autorisation de pénétrer dans les lieux. Le portail franchi, rien n'est prévu pour leur réception. Alors que la tradition veut que l'on fasse honneur à l'étranger, les familles se voient reçues dans un couloir ou le coin d'une porte à la vue de tous et sans même qu'il leur soit proposé une chaise pour s'asseoir.

Dans la société traditionnelle du *kartié* créole les relations se trouvent régies par une sociabilité de l'interconnaissance et un contrôle social omniprésent ; dans ce type d'arrangement il faut d'abord connaître l'autre pour communiquer avec lui. L'étranger se voit accorder un statut particulier accompagné de procédures réglant l'interaction de façon très codifiée avant qu'un

échange plus profond puisse s'établir. On ne peut communiquer dans l'anonymat d'une relation ponctuelle et ciblée sur une question précise, comme le propose l'institution scolaire. De fait, l'école constitue une fraction d'un espace moderne qui n'a pas d'équivalent dans la société traditionnelle.

Les familles réinterprètent les propositions institutionnelles et les adaptent à leurs pratiques.

En réaction à l'anonymat, l'école peut se constituer en un objet connu, voire intime : ainsi, certains parents, s'appuyant sur l'expérience de la scolarisation antérieure pour un aîné ou activant un réseau personnel, développent des liens privilégiés avec des enseignants ou des employés de l'école : l'adulte anonyme devient « *monsieur Christian* », « *maîtresse Jackie* » ou « *nènène Chimène* »². Cette nouvelle intimité autorise le contact et permet d'élaborer des relations dont le contenu peut dépasser le cadre strictement scolaire ; ce qui somme toute ramène l'école dans la sphère de la sociabilité de l'interconnaissance qui prévaut dans le *kartié*.

Le contrôle social peut également prendre des formes plus inattendues. Ainsi, cette jeune femme, nouvellement installée dans le *kartié*, exprime de fortes réticences à entrer en contact avec l'enseignant de sa fille. Elle craint en effet le qu'en-dira-t-on si on la voyait seule et bien habillée (« *pour aller voir un maître l'école i faut bien ou l'est propre* ») traverser le *kartié* pour rencontrer l'enseignant et de fait se retrouver en tête à tête avec un homme : « *c'est un bonhomme, ici les gens calculent comme ça... quand c'est une maîtresse na point de problèmes, mais cette année c'est un maître c'est pour ça que mi évite moin, aller en l'air là-bas mi aime pas* ». Encore peu intégrée dans le *kartié*, elle se sent très surveillée dans ses faits et gestes et

44

préfère donc limiter tous contacts qui pourraient alimenter le « *ladilafé* » (la rumeur).

École et kartié : des légitimités en conflit

Les modalités de la représentation parentale sont également réinterprétées dans le cadre du *kartié*. Le vote constitue une pratique propre à l'espace public moderne qu'incarne l'école ; or, pour beaucoup de parents, cet acte est perçu avant tout dans sa dimension instrumentale. La défense de l'intérêt général, le mode de représentation et ses enjeux n'ont que peu de signification pour les familles. Celles-ci se mobilisent principalement pour la scolarité de leur enfant ; beaucoup considèrent que la gestion de l'institution scolaire ne les regarde pas et reste le problème des enseignants. De plus, s'immiscer dans les affaires des autres reste une attitude dénoncée dans le *kartié*.

Le rôle des parents finalement élus consiste essentiellement à jouer l'interface entre les professionnels et les parents du *kartié*. Dans les faits, l'information circule au hasard des rencontres quotidiennes et dans les limites du réseau d'interconnaissance de l' élu. Celui de Madame Robert, jeune maman élue au comité de parents, éclaire de façon significative les modalités de son élaboration :

— comment vous contactez les autres parents ?

— *c'est les parents dans mon kartié ou sinon ça quand mi amène les enfants à l'école, bon la si mi trouve les parents bin là mi dit. Mais si i faut faire du porte à porte à pied là non.*

— et combien de parents vous connaissez comme ça ?

— *ah beaucoup de parents, je peux pas dire la quantité, mais je connais pas mal de parents, un peu les voisins, un peu la famille.*

L'information ne peut être faite qu'auprès de ceux « à qui on dit bonjour » et dans le cadre des codes et des règles en vigueur :

ça que mi connais pas, bin là mi adresse pas zot trop la parole ; mais sinon ça, na des parents mi connais pas vraiment mais de vue seulement mais i dit bonjour, bon bin là moïn l'est sûre mi peux aller parler avec zot. Mais sinon ça na des parents mi fréquente pas, même pas bonjour, mi parle pas avec zot ah non moïn l'a peur quand même, moïn l'a peur d'être affrontée [c'est-à-dire insultée par ceux auprès desquels l'école lui demande d'intervenir].

