



HAL
open science

REPRESENTATION SOCIAL PARENTS ET ENSEIGNANTS ,L'ECOLE REUNION

Samuel Fontaine

► **To cite this version:**

Samuel Fontaine. REPRESENTATION SOCIAL PARENTS ET ENSEIGNANTS ,L'ECOLE REUNION. Psychologie. Université de la Réunion, 2007. Français. NNT : . tel-00462280v2

HAL Id: tel-00462280

<https://theses.hal.science/tel-00462280v2>

Submitted on 21 Nov 2011

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.

DOCTORAT
PSYCHOLOGIE SOCIALE

30 novembre 2007

**REPRESENTATION SOCIALE DE L'ÉCOLE
PARENTS ET ENSEIGNANTS A LA REUNION**



Thèse présentée par

Samuel FONTAINE

Dirigée par **M. Jean-François HAMON**

Composition du jury :

M. René SQUARZONI

M. Claude FLAMENT

M. Jean-Claude ABRIC

M. Pascal MOLINER

M. Jean-François HAMON

Professeur Université de La Réunion

Professeur Emérite Université de Provence

Professeur Université de Provence

Professeur Université de Montpellier III

Maître de conférences HDR Université de La Réunion

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, M. Jean-François HAMON, pour son aide et ses encouragements durant les trois années de travaux. Je remercie M. Pierre VERGES de l'Université de Provence qui m'a aimablement transmis une copie des logiciels de traitement de données et M. Claude FLAMENT de l'Université de Provence pour ses conseils et son aide, qui a bien voulu accepter d'être rapporteur et qui n'a pas pu faire le déplacement à La Réunion.

Je remercie M. Michel LATCHOUMANIN, directeur du CIRCI (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire, le laboratoire de recherche), et initiateur de la formation continue de psychologie à La Réunion, pour son accueil et son aide. J'adresse également mes remerciements à M. Le Recteur de l'Académie de La Réunion, à M. L'Inspecteur D'Académie de la Réunion et à M.M les Inspecteurs de l'Education Nationale de La Réunion, de Marseille et d'Avignon pour les autorisations administratives qu'ils m'ont accordées afin de mener l'enquête auprès des parents d'élèves et à tous les directeurs d'école et enseignants qui m'ont aidé à mettre en place le dispositif nécessaire à cette enquête.

Je remercie mes collègues, psychologues scolaires, pour leur collaboration et tout particulièrement Me Arlène DORSEUIL pour la relecture de la thèse et sa précieuse contribution.

J'adresse mes remerciements à M. Jean Claude ABRIC de l'Université de Provence, M. Pascal MOLINER de l'Université de Montpellier III et M. René SQUARZONI de l'Université de La Réunion pour avoir accepté de faire partie du jury. Je remercie tous les parents d'élèves qui ont participé aux entretiens exploratoires et aux différentes phases d'enquête, sans qui, cette recherche n'aurait pas pu être réalisée.

Je tiens, enfin, à remercier mes parents pour leur affection et pour les valeurs qu'ils ont su me transmettre et Danielle, mon épouse, pour son soutien et sa présence à mes côtés.

DEDICACES

À mes parents

À Danielle, Julien et Rémi

SOMMAIRE

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| Introduction | p.29 |
| Première partie | |
| Cadre théorique, terrain et objet de l'étude, hypothèses | |
| Chapitre 1 - La théorie des représentations sociales | p.37 |
| 1- Concept de représentation sociale | |
| 1-1 Historique | |
| 1-2 Définition et caractéristiques | |
| 1-3 Un système sociocognitif et un système contextualisé | |
| 2- Conditions d'émergence d'une représentation sociale | p.43 |
| 2-1 Objet, représentation autonome et groupe | |
| 2-2 Enjeux, dynamique sociale et orthodoxie | |
| 2-3 Saillance sociocognitive et pratiques communes | |
| 3- Processus de formation d'une représentation sociale | p.47 |
| 3-1 Mécanismes psychosociologiques de production d'une représentation sociale | |
| 3-2 Processus psychologiques dans la production d'une représentation sociale | p.50 |
| 3-2-1 L'objectivation | |
| 3-2-2 L'ancrage | |
| 3-3 Les communications collectives | p.53 |
| 4- Fonctions des représentations | p.56 |
| 5- Structure et organisation des représentations sociales | |
| 5-1 La théorie du noyau central | |
| 5-2 Le noyau central | p.58 |
| 5-2-1 Nature et fonction du noyau central | |
| 5-2-2 Propriétés et caractéristiques des éléments centraux | |
| 5-2-3 Fonctionnement du noyau : | p.63 |
| 5-2-3-1 Processus d'activation | |
| 5-2-3-2 Eléments masqués ou zone muette | |
| 5-3 Le système périphérique | p.66 |
| 5-3-1 Définition | |
| 5-3-2 Fonctions | |
| 5-3-3 Schèmes conditionnels | |
| 5-4 Complémentarité des systèmes central et périphérique | p.70 |
| 6- Approche de l'Ecole genevoise : les principes organisateurs | p.71 |
| 7- Modèle bi-dimensionnel, noyau central et principes organisateurs | p.73 |
| 8- Représentations sociales et pratiques sociales | p.76 |
| 8-1 Représentations et pratiques en interaction | |
| 8-2 Les pratiques sociales, facteur de transformation des représentations sociales | |
| 9- Temporalité des représentations sociales : phases d'émergence, de stabilité ou de transformation | p.79 |

| | |
|---|-------|
| 10- Représentation sociales et éducation | p.82 |
| 10-1 L'éducation comme champ d'études | |
| 10-2 Les parents face à l'école | |
| 10-3 Education et Ecole | |
| Chapitre 2 - Le terrain d'étude : L'île de La Réunion | |
| 1- La situation géographique et institutionnelle | p.87 |
| 2- La situation économique, sociale et scolaire | |
| 2-1 Repères démographiques, sociaux et économiques | |
| 2-2 L'état des lieux du système scolaire à la rentrée 2005 | |
| 2-2-1 Les effectifs et les établissements | |
| 2-2-2 L'éducation prioritaire | |
| 2-2-3 Quelques indicateurs relatifs aux évaluations et examens | |
| 2-2-4 Les formations à l'insertion | |
| 2-2-5 Le personnel et les taux d'encadrement | |
| 2-3 Les défis à relever | p.93 |
| 3- La situation sociolinguistique | p.94 |
| 3-1 Les données socio-historiques et la formation du créole | |
| 3-2 Diglossie, dysglossie et interlecte | p.95 |
| 3-3 Les différentes variations du créole réunionnais et le continuum | p.97 |
| 3-4 Le plurilinguisme | p.99 |
| 3-5 Les pratiques langagières et les usages du langage | p.101 |
| 3-7 Les représentations du créole | p.102 |
| 3-6 Le créole et l'Ecole | p.104 |
| Chapitre 3 - L'histoire de l'objet de représentation et du groupe social | |
| 1- La population de La Réunion : l'histoire de son peuplement | p.107 |
| 1-1 La découverte de l'île | |
| 1-2 Du premier peuplement à la fin de la Traite | p.108 |
| 1-2-1 La colonisation | |
| 1-2-2 L'esclavagisme | |
| 1-2-3 La prolétarianisation des Blancs | |
| 1-3 De l'abolition de l'esclavage à la fin de la colonie | p.111 |
| 1-3-1 La liberté retrouvée et le vagabondage | |
| 1-3-2 L'engagisme | |
| 1-4 De la départementalisation à nos jours | p.112 |
| 2- L'histoire de l'Ecole à La Réunion | p.117 |
| 2-1 L'amorce du système éducatif colonial | |
| 2-2 L'éducation des enfants des pauvres et des libres de couleur | p.118 |
| 2-3 Laïcité, obligation et gratuité | p.119 |
| 2-4 La démocratisation de l'enseignement à partir de 1965 | p.120 |
| Chapitre 4 - La sociologie de l'éducation | |
| Identité et culture | |

Les mécanismes psychosociaux des constructions cognitives

| | |
|--|-------|
| 1- L'école et les pratiques éducatives des familles vus par la sociologie de l'éducation | |
| 1-1 Les théories de la reproduction | p.122 |
| 1-2 Le changement de paradigme : l'individualisme méthodologique | p.123 |
| 1-3 Les pratiques éducatives des familles | p.124 |
| 2- Identité et culture | p.127 |
| 3- Les mécanismes psychosociaux des constructions cognitives | p.133 |
| 3-1 Le socioconstructivisme | |
| 3-2 La médiation sémiotique, de l'inter personnel à l'intra personnel | p.134 |
| 3-3 Les représentations sociales : des constructions sociocognitives | p.135 |

Chapitre 5 - Travaux réalisés à La Réunion

| | |
|---|-------|
| 1- Familles et école à la Réunion | p.138 |
| 2- Pratiques éducatives de parents réunionnais, notions culturellement valorisées | p.141 |

Chapitre 6 – Hypothèses

| | |
|---|-------|
| 1- Diagnostic préalable et apports théoriques | p.145 |
| 2- Hypothèses | p.152 |

Deuxième partie Méthodologie

Chapitre 7 - Population concernée : les groupes en présence

| | |
|---|-------|
| 1- Population de référence | p.157 |
| 2- Echantillons | |
| 2-1 Répartition géographique | p.161 |
| 2-2 Caractéristiques sociodémographiques du groupe de référence | |
| 2-2-1 Catégories socioprofessionnelles | |
| 2-2-2 Statut de parent et situation familiale | |
| 2-2-3 Tranches d'âge, niveau d'études et diplômes | |
| 2-2-4 Fratrie et scolarisation | |
| 2-2-5 Situation linguistique | |
| 3- Groupes en présence | |
| 3-1 Les groupes de parents de La Réunion | p.170 |
| 3-2 Le groupe d'enseignants et le groupe d'étudiants | p.177 |
| 3-3 Le groupe de parents de métropole | p.180 |

Chapitre 8 - Recueil de données

| | |
|----------------------------------|-------|
| 1- Approche multi méthodologique | p.183 |
| 2- Entretiens exploratoires | p.184 |
| 2-1 Déroulement des entretiens | |
| 2-2 Analyse de contenu | p.189 |

| | |
|---|-------|
| 3-Questionnaire | |
| 3-1 Rédaction et prétests du questionnaire | p.196 |
| 3-2 Architecture du questionnaire | |
| 3-2-1 Evocation hiérarchisée | p.199 |
| 3-2-2 Reconnaissance de l'objet | p.201 |
| 3-2-3 Questionnaire de caractérisation | p.203 |
| 3-2-4 Informations complémentaires | p.208 |
| 3-2-5 Eléments masqués | p.210 |
| 3-2-6 Questionnaire de transparence (réponses imputées) | p.211 |
| 3-2-7 Données sociodémographiques | p.212 |
| 4- Enquête | p.212 |
| Chapitre 9 - Traitement et analyse des données | |
| 1- Analyse lexicographique et catégorielle | p.215 |
| 2- Analyse de similitude | p.217 |
| 3- Récapitulatif | p.220 |

Troisième partie

Résultats et discussion

Chapitre 10 – Résultats

| | |
|---|-------|
| 1- Parents originaires de La Réunion : groupe « REU » | p.225 |
| 2- Enseignants parents originaires de La Réunion : groupe « EPREU » | p.257 |
| 3- Groupes de parents « PRIM » et PRIV » | p.274 |
| 4- Groupe de parents non originaires de La Réunion « NREU » | p.276 |
| 5- Parents non originaires de La Réunion : groupe « METRO » | p.277 |
| 6- Enseignants parents non originaires de La Réunion : «EPNREU » | p.278 |
| 7- Enseignants et étudiants | p.279 |
| 7-1 Groupe « ENP » : enseignants non parents | |
| 7-2 Groupe « MASTER » : étudiants non parents | |
| 8- Accord hiérarchisé | p.280 |
| 9- Effets d'ordre et du mode de passation | p.282 |
| 10- Synthèse des résultats | p.283 |

Chapitre 11 – Discussion

| | |
|---|-------|
| 1- Limites du questionnaire : repérage du noyau central et contrôle de la centralité | p.286 |
| 2- Noyau central ou périphérie | p.289 |
| 3- Trivialités et originalités | p.290 |
| 4- Consensus et divergences | p.291 |
| 5- Représentation sociale des parents originaires de la Réunion | p.294 |
| 6- Parents et enseignants-parents originaires de la Réunion | p.297 |
| 7- Parents et enseignants : regards croisés | p.300 |
| 8- Statut et origine | p.301 |
| 8-1 Statut enseignant | |
| 8-1-1 Statut parent et statut enseignant | |

| | |
|---|-------|
| 8-1-2 Statut non parent et statut enseignant | |
| 8-2 Origine | p.303 |
| 8-2-1 Statut enseignant et origine différente | |
| 8-2-2 Statut parent et origine différente | |
| 8-2-3 Même origine REU, PRIV et PRIM | |
| 9- Recherche des éléments masqués | p.305 |
| Conclusion et perspectives | p.309 |
| Bibliographie | p.315 |
| Table des annexes | p. 23 |
| Annexes | p.325 |

TABLE DES ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

| | |
|---|--------|
| Annexe 1 : Données issues des entretiens exploratoires | p.325 |
| Annexe 1-1 : Contenus des catégories | |
| Annexe 1-2 : Les items rangés dans l'ordre croissant des fréquence | |
| Annexe 1-3 : Les items classés par catégories | |
| Annexe 2 : Questionnaire « parent » et modifications du questionnaire « enseignant » et « métropole » | p.335 |
| Annexe 3 : Version de la question 4 avec les items présentés dans un ordre différent pour tester l'effet d'ordre | p.344 |
| Annexe 4 : Renseignements sociodémographiques du questionnaire « enseignant ». | p.345 |
| Annexe 5 : Les items 1, 7, 9 et 13 modifiés pour le questionnaire « métropole », groupe « METRO » des questions 4 et 6. | p.346 |
| Annexe 6 : Tableau récapitulatif des données sociodémographiques des échantillons | p.347 |
| Annexes 7 : Composition des catégories du groupe «REU » (Evocation hiérarchisée) | p.349 |
| Annexe 8: Distribution des fréquences des évocations de « REU », analyse lexicographique | p.351 |
| Annexe 9 : Tableaux d'effectifs, question 2 (Q2) et question 3 (Q3), groupe « REU » | p.352 |
| Annexes 10 : Distribution des fréquence ordonnées (items Q2) et items les plus caractéristiques de Q3, groupe « REU » | p.353 |
| Annexes 11 : distributions des items des questions 4 et 6 (Q4/Q6) groupe « REU » et matrice de similitude Q6 « REU » | p.354 |
| Annexe 11-1 : Moyenne (1 ^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre de sujets) pour le « REU », Q4 | groupe |
| Annexe 11-2 : Moyenne (1 ^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre de sujets) pour le « REU », Q4 | groupe |
| Annexe 11-3 : Moyenne (1 ^{ère} colonne) et distribution des items par notes (%) pour le groupe « REU », | Q 6 |
| Annexe 11-4 : Matrice de similitude (tau c de kendal x 100), Q6, groupe « REU » | |
| Annexe 12 : Cliques maximales des items (Q4 et Q6) | p.356 |
| Annexes 13 : Résultats de l'analyse de l'évocation hiérarchisée groupe «EPREU » | p.357 |
| Annexe 13-1 : Distribution de fréquences des évocations groupe « EPREU » | |
| Annexe 13-2 : Distribution des catégories en fonction du nombre de mots, d'occurrences, de mots fréquents groupe «EPREU » | |
| Annexes 14 : Tableaux « rang x fréquence » des évocations du groupe « EPREU » | p.358 |
| Annexe 14-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'analyse lexicographique des évocations hiérarchisées du groupe « EPREU » | |
| Annexe 14-2 : Tableau « rang x fréquence » de l'analyse catégorielle des évocations hiérarchisées du groupe « EPREU », avec la fréquence des mots fréquents et le rang de la catégorie | |
| Annexes 15 : Distributions des items de la reconnaissance de l'objet pour le groupe | p.359 |

« EPREU » et profils en comparaison avec ceux du groupe « REU »

| | |
|---|-------|
| Annexe 16 : Distributions des items à la caractérisation de l'objet (Q3) du groupe « EPREU » (59 sujets, 95.16%) | p.361 |
| Annexes 17 : Tableau comparatif de la caractérisation de l'objet (Q3) des groupes « REU » et « EPREU », χ^2 | p.362 |
| Annexes 18 :distributions des items des questions 4 et 6 groupe « EPREU » | p.363 |
| Annexe 18-1 : Moyenne (1 ^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre sujets) pour le groupe « EPREU », Q 4 | |
| Annexe 18-2 : Moyenne (1 ^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre sujets) pour le groupe « EPREU », Q 6 | |
| Annexe 19: Matrice de similitude (Tau de Kendal multiplié par 100), RAM (réunion d'arbres maximaux) et cliques maximales des items de la question 4 pour le groupe « EPREU » | p.364 |
| Annexe 20 : Matrice de similitude (Tau de Kendal multiplié par 100), RAM (réunion d'arbres maximaux) et cliques maximales des items de la question 6 pour le groupe « EPREU » | p.366 |
| Annexe 21 : distribution des items selon l'importance (données en effectifs et pourcentage), Q5 REU et Q5 EPREU | p.367 |
| Annexe 22 : Synthèse des résultats du groupe « PRIM » | p.368 |
| Annexe 22-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 PRIM) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 | |
| Annexe 22-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 PRIM), analyse catégorielle | |
| Annexe 22-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance de l'objet (Q2PRIM) | |
| Annexe 22-4 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3PRIM) | |
| Annexe 22-5 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4PRIM, Q4REU) | |
| Annexe 23 : Synthèse des résultats du groupe « PRIV » | p.371 |
| Annexe 23-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 PRIV) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 | |
| Annexe 23-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 PRIV), analyse catégorielle | |
| Annexe 23-3 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4PRIV et Q4PRIM) | |
| Annexe 23-4 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2PRIV) | |
| Annexe 23-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3PRIV) | |

| | |
|--|-------|
| Annexe 24 : Synthèse des résultats du groupe « NREU » | p.374 |
| Annexe 24-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 NREU) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 | |
| Annexe 24-2 : Poids et qualité des catégories avec mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage), (Q1 NREU) : analyse catégorielle | |
| Annexe 24-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2NREU) | |
| Annexe 24-4 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4NREU et Q4REU) | |
| Annexe 24-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3NREU) | |
| Annexe 25 : Synthèse des résultats du groupe « ENP » | p.377 |
| Annexe 25-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 ENP) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 | |
| Annexe 25-2 : Liste des catégories, poids et qualité des catégories, mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage) analyse catégorielle ENP | |
| Annexe 25-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet Q2ENP | |
| Annexe 25-4 : Distribution de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies »(Q4ENP) | |
| Annexe 25-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3ENP) | |
| Annexe 26 : Synthèse des résultats du groupe « MASTER » | p.380 |
| Annexe 26-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 MASTER) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 et liste des catégories | |
| Annexe 26-2 : Liste des catégories, poids et qualité des catégories, mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage) analyse catégorielle « MASTER » | |
| Annexe 26-3: Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2MASTER) | |
| Annexe 26-4 : Comparaison des distribution de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4MASTER et Q4ENP) | |
| Annexe 26-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3MASTER) | |
| Annexe 27 : Synthèse des résultats du groupe « EPNREU » | p.383 |
| Annexe 27-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 EPNREU) : analyse lexicographique, rang moyen 2.95 (arrondi à 2.90) | |
| Annexe 27-2 : Poids et qualité des catégorie de l'évocation hiérarchisée (Q1 EPNREU) : analyse catégorielle | |
| Annexe 27-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2EPNREU) | |
| Annexe 27-4 : Comparaison des distribution de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4EPNREU et Q4EPREU / Q4EPNREU et Q4REU) *différence significative à $p < .05$ | |
| Annexe 27-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3EPNREU) | |
| Annexe 28 : Synthèse des résultats du groupe « METRO » | p.386 |

- Annexe 28-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 METRO) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9
- Annexe 28-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 METRO), analyse catégorielle
- Annexe 28-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (QMETRO)
- Annexe 28-4 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4METRO ET Q4REU)
- Annexe 28-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3METRO)
- Annexe 29 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies », échantillon de Q4 « REU » ordre normal/ échantillon de sujets « items ordre inversé, N=21, *différence significative à $p < .05$ p.389
- Annexe 30 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Passation p.66 face à face » vs « chez soi ») : analyse lexicographique p.390
- Annexe 31 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » , échantillon de Q4 « REU » « chez soi » / échantillon de sujets « face à face » *différence significative à $p < .05$ p.391

INTRODUCTION

Mon expérience professionnelle, en tant que psychologue scolaire, me place au cœur de l'interaction entre les parents d'élèves et les enseignants, et offre un terrain d'observation des communications et des échanges entre les familles et l'école. Une des spécificités de la fonction de psychologue de l'Education Nationale est d'être à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire. Cette double position par rapport à l'école, confère au psychologue, une place privilégiée s'appuyant notamment sur l'écoute, la confidentialité, la neutralité et plus généralement sur des règles déontologiques garantissant l'intérêt des sujets et tout particulièrement celui des enfants.

Tous les partenaires du système éducatif s'accordent à penser que les parents sont des acteurs éducatifs essentiels de l'enfant. Le ministre de L'Education Nationale souligne, dans une lettre adressée à tous les enseignants en août 2006, son souhait que la rentrée 2006 « *soit l'occasion d'associer les parents à la vie et au fonctionnement de notre école : leur rôle et leur place sont désormais reconnus dans le code de l'éducation* ». Les parents d'élèves, représentés au sein d'associations, siègent aux différents conseils de tous les niveaux du système scolaire (du conseil d'école du primaire au Conseil Supérieur de l'Education) et prennent part aux différents débats concernant l'école. Ils constituent, plus que jamais, des acteurs éducatifs incontournables et occupent une place déterminante dans la scolarité de leurs enfants. Les parents ont notamment un pouvoir décisionnel dans l'orientation de leurs enfants tout en long de leur scolarité, après examen des propositions émanant de l'institution scolaire.

Le code de l'éducation (28 juillet 2006), s'appuyant sur les « bonnes pratiques » observées dans des établissements scolaires, garantit désormais les droits des parents d'élèves (droit d'information et d'expression, droit de réunion et droit de participation) et vise le développement de la construction du dialogue entre les parents d'élèves et l'école. « *En effet, la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et de renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants.* » (Bulletin officiel n°31 du 31 août

2006). Ces droits reconnus par le code impliquent logiquement des devoirs des parents d'élèves qui relèvent d'une part du suivi de la scolarité (correspondance avec l'école, assiduité scolaire) et d'autre part de l'éducation parentale (respect mutuel, responsabilités éducatives).

À ce titre, la responsabilité des parents est souvent mise en avant quand leurs enfants rencontrent des difficultés scolaires ou extrascolaires. La famille, première cellule sociale dans laquelle vit l'enfant, fait l'objet de nombreuses actions mettant l'accent sur son rôle fondamental dans l'éducation et le développement de l'enfant, notamment dans sa dimension psychoaffective. L'entrée à l'école inaugure la socialisation extrafamiliale de l'enfant et entraîne un changement de statut pour le parent qui devient, à ce moment précis, parent d'élève, avec de nouvelles fonctions. Parmi ces dernières, figure le suivi de la scolarité par les familles qui « *implique que celles-ci soient bien informées des résultats, mais aussi du comportement scolaire de leurs enfants ; la compréhension par les parents des grands enjeux du système éducatif, la connaissance des parcours de formation, le respect de la mission des enseignants constituent des atouts majeurs pour une meilleure réussite de leurs enfants.* » (De Robien, 2006).

Diverses mesures sont prises afin d'améliorer la réussite scolaire. À cette fin, l'institution scolaire prône l'égalité des chances et multiplie les actions en vue de garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves. L'éducation prioritaire initiée en 1981, se basant sur le principe de la discrimination positive (l'attribution de plus de moyens aux établissements défavorisés), en est un exemple. L'objectif de ce dispositif est de « *corriger les effets des inégalités sociales, économiques et culturelles en renforçant l'action éducative là où l'échec scolaire est le plus élevé.* » (Ministère de l'Education Nationale, 2006). À la rentrée 2006/2007, dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire, les réseaux « Ambition Réussite » remplacent les zones d'éducation prioritaire créées en 1981, il s'agit de « *donner plus à ceux qui en ont vraiment besoin.* » (Idem). Les RASED (Réseau d'aide aux enfants en difficulté), composés de maîtres spécialisés au niveau des apprentissages ou du comportement et d'un psychologue, interviennent dans les écoles primaires. Les RASED proposent des

prises en charge, pédagogique, rééducative ou psychologique et contribuent ainsi à une meilleure réussite des élèves en difficulté.

Dans le cadre de nos missions de psychologue scolaire, nous travaillons en étroite collaboration avec les familles, dont l'accord est obligatoirement requis, afin d'évaluer la situation de difficulté de leurs enfants et de mettre en place des aides appropriées. Nous jouons, grâce à notre fonction d'écoute et d'aide, un rôle de médiateur entre les enseignants et les familles. Ainsi, nous rencontrons essentiellement des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces difficultés, comme la faible efficacité intellectuelle de l'enfant, le niveau socioculturel, l'absence de suivi de la scolarité, l'absentéisme, le manque d'étayage psychoaffectif, le manque de motivation, ou plus généralement des difficultés d'ordre social ou familial, etc.

Les effets de l'origine sociale et culturelle (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Chrysochoou X., Picard M., Prounine M., 1998), l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), la stigmatisation (Goffman, 1975) et les effets d'établissement (Duru-Bellat M. et Henriot-Van-Zanten A., 1992) ont notamment été démontrés. Citons par exemple l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire et sur l'orientation. Les travaux concernant les perceptions réciproques maître-élève et les attitudes parentales face à l'école (Gilly, 1989) ont permis de mieux appréhender les rapports sociaux à l'école.

Le propre vécu scolaire des parents en tant qu'élève, leur parcours de vie et leur histoire individuelle et celle de leur groupe social d'appartenance sont des éléments qui méritent une attention particulière dans la démarche d'aide dans laquelle nous sommes inscrits. Nous nous interrogeons dans notre pratique et lors des nombreuses rencontres avec les parents, au sujet de leurs attentes et de leurs craintes par rapport à l'École. Comment les parents d'élèves en difficulté et plus globalement les parents en général se positionnent-ils par rapport à l'école, quelles sont leurs opinions concernant la finalité de l'école et quelles sont leurs croyances et leurs attitudes à propos de cet objet « école »? Quelles sont leurs pratiques éducatives et quelles valeurs transmettent-ils à leurs enfants ? Quelle incidence ces différents éléments peuvent-ils avoir sur la scolarité et contribuent-ils à une meilleure réussite

scolaire? Les contenus et l'organisation de la représentation sociale varient-ils en fonction du groupe d'appartenance ?

Le positionnement des parents par rapport de l'école rentre en jeu dans la relation qu'ils construisent avec l'école, dans les pratiques éducatives mises en œuvre dont notamment les valeurs transmises à leurs enfants. Lieu de rencontre et de coexistence de cultures et de classes sociales différentes, l'école doit gérer les différences intergroupes et interindividuelles. Ses missions de transmission de savoirs, de savoir faire et de savoir être, et les valeurs qu'elle véhicule la placent sur le front des questionnements sociaux et culturels. L'école ; institution de formation et d'éducation est un lieu du lien social, de socialisation et est porteuse d'enjeux capitaux. L'école occupe fréquemment les devants de la scène sociale et constitue un objet social à forte saillance sociocognitive. Elle est l'objet de communications collectives importantes et de pratiques communes permanentes.

La théorie des représentations étant une théorie du lien social, qui « *nous éclaire sur ce qui en permanence nous relie au monde extérieur.* » (Moliner et al, 2002, p.11), elle constitue une grille de lecture pertinente des interactions entre les parents et l'Ecole. La représentation sociale permet de connaître et d'expliquer la nature des liens sociaux intra et inter groupes (Abric ,1994).

Les dynamiques représentationnelles des différents acteurs de la vie scolaire constitue un champ de recherche qui « *englobe l'école dans ses rapports avec la société mouvante* » (Garnier et Rouquette, 2000, p.VII), avec des problèmes sociaux et culturels, liés à l'évolution de la société.

Notre recherche a pour objectif principal de mieux comprendre comment la réalité scolaire forte de ses missions et de ses enjeux est appréhendée par les parents d'élèves. L'approche psychosociale, avec les représentations sociales comme grille de lecture de la relation famille-école, constitue le cadre de nos investigations. Une représentation sociale est une vision fonctionnelle du monde, qui fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité. C'est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et

d'attitudes à propos d'un objet donné. Elle oriente les actions et les relations sociales et détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes (Abric,1994). Les fonctions cognitive, identitaire, justificatrice et d'orientation des représentations sociales démontrent bien « *comment elles sont indispensables dans la compréhension de la dynamique sociale* » (Idem, p. 18).

Nos travaux nous permettront ainsi de connaître la représentation sociale de l'Ecole des différents groupes en présence (visée descriptive), de mettre en évidence les points communs et les différences entre les groupes (visée comparative) et d'affiner notre lecture des interactions sociales suscitées par l'école (visée d'élucidation). Il s'agit pour ce troisième objectif « *de mieux comprendre une situation sociale dans laquelle se manifestent des prises de position, des jugements, des conduites.* » (Moliner et al, op.cit. p.2).

L'étude comparative nous apportera un éclairage sur les différences entre les groupes. À ce titre, nous nous intéressons également à des parents d'élèves qui ont le statut d'enseignant et des enseignants qui ne sont pas parents d'élèves. Le groupe social de référence est constitué de parents d'élèves et d'enseignants de l'enseignement primaire de l'académie de La Réunion. Un groupe de parents d'élèves de métropole complète nos échantillons. Les groupes sont discriminés selon l'origine (Réunion vs métropole) et le statut (parent vs enseignant). Comme le précise Moscovici (1986, p.76) « *l'analyse des représentations sociales doit être comparative par définition : elle implique la comparaison entre groupes, la comparaison entre cultures, et la comparaison entre mentalités et idéologies.* »

Les données sont recueillies lors d'une enquête menée auprès d'échantillons de sujets répartis dans les différentes régions de l'île (un questionnaire élaboré à partir d'entretiens exploratoires est proposé aux parents volontaires, préalablement informés de l'enquête).

Notre étude est menée dans le contexte pluriculturel et sociolinguistique de La Réunion, avec la coexistence du français (la langue administrative et scolaire) et le créole réunionnais (la langue maternelle). La diversité des référents culturels de la société

réunionnaise est un élément à prendre en compte dans la lecture de l'interaction entre la famille et l'école. La connaissance des modalités d'appropriation de la réalité scolaire des parents, autrement dit l'appréhension de la représentation de l'école des parents nous paraît avoir une importance capitale dans toute démarche visant à concourir à une meilleure compréhension de la relation famille école. Il s'agit également de voir dans quelle mesure cette connaissance peut contribuer à une meilleure réussite scolaire des enfants. Cette lecture du système représentationnel est susceptible de fournir des clés de compréhension, utilisables par les différents acteurs mobilisés dans l'action éducative de l'enfant, notamment les enseignants et les parents.

L'histoire constitue un point d'ancrage de notre réflexion avec l'histoire de peuplement de l'île et celle de l'Ecole à La Réunion. Ces repères historiques nous permettront de comprendre comment se sont constituées les familles réunionnaises et de cerner les principales étapes de l'évolution du système éducatif.

Nous nous appuyons sur le cadre théorique des représentations sociales et plus précisément sur l'approche structurale du noyau central selon laquelle une représentation est composée d'éléments hiérarchisés et est organisée autour d'un noyau central.

Dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique des représentations sociales, le terrain d'étude avec ses caractéristiques sociales, économiques, scolaires, et sociolinguistiques, l'histoire du peuplement de La Réunion et celle de l'école à La Réunion. Après l'éclairage historique, nous aborderons les apports de la sociologie de l'éducation, la question de l'identité et des cultures et le socioconstructivisme. Nous terminerons cette première partie en posant les hypothèses. Nous exposerons dans la deuxième partie la méthodologie avec notamment le recueil, le traitement des données et les méthodes d'analyse. Une troisième sera consacrée aux résultats. Nous fermerons cette dernière partie avec la discussion. Nous terminerons ensuite par la conclusion et les perspectives.

PREMIERE PARTIE

Chapitre 1 – La théorie des représentations sociales

Nous nous plaçons dans le champ de la psychologie sociale, science des interactions (Doise et Palmonari, 1986b, p.13), qui analyse et explique les phénomènes de l'idéologie et de communication sociale (Moscovici, 1984, p.6). Le regard psychosocial sur lequel s'appuie notre approche est une manière de regarder ces phénomènes. C'est une lecture ternaire des faits et des relations entre le sujet individuel (l'ego), l'objet (physique, social) et le social (l'alter), (Idem. p.9).

Marquant une rupture avec la conception classique et notamment béhavioriste qui établit une distinction entre le sujet et l'objet, entre le stimulus et la réponse, la psychosociologie postule que les deux sont indissociables. Elle met en question la séparation de l'individuel et du collectif, elle conteste le partage entre psychique et social (Moscovici, 1984, p.13). En effet, pour Moscovici (1969) in (Abric, 1994a, p.12) « *il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts* ».

À partir de la césure sujet-objet contestée, Abric (1994a, p. 12) pose « *qu'un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet/objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un* ». Il précise que la « *réalité objective* » n'existe pas a priori, « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même.* » (Ibid).

1- Concept de représentation sociale

Notre recherche s'inscrit plus précisément dans la théorie des représentations sociales initiée par Moscovici en 1961. La représentation, passerelle entre l'individuel et le collectif,

est sociale d'une part « *parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société tout entière* », et d'autre part parce que les échanges et les interactions concernent un objet social (Moliner et al, 2001, p.8). Cette théorie située « *à l'interface du psychologique et du social* » (Jodelet, 1989b, p. 40) a une forte valeur heuristique¹ et est largement convoquée par les sciences humaines (Jodelet et al, 1989 ; Moscovici, 1986 ; Abric et al, 1994a ; Moliner, 1996 ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali et al, 2002 ; Flament et Rouquette, 2003).

Jodelet (op.cit, p.38) évoque la vitalité, la transversalité et la complexité de la notion de représentation sociale. Cette notion met en œuvre « *des processus relevant de la dynamique sociale, de la dynamique psychique* », avec notamment la mobilisation de la cognition, du langage, de la communication et du fonctionnement du système social, des groupes et des interactions.

La théorie des représentations sociales est celle du lien social qui « *nous éclaire sur ce qui, en permanence, nous relie au monde et aux autres. Elle nous renseigne sur la façon dont s'est construit ce lien* » (Moliner et al, 2002, p.11). Jodelet (1984, p.362) parle de « *relation au monde et aux choses* » et selon elle, pour étudier une représentation il convient de chercher cette relation, ce lien existant entre nous, les objets et les autres. Ce lien trouve écho dans les représentations sociales qui sont un « *univers d'opinions* » pour Moscovici (1961) ou encore un « *univers de croyances* » pour Kaës (1968).

¹« *La représentation sociale est informative et explicative de la nature des liens sociaux intra et intergroupes, et des relations des individus à leur environnement social.... Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, elle est à l'origine des pratiques sociales. Par ses fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale, elle est dépendante des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes, elle est modulée ou induite par les pratiques.* » (Abric, 1994b, p.18).

La relation entre le sujet et l'objet est socialement médiatisée et des processus de communication interindividuels et intergroupes impliquent les individus en permanence.

La représentation sociale est une « *organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné* » et résulte d'un processus de communication, et permet « *de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou à ses groupes d'appartenance.* » (Roussiau et Bonardi, 2001, p.19).

1-2 Historique

L'« ordre des phénomènes » surnommé représentations collectives par Durkheim (1898) est à l'origine du concept de représentation sociale. Moscovici (1961) dans un travail princeps sur la psychanalyse en France a inauguré les recherches se rapportant aux représentations sociales et en a proposé une théorie. Cette théorie permet « *d'analyser et comprendre les processus d'interactions individuels, intra ou intergroupes* » (Abric, 1999, p.15) et constitue un mode spécifique de connaissance du réel, « *construit collectivement et partagé par une communauté d'individus* » (Moliner, 1996, p.10).

Les travaux inauguraux de Moscovici furent suivis notamment par ceux de Kaës (1968) concernant la culture chez les ouvriers français, d'Herzlich (1969), sur la santé et la maladie et de Chombart de Lauwne (1971) à propos de l'enfance. Ils ont permis de valider les postulats initiaux de la théorie développée par Moscovici (Moliner, 2001).

Les représentations sociales sont en quelque sorte des théories « naïves » ou « implicites », afin d'appréhender la perception du monde qu'ont les individus et les groupes sociaux. La connaissance de ces théories présente un intérêt de premier ordre comme le précise Abric (1994a, p.11) : « *L'étude de la pensée « naïve », du « sens commun » apparaît désormais essentielle. Le repérage de la « vision du monde » que les individus ou les groupes portent sur eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales.* »

Ce repérage de la « vision du monde » par les individus et les groupes est généré par les communications interindividuelles et les communications de masse et notamment dans les échanges intergroupes (nous reviendrons sur ces communications collectives dans la section relative aux processus de formation des représentations). Flament et Rouquette (2003, p.13) insistent sur la nécessité d'une approche sociologique et non strictement psychologique « *quant à la genèse et à la mise en œuvre des représentations sociales* ». La représentation sociale est socialement élaborée, mais elle est également, socialement différenciée selon les populations. De ce fait, il convient d'effectuer une approche comparative afin de mettre en évidence les différences et les spécificités rattachées aux différents groupes.

Par ailleurs, la représentation sociale a la particularité d'être à la fois le produit et le processus d'une activité mentale « *par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* » (Abric, 1989 p.188). Ce processus sociocognitif constitue un système d'appréhension qui filtre ce qui vient du monde extérieur (Abric, 1994b, p.17 ; Abric, 1989, p.191).

1-2 Définition et caractéristiques

Abric (1994b, p.13) définit une représentation sociale comme étant une « *vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.* » La représentation qui est à la fois « *le produit et le processus d'une activité mentale* », permet aux individus et aux groupes de reconstruire le réel et « *une organisation signifiante* ». Elle fonctionne comme « *un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social.* » et elle détermine leurs comportements ou leurs pratiques.

Flament et Rouquette (2003, p.13) proposent une définition déclinée selon trois dimensions : descriptive, conceptuelle et opérationnelle.

- « Une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action. Elle renvoie à un fait social.

- Une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné. Elle comprend des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives.

- Une représentation sociale est un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations. Ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé. »

Ces trois définitions ne sont pas exclusives l'une de l'autre, mais se complètent et correspondent à « un enjeu spécifique, à un volet de l'exposé, à un moment de la recherche. » (Idem p.14)

Quatre caractéristiques découlent de ces définitions selon Moliner et al (2002, p.13) :

- Une représentation sociale est un ensemble organisé d'éléments qui entretiennent entre eux des relations.

- Une représentation sociale est partagée par les individus d'un même groupe social. Cependant, les consensus qui dépendent de « l'homogénéité du groupe et de la position des individus par rapport à l'objet de représentation », sont partiels et ne concernent que certains éléments de la représentation.

- Une représentation sociale est « collectivement produite à l'occasion d'un processus global de communication. » Cette production collective grâce aux échanges interindividuels et aux communications de masse « favorise l'émergence de consensus en même temps qu'elle confère une validité sociale aux diverses opinions, informations et croyances. »

- Une représentation sociale est socialement utile car « c'est un système de compréhension et d'interprétation de l'environnement social » et intervient dans les relations intergroupes.

Le cadre général ainsi posé, nous proposons la définition suivante, en reprenant les idées-forces précédemment exposées :

Une représentation sociale est une vision fonctionnelle du monde, un système sociocognitif d'interprétation de la réalité. C'est un ensemble organisé et structuré de cognitions (informations, croyances, opinions), liés par des relations, à propos d'un objet social donné et partagé par les membres d'un groupe donné.

1-3 Un système sociocognitif et un système contextualisé

Comme nous venons de voir, les représentations sociales ont deux composantes ; une cognitive et une autre sociale. Elles se situent dans un système sociocognitif et répondent à deux logiques qui peuvent être différentes : la logique cognitive et la logique sociale. Des processus cognitifs déterminés par le contexte social participent à l'élaboration ou à la transmission de la représentation (notamment l'ancrage et l'objectivation que nous verrons dans un paragraphe suivant).

Pour Abric (1994b p.13,14) les représentations peuvent être « *définies comme des constructions sociocognitives, régies par leurs règles propres.* » Et comme il le précise « *La coexistence de ces deux logiques permet de comprendre par exemple pourquoi la représentation intègre à la fois du rationnel et de l'irrationnel* » et conséquemment pourquoi la représentation « *tolère et intègre des contradictions apparentes.* » Ces contradictions et des raisonnements illogiques ou incohérents qui répondent à une logique sociale ne sont qu'apparents et ne remettent pas en cause, selon Abric, l'organisation et la cohérence de la représentation.

L'auteur souligne l'importance de prendre en compte d'une part le contexte discursif « *la nature des conditions de production du discours, à partir duquel va être formulée ou découverte la représentation* » et d'autre part le contexte social « *le contexte idéologique et la place occupée dans le système social par l'individu ou le groupe concerné* », afin d'appréhender le contenu et la dynamique d'une représentation. Des éléments de la représentation peuvent ne pas être activés (par conséquent masqués) dans un contexte donné. Nous reviendrons dans un des paragraphes qui suivent sur ces éléments masqués ou zone muette, dont l'existence illustre les effets de contexte.

Ainsi la signification de la représentation est déterminée par ces deux contextes, discursif d'une part et social et idéologique d'autre part. Et comme le souligne Doise (1992, p189) : « *La signification d'une représentation sociale est toujours imbriquée ou ancrée dans de significations plus générales intervenant dans des rapports symboliques propres à un champ social donné.* » Il évoque notamment les croyances et les valeurs qui interviennent dans de nombreuses relations et évaluations sociales, et les appartenances ou positions sociales particulières occupées par les individus.

Les représentations sociales « *circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans des messages et images médiatiques, cristallisées dans des conduites et les agencements matériels ou spatiaux.* » (Jodelet, 1989b, p.32). Il importe donc de prendre en compte les conditions de production des contenus discursifs permettant l'accès aux représentations (Abric, 1994b, p.15).

2- Les conditions d'émergence d'une représentation sociale

2-1 Objet, représentation autonome et groupe

- L'objet

L'objet présumé doit correspondre à une classe d'objets, autrement dit être polymorphe. Cette caractéristique correspond à une propriété de l'objet. De plus l'objet doit avoir une valeur d'enjeu, ce qui correspond à une spécificité de son insertion sociale.

- Représentation autonome

Flament (op.cit. p. 206) considère que tout objet ne peut pas être objet d'une représentation autonome. Une représentation est autonome si « *le principe organisateur se situe au niveau de l'objet lui-même* » et non pas « *hors de l'objet lui-même, dans une représentation plus globale dans laquelle l'objet est intégré.* » (Abric,1994b, p.24). Dans le cas de représentations autonomes l'auteur cite comme exemples : la psychanalyse (Moscovici 1961), la maladie mentale (Jodelet 1989b) et l'intelligence (Mugny et Carugati 1985). Concernant les représentations non autonomes nous pouvons citer : la représentation du changement de train liée à celles de déplacement en général et de l'image de soi (Abric et

Morin 1990) ou la mutualité rattachée à la représentation de la sécurité sociale, du syndicat et de l'assurance (Syngery-Bensaïd, 1984 ; Abric,1994).