Madame Robert se voit récusée dans ses fonctions de médiation entre l'école et le *kartié*. Son mandat de déléguée, fût-il le résultat d'une élection, ne lui octroie pas ipso facto une légitimité sociale et institutionnelle. Aussi s'entend-elle quelquefois rétorquer :

Ou l'est un parent comme moi-même, c'est pas à ou de voir, de dire à moïn si nana quelque chose parce que si na quelque chose i va pas c'est la directrice ou le maître ou la maîtresse i dit à moïn mais pas ou. Quoi ou connais ? Ou connais pas rien ou travaille pas là dedans, ou travaille pas dans l'école.

Procéder selon la logique et les attentes institutionnelles entraînerait une sanction sociale aux coûts largement supérieurs aux bénéfices de la fonction. Ainsi, malgré le constat unanimement fait d'un dysfonctionnement de la cantine, madame Robert ne peut s'exposer à critiquer le travail des cantinières, des femmes de son *kartié* avec lesquelles elle entretient par ailleurs

des liens de voisinage et de lointaine parenté.

En outre, l'âge, le nombre d'enfants, l'ancienneté de résidence, un mandat politique ou encore l'appartenance à un réseau familial fort sont des éléments autrement plus légitimes au sein du *kartié* qu'un mandat de parent d'élève élu.

La légitimité de la tradition à l'œuvre dans le *kartié* prend le pas sur celle de la modernité propre à l'école : les outils démocratiques sont réinterprétés selon les principes du mode de sociabilité du *kartié*. L'inscription dans les réseaux sociaux locaux constitue un élément supplémentaire intervenant dans l'interaction traditionnellement limitée au « triangle d'or » parents-enfant-école.

Le télescopage des modèles

Les perceptions scolaires parentales se structurent sur un continuum dont les deux pôles de référence sont d'une part l'école d'autrefois, *l'école lontan*, et d'autre part l'école de maintenant, cette *école koméla*. Ces perceptions font appel à deux conceptions éducatives du développement socio-cognitif de l'enfant.

L'une, issue de la tradition, repose sur l'idée que le développement de l'enfant est scandé par une succession d'étapes relativement tranchées, qui correspondent à celle de sa carrière scolaire. L'intervention adulte repose sur l'autorité, et s'exerce par un contrôle normatif sur les comportements de l'enfant en société. Celui-ci accède rapidement à une relative autonomie qui pour beaucoup se situe au moment de l'entrée au collège : autonomie financière (il gère lui-même sa bourse) et autonomie dans la conduite de sa scolarité. Cette conception est un des facteurs qui accroissent la distance entre école et famille.

Une autre conception, issue de la modernité, considère l'enfant comme un être qui se développe progressivement jusqu'à une période relativement indéterminée, où il présentera quelques signes extérieurs d'un statut adulte. L'action éducative parentale se poursuit tout au cours de ce processus socio-cognitif et la collaboration avec les professionnels de l'école se maintient d'autant que cette conception parentale est largement partagée avec le corps enseignant.

Ainsi, certaines familles sont plutôt référencées selon le modèle moderne de l'école *koméla*. Ces parents vont effectivement faire partie des comités de parents, acheter pour leurs enfants tout le nécessaire à visée éducative, participer massivement aux réunions de l'école, mettre en œuvre une assistance éducative adaptée etc. À l'opposé, d'autres témoignent d'une référence nette à l'école *lontan* et à des principes éducatifs traditionnels privilégiant les normes prescriptives et l'instrumentalisation des savoirs.

Ces deux conceptions « idéaltypiques » n'appartiennent pas, en tant que telles, à la réalité des perceptions parentales. Seule une vision réductrice amènerait à opposer des parents qui seraient complètement dans la tradition de l'école *lontan* à d'autres délibérément dans la modernité de l'école *koméla*. Mieux vaudrait parler de télescope des deux modèles.

Dans les faits, chaque parent construit sa combinatoire personnelle et constitue son propre « cocktail » de ces différentes postures. Un continuum perceptif constitue le cadre explicatif des perceptions parentales. C'est dans ce cadre que chaque personne interviewée bâtit ses propres repères scolaires ; c'est ce cadre qui constitue la trame organisatrice des discours parentaux.

Il paraît difficile dans ces conditions de construire une typologie familiale (Glasman, 1992), tant il est vrai que peuvent coexister au sein d'une même famille certaines dimensions perceptives appartenant à la modernité en adéquation totale avec les demandes de l'école et d'autres beaucoup plus proches des conceptions éducatives traditionnelles. Cette approche par « panachage » permet par contre de décrypter les positions parentales singulières relatives à la scolarisation de leurs enfants.

L'école à La Réunion connaît des transformations brutales et massives au sein d'une société elle-même en profonde mutation. La société réunionnaise contemporaine apparaît comme la résultante d'un télescope entre une société traditionnelle, locale, rurale et familiale et une société moderne, globale, urbaine et individualiste selon un modèle exogène et d'inspiration métropolitaine auquel participe l'école. De cette interpénétration des formes et des pratiques sociales émerge une forme réunionnaise, spécifique, de modernité.

Jacky Simonin

Éliane Wolff

CNRS (URA 1041)/Université
de la Réunion

Notes

¹ L'indice synthétique de fécondité, stabilisé à 2,6 enfants par femme depuis 1980, entame une baisse depuis peu. Ainsi, les derniers chiffres de l'INSEE font état d'un taux de fécondité de 2,35 enfants par femme, ce qui reste néanmoins très élevé comparativement à la moyenne nationale, qui est de 1,7

² *nènène* signifie en créole la personne qui s'occupe des enfants, aussi bien la fille aînée que la gardienne d'enfants au service d'une famille. Par extension *nènène* désigne l'assistante maternelle qui seconde l'enseignante dans les classes maternelles.

Bibliographie

- CHARLOT, B., E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX. 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, A. Colin.
- CHAUVEAU, G., et E. ROGOVAS-CHAUVEAU. 1992. « Relations école-familles populaires et réussite en CP », *Revue française de pédagogie*, 100 : 5-18.
- CNER (Centre national de l'enseignement religieux). 1994. *Les Enfants catéchisés en CE2, CM1, CM2 et en classes spécialisées et leurs catéchistes en 1993-1994*. Enquête nationale CNER.
- ETAVE, C., et M. WATIN. 1994. *Ville, habitat, aménagement*. Actes du forum-débat, avril-décembre 1993, Plan Urbain, DDE, CAUE, URA 1041 CNRS-Université de la Réunion.
- EVE, P. 1985. *La Religion populaire à la Réunion* (2 volumes). Université de la Réunion, Institut de linguistique et d'anthropologie.
- GLASMAN, D. 1992. « "Parents" ou "familles" ». Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100, INRP : 19-33.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1990. *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL.
- JISTA, P. 1993. « 50 000 enfants catéchisés à la Réunion », *Points de repères. Le magazine des catéchistes*, 136 (décembre), Bayard Presse Jeune éd. : 44-45.
- PARAIN, C., et M. CHEVILLON. 1994. « Parcours scolaires et milieu social à la Réunion », *Éducation et formation*, 38 : 51-63.
- QUEIROZ, J.-M. de. 1981. *La Désorientation scolaire. Sur le rapport social de familles populaires à la scolarisation*. Université de Paris VIII, thèse pour le doctorat de troisième cycle en sociologie.
- SIMONIN, J. 1988. *Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressonnière et ses écoles. Études de perceptions scolaires*. Rapport d'étape no 1, URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- SIMONIN, J. 1990. *Enseigner à la Réunion : le quartier de la Cressonnière et ses écoles. Études de perceptions parentales*. Rapport d'étape no 2, URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- SIMONIN, J., M. WATIN et É. WOLFF. 1994. « Une île en mutation », *Informations sociales*, 33, CNAF, Paris : 103-107.
- SIMONIN, J., et É. WOLFF. 1992. « École et famille à la Réunion : un lien problématique », *Revue française de pédagogie*, 100 : 35-45.
- SIMONIN, J., et É. WOLFF. 1993a. « Scolarisation et espace de qualification à

46

la Réunion : problématique et enjeux », *Études créoles*, XVI, 2 : 70-83.

SIMONIN, J., et É. WOLFF. 1993b. *Devenir élève à la Réunion*. Rapport de recherche. URA 1041 du CNRS/Université de la Réunion.

WATIN, M. 1991. *Habiter. Approche anthropologique de l'espace domestique à la Réunion*. Université de la Réunion, thèse nouveau régime.

WOLFF, É. 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, É. 1991. *Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de La Réunion*. Paris, Méridiens Klincksieck.

WOLFF, É. 1996. « Réseau scolaire et réseau religieux à l'île de la Réunion », *Homages à Raymond ECHES*. Toulouse, Octares Édition.