- Le groupe

Une représentation sociale est un ensemble de connaissances socialement élaborées et partagées par les membres d'un groupe donné (Jodelet, 1984, 1989). À ce titre, il convient lorsque nous nous interrogeons sur la représentation d'un objet de poser d'abord l'existence du groupe social donné (Moliner, 1996, p.37). Ce dernier distingue deux configurations de groupes selon leur position par rapport à l'objet : structurelle et conjoncturelle. La première concerne les groupes « *dont l'existence est intimement liée à l'objet de représentation* », la seconde aux groupes « *préexistants confrontés à un objet nouveau et problématique .* » (Idem p.39).

Ces conditions d'émergence d'une représentation sociale ne sont pas suffisantes d'après Moliner (1993, 1996, 2002). Toute situation sociale qui présente les caractères ci-dessus ne génère pas forcément des représentations sociales, « *S'il n'y a pas de représentation sans objet, il peut y avoir des objets sans représentation* » (Moliner, 1996, p.30). Cinq critères essentiels sont à considérer selon cet auteur pour qu'un objet donne naissance à une représentation sociale : outre les spécificités de l'objet et les caractéristiques du groupe que nous avons vues, il est question des enjeux, de la dynamique sociale et de l'absence d'orthodoxie (Moliner,1996 ; Moliner et al, 2002).

2-2 Les enjeux, la dynamique sociale et l'absence d'orthodoxie

- Les enjeux

Ainsi selon Moliner (op.cit) les enjeux s'articulent autour de l'identité du groupe qui « *passé par l'identité psychosociale des individus qui le composent .* » (p. 41), et de la cohésion sociale. S'agissant de l'enjeu identitaire, Moliner précise qu'« *en contribuant à l'édification des identités individuelles, les représentations contribuent à l'affirmation d'existence des groupes sociaux. .* » (Ibid p. 43).

Cet enjeu dépend de la place occupée par l'objet dans le groupe social et « *c'est, d'une certaine manière, parce que l'objet est au cœur du groupe qu'il fonde sa survie en contribuant à l'identité de ses membres.* » (Idem). C'est dans une configuration structurelle du groupe que l'élaboration de la représentation sociale sera motivée par l'enjeu d'identité. Pour Clémence (2003, p.394) « *une représentation sociale naît lorsqu'un objet devient un enjeu, que des points de vue différents se forment et qu'elle se développe lorsque ces points de vue se rencontrent et s'étendent.* »

Par contre, l'enjeu de cohésion sociale concerne les groupes dans une configuration conjoncturelle. Le maintien de la cohésion préexistante du groupe est mis en question car le groupe est confronté à un objet étranger et problématique.

Moliner précise toutefois qu'il n'y a pas de réel clivage entre les types de configuration et d'enjeux, des passerelles étant possibles.

- La dynamique sociale

La valeur d'enjeu d'un objet n'a de sens que si cet objet est au centre d'une interaction sociale, s'il revêt une certaine utilité sociale et correspond à un besoin. Ainsi c'est dans l'interaction du groupe avec d'autres groupes, que ce besoin trouve sa justification et autrement dit « *la valeur utilitaire de l'objet se fonde sur l'insertion de cet objet dans une dynamique sociale.* » (Ibid p.44)

- L'absence d'orthodoxie

Un groupe placé dans une dynamique sociale par rapport à un objet polymorphe porteur d'enjeu ne suffit pas, d'après Moliner, à faire émerger une représentation sociale. En effet, l'absence d'orthodoxie constitue la cinquième condition. Dans un système orthodoxe où « *les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet* » (Moliner et al, 2002, p. 31), les processus représentationnels ne peuvent pas se mettre en place. Dans un tel système, l'activité individuelle est régulée et contrôlée et le sujet orthodoxe « *accepte et demande que sa pensée et sa conduite soient réglées par le groupe.* » (Moliner,

1996, p.46). Le système orthodoxe, s'il est organisé autour de l'objet en question, favorise « *l'émergence de l'élaboration idéologique ou scientifique.* » (Idem).

Ainsi selon Moliner (1993, p. 13), le processus représentationnel peut apparaître quand « *pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe.* »

2-3 Saillance sociocognitive et pratiques communes

Flament et Rouquette (2003) définissent deux critères (clauses minimales) autour de l'objet lui-même nécessaires à l'émergence d'un processus représentationnel : la saillance sociocognitive de l'objet et les pratiques communes se rapportant à cet objet.

La saillance sociocognitive de l'objet est liée au caractère polymorphe et au statut de référence dans les communications. L'objet doit selon ces auteurs « *être une abstraction, renvoyer à une classe générale ou générique* » et « *doit avoir une présence thématique récurrente dans les communications.* » Il doit générer des interactions et « *faire partie de la négociation permanente de la sociabilité* » (Idem p. 32, 33). Le volume d'interactions, et leur intensité entre les différents sous-groupes et à travers les communications signent l'enjeu que peut avoir l'objet. En effet, un objet sans enjeu ne peut engendrer une dynamique sociale et nourrir des communications interindividuelles et intergroupes. La saillance sociocognitive renvoie à la condition d'enjeu précédemment exposée (Moliner, 1996 et 2002).

Les pratiques communes renvoient également aux enjeux suscités par l'objet et aux interactions entre différents groupes en présence dans la pratique sociale de l'objet. Les pratiques communes dépendent de l'utilité sociale de l'objet et du niveau d'implication de chaque individu et de son groupe d'appartenance. Cette implication sera d'autant plus forte

que si l'objet présumé de représentation présente un intérêt d'ordre social, une utilité, apte à générer une dynamique sociale en relation avec lui, dans la population considérée.

Ces auteurs proposent ainsi comme expertise d'un objet, afin de savoir s'il est potentiellement objet de représentation, de procéder à un diagnostic préalable en trois points : la fonction de concept de l'objet, la relation de l'objet aux pratiques, et la présence de l'objet dans les communications. (Ibid p.51)

Pour Jodelet (1984, p.360), une représentation est « *une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale.* » Quels sont les processus psychiques mis en œuvre dans l'élaboration de cette connaissance sociale et comment sont intégrées les informations nouvelles à propos d'un objet donné?

Nous venons de voir les différentes conditions relatives à l'objet et au groupe nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale. À ces éléments s'ajoutent les processus psychosociaux et des processus psychologiques. Nous abordons maintenant ces différents processus et les communications collectives qui rentrent en jeu dans la formation des représentations sociales.

3- Processus de formation des représentations sociales

3-1 Mécanismes psychosociologiques de production des représentations

Trois mécanismes psychosociaux ont été mis en évidence par Moscovici (1961) et repris plus tard par Herzlich (1973), afin de permettre l'émergence d'une représentation sociale : la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence. Moliner (1996, p.34) explicite ces mécanismes en précisant qu'ils posent des conditions préalables à l'apparition d'une représentation.

- La dispersion de l'information a trait à l'accessibilité des informations ou connaissances relatives à l'objet. Les informations nécessaires à la connaissance de l'objet ne

sont pas toujours accessibles aux individus « *pour des raisons inhérentes à la complexité de l'objet social, mais aussi en raison des barrières sociales et culturelles.* » L'objet se trouve alors mal défini, et va « *favoriser la transmission indirecte de savoirs et donc l'apparition de nombreuses distorsions* » (Ibid). Les individus disposent alors d'informations incomplètes selon la nature de l'objet.

- La focalisation se « *rappelle à la position spécifique du groupe social vis-à-vis de l'objet* » (Ibid). Il s'agit de l'implication et de la position des différents sous groupes en présence, de l'intérêt particulier pour certains aspects de l'objet. En l'occurrence, il n'existe pas de vision globale de l'objet.

- La pression à l'inférence correspond à la nécessité pour les individus « *de développer des conduites et des discours cohérents à propos d'un objet qu'ils connaissent mal* » (Ibid). L'individu prend position, fait des hypothèses, trouve des arguments, produit des connaissances par rapport à quelque chose qu'il connaît mal, pour ne pas faire preuve d'ignorance. Cette troisième condition « *favoriserait l'adhésion des individus aux opinions dominantes du groupe* » (Ibid).

L'épidémie de chikungunya qui a sévi à La Réunion en 2006 constitue un exemple qui remplit les trois conditions précitées. En effet, l'objet « chikungunya » a suscité de nombreuses craintes et interrogations concernant notamment l'origine de l'épidémie, les modes de transmissions et les remèdes. Les informations ont été diffusées progressivement en fonction des connaissances scientifiques (peu nombreuses à ce moment-là) et avec des distorsions ou l'absence d'explications claires relatives aux moyens curatifs et préventifs mis en œuvre telle que la lutte antivectorielle. Par ailleurs, la focalisation était maximale sur un aspect de l'objet : le vecteur de transmission (le moustique). Les individus contaminés par le virus, ceux qui ne l'étaient pas et les professionnels de santé n'étaient pas impliqués de la même façon et n'avaient pas les mêmes priorités (par exemple : guérir pour les malades, soigner pour les médecins et se prémunir pour les autres). Par ailleurs, chacun avait son idée sur la question de l'origine du moustique, sur un éventuel remède ou la façon de tuer l'insecte incriminé. Durant cette épidémie qui, rappelons le, avait fait de nombreuses victimes (pratiquement le tiers de la population atteint par le virus et plusieurs dizaines de décès directs ou indirects), la population était dans l'incertitude et se posait des questions par rapport aux informations parfois contradictoires livrées par les autorités politiques ou scientifiques et amplifiées par la médiatisation locale et nationale.

Face au déficit de savoirs et d'informations concernant un objet social et pour réduire l'incertitude qu'ils éprouvent, les individus émettent des hypothèses, échafaudent leurs propres théories. Et comme le précise Jodelet (1989, p.31) nous fabriquons des représentations parce que « *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose.* » L'incertitude est selon Moliner (2001b, p.16) « le moteur essentiel » qui préside à la construction des représentations sociales.

Pour Jodelet (op.cit p. 32) lorsqu'un événement qui ne peut laisser indifférent surgit dans l'horizon social « *Il mobilise peur, attention et une activité cognitive pour le comprendre, le maîtriser et s'en défendre. Le manque d'information et l'incertitude de la science favorisent l'émergence de représentations qui vont circuler de bouche à oreille et rebondir d'un support médiatique à l'autre* », (comme le SIDA lors de son apparition en 1979). Le chikungunya constitue un exemple récent d'événement social, comme nous avons exposé plus haut, générant la peur, l'incertitude et crée une activité cognitive intense.

Pour Jodelet (op.cit), dans certains cas des scientifiques, des religieux ou des idéologues se chargent de réduire cette incertitude en développant à propos d'un « phénomène étrange, nouveau et inquiétant », un discours dogmatique. Comme elle l'explique (idem) « *Dans certaines couches de la société, et selon les époques, ces discours peuvent revêtir un caractère de légitimité. Qui doutait de la parole de la science au milieu du vingtième siècle ?* » Ainsi, il n'est pas nécessaire de produire des connaissances à propos de l'objet concerné. Seuls les individus qui mettent en doute le discours des professionnels du savoir auront leur propre vision et procéderont à une reconstruction de la réalité, tout en s'appuyant même partiellement sur ces mêmes informations. Ils préservent de la sorte une certaine forme de liberté de penser. (Moliner, 2001b, p.17)

3-2 Processus psychologiques dans la production des représentations sociales

Les processus psychologiques plus précisément sociocognitifs qui interviennent dans le système représentationnel sont l'ancrage et l'objectivation (Moscovici, 1961, 1976). Ces processus « *ont trait à l'élaboration et au fonctionnement d'une représentation sociale... Ils éclairent une propriété importante du savoir : l'intégration de la nouveauté qui apparaît comme une fonction de base de la représentation sociale.* » Jodelet (1984, p. 367)

3-2 1 L'objectivation

Le processus d'objectivation permet de rendre concret et matériel ce qui est abstrait. Autrement dit « *il transforme un concept en une image ou en un noyau figuratif.* » (Doise et Palmonari, 1986b, p.20). Ce noyau figuratif est constitué de « *quelques éléments qui forment un ensemble cohérent et imagé, qui rendent concret ce qui est abstrait. Dès lors, il a acquis un statut d'évidence qui le rend non discutable et il est ainsi intégré dans une réalité de sens commun.* » (Guimelli, 1994b, p.14).

En étudiant la représentation sociale de la psychanalyse (1961), Moscovici a notamment mis en évidence les différentes étapes de cette opération mentale « *imageante et structurante* », à l'œuvre dans la représentation. Ainsi, le noyau ou schéma figuratif permet par l'intermédiaire de notions simples, faciles à concrétiser, de mettre en images la psychanalyse².

Les notions sont sélectionnées et décontextualisées pour former un schéma figuratif qui procède à la naturalisation et c'est à partir du schéma que va se construire la représentation (Jodelet, op.cit, p.368). Le schéma figuratif constitue, selon Moliner, (1996 p. 149) « *une forme perceptible et naturelle de l'objet de représentation.* » Moliner (2001b) cite

²Schéma figuratif de la psychanalyse : le conscient (l'apparent, la volonté, le réalisable, l'extérieur) et l'inconscient (le caché, l'involontaire, le possible, l'intérieur) localisés dans le cerveau, de part et d'autre d'une ligne avec le refoulement (navette entre le conscient et l'inconscient) produisant le complexe (Jodelet, 1984, p. 308). La vision du psychisme est articulée autour de l'opposition entre intérieur et extérieur (l'inconscient et le conscient) et un mécanisme nocif (le refoulement) à l'origine de tous les maux. (Doise et Palmonari, 1986b, p. 21).

Les notions sont sélectionnées et décontextualisées pour former un schéma figuratif qui procède à la naturalisation et c'est à partir du schéma que va se construire la représentation (Jodelet, op.cit, p.368). Le schéma figuratif constitue, selon Moliner, (1996 p. 149) « *une forme perceptible et naturelle de l'objet de représentation.* » Moliner (2001b) cite l'exemple de la représentation de l'entreprise dans laquelle les sujets évoquent la « hiérarchie » en utilisant des formes objectivées telles que « patron », « la direction ». Il ne s'agit plus selon lui « *d'une connaissance sur le monde de l'entreprise mais d'une connaissance du monde de l'entreprise. On passe d'un savoir distancié de son objet, de type scientifique, à un savoir assis sur l'expérience du sujet.* » (p. 19,20). Par le processus d'objectivation, la représentation, poursuit Moliner (Idem, p. 21), « *passé de l'état de culture à l'état de nature* » et ainsi elle est disponible à tous « *puisque'elle se donne pour un élément de la réalité.* » Moliner étaye ses propos en donnant l'exemple de la mondialisation incarnée par José Bové.

Plus généralement, l'objectivation, comme le montre Roqueplo (1974, in Doise et Palmonari, 1986b, p.22 et Jodelet, 1984, p.369), est une caractéristique inhérente à la vulgarisation scientifique. Son triple caractère : sélection, schématisation et naturalisation est applicable à toute représentation. (Jodelet, Idem.).

Moliner précise que, par ce processus d'objectivation « *les connaissances relatives à l'objet de représentation n'apparaissent plus comme des concepts, des constructions intellectuelles destinées à rendre compte de cet objet, mais bien comme des éléments tangibles de la réalité.* » (2001b, p.19). La conséquence de l'objectivation, c'est d'après Moliner (Ibid. p.21) « *l'inscription illusoire dans le réel d'une construction intellectuelle* ».

Guimelli (1994b, p.14) souligne l'opérationnalité de ce processus en évoquant l'inscription de l'objet social de la représentation dans le concret, le réel. En effet, l'information concernant l'objet est simplifiée et remodelée, et s'inscrit dans la logique et la cohérence internes au groupe. Cette information devient alors consensuelle dans ce groupe et donc communicable.

Selon Jodelet (1984, p. 367) la représentation grâce à ce processus d'objectivation, met « *en images des notions abstraites, donne de la texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels.* »

3-2 2 L'ancrage

L'ancrage est le second processus en œuvre dans l'élaboration et le fonctionnement des représentations sociales. C'est le processus « *par lequel l'objet de représentation devient un instrument familier inséré dans des catégories de savoirs préexistants.* » Moliner (1996, p. 11). Il concerne « *l'enracinement social de la représentation et de son objet...L'intervention du social se traduit dans la signification et l'utilité qui leur sont conférées.*» (Jodelet, op.cit, p 371). De plus cet auteur souligne un autre aspect important : « *l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en découlent, de part et d'autre.* »

Les informations relatives à l'objet de représentation sont interprétées en référence au réseau de significations préexistant (valeurs, croyances) propre au groupe d'appartenance, pour faire sens, et être intégrées dans la réalité existante (Guimelli, 1994b, p.14 ; Fischer, 1988, p.122 ; Moliner, 2001b, p. 19 ; Jodelet, 1984, p. 372). Autrement dit, le processus d'ancrage permet de « *mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.*» (Doise et Palmonari, 1986b, p.22). Des transformations s'opèrent aussi bien au niveau de l'objet représenté que des connaissances anciennes : « *La pensée constituante s'appuie sur la pensée constituée pour ranger la nouveauté dans des cadres anciens, dans du déjà connu avec pour effet des transformations de part et d'autre.* » (Jodelet, 1991, in Guimelli, op.cit).

Les nouveaux savoirs produits par le système d'interprétation et de signification forment un cadre et un instrument de conduite. L'ancrage oriente l'utilité sociale de la représentation en permettant dans un groupe donné, comme le précise Moliner (op. cit. p.21), « *l'utilisation d'un cadre de référence commun dans lequel vont se réaliser les différentes opérations de la cognition sociale.* » Par exemple dans l'étude de la psychanalyse (Moscovici,

1961), selon l'ancrage choisi par un groupe social donné (politique, philosophique, religieux, sexuel), la représentation de la psychanalyse aura une coloration particulière. Ce choix se fonde sur « *le système de valeurs et d'idées auquel s'adhère le groupe* », s'inscrit dans la vie et la culture du groupe et par conséquent « *le groupe exprime ses contours et son identité par les sens dont il investit la représentation ... L'enracinement de la représentation dans la vie des groupes constitue un trait essentiel du phénomène représentatif, car il rend compte de son lien avec une culture ou une société donnée.* » (Jodelet, 1984, p.372).

Pour Jodelet (op.cit) l'objectivation, est la constitution formelle d'une connaissance (le social dans la représentation), l'ancrage de son insertion organique dans une pensée constituée (la représentation dans le social). Des groupes sociaux différents vont choisir des ancrages différents selon leur culture, ce qui confère à la représentation une instrumentalité différente qui « *assure une orientation des conduites et des rapports sociaux.* » (Fischer, 1988, p.123).

Nous pouvons dire ainsi que l'objet de représentation prend corps, (l'abstrait devient concret) grâce à l'objectivation, et l'ancrage intègre l'objet de représentation dans la vie sociale du groupe, lui confère une signification et une utilité (cadre de référence commun au groupe). Doise et Palmonari (1986b, p.23) soulignent que les processus d'ancrage et d'activation sont « *surtout actualisés lors d'une confrontation avec l'inattendu ou l'inexplicable* ». Jodelet (Idem, p.376) précise que l'ancrage va avec la familiarisation avec l'étrange et complète ses propos en disant « *Comprendre quelque chose de nouveau, c'est le faire sien, c'est aussi l'expliquer. Le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer de façon familière.*»

3-3 Communications collectives

Un processus global de communication collective fait partie des processus de formation des représentations sociales. Selon (Moliner, 2001b), les mécanismes psychosociologiques et psychologiques décrits précédemment ne suffisent pas. En effet, les individus et les groupes doivent communiquer collectivement et ce, sous plusieurs formes. Il

distingue ainsi les communications interpersonnelles, le débat public, les communications culturelles et la communication de masse.

La communication interpersonnelle, constituée d'échanges en temps réel, essentiellement verbaux et informels, se déroule dans des cadres restreints entre des individus de grande proximité sociale (famille, amis, collègues de travail, voisins). Selon Moliner (Idem, p.22), « *Parce qu'elle est informelle, la communication interpersonnelle est l'espace privilégié de la rumeur et de l'approximation. C'est là que s'échangent des informations invérifiables et des hypothèses improbables. À l'abri des regards des professionnels du savoir, c'est là que peuvent s'opérer toutes les transformations, toutes les interprétations, tous les glissements de sens. L'absence de contrôle institutionnel ou épistémique permet toutes les audaces.* »

La communication interpersonnelle a par ailleurs une visée consensuelle parce qu'elle se déroule entre proches, et permet de repérer ce qui est plausible et désirable en fonction des valeurs et des normes du groupe parce qu'elle se déroule en temps réel. En cela, précise Moliner, la communication interpersonnelle « *est le lieu ultime de validation sociale des inférences, des catégorisations, des attributions. C'est là que se concrétise in fine le sens commun.* » (Idem).

Le débat public quitte le cadre consensuel, concerne des personnes d'origines sociales et de niveaux d'expertise variés qui s'affrontent en marquant ses positions. Le débat a un caractère formel, exempt de création collective et le plus souvent contradictoire. D'après Moliner, le débat public va donc figer des positions et permettre aux groupes d'identifier leurs spécificités.

Moliner évoque la communication culturelle qui regroupe la littérature, le cinéma, le théâtre, la chanson et la publicité. Ces différentes formes d'expression culturelle doivent tenir compte des valeurs, des jugements préalables, des croyances et attentes du public. Une adéquation doit exister entre ces éléments et les contenus des œuvres culturelles, pour qu'elles soient accessibles au public et compréhensibles. « *Il résulte de cette nécessaire adéquation un*

véritable processus de validation sociale. » (Idem, p.25). Ainsi, les attentes et les croyances (cognitions constitutives des représentations sociales) du public acquièrent alors une légitimité culturelle.

Enfin les processus de communication de masse, que nous avons évoqués dans la section précédente, ont été mis à jour par Moscovici (1961) à l'occasion de son étude sur la psychanalyse. Il a montré que les médias communiquent les informations concernant la psychanalyse différemment selon leur sensibilité politique et/ou religieuse. Trois systèmes de communication présentant des impacts et objectifs différents sont en jeu : la diffusion, la propagation et la propagande.

La diffusion a un objectif économique « *il s'agit, pour elle, de vendre de l'information à la plus vaste audience possible* » (Moliner, 2001b, p. 24) et est idéologiquement neutre. La diffusion accompagnerait le processus d'objectivation, « *de par la neutralité de son ton, elle suggère que les faits et les informations qu'elle rapporte sont bien des données objectives de notre environnement social.* » (Idem).

La propagation est menée par des médias qui revendiquent une orientation idéologique et visent une audience qui partage cette orientation. Dans ce cas, « *le style se caractérise par la régularité des prises de position et des références aux normes partagées avec l'audience.* » (Idem). La propagation rappelant les points de référence au groupe orienterait le phénomène d'ancrage.

Enfin, dans le système de propagande, il s'agit de renforcer l'identité et la cohésion d'un groupe idéologique. Dans un style globalement conflictuel, « *il s'agit de présenter l'environnement social sous une forme qui légitime et encourage l'action du groupe.* » (Idem). Moliner pense que la propagande aurait une incidence sur les processus sociocognitifs en jeu dans la sauvegarde de l'identité du groupe, ceux par exemple de la catégorisation sociale.

Ce processus global de communication collective participant à la formation des représentations sociales est à considérer avec les processus sociocognitifs d'ancrage et d'objectivation et les processus psychosociologiques. Ces différents processus rentrent en jeu non seulement dans la formation du système représentationnel mais également dans son fonctionnement notamment au niveau de la stabilité de la représentation, quand il s'agit par exemple d'intégrer une information nouvelle et abstraite en la rattachant à un cadre de référence connu et en lui donnant un aspect concret.

4- Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales ont quatre fonctions essentielles : des fonctions de savoir, des fonctions identitaires, des fonctions justificatrices et des fonctions d'orientation.

- Les fonctions de savoir des représentations sociales permettent la compréhension et l'explication de la réalité. Ainsi les représentations sociales « *permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances, de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif.* » (Abric, 1994b, p. 15,16).

- Les représentations sociales ont des fonctions identitaires qui définissent l'identité et sauvegardent la spécificité des groupes. « *Les représentations sociales situent les individus et les groupes dans le champ social, et permettent l'élaboration de leur identité sociale* ». Ces fonctions identitaires donnent « *une place primordiale dans les processus de comparaison sociale* » aux représentations. (Idem p. 16).

- Les représentations sociales ont des fonctions justificatrices. Ces fonctions permettent la justification a posteriori des prises de position et des comportements, maintiennent ou renforcent la position sociale du groupe concerné, pérennise et justifie la différenciation sociale (Ibid. p. 18).

- Les représentations sociales ont des fonctions d'orientation. Les représentations guident les comportements et les pratiques. « *La représentation produit un système*

d'anticipations et d'attentes, elle est donc une action sur la réalité : sélection et filtrage des informations, interprétations visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. La représentation précède et détermine l'interaction...Elle est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés. » (Ibid. p. 17).

Dans une situation où une tâche est à réaliser par exemple, le rôle de la représentation de cette tâche sur les conduites, sur les relations mises en œuvre et sur la réalisation de la tâche elle-même a été démontré (Abric, 1971). En effet, la représentation de la tâche détermine « *directement le type de démarche cognitive adopté par le groupe ainsi que la manière dont il se structure et communique, et cela indépendamment de la réalité objective de la tâche.* » (Idem). D'autres travaux du même auteur concernant la représentation du partenaire (1972) ou encore celle du destinataire de la tâche (1986) illustrent cette fonction d'orientation des représentations sociales.

Ces fonctions montrent l'intérêt de la représentation sociale et la pertinence de son étude afin de mieux comprendre les interactions entre les individus, les groupes et l'environnement social. Non seulement la représentation sociale permet aux individus d'acquérir « un savoir pratique de sens commun », aux groupes de se différencier selon leur identité et de se justifier, elle est comme le précise Abric (1994b, p.13) « *un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré codage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes.* »

Cette dernière fonction d'orientation souligne avec force l'importance de l'étude des représentations sociales, car « *connaître la représentation sociale d'un objet donné dans un groupe donné, c'est être en mesure de prévoir certaines des réactions de ce groupe lorsqu'il porte un jugement ou prend position face à un objet.* » (Moliner, 2000, p.90). Et comme le dit plus généralement Herzlich (1969, p.23) l'étude des représentations sociales « *correspond à la nécessité de mieux comprendre la façon dont l'individu construit la réalité sociale et s'y oriente.* »

5- Structure et organisation des représentations sociales : approche structurale des représentations sociales

5-1 La théorie du noyau central

Abric (1976, 1987, 1994a) montre que lorsqu'on s'intéresse aux éléments d'une représentation sociale, certains sont plus importants que d'autres, car ils sont générateurs de significations, de sens et assurent une fonction organisatrice dans la représentation. Ainsi il rend compte de la structure et de l'organisation des représentations sociales par la théorie du noyau central selon laquelle une représentation sociale s'organise en un double système, central et périphérique. Cette théorie qui postule qu'une représentation sociale est organisée autour et par un noyau central s'appuie sur le fait qu'une représentation sociale est « *une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles organisent l'identité et la pérennité d'un groupe social.* » (Abric, 2001, p. 83).

Abric (1994b, p.19) revient sur les origines de l'idée de « centralité » ou de « noyau », en précisant que Heider (1927) et Asch (1946) ont mis en évidence le rôle central joué par certains éléments : un trait de caractère dans la perception d'un individu supposé décrit par sept traits pour Asch et un noyau unitaire porteur de causalité dans les phénomènes d'attribution pour Heider. La théorie du noyau central s'appuie en partie selon Abric, sur le concept de noyau figuratif issu des travaux de Moscovici (1961) sur la psychanalyse. Ce noyau figuratif, schématisation de la psychanalyse, résultant du processus d'objectivation (voir section précédente) est « *un noyau simple, concret, imagé et cohérent, il correspond également au système de valeurs auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes.* » (Abric, Idem, p.21).

Moscovici met en évidence le rôle génétique de ce noyau figuratif dans le sens où comme le dit Abric (Idem) « *c'est lui qui va fournir le cadre de catégorisation et d'interprétation des nouvelles informations parvenant au sujet... Les autres éléments de la*

représentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif. »

Abric va au-delà de cette fonction génétique du noyau figuratif en posant que « *le noyau central est l'élément essentiel de toute représentation et qu'il peut, d'une certaine manière, dépasser le simple cadre de l'objet de représentation pour trouver son origine dans les valeurs qui le dépassent, et qui ne nécessitent ni aspects figuratifs, ni schématisation, ni même concrétisation.* » (Ibid, p.21).

En effet, Abric propose dès 1976 la théorie du noyau central selon laquelle « *une représentation sociale est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central (ou noyau central) et un système périphérique.* » (Abric, 2001, p.82)

Le noyau central a une origine essentiellement sociale « *liée aux conditions historiques, sociologiques* » et est « *directement associé aux valeurs, aux normes* ». Par contre, le système périphérique est déterminé de « *façon plus individualisée et contextualisée... et permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes.* » (Abric, 1994b, p.28). Cette double organisation fait que les représentations sociales sont « *à la fois stables et mouvantes, rigides et souples.*» (Idem. p 29).

5-2 Le noyau central

5-2-1 Nature et fonctions du noyau

Le noyau central ou noyau structurant est l'élément fondamental de la représentation, « *constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification* » et qui détermine son organisation (Abric, Ibid, p.19). Ce noyau central est par ailleurs « *l'élément le plus stable de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des*

contextes mouvants et évolutifs.» (Idem. 22). Il est selon Moliner (1996, p. 60) une « *structure dont le rôle est interne à la représentation .* »

Flament (2001a, p. 60), donnant une définition globale d'une représentation en termes de structure³ et de système précise qu'une représentation sociale « *est un système dans lequel le noyau central est une structure qui est en charge de l'organisation de tout le reste du système, c'est-à-dire la partie périphérique.* » Flament (Idem) souligne avec force le caractère absolument nécessaire du noyau central. En tant que structure, si un élément du noyau change, toute la structure change, donc la représentation change. Le noyau central a trois fonctions essentielles (Abric, 2001, p.82 ; 1994b, p.22 ; 2003, p. 375) :

- Une fonction génératrice : le noyau est « *l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur* ».

- Une fonction organisatrice : le noyau « *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation.* »

- Une fonction stabilisatrice : le noyau est « *l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.* »

La fonction génératrice a trait à la signification des éléments de la représentation, la fonction organisatrice renvoie aux relations entre les éléments et la fonction stabilisatrice à la stabilité du noyau, à sa résistance au changement.

La théorie du noyau central constitue selon Moliner (1994, p. 200), « *une approche à la fois descriptive et explicative de la structure interne des représentations.* » Et ces fonctions confèrent au noyau central une place décisive dans la connaissance d'une représentation sociale et a fortiori dans la différenciation de deux représentations sociales. En effet, « *puisque les cognitions centrales déterminent la signification et l'organisation de toutes les*

³Flament utilise le mot structure dans le sens « *d'un ensemble d'éléments tel que tout changement qualitatif d'un élément entraîne automatiquement le changement qualitatif de tous les autres éléments.* » (2001a, p.58).

autres cognitions, deux représentations seront différentes si, et seulement si, elles n'ont pas le même noyau central.» (Idem).

Un autre point important concerne l'aspect qualitatif des éléments du noyau central, « *Le noyau central a avant tout une valeur qualitative. Ce n'est pas la présence importante d'un élément qui définit sa centralité. C'est le fait qu'il donne sa signification à la représentation.* » (Abric, 1994b, p.22).

Un élément central doit avoir une valence plus importante que celle des éléments périphériques. La valence est « *la propriété d'un item d'entrer dans un nombre plus ou moins grand de relations d'induction.* » (Idem p. 23).

5-2-2 Propriétés et caractéristiques du noyau central

Ainsi nous avons vu que les éléments du noyau doivent avoir une forte valence. C'est ce que Moliner (1994, 1996) définit en disant qu'une cognition centrale doit être plus « connexe » qu'une cognition périphérique. « *D'un point de vue qualitatif, les éléments centraux se distingueraient donc des autres par une plus grande connexité et donc par une plus grande saillance.* » (1996, p.63). Cependant pour appartenir au noyau, la connexité ou la saillance ne suffit pas, il faut rajouter comme le précisent Abric et Moliner la dimension qualitative, rattachée au caractère « non négociable » des éléments centraux, qui sont autrement dit des « prescriptions absolues ». Abric (2001) explicite cette caractéristique en disant que « *toute remise en cause de l'une d'entre elles (c'est-à-dire que toute remise en cause d'un élément du noyau central) entraîne automatiquement la transformation ou l'abandon de la représentation.* » (Idem, p.83).

Moliner (1988, 1996) parle de déstructuration de la représentation dans le cas d'une remise en cause et montre que la stabilité de la représentation est assurée par un processus de réfutation (réfuter toute contradiction portant sur les cognitions centrales). « *Chaque fois que des individus seront confrontés à des contradictions portant sur une cognition centrale, ils*

réfuteront, d'une manière ou d'une autre, l'information qui leur aura été proposée. » (Moliner, 1996, p.65).

De plus, ces cognitions centrales se fondant sur des valeurs associées à l'objet de représentation, remettre en cause ces cognitions, c'est aller contre ces valeurs fondatrices (Abric, 2001). Par conséquent, « *partager une représentation avec d'autres individus signifie donc partager avec eux les valeurs centrales associées à l'objet concerné.* » (Idem, p.83).

Selon Moliner (1996, p.64) une cognition « *est centrale parce qu'elle entretient un lien privilégié avec l'objet de la représentation.* » Ce lien, est précise-t-il, « *symbolique et résulte des conditions historiques et sociales qui ont présidé à la naissance de la représentation.* » Les cognitions centrales sont indissociables de l'objet de représentation parce qu'elles sont « *symboles de l'objet et structurantes des savoirs qui s'y rapportent.* » (Ibid, p.65).

Abric (1994b, p.23) évoque également cette position privilégiée qu'occupe le noyau central dans la représentation et la rattache au fait que c'est le noyau qui donne sa signification à la représentation. Nous voyons bien que les éléments centraux d'une représentation constituent l'essence même de la représentation (fonctions significatrice et organisatrice, valeurs centrales associées à l'objet), et nous pouvons faire référence à la métaphore du noyau d'un fruit et de sa chair, de la pêche en l'occurrence « *sans noyau, il n'y aurait pas de pêche.* » (Flament, 2001, p.56).

Ainsi, Abric (1994b, p.23) rappelle que la nature de l'objet, la relation du sujet ou du groupe avec l'objet et les valeurs et normes sociales déterminent le noyau central.

Le noyau peut avoir deux dimensions différentes selon la nature de l'objet et la finalité de la situation :

- Une dimension fonctionnelle : dans des situations à finalité opératoire (ex. : réalisation d'une tâche ou représentation de la ville).

- Une dimension normative : quand interviennent des dimensions socio affectives, sociales ou idéologiques (ex. : représentation de l'argent par Vergés, 1992).

Les dimensions socioaffectives, sociales ou idéologiques sont souvent présentes quand il s'agit d'objets sociaux ayant des enjeux et une intensité des communications collectives et des pratiques communes. Dès lors et comme le précise Abric (1994b, p. 79), le noyau central est essentiellement normatif.

Cependant, il convient de noter qu'il existe tout de même une hiérarchie entre les différents éléments du noyau. Dans l'étude de la représentation du groupe idéal (Rateau, 1995 ; Guimelli , 1998), amitié et égalité font partie du noyau. L'élément « amitié » est plus indispensable, moins négociable, plus absolu que l'égalité. Ainsi, dans le noyau central, certains éléments sont « plus décisifs » que d'autres, il y a des éléments principaux et des éléments adjoints.

Le caractère principal ou adjoint est à mettre en correspondance avec la dimension normative ou fonctionnelle. Le noyau central joue donc « un double rôle : évaluatif (justifier des jugements de valeur) et pragmatique (impliquer des pratiques spécifiques). L'élément évaluatif est plus en lien avec les valeurs et les jugements tandis que l'élément fonctionnel l'est avec les pratiques (Abric, 2001, p.85). Dans l'exemple du groupe idéal, l'élément « amitié » est normatif et l'élément « égalité » fonctionnel.

5-2-3 Fonctionnement du noyau : processus d'activation et zone muette

5-2-3-1 Processus et facteurs d'activation

Comme nous avons vu précédemment il existe une hiérarchie entre les différents éléments du noyau central (principal/adjoint et normatif/fonctionnel). D'après Abric (2001 p.87) « *certaines éléments vont être plus utilisés, plus sollicités que d'autres pour définir la signification de l'objet ou des pratiques qui lui sont associées. Nous dirons que les éléments*

du noyau central sont susceptibles d'être activés différemment selon le contexte social.» Ainsi le degré d'activation d'un élément va déterminer son importance, plus il est activé, plus il joue un rôle important. Selon Guimelli et Deschamps (2000), certains éléments sont désactivés ou « dormants » et des zones du champ de représentation seraient « muettes » sous l'effet de pressions sociales.

Il importe donc précise Abric (2001) de définir les facteurs d'activation des éléments du noyau central : la finalité de la situation, la distance du groupe à l'objet et le contexte d'énonciation.

- La finalité de la situation

Les éléments fonctionnels seront principalement activés dans des situations à finalité opératoire ou pragmatique. Les éléments normatifs le seront dans des situations d'échange social ou de positionnement évaluatif (Idem, p.88).

- La distance du groupe à l'objet

La distance à l'objet peut être appréciée par plusieurs facteurs : le niveau de pratique de l'objet, la connaissance plus ou moins de l'objet et l'implication du groupe par rapport à l'objet. Ces différents facteurs renvoient en quelque sorte à la saillance sociocognitive et aux pratiques communes vues précédemment. Selon Abric (Idem), « *plus un groupe est proche de l'objet, plus il valorisera les éléments fonctionnels. Plus il est éloigné, plus il sollicitera les éléments normatifs.* » Par conséquent, un groupe qui a un niveau élevé de pratiques de l'objet aura une représentation plus descriptive et fonctionnelle de cet objet.

- Le contexte d'énonciation de la représentation

Dans certains contextes d'énonciation de la représentation, il peut exister des pressions sociales et/ou des situations dans lesquelles le sujet tient à donner une image positive de lui-même. Dans l'étude de la représentation des gitans de Guimelli et Deschamps (2000), dans un contexte de substitution où les sujets sont invités à répondre comme le feraient les français en général, « voleur » s'ajoute à « nomade » et « musique », éléments du noyau de leur propre représentation. L'élément normatif « voleur » serait un élément masqué,

caché, non activé dans le contexte d'énonciation dans lequel il y a une pression normative, et appartiendrait à la zone muette.

5-2-3-2 Eléments masqués ou zone muette

Ainsi Abric (2003b, p 75) émet l'hypothèse selon laquelle la zone muette est constituée d'éléments normatifs du noyau central. La zone muette est « *la face cachée et non avouable de la représentation...La partie non légitime de la représentation.* » Il précise qu'il ne s'agit pas d'éléments fonctionnels « en sommeil » qui peuvent être activés facilement dans des situations nouvelles. Guimelli et Deschamps (op.cit, p.53) définissent la zone muette comme étant « *des sous-ensembles de cognitions qui, tout en étant disponibles, ne seraient pas exprimées par les sujets dans des conditions normales de production.* »

Il importe donc d'après Abric (Idem) de tout mettre en œuvre afin de rechercher la zone muette d'une représentation. Pour cela, dit-il « *puisque la zone muette est constituée d'éléments contre-normatifs, il va donc falloir réduire la pression normative pour faciliter leur verbalisation.* » Nous reviendrons sur les techniques de recherche de la zone muette dans la méthodologie.

La zone muette concerne les objets « *imprégnés par des valeurs sociales reconnues et partagées. Des objets sensibles, c'est-à-dire dont le champ représentationnel comporte des cognitions et des croyances qui, si elles étaient exprimées, pourraient mettre en cause des valeurs morales valorisées par le groupe.* » (Ibid. p.79).

Déterminer le noyau central revient à chercher « *la racine, le fondement social de la représentation* » Abric (2001, p.84), autrement dit les mêmes valeurs centrales auxquelles se réfèrent les individus d'un groupe homogène par rapport à l'objet de représentation. Et c'est le système périphérique qui permet la différenciation interindividuelle à l'intérieur du groupe. Intéressons nous maintenant aux éléments périphériques.

5-3 Le système périphérique

5-3-1 Définition

Les éléments périphériques se situent autour de noyau central et sont, comme le précise Abric (1994b, p 25) « *en relation directe avec lui, c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées* » par les éléments centraux du noyau. La périphérie est « *l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation.* » (Idem).

Ces éléments périphériques constituent, selon Abric, « *l'essentiel de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète.* » (Idem). Cet auteur qui, rappelons-le, est l'initiateur de l'approche structurale du noyau central, précise que « *le système périphérique constitue le complément indispensable du système central dont il dépend. Car si le système central est essentiellement normatif, le système périphérique lui, est fonctionnel. C'est-à-dire que c'est grâce à lui que la représentation peut s'ancrer dans la réalité du moment.* » (Abric, 1994d, p.79).

Les éléments périphériques forment un système dont « *la détermination est plus individualisée et contextualisée, beaucoup plus associée aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus.* » Il permet « *une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration aux expériences quotidiennes.* » (Abric, 1994b, p. 28). La périphérie d'une représentation sociale revêt une importance particulière dans la mesure où « *c'est dans la périphérie que se vit une représentation au quotidien. Et le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie.* » (Flament, 1994b, p.85).

Moliner précise que le système périphérique constitue la partie externe de la représentation et que « *c'est à travers lui que sont opérationnalisées les cognitions centrales. C'est donc dans la plupart des cas la face visible de la représentation, celle qui est accessible par l'observation ou l'entretien.* » (1996, p. 96). Ainsi selon Moliner, les éléments

périphériques sont des structures cognitives (catégories, scripts, etc.) qui ont un caractère opérationnel, « *les cognitions élémentaires qui les composent sont des traductions concrètes des notions abstraites du noyau.* » (Idem). Ces cognitions « *optimisent le traitement de l'information et guident l'action des individus.* » (Idem).

Ces différentes caractéristiques du système périphérique lui confèrent trois fonctions essentielles : de concrétisation, de défense et de régulation.

5-3-2 Fonctions du système périphérique

- Fonction concrétisation

Les éléments périphériques sont « *directement dépendant du contexte, ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité, et permettent son habillage en des termes concrets, immédiatement compréhensibles et transmissibles. Ils intègrent des éléments de la situation dans laquelle se produit la représentation, ils disent le présent et le vécu des sujets.* » (Abric, 1994b, p. 25).

- Fonction défense

Le système périphérique fonctionne comme le système de défense de la représentation. Le noyau central résistant au changement, c'est dans ce système que les changements vont s'opérer. Ainsi selon Abric « *La transformation d'une représentation s'opérera dans la plupart des cas par la transformation de ses éléments périphériques : changement de pondération, interprétations nouvelles, déformations fonctionnelles défensives, intégration conditionnelle d'éléments contradictoires. C'est dans le système périphérique que pourront alors apparaître et être supportées des contradictions.* » (Ibid.p .26).

Pour Flament (1987) un élément périphérique « *fonctionne comme le pare-choc d'une voiture : il protège, en cas de nécessité, les parties essentielles de la voiture, mais il peut être cabossé* » (p.146). Le système périphérique joue ainsi un rôle essentiel « *dans les mécanismes de défense visant à protéger la signification centrale de la représentation* » Abric (1994d, p. 79).

- Fonction régulation

Les éléments périphériques « *plus souples que les éléments centraux* » permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte, l'intégration dans la périphérie de nouvelles informations ou transformation de l'environnement. Cette fonction renvoie à l'aspect mouvant et évolutif de la représentation. Comme le souligne Abric (Idem), « *des éléments susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation pourront ainsi être intégrés* » de différentes manières. Cette fonction de régulation peut soit leur donner « un statut mineur », soit les réinterpréter « dans le sens de la signification centrale » ou encore « en leur donnant un caractère conditionnel ».

5-3-3 Des schèmes conditionnels de la périphérie

D'après Flament (in Abric, 1994a p. 26/27) les éléments périphériques sont des schèmes, organisés par le noyau central « *assurant de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation* ». Ces schèmes sont prescripteurs de comportements, (ils indiquent ce qui est normal de faire ou de dire dans une situation donnée) et permettent de guider l'action ou les réactions des sujets de manière instantanée, sans avoir à faire appel aux significations centrales, permettent une modulation personnalisée des représentations et des conduites qui lui associées et protègent, en cas de nécessité, le noyau central.

Les éléments de la représentation (ceux du noyau central et ceux de la périphérie) peuvent être considérés comme des schèmes (Flament, 1989, p. 209), en précisant toutefois que ceux du noyau sont « *beaucoup plus abstraits que les autres.* » (Idem). Pour le même auteur « *la périphérie de la représentation sert de zone tampon entre réalité qui la met en cause, et un noyau central qui ne doit pas changer facilement.* » (Ibid. p.210). Il compare, comme nous avons vu précédemment, le schème périphérique à un pare choc « *il protège, en cas de nécessité, les parties essentielles, mais peut être cabossé.* » (Ibid. p.212).

Ainsi, il est admis que « *toute modification du noyau central entraîne une transformation de la représentation.* », (Abric, 1994b, p.22), voire, « *un bouleversement complet* » (Ibid. p.26) et que par conséquent toute modification engendrant un changement de pratiques sociales sans remettre en cause le noyau central, passe par les schèmes périphériques. Il précise que la transformation de ces éléments s'opère par « *changement de pondération, interprétations nouvelles, déformations fonctionnelles défensives, intégration conditionnelle d'éléments contradictoires.* » (Idem).

Les schèmes périphériques assurent « *de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de lecture de décryptage d'une situation.*» (Flament, in Jodelet, 1989, p.209). À ces schèmes trois fonctions sont attachées : prescrire les comportements et les prises de position (ce qu'il convient de faire, de dire selon la situation : les schèmes normaux), moduler les différences interindividuelles (systèmes périphériques relativement différents selon les individus mais compatibles avec un même noyau central) et protéger le noyau en cas de menace, (Abric, 1994a, p.27). De plus le repérage des schèmes « *étranges* » (quand il y a contradiction explicite avec la représentation) ou « *conditionnels* » permet de voir une transformation en cours d'une représentation (Ibid. p.29).

Le système périphérique permet, comme le précise Abric (Ibid. p.28), « *des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des représentations sociales individualisées...et l'acceptation dans le système de représentation d'une certaine hétérogénéité de contenu et de comportement.* »

Ainsi, le système périphérique joue un rôle majeur dans le sens où « *associé au système central il en permet l'ancrage dans la réalité.* » (Ibid. p.29). Le système périphérique est fonctionnel alors que le système central est essentiellement normatif. (Abric, 1994d, p.79). Cette fonctionnalité renvoie au caractère conditionnel et opérationnel des cognitions du système périphérique (Moliner, 1996).

5-4 Complémentarité des systèmes central et périphérique

Les deux composantes, le noyau central et la périphérie, confèrent à une représentation sociale une double caractéristique a priori contradictoires, mais qui en réalité sont complémentaires. En effet, Abric (1994b, p. 29) souligne que « *les représentations sociales sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Stables et rigides parce que déterminés par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe, mouvantes et souples parce que nourries d'expériences individuelles, elles intègrent des données du vécu et de la situation spécifique, et l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus et les groupes.* » Ces expériences individuelles trouvent leur expression dans les éléments périphériques.

Le système périphérique est opérationnel et de ce fait, lorsque les individus sont amenés à faire état de leurs représentations, « *c'est d'abord le système périphérique que nous entrevoyons au travers des pratiques et des discours.* » (Moliner, 1996 p.96). Ce sont les éléments périphériques qui sont directement accessibles lorsque nous analysons les corpus recueillis. Moliner souligne que les histoires, les mots et les logiques exposés par les individus sont colorés à la fois par une diversité et une homogénéité : « *le sentiment d'homogénéité s'explique aisément si l'on songe que ce corpus est organisé par des cognitions communes au groupe social, les cognitions centrales. Le sentiment de la diversité se comprend quand on se réfère aux spécificités du système périphérique. Il est constitué de cognitions conditionnelles, donc interchangeable dans le temps et d'un individu à l'autre.* » (Ibid. 97).

Le système périphérique permet, comme le précise Abric (Ibid. p.28), « *des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des représentations sociales individualisées...et l'acceptation dans le système de représentation d'une certaine hétérogénéité de contenu et de comportement.* » Ainsi, le système périphérique joue un rôle majeur dans le sens où « *associé au système central il en permet l'ancrage dans la réalité.* » (Ibid. p.29).

Cette fonctionnalité renvoie au caractère conditionnel et opérationnel des cognitions du système périphérique (Moliner 1996). Nous verrons par la suite comment ce dernier à partir de la dimension évaluative des cognitions d'une représentation sociale, articulée autour de la centralité, propose un modèle permettant d'expliquer l'homogénéité (le consensus) et l'hétérogénéité (les divergences ou prises de position) existant dans un système représentationnel.

6- Approche de l'Ecole genevoise : les principes organisateurs

Nous avons vu précédemment l'approche structurale des représentations sociales basée sur la théorie du noyau central qui s'appuie sur le consensus d'opinions des individus d'un groupe social concernant un objet. L'autre approche qui « s'oppose » à la première exposée postule que les représentations sociales sont des principes organisateurs (Doise, 1986, 1990) qui génèrent des prises de position. C'est un autre prolongement de la théorie de Moscovici sur les représentations sociales.

Ainsi selon Doise (1986b) les représentations sociales sont « *des principes organisateurs générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports.* » (p. 85).

Pour Moliner (1995) ces principes organisateurs concernent également les différences individuelles, d'une part les représentations « *donnent aux individus des points de référence communs. Mais, dans le même mouvement ces points de référence deviennent des enjeux à propos desquels se noueront les divergences individuelles. Si les représentations permettent de définir l'objet du débat, elles organisent aussi ce débat en suggérant les questions qu'il faut poser.* » (p. 47).

Cet auteur explicite l'approche de Doise en précisant que « *les divergences dont nous parle la théorie des principes organisateurs se fondent sur l'évaluation, sur le jugement.* » Prendre position c'est dit-il « *adopter ou rejeter une opinion sur la base de ce que l'on pense*

être bien ou mal, bon ou mauvais en fonction des valeurs dominantes d'un champ social donné. » Cette théorie rend compte des « *divergences évaluatives déterminées par des valeurs sociales.* » (Moliner, 1995, p.50).

Cependant dans cette approche, comme nous venons de voir, outre les divergences et les prises de position, il existe des croyances communes, partagées par les membres d'une population au sujet d'un enjeu social donné, caractérisées par des modulations individuelles, « *elles aussi caractérisées par des ancrages dans des réalités collectives.* » (Clémence A., Doise W. et Lorenzi-Cioldi F., 1994, p.123). Ces croyances communes constituent le cadre de référence commun, la base commune, le fonds commun de la représentation sociale nommé « *noyau central* » par Abric et « *principes générateurs* » par Doise (Abric, 2001, p.97).

Les principes organisateurs constituent des « *métasystèmes susceptibles de réguler les systèmes cognitifs individuels. De ce fait, ils peuvent être situés à l'articulation entre dynamiques sociales et dynamiques individuelles.* » (Guimelli, 1994b, p.17). De ces dynamiques naissent de multiples prises de position individuelles qui sont elles, déterminées par des principes organisateurs communs. Et comme le souligne Guimelli « *ce qui explique les divergences individuelles, c'est le fait que ces métasystèmes communs sont activés de façon spécifique dans des contextes sociaux ou relationnels particuliers. Ainsi, selon le contexte social, les principes organisateurs seront différents et on observera des variations dans les prises de position.* » (Ibid. p. 18). Le consensus, s'il existe, ne se fait pas au niveau des prises de position mais « *sur des points de référence communs à partir desquels les groupes prennent position... Sur les questions autour desquelles s'affrontent ces opinions.* » (Sauvezon, 2001, p.317).

Dès lors, selon Guimelli (op.cit) l'étude des représentations sociales dans le cadre des principes organisateurs consiste essentiellement à « *mettre en évidence l'organisation des relations qui interviennent entre métasystèmes, systèmes cognitifs et contextes sociaux.* » (p. 18).

Les prises de positions étant générées également par les principes organisateurs spécifiques au problème social sur lequel elles portent, leur étude présente un grand intérêt (Clémence, 2003). Selon lui, la mise en évidence de ces principes spécifiques d'une représentation sociale « *permet de comprendre la logique particulière qui régule le raisonnement dans ce domaine et de repérer les mouvements de transformation de pensée dans ce domaine.* » (op. cit. p.397). Clémence cite comme exemple de principe organisateur l'opposition entre cerveau et nerfs de Jodelet (1989), lorsqu'elle étudie comment la folie est pensée.

Les deux approches (noyau central et principes organisateurs) sont différentes mais, comme le souligne Guimelli (op.cit) elles s'accordent notamment sur le fait que les représentations sociales sont à la fois consensuelles (système central et métasystèmes) et composées de divergences interindividuelles et d'expressions différentes (système périphérique et prises de position). Il s'agit donc dans les deux cas « *de mettre en évidence et d'expliquer les processus qui autorisent ces contradictions apparentes.* » (p.19).

Moliner (1995) s'appuyant sur la « concurrence » existante entre les deux approches montre que « *le consensus selon la théorie du noyau central et les divergences de prises de position selon la théorie des principes organisateurs sont des phénomènes qui se situent dans des espaces cognitifs différents.* » (p. 44). Il propose ainsi le modèle bi-dimensionnel qui prend en compte d'une part la dimension de centralité et d'autre part la dimension évaluative.

7- Modèle bi-dimensionnel, noyau central et principes organisateurs

L'approche bi-dimensionnelle proposée par Moliner (1995) « *pose la question du consensus et des divergences individuelles sous un angle différent.* » (p.55). Elle permet de repérer, d'une part, les éléments fédérés par un consensus comme dans la théorie du noyau central et d'autre part ceux qui, comme dans la théorie des principes organisateurs, génèrent des divergences. Selon lui le modèle bi-dimensionnel, contrairement à ces théories, « *propose d'identifier le type de consensus ou de divergences qui sont mis en évidence et il permet de les concilier en un ensemble unique.* » (Idem).

Dans une recherche sur les études menée auprès d'étudiants de psychologie, Moliner (1994) donne une illustration de l'approche bi-dimensionnel qui repère les éléments à propos desquels il y a consensus et ceux qui suscitent des prises de position. Ainsi, « *dans la population interrogée, il y a consensus pour accorder aux études une double finalité pragmatique et intellectuelle mais il y a divergence entre ceux qui valorisent la finalité intellectuelle et ceux qui restent neutres. En ce sens, la finalité des études est bien un enjeu autour duquel s'organisent des prises de position individuelles.* » (Moliner, 1995, p.55). « Accorder aux études une double finalité » constitue un principe organisateur qui renvoie à un point de référence commun, autour duquel il y a consensus, dans le même temps il y a divergence parce que des prises de position individuelles se cristallisent au sujet du choix de la finalité.

Selon Moliner (Ibid. p.50) la théorie du noyau central est une théorie qui permet de « *rendre compte du consensus au niveau des significations tandis que la théorie des principes organisateurs rend compte de divergences évaluatives déterminées par des valeurs sociales.* »

Moliner (1995, 1996) présente ainsi une analyse des représentations sociales à partir de deux dimensions ou pôles distincts ; le modèle bi-dimensionnel. Ce modèle fait référence à un pôle descriptif et à un pôle évaluatif qui répartissent les éléments d'une représentation (centraux et périphériques) en quatre champs. Les éléments centraux peu évaluatifs appartiennent au champ des *définitions* et ceux qui sont évaluatifs à celui des *normes*. Les premiers sont des « *éléments qui permettent aux individus de définir l'objet de la représentation. Le champ des définitions est donc déterminé par la logique des significations.* » (Moliner, 1995, p.51). Le champ des *normes* regroupe les éléments évaluatifs, qui non seulement sont « *nécessaires pour définir l'objet de la représentation mais qui, de plus, expriment un jugement de valeur sur cet objet.* » (Idem).

Dans l'exemple des études cité précédemment, les items qui se réfèrent à la finalité intellectuelle des études appartiennent au champ des normes (éléments plus évaluatifs) tandis que ceux qui relèvent de la finalité pragmatique, appartiennent au champ des définitions (logique de significations, éléments moins évaluatifs). (Moliner, 1995, p.55).

Les éléments périphériques peu évaluatifs sont dans le champ des descriptions, « *il s'agit de caractéristiques fréquemment attribuées à l'objet de représentation mais non nécessaires à sa définition* ». Ces éléments ne sont « *investis d'aucune valeur particulière aux yeux des individus ... et correspondent à la partie opérationnelle du système périphérique. Ils permettent l'action et la compréhension dans la multitude des situations rencontrées par les individus .* » (Idem).

Le champ des *attentes* concerne les éléments périphériques évaluatifs qui « *autorisent de grandes variabilités interindividuelles dans les activités évaluatives. Ils permettent l'expression des attitudes individuelles, des désirs ou des craintes nourris à l'égard de l'objet de représentation.* » (Ibid. p. 52). Les attentes renvoient en quelque sorte au jugement individuel.

Moliner (1995, 1996, 2001b) propose donc de considérer la dimension évaluative comme deuxième dimension structurante des représentations sociales, articulée autour de la centralité qui est la première dimension structurante. Cette combinaison des deux dimensions, précise Moliner (2001b, p. 32), constitue un modèle bi-dimensionnel des représentations sociales dans lequel, « *les différents éléments d'une représentation se regroupent en quatre zones, selon leur statut central ou périphérique et selon leur caractère plus ou moins évaluatif.* »

Ainsi comme nous avons vu précédemment, les éléments centraux évaluatifs relèvent du champ des *normes*, les éléments centraux peu évaluatifs du champ des *définitions*. Les éléments périphériques évaluatifs appartiennent au champ des *attentes*, ceux qui sont peu évaluatifs du champ des *descriptions*. Pour Moliner (1995, p.50), le désaccord constaté entre les deux approches n'est « *qu'un désaccord apparent car il porte sur deux phénomènes différents* », à savoir d'une part pour la théorie du noyau central un consensus fondé sur la signification et d'autre part pour la théorie des principes organisateurs des divergences qui se fondent sur une dimension évaluative.

8- Représentations sociales et pratiques sociales

8-1 Représentations et pratiques en interaction

Selon Abric « *l'analyse des fonctions des représentations sociales démontre bien comment elles sont indispensables dans la compréhension de la dynamique sociale. La représentation est informative et explicative de la nature des liens sociaux intra et inter groupes, et des relations des individus à leur environnement social. Par là elle est un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales. Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, elle est à l'origine des pratiques sociales* ». (1994b, p.18).

Il s'accorde à penser comme la plupart des chercheurs que les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement (Abric, 1994c, p.230). Flament (2001b, p.45) précise que pratiques sociales et représentations sociales « *vont toujours ensemble* », selon les articulations possibles : les représentations déterminent les pratiques, les pratiques déterminent les représentations, il y a interaction entre les deux entités.

Abric (1994c) passe en revue les différentes situations dans lesquelles les représentations déterminent les pratiques sociales (signifiantes ou non contraignantes), à savoir des situations avec la présence « *d'éléments fortement reliés à des affects ou à la mémoire collective.* » (p. 231).

Dans l'autre cas de figure où les pratiques déterminent les représentations, il s'agit de situations à forte contrainte, sociale ou matérielle, les pratiques sociales et les représentations sont en interaction. « *Dans ces situations, la mise en œuvre de certaines pratiques est susceptible d'entraîner des transformations complètes des représentations.* » (p. 234). Comme le dit Rouquette « *le désaccord entre pratiques et représentations semble aboutir régulièrement au réajustement de ces dernières.* » (2000, p. 137).

Selon Rouquette, il ne s'agit pas d'une réciprocité d'influence au sens strict, « les représentations sociales influencent les pratiques et réciproquement ». Mais précise-t-il « *il convient de tenir les représentations pour une condition des pratiques et les pratiques pour agent de transformation des représentations.* » Rouquette (2000, p.140).

L'influence est comprise comme condition « *lorsqu'il s'agit du rôle des représentations dans le déroulement de la conduite (à la manière, très fortement analogique, des données d'un problème)* », comme détermination « *lorsqu'il s'agit de l'action des pratiques sur les modalités de connaissance (à la manière cette fois, des théorèmes enchaînant et scandant le raisonnement).* » (Ibid. p 140)

8-2 Les pratiques sociales, facteur de transformation des représentations sociales

Flament (1994a, 2001b) présente une synthèse descriptive, « aux vertus plus pédagogiques qu'heuristiques » des différentes étapes du processus de transformation d'une représentation sociale, dans le cadre de la théorie du noyau central. Sachant qu'une représentation sociale se transforme si et seulement si le noyau central change, « *on part d'une modification des circonstances (externes à la représentation) qui entraînent des modifications des pratiques sociales (liées à la représentation) ; alors apparaissent des modifications dans la périphérie de la représentation, qui peuvent aboutir à une modification du noyau central.* » (Flament, 2001b, p.49).

À propos de cette dynamique considérant les pratiques comme facteur d'évolution des représentations (rôle prescripteur des représentations), Moliner (1998, p.63) précise que « *si les pratiques peuvent avoir un impact sur les représentations c'est dans la mesure où il s'agit d'ensembles de conduites finalisées par et pour des groupes sociaux.* »

Il faut considérer la notion de réversibilité de la situation ou plus exactement, selon Flament (1994a, 2001b), la perception qu'ont les individus des transformations environnementales (la modification des circonstances). Comme l'explique Moliner (op.cit.,

p.63) « *selon qu'elles seront perçues comme réversibles ou irréversibles, leur impact ne sera pas le même sur la représentation, mineur dans le premier cas et majeur dans le second.* »

Dans le cas d'une situation irréversible, tout retour à des pratiques anciennes est impossible, et c'est seulement dans cette situation que « *la représentation est engagée sur la voie d'une transformation essentielle.* » (Flament, 2001b, p.50). Pour Moliner (Idem) une telle transformation est « *envisagée dans des situations de crise ou de rupture.* » Dans l'autre cas, le retour aux pratiques anciennes est possible et la situation est perçue comme temporaire et exceptionnelle.

Selon Flament (Ibid. p.49), le principe qui régit la dynamique est que chaque individu concerné puisse dire : « *De par les circonstances, je fais quelque chose d'inhabituel, mais j'ai de bonnes raisons pour cela.* »

* La situation est réversible . Dans ce cas, le noyau central reste stable, seuls sont modifiés les schèmes conditionnels du système périphérique, il y a transformation de la représentation par les pratiques, certes « *mais de certains éléments de son contenu et non de ses principes générateurs et organisateurs.* » (Abric, 1994c, p.235).

* La situation est irréversible : dans le cas, les pratiques sont irréversibles, le rétablissement de l'équilibre cognitif nécessaire à l'individu va donc générer une transformation de la représentation : trois types de transformation selon Abric (op. cit. p.236) :

- transformation progressive : sans rupture, sans éclatement du noyau central, lorsque les pratiques nouvelles ne sont pas totalement contradictoires avec le noyau central (ex. : représentation de la chasse et de la nature de Guimelli, 1988, 1989).

- transformation résistante lorsque les pratiques nouvelles sont contradictoires mais permettent encore la mise en œuvre des mécanismes de défense de la représentation, avec apparition de schèmes étranges. Leur multiplication aboutit à une transformation du noyau central, donc de la représentation.

- transformation brutale lorsque les nouvelles pratiques mettent en cause directement la signification centrale de la représentation sans recours possible aux mécanismes de défense (Idem).

L'analyse de toute pratique sociale suppose la prise en compte de deux facteurs essentiels : « *les conditions sociales, historiques et matérielles dans lesquelles elle s'inscrit d'une part et d'autre part le mode d'appropriation par l'individu ou le groupe concerné, mode d'appropriation où les facteurs cognitifs, symboliques, représentationnels jouent un rôle déterminant. Car pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire être intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'y adaptant, soit en le transformant.* » (Ibid. p.237).

Ainsi pour Abric, toute contradiction entre les représentations et les pratiques entraîne nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre. La connaissance du contenu d'une représentation sociale passe par la prise en compte des pratiques sociales qui y sont associées. « *Si les représentations sont déterminées par les normes et les valeurs, par l'histoire du groupe et sa mémoire collective, par ses matrices culturelles d'interprétation, elles le sont aussi par l'ensemble des conduites, passées ou actuelles des acteurs sociaux car « l'action est un attribut nécessaire du sujet connaissant, c'est-à-dire un instrument concret pour faire et une dimension qui participe constamment à l'élaboration des cognitions.* » (Idid.p.238).

9- Temporalité des représentations sociales : phase d'émergence, de stabilité ou de transformation

La question qui se pose est de savoir dans quelle phase se trouve une représentation au moment de son étude. Moliner (2001c, 2002 in Moliner et al.) nous invite à aborder l'aspect de la temporalité des représentations sociales. « *Les représentations ne sont pas des structures statiques. Elles naissent, elles se transforment et parfois disparaissent au gré des évolutions*

de l'environnement social. » (Moliner et al., 2002, p.32). Moliner (2001c) souligne les conséquences de l'inscription des représentations sociales dans la temporalité. En effet, les représentations sociales sont en quelque sorte des mémoires collectives. Les contenus d'une représentation ne sont pas des anticipations du futur, mais « *peuvent nous renseigner sur ce que le présent est susceptible de devenir.* » (Ibid. p.247).

De plus, l'approche chronologique des représentations sociales les inscrit dans une historicité et selon Moliner (Idem), « *puisque les représentations sociales ont une histoire nous les observons toujours à un moment donné de cette histoire.* » Trois périodes sont repérables dans l'histoire d'une représentation. La représentation peut se trouver en phase d'émergence, de stabilité ou de transformation.

La phase d'émergence « *se situe entre l'apparition d'un objet nouveau et problématique et l'apparition de savoirs stables et consensuels directement rattachés à l'objet.* » (Ibid. p. 248). Cette phase est marquée par une grande variabilité des opinions et une faible structuration de ses dernières.

La représentation sociale dans la phase de stabilité est « *caractérisée par la présence d'éléments fortement consensuels et fortement reliés entre eux.* » (Moliner et al., op.cit, p.32). La représentation est opérationnelle, elle remplit ses fonctions de savoir, identitaire, d'orientation et de justification. Elle évolue lentement au gré de l'évolution de l'environnement social.

Dans la phase de transformation, des éléments nouveaux parfois contradictoires se heurtent à des savoirs et à des consensus anciens, faisant apparaître des mécanismes de défense. D'un point de vue stratégique, il s'agit dans ce dernier cas de mesurer l'évolution et de repérer la nature des éléments touchés par le changement de statut (central ou périphérique).

Dans la phase d'émergence, « *on se centrera surtout sur la mise en évidence des phénomènes d'ancrage.* » Et dans la phase de stabilité, « *on pourra se concentrer sur l'étude de la structure.* » (Idem).

Moliner propose des indicateurs susceptibles de nous renseigner sur l'évolution d'une représentation sociale et par conséquent de déterminer la phase dans laquelle elle se situe. « *Ils concernent l'histoire de l'objet lui-même, l'histoire du groupe et l'intensité des communications collectives à l'objet.* » (Idem).

S'agissant de l'histoire de l'objet, selon Moliner « *un objet récemment apparu dans l'environnement d'un groupe doit nous orienter vers une représentation en phase d'émergence. Un objet modifié ou en train de subir des modifications nous orientera vers une représentation en phase de transformation.* » (Ibid. p.33). Dans le cas où l'objet n'aurait subi aucune modification importante depuis longtemps, on aura à faire à une représentation en phase de stabilité.

L'histoire du groupe doit être systématiquement associée à celle de l'objet. Lorsque le groupe et l'objet sont anciens et qu'ils n'ont subi ni l'un ni l'autre « *de modifications notables, il y a tout lieu de penser que la représentation est en phase de stabilité.* » (Idem). Dans les autres cas, l'ancienneté de l'un ou de l'autre déterminera « l'âge » de la représentation ; par exemple un groupe ancien et un objet récent donneront une représentation en phase d'émergence (exemple du chikungunya évoqué en début de chapitre p. 48).

Une représentation sociale étant collectivement produite grâce à un processus de communication collective, Moliner propose de considérer l'intensité de la communication collective comme un indicateur des phases d'émergence et de transformation.

Ces communications collectives ne peuvent se faire sans le langage. Plus précisément elles se font grâce au langage et sont médiatisées par le langage qui inscrit les communications collectives d'un groupe social donné dans une culture spécifique à ce groupe, avec ses codes verbaux et non verbaux, ses normes, ses références et ses valeurs.

10- Représentations sociales et éducation

10-1 L'éducation comme champ d'études

Gilly (1989) fait un tour d'horizon des travaux concernant les représentations sociales dans le champ éducatif. Il souligne que « *l'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif.* » (p. 363). Autrement dit, la connaissance du système représentationnel relatif à l'éducation permet de comprendre comment les facteurs sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats, favorisant ainsi les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation. Cette articulation permet notamment de comprendre « *les rapports entre l'appartenance à un groupe social donné et les attitudes et comportements face à l'école.* » (Idem). L'école qui est au cœur des dynamiques sociales et politiques « *est un objet de prédilection pour les représentations sociales.* » (Garnier et Rouquette, 2000, p.VII).

L'importance des enjeux sociaux rattachés au système scolaire a nourri l'intérêt des discours des différents groupes sociaux : gestionnaires, politiques, agents du système (inspecteurs, instituteurs), parents et élèves, occupant des positions différentes à son égard. « *L'échec scolaire et les inégalités sociales face à l'école sont parmi les meilleurs révélateurs des aspects centraux des représentations qui sous-tendent les différents discours sur l'école.* » (Gilly, Ibid. p. 365).

Concernant l'orientation scolaire, des inégalités entre enfants d'origines sociales différentes à égalité de réussite scolaire sont relevées. Outre les facteurs financiers (coût des études) et géographiques (implantation des établissements), les représentations parentales de l'école rentrent en ligne de compte. Des rapports entre les représentations qu'ont les parents de différents milieux de l'école et leurs comportements sont mis en avant afin d'expliquer les inégalités d'orientation. (Gilly, 1989, p.372). Comme le précise Gilly (Idem) « *on sait depuis longtemps que les familles n'ont pas les mêmes comportements face à l'école selon leur origine sociale.* »

10-2 Les parents face à l'école

Nous portons notre attention sur la partie concernant les parents et plus précisément sur leurs attentes, leurs croyances, leurs opinions et leurs attitudes par rapport à l'école. Les études de Zoberman (1972), Gilly et Paillard (1972) relatives aux représentations parentales de l'école soulignent entre autres que les familles de milieux socialement défavorisés accordent plus d'importance aux fonctions scolaires traditionnelles (savoirs de base) qu'aux fonctions plus larges de formation cognitive et de formation sociorelationnelle. L'accès à ces savoirs scolaires dont ces parents « *se sentaient démunis, représentait pour eux à la fois une possibilité de réhabilitation sociale et culturelle de leur groupe et l'espérance très concrète que, grâce à l'école, leurs enfants pourraient prétendre à une meilleure insertion professionnelle que la leur.* » (Gilly, *ibid.*, p. 373).

Par ailleurs, selon une étude de Siano (1986) les familles défavorisées attendent que l'école sélectionne et oriente rapidement leurs enfants vers les différentes filières. Elles justifient les difficultés scolaires des enfants de leur milieu par l'idéologie des dons et l'idéologie méritocratique, « *face aux inégalités devant l'école, l'importance des conditions environnementales extrinsèques est reconnue mais le dernier mot revient aux qualités intrinsèques à l'enfant : ses capacités et son mérite.* » (Gilly, *Ibid.*, p.374). De plus ces familles sont plus conformistes et moins critiques vis-à-vis de l'école que les familles des milieux plus favorisés. Siano (in Gilly, *Ibid.*, p.374) relève également des contradictions permettant « *de faire coexister une revendication d'égalité et de justice sociale et la réalité inégalitaire de l'école.* »

10-3 Education et Ecole

Garnier et Rouquette (2000, p.V) soulignent « *l'ancrage encore très fort dans l'univers de l'école* » des problématiques de l'éducation, réduisant ces dernières à celles concernant seulement le système scolaire, comme ce fut le cas dans la synthèse présentée par Gilly. Selon eux « *l'action éducative pénètre différentes sphères d'activités en provoquant une ouverture du champ.* » (op.cit., pV), et l'éclatement de l'éducation. Ils proposent une analyse qui complète celle de Gilly, prenant en compte les différentes évolutions de la société

(mondialisation, bouleversements technologiques), avec des visées éducatives « *qui s'imprègnent aussi des larges dynamiques sociales sur lesquelles elles s'appuient.* » (op.cit.p.VII). Ainsi les problématiques de recherche liées à l'éducation débordent le seul système scolaire, elles intègrent « *des dimensions sociales mais aussi la transformation de celles-ci, qui résulte de l'évolution de la société. Cette conjoncture entraîne l'école dans son sillage en lui offrant de nouveaux enjeux.* » (Idem).

Des critiques sont faites de l'école concernant son impérialisme dans le domaine de la transmission du savoir, privilégiant un savoir scientifique figé et excluant les autres formes de savoir, notamment le savoir de sens commun. Le décalage de l'école par rapport à la modernité et aux contingences sociales exige d'elle une adaptation nécessaire qu'il est difficile de mettre en œuvre. Garnier et Rouquette (op.cit) citent pour exemple la violence scolaire, le décrochage scolaire, l'interethnicité et rajoutons les difficultés d'application du principe de la laïcité, avec notamment le port du foulard. L'école est ainsi submergée par la société qui « *la force à sortir de son bel isolement et lui faire accepter de passer d'une suprématie indiscutable du savoir scientifique à une reconnaissance de différentes autres formes de savoirs.* » (op.cit.p.VIV).

Il convient d'après ces auteurs de considérer l'éducation et l'école dans une conception éclatée, qui fait référence à la construction et à l'appropriation des savoirs dans des contextes différents et variés, comme, l'artisanat, les médias, la famille, les communautés, les entreprises, les technologies de communication. « *L'école se voit considérée au même titre que différents milieux pour héberger les problématiques reliées à l'éducation.* » (op.cit.p. X). Les rapides transformations sociales invitent à « *un développement accéléré des formes d'éducation informelles et non formelles, c'est-à-dire qui ne sont pas codifiées par une institution de l'éducation.* » (Idem).

L'approche holistique des représentations sociales convient tout à fait à l'étude des problématiques suscitées par l'éducation qui couvre, comme nous venons de voir, des champs d'intervention très variés. Pour Garnier et Rouquette l'éducation et les représentations sociales ont plusieurs points de convergence. Elles se placent au cœur des interactions

sociales, dans lesquelles la communication joue un rôle essentiel. Les interactions complexes qui sont en jeu dans les situations éducatives, avec les systèmes de croyances et de valeurs mobilisés par les groupes sociaux en présence correspondent aux fondements des représentations sociales.

Par ailleurs, le changement est une caractéristique essentielle de l'éducation, c'est l'objectif visé par toute action éducative. Il constitue également un point central de la théorie des représentations sociales avec notamment l'articulation entre pratiques et représentations sociales que nous avons vue précédemment. Ainsi que le précisent Garnier et Rouquette « *la complexité de l'objet de l'éducation en fait un champ qui s'appuie simultanément sur plusieurs disciplines ; en fait, c'est un terrain, par excellence, de l'interdisciplinarité et le concept de représentation sociale répond, par son développement scientifique, de manière originale à cette position épistémologique.* » (op, cit. p. XVI).

Nous pouvons considérer que l'école est un objet d'étude pertinent de représentation sociale et peut fournir des éléments facilitant la compréhension du fonctionnement psychosociologique des groupes en présence. Ces derniers sont notamment la communauté de parents, la communauté enseignante et du rapport existant entre les parents et l'école. L'accès au système représentationnel et à son organisation peut nous permettre l'appropriation d'une grille de lecture tout à fait signifiante de phénomènes sociaux. Il s'agit de voir le positionnement des groupes sociaux par rapport à l'école face aux différentes évolutions de la société et plus précisément dans le cadre de notre étude, dans le contexte historique, socioéconomique, sociolinguistique et multiculturel de l'île.

Larbaut et Tupin (2003) soulignent l'intérêt d'étudier l'école réunionnaise dans une approche sociologique, comparative avec l'école « étalon » de la France hexagonale. En effet, ils pensent que « *la sociologie de l'éducation pourrait tirer des enseignements précieux et inédits de l'étude des univers créoles tant ils présentent et révèlent un télescopage des temps, des espaces et des cultures qui donnent à voir une réalité sociale, ou socioscolaire, imperceptible ailleurs.* » (p. 7). Comme nous verrons dans le troisième chapitre le système éducatif réunionnais s'est mis en place sur une période très courte, par rapport à celui de la

métropole. Le chapitre suivant présente l'île de La Réunion, un espace créole, qui constitue notre terrain d'étude.

Chapitre 2 -Le terrain d'étude : L'île de La Réunion

1- La situation géographique et institutionnelle

L'île de la Réunion est située dans le sud-ouest de l'Océan Indien (55°29 de longitude est et 21°5 de latitude sud) et compose avec les îles Maurice et Rodrigues l'archipel des Mascareignes. L'île est située à 800 kilomètres de Madagascar et à environ 10 000 de la France métropolitaine.

Ancienne colonie française (de 1642 à 1946), l'île devient département français le 19 mars 1946, et à ce titre est administrée comme toutes les collectivités départementales françaises. L'île est érigée en région en février 1983, suite aux lois de décentralisation de mars 1982. Elle a la particularité d'être une région monodépartementale, gérée par deux assemblées élues : le conseil général et le conseil régional.

La Réunion fait partie de l'Union Européenne et compose avec d'autres territoires d'outre-mer la zone ultrapériphérique et est soumise aux mêmes réglementations en vigueur dans la communauté. La situation géographique de l'île la positionne dans une zone d'échanges beaucoup plus proche du sud du continent africain que de l'Europe. Le département doit ainsi composer avec l'éloignement géographique par rapport au territoire européen et son appartenance à l'Union. Cette position géopolitique inscrit La Réunion « *En ce début du XXI siècle, comme une région ultra périphérique européenne dans une dynamique de coopération avec son environnement régional (sud ouest de l'océan Indien, Afrique du sud, Afrique de l'est) et plus largement dans ses relations avec les sociétés de l'océan Indien.* », (Combeau et Maestri, 2002, p.148).

Cette proximité géographique renvoie également à une proximité culturelle avec les pays de la zone, rattachée à une histoire qui a des ancrages malgaches, africains, indiens, chinois et européens. Ces différentes origines définissent le caractère multiculturel de La Réunion.

2- La situation économique, sociale et scolaire

Au niveau structurel, La Réunion a dû au lendemain de la départementalisation « rattraper » le retard accumulé dans tous les domaines : la santé, le logement, le social, les voies de communication et bien entendu l'éducation. Depuis, l'île a vu se développer toutes les structures administratives et socio-économiques indispensables à son essor : logements, réseau routier, zones portuaires, aéroport international, hôpitaux, université, rectorat, lycées, collèges et écoles primaires.

Les lois de décentralisation de 1982 ont notamment attribué, dans le domaine éducatif et scolaire, la gestion du bâti et son entretien aux collectivités locales : à savoir les écoles primaires aux communes, les collèges aux départements et les lycées aux régions. Le personnel enseignant du premier et second degré dépend du ministère de l'Education Nationale.

2-1 Repères démographiques, sociaux et économiques.

- Une population jeune, un taux d'accroissement élevé

À La Réunion, 45.6% de la population a moins de 25 ans, contre 32.7% en métropole. Au dernier recensement de 1999, la population totale s'élevait à 706180 habitants. Au 1^e janvier 2006 elle est estimée à environ 785200 habitants. Le taux d'accroissement de 1999 à 2006 est de 1.57 contre 0.64 en métropole. (Tableau économique de La Réunion, 2006).

- Une natalité dynamique

En 2004, l'indice conjoncturel de fécondité (nombre moyen d'enfants par femme) est 2.5 enfants (1.9 en métropole).

- Une population diplômée en augmentation

La population des 25-64 ans non diplômée ou ayant le certificat d'études primaires a diminué de 30 points de 1982 à 1999 (de 87% à 58%). Il y a quatre fois plus de diplômés de l'enseignement supérieur et de niveau V, deux fois plus de bacheliers. En 1999 (dernier recensement exhaustif) l'île compte 1.7 fois plus de personnes non ou faiblement diplômés qu'en métropole. (Idem)

- Une forte croissance économique et une forte demande d'emploi

De 1993 à 2002, La Réunion est la région française qui a eu la plus forte croissance économique. Ce dynamisme économique continue de créer des richesses (augmentation du PIB) et de fournir des emplois (notamment dans le secteur tertiaire). Mais la forte proportion annuelle des jeunes qui arrivent sur le marché du travail induit des taux de chômage important. (Idem)

- Un fort taux de chômage

En 2005, le taux de chômage est de 31.9% contre 9.9% en métropole. Il a chuté de 6.7 points de 1998 à 2002, mais demeure trois fois supérieur à la moyenne nationale. La tranche d'âge la plus touchée est celle des jeunes de 15 à 24 ans (54.3%), plus d'un jeune sur deux contre 1 sur 5 en métropole (19.7%). La Réunion est la région française qui enregistre le taux de chômage le plus élevé. (Idem)

2-2 L'état des lieux de l'Ecole en 2005

2-2-1 Les effectifs et les établissements

À la rentrée 2005, l'Académie totalise 245 400 élèves, étudiants et apprentis, soit 31.68% de la population de l'île (774600 habitants en janvier 2005). Cette population scolaire se répartit de la façon suivante (Repères statistiques du rectorat, 2006) :

- Primaire : 49.7%
- Secondaire : 41.8%
- Supérieur : 6.8%
- Apprentis : 1.7%

Les élèves du primaire et du secondaire sont accueillis dans 532 écoles, 77 collèges et 44 lycées. L'enseignement supérieur compte 16745 étudiants dont 10891 pour l'Université. Par ailleurs, 5785 adultes suivent une formation dans un GRETA (Groupements d'établissements pour la formation continue des adultes), (Idem). Au total, 1 réunionnais sur 3 est en formation dans les structures relevant de l'Education Nationale.

L'évolution des effectifs en 10 ans montre que la population scolaire a augmenté de 8.3% de 1995 à 2005 (effets conjugués du dynamisme démographique, de l'accroissement des taux de scolarisation et de l'allongement de la durée des études). (Ibid.).

2-2-2 L'éducation prioritaire

L'Académie compte deux fois plus de collèges (48.6%) en ZEP ou en REP (Zone ou Réseau d'Education prioritaire) et près de trois fois plus d'écoles primaires (42.5%) qu'en métropole. La structure sociale de la population de l'île justifie l'ampleur du déploiement. Ce dispositif d'aide prévoit l'attribution de plus de moyens aux populations scolaires les plus défavorisées. Globalement, presque un élève sur deux relève de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2005.

L'année 2005/2006 a été marquée par la relance de l'éducation prioritaire qui *« s'est traduite par une réorganisation de la carte qui est rentrée en vigueur à la rentrée 2006. Le collège devient l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles maternelles et élémentaires d'où proviennent ses élèves »*, (L'état de l'école, MEN, 2006, p.21). Ce dispositif d'aide prévoit des postes d'enseignants et d'assistants d'éducation supplémentaires, déployés sur les réseaux baptisés « RAR » (Réseau Ambition Réussite). Les collèges sont sélectionnés selon des critères appliqués aux élèves de 6^e (proportion de parents au RMI, d'enfants ayant un retard scolaire (2 ans et plus), des scores faibles à l'évaluation 6^e, et de non francophones). En moyenne ces collèges « Ambition Réussite » ont des résultats plus faibles aux épreuves écrites du Diplôme National du Brevet que les autres collèges.

À La Réunion, ce dispositif « Ambition Réussite » concerne 19 collèges (dont 16 étaient déjà en ZEP ou REP), soit 6 fois plus qu'en métropole. En proportion l'Académie de La Réunion est la deuxième en France *« quant à l'importance accordée aux populations de collégiens socialement et scolairement les plus en difficulté. »* (Repères statistiques du rectorat, 2006, p.44).

2-2-3 Quelques indicateurs relatifs aux évaluations et examens en 2005

- Redoublement 6^e et sortie sans qualification

| | Réunion (R) | Métropole(M) | Écart R/M |
|--|-------------|--------------|-----------|
| Taux de redoublement en 6 ^e | 9.8% | 6.1% | +3.7 |
| Taux de sortie sans qualification (2004) | 13.2% | 6.2% | +7 |

- Évaluation nationale CE2

| Taux de réussite | Réunion | Métropole | Écart |
|------------------|---------|-----------|--------|
| Français | 63.47% | 72.36% | -8.89 |
| Mathématiques | 59.08% | 70.85% | -11.77 |

- Évaluation nationale 6^e

| Taux de réussite | Réunion | Métropole | Écart |
|------------------|---------|-----------|-------|
| Français | 45.8% | 58.5% | -12.7 |
| Mathématiques | 50.8% | 63.9% | -13.1 |

- Réussite au DNB (Diplôme National du Brevet)

| Taux de réussite | Réunion | Métropole | Ecart |
|---------------------------|---------|-----------|-------|
| Session 2005 | 72.1% | 79.4% | -7.3 |
| Taux moyen de 1995 à 2005 | 69.8% | 76.4% | - 6.6 |

- Niveau IV et réussite au baccalauréat

| | Réunion (R) | Métropole(M) | Ecart R/M |
|--|-------------|--------------|-----------|
| Taux global d'accès au niveau IV | 57.7% | 70.4% | -12.7 |
| Proportion de bacheliers dans une génération | 51.3% | 61.3% | -10 |
| Taux de réussite au baccalauréat | 77.7% | 80.2% | -2.5 |

L'écart entre la proportion de bacheliers par classe d'âge entre La Réunion et la métropole a été divisé par 2 en 10 ans (10 points en 2005 contre 20 en 1995). Le taux académique de réussite au baccalauréat se rapproche du taux national. Ces résultats parmi d'autres montrent que des progrès ont été réalisés mais « *les taux académiques de réussite aux évaluations et examens sont encore en deçà des taux nationaux. Une grande partie de ce décalage est liée aux effets de la structure sociale réunionnaise, marquée par l'importance des catégories sociales défavorisées et très défavorisées* », (Ibid., p.73).

2-2-4 Les formations à l'insertion

En 1980, 1 réunionnais sur 2 quitte le système scolaire sans qualification (50%). En 2004, ce taux a beaucoup diminué pour atteindre 13%, mais reste deux fois plus élevé qu'en métropole. Les actions inscrites dans le cadre de la Mission Générale d'Insertion concernent prioritairement les « *1800 jeunes environ qui abandonnent leurs études chaque année principalement en 1^e année de formation professionnelle (63%) et en fin de classe de 3^e (34%)* ». (Ibid. p.22). 1/3 des élèves qui quittent l'école en fin de cycle de formation professionnelle le font sans avoir obtenu de diplôme.

2-2-5 Le personnel et les taux d'encadrement

L'Education Nationale emploie 19340 agents dont 80% d'enseignants (premier employeur du département avec 9.5% de la population active ayant un emploi). Sur 100 enseignants, 54 exercent dans le secondaire, 40 dans les écoles et 6 dans l'enseignement supérieur ou à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

L'Académie a recruté 1417 assistants d'éducation de septembre 2003 à mai 2005 dont 12.8% en tant qu'auxiliaires de vie scolaire (AVS) en école ou en collège (pour l'accompagnement des élèves handicapés). Les taux d'encadrement pour le primaire et le premier cycle du secondaire (année 2004) sont les suivants :

| | Réunion | Métropole |
|---|---------|-----------|
| Écoles Primaires (nombre d'enseignants pour 100 élèves) | 5.38 | 5.32 |
| Collèges (nombre moyen d'élèves pris en charge par un enseignant pendant 1 heure en 2004) | 23.8 | 22.7 |

Dans les écoles primaires le retard en matière d'encadrement par rapport à la moyenne nationale a été progressivement rattrapé. En revanche, au niveau des collèges, « *L'augmentation du nombre de postes d'enseignants ne fait que compenser la hausse de la démographie scolaire, mais n'améliore pas les conditions actuelles d'encadrement.* » (Ibid. p.61).

2-3 Les défis à relever

« *Jeune département par son histoire et par sa population, La Réunion s'adapte depuis des décennies à des mutations rapides. La croissance économique forte entraîne une demande de logements et d'emplois encore plus forte* » (Actif, 2006, p.4). Cette forte demande concerne également la formation et la qualification. Les défis que doit relever La Réunion sont nombreux, et concernant le système éducatif il s'agit notamment de « *qualifier l'ensemble des jeunes réunionnais, prévenir l'illettrisme, premier facteur d'exclusion sociale et professionnelle, contribuer à une ouverture croissante sur la zone Océan Indien, l'Europe et sur le monde, former les chercheurs, les cadres et les décideurs, qui, demain, poursuivront l'œuvre en cours.* » (Repères statistiques 2005-2006, 2006, p.5).

Aujourd'hui, un peu plus d'un jeune sur deux atteint le niveau du baccalauréat (57% contre 70% en métropole) et tous ne quittent pas le système éducatif avec une qualification

(13% contre 6% en métropole). Le déploiement massif des réseaux « Ambition Réussite » à La Réunion souligne à quel point, ici plus qu'ailleurs, l'importance des besoins en termes de progrès scolaire et social.

À ce contexte social, économique et éducatif qui détermine autant de défis, s'ajoute le contexte sociolinguistique caractérisé par la coexistence de deux langues au statut différent ; le créole, la langue maternelle et le français, la langue officielle, administrative et scolaire. La partie suivante aborde la situation sociolinguistique avec notamment des données historiques sur la formation du créole et la question de l'école et du créole dans un contexte de diglossie.

3- La situation sociolinguistique

3-1 Les données sociohistoriques et la formation du créole

Dans « La genèse des créoles » Chaudenson in Bavoux et de Robillard (2003) précisent qu'un créole contrairement à la plupart des autres langues naturelles a un état civil. Pour se faire il suffit, selon l'auteur, de répondre aux questions : où ? Quand ? Et de qui ? Il va sans dire que les données sociohistoriques sont à ce sujet primordiales et permettent de saisir les modalités de la créolisation.

En ce qui concerne le créole bourbonnais, celui qui nous intéresse ici (qui est un des créoles à base française), il se serait constitué à la suite de la colonisation de l'île à partir des années 1665, et plus justement à partir du moment où Bourbon connaît un essor économique. « *On peut admettre que l'autonomisation des systèmes créoles s'opère au moment où ces colonies atteignent le stade de leur développement agro-industriel qui rend indispensable des importations massives d'esclaves.* » (Idem p. 6). Autrement dit, c'est la mise en place de la société de plantation au début du XVIII siècle avec l'arrivée massive de la population servile qui a conduit à « *l'émergence et à l'institutionnalisation* » des créoles.

A ce moment-là, la langue créole, forme approximative du français, devient la langue cible (après avoir occupé la position inverse, Chane-kune, 1993, p.77) des nouveaux arrivants

et acquiert une autonomie linguistique. « *La langue créole était donc un moyen d'insertion et de promotion sociale. Ce n'est qu'à la fin des immigrations au XX siècle que le créole sera considéré comme le pôle inférieur du système diglossique créole/français.* », (Gaillard, 2003, p. 99).

Ainsi et comme le précise Chaudenson (op.cit. p.7), « *L'hypothèse la plus vraisemblable est donc que la créolisation résulte de l'appropriation « sauvage » de variétés de français anciens et régionaux, déjà elles-mêmes restructurées par koénisation dans ces colonies.* »

Il reste à préciser la part des autres langues, qui ont été en contact pendant les mêmes périodes et notamment celles des esclaves, dans la formation des créoles. Cette part a été, selon l'auteur, surévaluée et mal connue en raison des différentes évolutions et restructurations des langues en présence. Nous pouvons néanmoins constater que « *l'immense majorité des matériaux linguistiques qu'ils mettent en œuvre est issue du français.* » (Idem p.8). D'autre part comme le remarque le même auteur, les créoles évoluent au même titre que toutes les autres langues « *selon des dynamiques internes propres au cours de leur histoire, si brève qu'elle soit.* » (Idem).

Nous pouvons dire pour conclure : « *En définitive, le créole réunionnais serait dérivé du français en usage chez les premiers colons installés à Bourbon dès 1665. Au fil des générations, il se serait enrichi des apports des langues des populations serviles.* » (Latchoumanin, 2004, p.289).

3-2 Diglossie, dysglossie et interlecte

La situation sociolinguistique de La Réunion est caractérisée (Wharton in Houpert-Merly, 2000, p.48-49) notamment par « *la présence de la langue créole à la vitalité indéniable (en dehors et au sein de l'école), un système éducatif qui s'inscrit dans une didactique de français « langue maternelle »* ». L'auteur souligne les difficultés qu'ont beaucoup d'enfants créolophones unilingues à suivre les enseignements en français. La langue

familiale est certes acceptée à l'école, notamment à l'école maternelle, mais « *sans réel aménagement* ». Le contexte diglossique nourrit des représentations « *au titre desquelles les manifestations d'insécurité linguistique ou d'hypercorrection sont légion.* » (p. 48-49).

La diglossie est définie par Chaudenson (1989) in Gaillard (2003) comme « *la coexistence inégalitaire de deux langues au sein d'une même communauté linguistique.*» (p. 96). Cellier (1985) pense que le terme de dysglossie convient mieux à la situation sociolinguistique de la Réunion. Il définit la dysglossie comme étant « *un dysfonctionnement linguistique généralisé et manifeste dans des comportements linguistiques, tout à fait repérables dans des productions scolaires par exemple, mais aussi par des attitudes d'acceptation ou de refus du français ou du créole entre interlocuteurs identiques dans des situations différentes.* » (in Fioux, 2003, p. 76).

Une des conséquences de cette dysglossie est l'insécurité linguistique qu'elle génère et qui est repérable par l'usage d'une interlangue ou interlecte, « *une approximation instable et provisoire d'une langue cible, un système en construction.*», (Ibid. p.76). Cette interlangue qui correspond à l'étape intermédiaire d'apprentissage d'une langue est devenue comme le souligne Fioux (2003) « *Le marqueur d'identification des diglottes, décrites comme des personnes qui mélangent les langues et qui ne savent plus dans quelle langue elles s'expriment.* » (p. 76).

L'interlangue pose problème et est source d'insécurité linguistique que si elle persiste au-delà du passage obligé de la phase d'acquisition d'une langue étrangère. Par conséquent, l'insécurité linguistique « *peut n'être qu'un état transitoire du vécu de l'apprentissage, qui évolue grâce à une pédagogie adaptée.* » (Ibid. p. 71), comme en situation d'apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE : Français Langue Etrangère).

Cette situation de coexistence d'une langue de « prestige », langue d'enseignement au statut socioculturel et économique supérieur à une langue maternelle non prise en compte réellement (non reconnaissance officielle du créole) peut entraîner la récusation de la part des usagers du système éducatif de la légitimité de la langue de l'école, « *au nom de la*

reconnaissance identitaire de la langue familiale. » (Ibid. p. 70). Et comme le précise Cellier (1985, in Gaillard 2003), « *les conséquences de la diglossie sont l'échec scolaire et la perte de l'identité.* » (p. 81).

La coexistence des deux langues renvoie « *au vieux débat de la primauté du français sur le créole* » toujours d'actualité malgré le statut de langue vivante régionale qu'a désormais le créole. (Hamon, 2005, p.221). En effet, « *ces dernières années, les réunionnais se sont réappropriés leur langue maternelle, qui est reconnue en tant que langue vivante régionale. Désormais la valorisation de la culture et de l'identité réunionnaise passe de plus en plus au travers de la langue réunionnaise par toutes les formes d'expressions locales que ce soient : la musique, le théâtre et la littérature.* » (Idem).

Pendant une grande partie du vingtième siècle précise Hamon (op. cit. p.223) « *la stigmatisation du créole au profit du français eut pour conséquence de dévaloriser l'identité et la culture réunionnaise. Toutefois, durant cette période, la persistance d'une pratique du créole dans le cadre familial et des relations informelles, témoigne de la résistance des réunionnais à cette forme de colonisation culturelle imposée par la pratique d'une langue étrangère* ». Force est de constater qu'aujourd'hui la grande majorité de réunionnais parle le créole (90%). Le créole est « *la langue majoritaire dans des situations les plus informelles, familiales et amicales de proximité, même s'il demeure minoré dans son statut de par une situation d'infériorité symbolique qui lui est encore globalement attribué.* » (Idem, p.222).

3-3 Les différentes variations du créole réunionnais et le continuum

Le créole pratiqué à la Réunion est de deux types selon Cellier (1976), le « *basilectecte*⁴ » et « *l'acrolectecte*⁵ ». Baissac (1981) ajoute un troisième : le « *mésolecte*⁶ » proche du français parlé.

⁴ basilecte : *forme du créole la plus éloignée du français, par exemple : « cheval » se prononce « séval » ou « soval », « cheveu » donne « sové » ou « sévé ».....*

⁵ mésolecte : *forme du créole plus proche du français, parlé dans les zones côtières et en ville.*

⁶ acrolecte : *forme du créole se rapprochant encore davantage du français, pour exemple : « cheveu » se dit « cheveu » idem pour « cheval », le son /y/ a la même prononciation qu'en français*

Le premier, le plus éloigné du français et le plus différencié, est parlé par les classes les plus défavorisées. Nous avons donc un « continuum linguistique » allant du français régional au créole, en passant par le français créolisé, (Cellier, op. cit. p. 82).

Chaudenson (1992) utilise le terme de « sociolectes » pour désigner les différents « niveaux » de langue à l'usage dans le continuum linguistique.

Les différents modèles (diglossie, interlecte et continuum) avancés par les linguistes, afin de décrire la créolisation et la situation sociolinguistique des espaces créoles, correspondent selon Bavoux et De Robillard (2003) « à différentes façons pour les locuteurs de construire une situation linguistique, individuellement et collectivement, en fonction de conditions sociales et linguistiques, d'enjeux et de stratégies à plus ou moins long terme. », (p. XII).

Ils synthétisent ces grilles de lecture en précisant que : « *La diglossie souligne le caractère inégalitaire des rapports entre les langues, et de leur utilisation pour marquer les différents degrés de formalisation dans les relations entre les locuteurs, ce qui peut aller de pair avec les strates sociales.* ».

Pour eux l'interlecte « *vient à la fois assouplir une conception un peu rigide et porteuse de conflits, et souligner la dimension stratégique et individuelle de ces phénomènes, dont les locuteurs peuvent jouer pour s'exprimer dans la vie de tous les jours.* » Pour finir, ils évoquent le continuum en l'assimilant à « *la représentation de la situation que se donnent les locuteurs lorsqu'ils souhaitent non pas la rupture entre registres/groupes sociaux, mais la continuité.* » (Idem. p XII).

Plus largement et dépassant le niveau des langues, le continuum peut être envisagé au niveau des cultures en présence, dans une situation d'interculturalité. Les langues ne sont qu'une dimension culturelle parmi d'autres comme les interactions, les praxis et leurs significations sociales, l'axiologie, les modes de pensée, les ressentis, les enjeux, le statut du sujet (Coïaniz, 2004).

Cependant la dimension langagière est d'une importance première dans la mesure où « *le langage n'est pas seulement un instrument de communication, c'est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leur fondement.* » (Ladmiral et Lipinsky, 1989, in Coïaniz, op. cit, p. 13).

Ainsi le continuum linguistique qui s'intègre dans un continuum entre deux pôles culturels différents (l'école et la famille par exemple), permet l'émergence d'un espace de partage en s'articulant autour des langues en présence et des interlectes. Ces registres linguistiques et « *les compétences acquises dans la variété de leur utilisation lors des différentes interactions sociales situent l'individu dans une zone particulière de l'interculturalité.* » (Idem, p. 19).

3-4 Le plurilinguisme

Fioux (2001) distingue la situation plurilingue, comme celle de la Réunion, dans laquelle la langue de la maison est différente de celle de l'école, d'une situation monolingue dans laquelle il y a correspondance des langues. Dans la situation plurilingue de La Réunion, en plus de la transition éducative nécessaire lors du passage de la maison à l'école, une transition langagière s'impose.

Pour cet auteur l'approche plurilinguiste ou bilinguiste est préférable au rapport hiérarchique de la diglossie qui se focalise sur l'axe vertical de la communication, avec une (des) langue(s)/culture (s) dominante(s) et une (des) autre(s) dominée(s) (Fioux, 2003).

La situation sociolinguistique renvoie à la question « des langues de l'école » et à leur dimension opérationnelle au niveau de l'enseignement. Constatant que le créole « *n'est nulle part langue médium d'enseignement dans les systèmes éducatifs des univers créoles* », Fioux conclue que « *Les élèves créolophones doivent apprendre une langue étrangère, le français ou/et l'anglais, pour suivre les cours, construire des savoirs scolaires, passer des évaluations et obtenir des certifications.* » (Fioux, op.cit., p. 68).

La présence du créole, dès l'entrée à l'école comme à l'île Maurice et aux Seychelles et l'usage par la suite du français et de l'anglais en tant que langue médium d'enseignement, diffèrent les difficultés scolaires. À la Réunion où les premiers apprentissages scolaires se font dans une langue autre que celle de la maison, les difficultés sont présentes au tout début du cursus. Dans les deux cas, et encore plus à la Réunion, le fonctionnement de l'enseignement engendre selon Fioux « des incidences identitaires ». Elle évoque la thèse de « l'écran » ou « obstacle cognitif » liée à la contrainte linguistique, inhibant les capacités des élèves et entamant l'estime de soi.

Cette situation est préjudiciable à la réussite scolaire et sociale de l'individu. En effet, sans la maîtrise de la langue d'apprentissage, l'échec et l'exclusion sont attachés aux représentations de soi (« mauvais élèves, illettré, exclus ») que se fait l'enfant d'abord, puis l'adulte. Comme le précise cet auteur « *Les identités linguistiques scolaires des élèves se prolongent en identités sociales des adultes de demain.* » (Ibid. p. 69).

Dans ces conditions d'enseignement, « *les compétences de communication, les usages de communication dans les deux langues, de la maison et de l'école, sont rarement au centre des préoccupations linguistiques de l'école.* » (Ibid. p.72). Se pose alors la question de la non prise en compte du volet éducatif familial. En effet, dès lors que « *c'est en créole que se tisse d'abord la relation aux autres, au monde, à soi, de l'enfant créolophone* », quelle place est accordée à ces acquisitions premières, à ces « *traits identitaires* » constitués des dimensions affective, cognitive et sociale construites dans la langue maternelle ?

Pour Fioux, les traits identitaires sont passés sous silence et l'identité créolophone est niée. Toutefois, elle précise (Ibid. p. 74), « *l'assimilation linguistique et culturelle n'a pas fonctionné au point d'éradiquer le créole, toujours en usage* ». Les situations de communication doivent être variées le plus possible afin de créer des conditions favorables d'apprentissage d'une langue seconde, car « *lorsqu'en famille la langue remplit toutes les fonctions langagières, lorsque l'enfant est sollicité régulièrement et de manière variée, alors sa pratique langagière se rapproche de celle de l'école et il lui sera plus aisé de s'y adapter, malgré la barrière, elle, strictement linguistique.* » (Coñiz, op.cit. p.7).

Sachant que « *l'histoire, le vécu, le système de valeur et les représentations du réel de l'individu se co-construisent au travers du contexte culturel et de la langue dans lesquels il évolue* » (Hamon, 2005, p.223), la question liée à la prise en compte et à la reconnaissance de la langue maternelle est essentielle. C'est en effet par la médiation de cette dernière que « *se construisent et se transmettent les sentiments, les émotions, les croyances et les comportements admis sur lesquels repose la société.* » (Idem).

3-5 Les pratiques langagières et les usages du langage

Des différences de compétences linguistiques des élèves sont fréquemment constatées et ce dès l'école maternelle. Pour Coïaniz (2004) il faut distinguer le niveau de connaissance de la langue (niveau lexical, grammatical et les formes de discours usuels) de celui des pratiques familiales mettant en jeu les usages du langage et non de la langue.

Ces usages du langage sont mis en œuvre dans les pratiques langagières des familles. De la qualité et de la diversité de ces pratiques langagières dépend la capacité d'apprentissage d'une autre langue, et les écarts de compétences « *s'accroissent souvent à l'adolescence et la langue de l'école (qui est une variété parmi d'autres) semble alors quasiment, pour eux, une langue étrangère, qu'il s'agisse de l'écrit et même de l'oral.* » (Coïaniz, op.cit. p. 6).

La communication relève de deux registres, le verbal et le non verbal. Nous faisons usage du verbal quand nous avons besoin « *d'être plus précis, plus nuancé, s'il nous faut expliquer, nous justifier ou surtout ... représenter ce qui est absent, nous projeter dans l'avenir (prévoir, organiser un projet etc.)* » (Idem). Le recours au verbal n'est pas indispensable dans les autres situations de communication. Mais il importe selon Coïaniz de « *doter l'enfant d'une variété maximale d'usages langagiers, quelle que soit la langue, si l'on souhaite que plus tard, il lui soit possible de développer ses fonctions cognitives, d'adaptation sociale et de construction subjective. C'est aussi en prenant appui sur des usages non-verbaux de la communication qu'il semble intéressant de construire ces compétences et de procéder de manière douce, progressive, transitionnelle.* » (Idem).

Comme nous l'avons vu précédemment et comme nous le constatons, les langues de la maison et la langue de l'école à la Réunion sont différentes. Les codes linguistiques et les référents culturels sont différents. Outre la distanciation linguistique qui renvoie à la nature des langues (avec un certain degré de proximité lexicale entre le créole et le français), ce sont, précise Coïaniz, leurs usages qui sont à prendre en considération. La pratique langagière de la maison doit être variée et l'enfant suffisamment sollicité pour que cette pratique intègre le plus possible d'usages de la langue, dépassant la seule dimension communicationnelle.

Ces usages, comme le souligne l'auteur, sont « *informer, communiquer, s'exprimer, se positionner, s'intégrer et de se distinguer, intelligibiliser le monde, agir sur autrui, évoquer, accompagner l'action,* » et renvoient aux fonctionnalités utilitaire, intégrative, valorisante et hédonique. Le risque encouru quand les locuteurs se connaissent c'est la mise en place de « *comportements langagiers habituels, fondés sur le principe de l'économie* » et qui peut basculer vers une sorte « *d'enfermement dans un mode minimaliste de communication* » : le tautisme (Ibid. p.7).

Le tautisme est caractérisé par des compétences expressives limitées et l'usage que d'un « *code adapté aux situations de communication du groupe auquel il appartient* » et par l'incapacité d'adaptation aux différentes situations d'interaction en dehors du groupe d'appartenance (Ibid p. 8).

3-6 Les représentations du créole

Au-delà des tabous et des passions que suscite l'évocation de la place du créole dans les sociétés créolophones où le créole est la langue dominée (dans certains pays comme à Haïti et aux Seychelles le créole ayant le statut de langue officielle, le problème ne se pose pas dans les mêmes termes), connaître les opinions, les croyances et les attitudes des locuteurs concernant le créole présente un intérêt évident.

Des travaux peu nombreux ont été menés afin d'y répondre (Bavoux, 2001 ; Brétignier, 1998, à la Réunion et Prudent, 1980, en Martinique), il en ressort que les représentations sont presque toutes ambivalentes, Bavoux (2002). Citons par exemple des propos relevés par Bavoux dans une enquête menée à La Réunion (2002 p. 71) : « *Le créole est une langue sans valeur, mais le créole a de la valeur parce que j'y suis attaché* » ou « *Le créole c'est la langue qu'on aime, le français c'est la langue qu'il faut apprendre.* » Le tabou relatif à la graphie à adopter et les passions exacerbées concernant la place du créole à l'école sont toujours d'actualité dans l'île, et comme le précise l'auteur (p.63), « *Il semble que toute proposition graphique ait pour vocation de susciter des peurs irraisonnées. On voit bien qu'on touche alors à des zones sensibles de l'imaginaire où l'identité plonge ses racines.* » Des publications sont faites en créole (presse, littérature), mais « *la portée de ces écrits au sein de la population est limitée du fait que les différentes graphies adoptées font que le déchiffrement des textes n'est accessible qu'à une minorité de réunionnais de milieu socioculturel élevé.* » (Hamon, 2005, p.224).

Selon Bavoux (2002), le créole fait écho à l'histoire individuelle et collective, au vécu, aux affects : « *Langue de l'identité, il est perçu comme la langue de la mère, des ancêtres, des origines. Il renvoie à la petite enfance, au sein maternel, à la nénéne (la nourrice), à un passé mythique de souffrance partagée et de marronnage.* » (p.73).

Au-delà du questionnement récurrent concernant le statut de la langue, de sa place dans la vie socioéconomique, éducative et culturelle, notons l'intérêt et l'attention accordés au thème fédérateur de la créolistique notamment pour les linguistes, sociologues dans le cadre de l'étude des langues en contact et de la genèse des langues, « *occasion quasi unique d'étudier la genèse des systèmes linguistiques.* » (Chaudenson, op.cit, p.1).

Bavoux et de Robillard (2002) soulignent toutefois que les créoles sont « *des langues menacées par les grands standards* », mais ils sont néanmoins défendus avec force par des mouvements militants et des instances politiques. « *Objet aujourd'hui d'une promotion, les créoles sont encore avant tout des langues familières, utilisées essentiellement dans les situations les plus informelles, familiales, amicales, de proximité.* » , (p.VIII).

Le risque d'enfermement évoqué par Coïaniz dans les langages de connivence⁷, voire le tautisme n'existe-il pas quand des locuteurs se cantonnent à des usages très restrictifs de la langue, comme c'est le cas pour certains créolophones « unilingues », utilisant par exemple exclusivement le créole basilectal ?

Dans le contexte sociolinguistique local, l'usage exclusif du créole quelle que soit sa variété ne met-il pas, de fait, le locuteur dans une position d'enfermement et de repli sur lui-même et sur son groupe socioculturel d'appartenance ?

3-7 Le créole et l'école

L'évolution socioéconomique de l'île a fait passer le créole du statut de langue cible (Chane-Kune, 1993 ; Gaillard, 2003), synonyme de promotion sociale, à un statut de langue dominée, par le français, langue d'enseignement, de pouvoir et à son tour de promotion sociale. Autrement dit, la langue maternelle d'une grande majorité de réunionnais n'est plus reconnue en tant que telle. Elle est tout juste acceptée à l'école.

Le contexte scolaire de l'île qui met en présence la culture scolaire et celle de la maison, avec des langues respectives distinctes pour un grand nombre d'enfants et de parents réunionnais, place ces derniers dans une position de « *rupture et de transition langagières*. » (Fioux, 2003). L'enfant réunionnais, qui dès son entrée à l'école, est « *déjà socialement marqué par des repères affectifs et symboliques qui lui sont transmis par ses proches, et véhiculés par les codes de sa langue maternelle*. » (Hamon, 2005, p.227) est inscrit d'emblée dans un processus d'appropriation d'une autre langue, avec une contrainte linguistique très forte lors de la phase d'acquisition (Idem).

⁷ « *Dès que deux interlocuteurs se connaissent, ils mettent en place des langages de connivence. Ceux-ci constituent donc des comportements langagiers habituels, fondés sur le principe d'économie*. », (Coïaniz, 2004, p.6,7). Les langages de connivence font l'économie des usages du langage.

Il convient de prendre davantage en compte les « *préconstruits culturels* » élaborés dans la langue maternelle, avec des croyances, des valeurs, des praxis, des affects et des connaissances propres tout en s'appuyant sur un « *minimum culturel partagé* » (Coïaniz, 2004).

Ce « minimum » peut se fonder sur les liens sociohistoriques, la proximité linguistique, et sur l'appartenance à la France (avec tous les champs d'application dans un cadre national ; politique, administratif, économique, juridique, éducatif, social et culturel).

Cette partie commune qui représente en quelque sorte l'intersection des deux « ensembles » sociolinguistiques « français » et « réunionnais », peut contribuer à réduire la distance entre les deux pôles culturels et linguistiques tout en sauvegardant les ancrages identitaires créoles car, « *la reconnaissance de l'altérité constitue la première qualité d'une didactique prenant en compte les différences de repérage et les écarts d'interprétation.* » (Ibid. p.16).

Cet espace qui fait le lien entre la culture française et la culture réunionnaise, entre la culture scolaire et les cultures familiales, renvoie aux pratiques éducatives des familles réunionnaises. Comment ces dernières se positionnent-elles par rapport à la situation sociolinguistique locale ? Quels en sont les enjeux scolaires ?

Selon Latchoumanin (2004, p. 293), « *Il apparaît urgent de tendre vers la reconnaissance du créole qui à terme devrait permettre l'émergence d'une situation de bilinguisme additif* ». Il définit le bilinguisme additif (par opposition au bilinguisme soustractif ou diglossie), dans lequel « *les deux langues en présence ont le même statut, également valorisé, tant par la famille que par la société.* » (p. 281).

Cet auteur préconise pour les écoles primaires de La Réunion, qui sont fréquentées par une majorité d'enfants créolophones, de « *décréter non pas l'enseignement du créole, ..., mais l'enseignement du français* », pour la reconnaissance de la langue créole et tendre ainsi vers le bilinguisme. (p. 296).

Maîtriser le français et d'autres langues internationales est aujourd'hui plus que jamais un impératif pour pouvoir s'ouvrir sur le monde. Cette maîtrise du français passe par un apprentissage qui doit être prolongé dans les pratiques langagières quotidiennes à la maison. Cet apprentissage du français, langue seconde, sera d'autant plus difficile « *si le créole reprend ses droits dès que l'élève quitte le territoire scolaire au sens strict de celui de la classe* », (Idem p. 296). La maîtrise du français doit être reconnue comme nécessaire par les familles créolophones unilingues ou non et dans le même temps, l'identité de l'élève créolophone doit être prise en compte, avec notamment la reconnaissance de sa langue maternelle.

Il apparaît tout à fait pertinent de connaître la position qu'ont les familles du créole par rapport à l'école. Comment les familles vivent-elles cette situation linguistique et culturelle inégalitaire ? Quelles valeurs sont véhiculées par la langue maternelle et la langue d'enseignement ? À quels imaginaires les langues en présence font-elles référence dans la situation interculturelle réunionnaise ?

Le passé colonialiste de l'île, marqué par l'esclavage, comme nous le verrons dans la partie qui suit, l'inscrit « *dans un conflit d'ordre identitaire engendré par le choc des cultures entre traditions et modernités* », et qui « *met en difficulté l'institution scolaire dans son projet d'éduquer et former sans exclusion* ». (Latchoumanin, 2004).

Les données institutionnelles, sociolinguistiques, sociales et économiques ne peuvent être considérées pleinement, dans le cadre de notre recherche, sans un éclairage historique, rattaché à l'histoire de la population d'une part et à celle de l'école d'autre part. En effet, dès lors qu'il s'agit d'entreprendre une étude sur les représentations sociales, il est impératif de se référer à l'histoire de l'objet de représentation et à celle du groupe social concerné (Moliner, 2001c). Nous abordons ainsi ci-après l'histoire de La Réunion en se focalisant sur l'histoire du peuplement et celle de l'école.

Chapitre 3- L'histoire de l'objet de représentation et de la population concernée

1- La population de La Réunion : l'histoire de son peuplement

Le questionnement sur la famille à la Réunion renvoie à celui relatif au peuplement de l'île, à savoir comment ce dernier s'est constitué, avec quels liens de parenté et de filiation. C'est en quelque sorte, s'interroger sur ses origines, son histoire, ses membres et la place qu'occupe chacun d'eux, aussi bien du point de vue diachronique que synchronique.

Depuis le premier peuplement en 1665 à nos jours, l'histoire de la Réunion couvre une période d'environ trois siècles et demi. Les liens étroits avec Madagascar existent car dès le début de la colonisation de l'île en 1664, des malgaches sont présents et la double proximité (géographique et historique) de La Réunion avec la grande île est un élément déterminant. Cette histoire relativement jeune de l'île permet d'accéder à la grille de lecture constituée par la diversité ethnique et le métissage de la population réunionnaise.

1-1 La découverte de l'île

Avant de connaître un peuplement durable et définitif, l'île baptisée « Dina Margabim » en 1502, est une terre « où l'eau et les vivres sont donnés en abondance par dame nature » pour plusieurs navigateurs de passage (Nomdedeu-Maestri, 2001, p.11).

Malgré la présence abondante de vivres, l'île demeure inhabitée pendant plus d'un siècle et demi. L'éloignement de l'île, le relief (massif montagneux), l'absence de port naturel et la rareté des terres cultivables rendent son exploitation difficile (Scherer, 1990).

Après une première prise de possession française en 1640, le français Jacques de Pronis prend possession de l'île (baptisée « Mascarin ») en 1642. La Compagnie Française de l'Orient fondée par Richelieu donne mandat à De Pronis pour installer un comptoir français à

Madagascar. Celui-ci crée Fort-Dauphin en l'honneur du futur roi Louis XIV. Mascarin sert alors de lieu de déportation pour des mutins envoyés de Madagascar en 1646 et en 1654.

Baptisée « Bourbon » en 1649 lors d'une troisième prise de possession, l'île accueille quelques habitants temporaires (Nomdedeu-Maestri, op.cit). La création de La Compagnie des Indes Orientales en 1664 (remplaçant la Compagnie Française de L'Orient), à laquelle Bourbon est concédée, entraîne le début de la colonisation. « *Bourbon n'est alors pour la Compagnie et le roi qu'un objectif secondaire, qu'une terre satellite, d'appoint, par rapport à la grande île madécasse.* (Ibid. p.15). L'île est définitivement habitée en 1665.

1-2 De 1665 à 1848 : du premier peuplement à fin de la Traite.

1-2-1 La colonisation

En 1665, Etienne Regnault (premier commandant de Bourbon) et 20 colons dont 7 malgaches arrivent « *sur ce caillou au milieu de l'Océan Indien. La population s'installe sur la frange côtière entre Saint-Paul et Sainte-Suzanne.* » (Ibid. p.16).

La compagnie, en lançant le peuplement, fait de Bourbon une « *création coloniale* », avec un caractère singulier, comme le souligne Lucas (1997, p.26) : « *L'île ne connaît ni destruction complète ou partielle de sa population autochtone, ni conservation apparente confinée ou non dans des zones ou réserves de la société autochtone. Ici la Réunion est importée et contrainte de produire une culture nouvelle qui s'appellera créole.* »

Nous relevons que Bourbon compte 58 blancs et 70 « esclaves » en 1674, et en 1713 : 538 blancs et 633 esclaves. L'économie est essentiellement familiale. (Scherer, 1990, p.11). La population est assez diversifiée d'un point de vue ethnique et social. Des forbans également s'installent dans l'île et constituent une des trois composantes de la population avec les colons (les premiers habitants, leurs enfants nés dans l'île dont les blancs et les mulâtres, les étrangers naturalisés) et les esclaves. (Chane-Kune, 1993, p. 35).

1-2-2 L'esclavagisme

Durant cette période, des Noirs (malgaches pour la plupart et indiens) travaillent comme « domestiques » et c'est à partir de 1687 que « *le terme d'esclave apparaît clairement dans les récits* » (Ibid. p.27). Le début de l'esclavage officiel est daté de 1680 (Combeau et Maestri, 2002). Le système esclavagiste est, « *avec le pacte colonial, l'autre élément fondamental de la société bourbonnaise* » (Lucas, op. cit., p.28), qui précise que le choix de la « *population servile se fonde sur une argumentation idéologique construite sur l'infériorité biologique des populations de couleur, les limites de leurs besoins et également leur parfaite adaptabilité aux conditions climatiques des tropiques.* »

Ainsi, sous la période de la Compagnie des Indes, l'esclavage se met progressivement en place avec d'abord des malgaches à partir de 1687 et en 1690 « *sous l'influence du Code Noir des Antilles, les Noirs deviennent esclaves et la traite est légalisée.* » (Nomdedeu-Maestri op.cit. p.16).

L'économie de plantation, utilisant une importante main d'œuvre, se met en place avec la culture spéculative du caféier à partir de 1715 (Combeau et Maestri, 2000). La population est hétérogène et deux caractéristiques différencient les habitants : le clivage entre libres et esclaves et le rang social. Cette hétérogénéité va des gros propriétaires aux esclaves en passant par les professions libérales, les petits propriétaires et les affranchis. De plus, l'origine diversifiée des esclaves (Madagascar, Inde, Afrique, Malaisie...) accentue à l'intérieur même de cette population servile les différences en plus des critères socioprofessionnels. « *La diversification des lieux de traite n'est pas faite sans arrière-pensée. Le but recherché est de diviser pour mieux régner et d'éviter la constitution d'un noyau ethnique trop important, dangereux pour la sécurité de la minorité blanche.* » (Combeau et Maestri, 2002, p. 27).

Le relief particulièrement tourmenté de Bourbon offre des repères privilégiés pour la population servile en quête de liberté (le marronnage). Les noms d'origine malgache de

plusieurs sites à l'intérieur de l'île (Mafate, Cilaos, Salazie, Le Tévelave etc.) témoignent de l'importance du phénomène de marronnage chez les esclaves malgaches.

Des engagés constituent la main d'œuvre libre. Les premiers en provenance de l'Inde arrivent en 1828. Les immigrants libres sont en grande majorité des indiens et des chinois. (Lucas, 1997, p.28).

L'île est baptisée « La Réunion » en 1793, puis Bonaparte en 1806 pour retrouver son nom « La Réunion » en 1815, après la rétrocession de l'île à la France par les anglais qui l'occupent de 1811 à 1814, (Nomdedeu-Maestri, op. cit. p.64). Redevenue « Bourbon », l'île prend définitivement son nom actuel en 1848.

Le Traité de Paris de 1814 constitue selon Lucas (op. cit. p.19), une page importante dans l'histoire de la colonie et par conséquent de son peuplement. En effet, seule possession française dans le sud de l'Océan Indien, « *elle en espère un véritable renouveau* ». C'est le lancement de l'économie sucrière, après la culture spéculative du café et celle des plantations vivrières.

1-2-3 La prolétarianisation des Blancs

Par ailleurs, un autre phénomène marque la population de l'île, c'est la paupérisation d'une grande majorité de la population blanche. En effet, à partir de 1750 on assiste à la prolétarianisation des « Petits Blancs ». Le phénomène s'accroît au point qu'en « 1836, *les indigents formaient les deux tiers de la population blanche* » (Scherer, op.cit., p. 33). C'est en quelque sorte un renversement de situation socio-économique pour une grande partie de la population blanche, à la base de la hiérarchie sociale au début du peuplement.

Le peuplement des hauts par cette population blanche se développe avec la mise en concession de terres disponibles. Les conditions de vie de ces «petits blancs» et celles des affranchis de couleur sont très semblables, marquées par les caractéristiques de « *vagabondage, mendicité, trafics divers et clandestins avec les esclaves, vols recels* »,

(Lucas, op. cit. p.41). Cette frange de la population de l'île est exclue du système économique et fait l'objet de différents plans d'émigration, car sa présence est indésirable (Idem). Ces blancs pauvres n'ont guère de perspectives intéressantes, « *La seule alternative que leur offre la colonie, c'est la misère à l'intérieur de l'île, l'espace de repli des marrons, ou l'émigration.* » (Ibid. p.15).

La Traite des esclaves est interdite par l'ordonnance royale du 8 janvier 1817, mais dans les faits, il n'en est rien. C'est de façon illégale, qu'elle continue pendant près de 20 ans. (Lucas, 1997, p.29).

1-3 De 1848 à 1946 : de l'abolition de l'esclavage à la fin de la colonie

1-3-1 L'abolition de l'esclavage, le vagabondage.

« *Jusqu'en 1848, il était fréquent de distinguer, au sein de la société créole, trois groupes, les blancs, les affranchis, les esclaves, chacun d'eux contenant des sous-groupes fondés soit sur des critères économiques, soit sur des critères ethniques. Avec l'émancipation, cette classification ne tient plus puisque les esclaves deviennent des affranchis.* », (Chane-kune, op. cit. p.163). Le 20 décembre 1848, la colonie compte 62 000 nouveaux affranchis, pour 103 000 habitants.

Afin d'assurer la continuité du travail dans les plantations au lendemain de l'abolition de l'esclavage et de l'émancipation de tous les esclaves, ces derniers doivent s'engager à continuer à travailler chez leur maître « *en contrepartie du gîte et du couvert.* », (Chane-Kune, op. cit. p.163). Plus de la moitié de la population émancipée n'adhère pas à l'obligation du livret de travail (pour les artisans, domestiques et ouvriers ou au contrat d'engagement (pour les travailleurs ruraux) et se tourne vers le vagabondage. Cette forme de subsistance est considérée comme un délit et est réprimée sévèrement par les autorités coloniales. (Combeau et Maestri, 2002).

1-3-2 L'engagisme

L'engagisme testé dès 1829 et qui permet de ne pas faire appel à la population pauvre (affranchis d'avant l'abolition et « petits blancs ») se développe après l'abolition de l'esclavage (Lucas, op. cit.). L'économie sucrière nécessite en effet une importante main d'œuvre, que la colonie recrute principalement en Afrique, en Inde, en Chine et à Madagascar. Le manque de main d'œuvre dans les plantations aboutit au recours massif d'engagés indiens et africains.

Les Chinois, comme les Indiens musulmans sont issus d'une immigration spontanée. Les Chinois originaires de la région de Canton arrivent vers 1860 et le mouvement s'amplifie à partir de 1875. Ils s'installent d'abord dans les villes de la côte en se lançant dans le commerce d'alimentation, puis dans les hauts. Les Indiens Musulmans appelés « z'arabes », originaires du Goudjérat, arrivent après 1870 et surtout pendant la période précédant la première guerre mondiale. S'installant principalement dans les villes, ils pratiquent le commerce de tissus et de bazar. (Scherer, op.cit).

1-4 De la départementalisation à nos jours

La Réunion devient département français en 1946. Cette réforme administrative qui implique l'application à la Réunion des mêmes lois en vigueur en métropole permet « *des progrès considérables et des améliorations de tous ordres. Mais l'assimilation se veut globale, ce qui revient, selon une étrange logique, à penser le développement et le devenir d'une société sans s'occuper des hommes qui la composent.* » (Chane-Kune, 1996 p.11).

Nous assistons à l'arrivée de métropolitains à partir de la départementalisation et celle des mahorais et des comoriens à partir de 1977. Les métropolitains occupent au lendemain de la départementalisation des fonctions administratives alors que les mahorais et comoriens « *plus récemment arrivés occupent très souvent la place du néo-prolétariat.* » (Cambefort, 2001, p.80). Ces deux communautés se positionnent d'une manière diamétralement opposée d'un point de vue socioéconomique.

Les fonctionnaires métropolitains participent au processus d'assimilation en véhiculant les valeurs de la bourgeoisie française. Par la suite, leurs homologues réunionnais accentuent le mouvement en cherchant à les imiter. Et c'est par le biais de l'éducation que se fait « *le filtrage des différences culturelles et des réalités locales* » et « *c'est dans le cadre éducatif que se situe le débat sur le rôle et la place du créole dans la société réunionnaise.* », (Chane-Kune, op. cit. p.158). Apparaît donc dans les années qui suivent la départementalisation une nouvelle catégorie sociale dans la population à La Réunion : « *celui des fonctionnaires et assimilés, qui se charge de propager un autre modèle social, une autre façon de vivre.* » (Idem. p.158.)

Il est important de noter qu'à partir de cette période de l'histoire du peuplement de l'île, les fonctionnaires « *participent à la diffusion d'une idéologie que l'on retrouve aussi bien dans le domaine éducatif que dans le domaine culturel. L'inspiration de ce processus a pendant longtemps été le même : effacer, raturer tout ce qui, spécifiquement réunionnais, ne coïncide pas avec la culture française.* » (Ibid. p.167).

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, une évolution importante apparaît en 1982 : « *Le 20 décembre est reconnu comme fête de l'abolition de l'esclavage.*», (Combeau et Maestri, op. cit. p. 159). Pour Eve (2000, p. 207), « *Le repli de cette fête à l'intérieur des cases et dans les cours ne lui a pas été fatal* ». Longtemps non reconnue officiellement, cette fête au rythme du maloya, célébrée par une minorité au niveau familial, devient une fête de reconnaissance pour les esclaves et leurs descendants. Au niveau national, la date du 10 mai a été récemment choisie pour commémorer l'abolition de l'esclavage et de la traite négrière.

Le jour commémoratif du 20 décembre, qui «*assure l'ancrage africain de l'île.*», marquant la fin d'une période de privation de liberté pour la population servile, renvoie selon Eve (Idem p. 208, 210) au « *devoir de l'histoire* », « *porteur de paix ; l'Histoire étant des faits auxquels il faut rajouter la morale, les règles de conduite qui permettent de vivre en société.* ». Néanmoins, des difficultés demeurent car si « *comme système, l'esclavage peut être aboli par décret, il en va tout autrement de sa vision du monde et de son héritage.* » (Lucas, 1997, p.43).

Face à la politique d'assimilation, outre la mise en avant récurrente d'une spécificité réunionnaise, des revendications identitaires apparaissent. D'un côté, « *liée à la proclamation au droit à la différence, la volonté s'est manifestée d'affirmer l'existence de cultures non européennes jusque-là confinées dans l'univers privé, voire dans la clandestinité. Chaque communauté aspire à être reconnue et respectée.* » (Chane-kune, op. cit. p.13). De l'autre, c'est la thèse d'une culture réunionnaise qui « *est au confluent de trois apports : celui de la culture française, celui des cultures propres aux diverses civilisations présentes à la Réunion et enfin ce que l'on peut appeler le patrimoine commun, créé et partagé par tous les Réunionnais et dont la langue créole est l'expression la plus importante.* » (Idem.)

La reconnaissance, en partie réalisée, de la langue créole, comme nous l'évoquions précédemment, avec le statut de langue régionale, « *contribue fortement au renforcement de l'identité réunionnaise et à une réappropriation de leur culture et de leur histoire par les réunionnais.* » (Hamon, 2005, p.223). Le 20 décembre est « *l'occasion pour la population de se souvenir de son passé au travers de nombreuses manifestations festives* ». (Idem. p.224).

Différentes communautés composent actuellement la population de la Réunion, avec les dernières arrivées, issues de l'immigration récente (les Métropolitains et les Mahorais). Cambefort (2001) distingue deux parties au sein de la société réunionnaise. D'une part les métropolitains, les Comoriens, une partie des colons blancs, les Chinois, les Indiens musulmans et une partie des Indiens engagés qui ont gardé d'étroites relations « *avec les pays ou berceaux de civilisations d'origine* », et sont caractérisés par le « *maintien des liens* ». D'autre part les communautés issues des populations « *importées de force* » (essentiellement la population d'origine afro-malgache) et une partie de la population blanche prolétarisée, soumis à la déculturation puis à une acculturation depuis la départementalisation et « *n'ayant jamais pu reconstituer de liens avec leurs lignages d'origine* », composent la population métisse.

Pour l'auteur, cette dichotomie s'appuie sur les deux modes migratoires du peuplement de l'île, basée sur le volontariat ou sur la migration forcée. Le second mode se distingue notamment par un processus de perte de liens culturels, de méconnaissance de

lignage et un métissage accéléré, alors que le premier a préservé les liens culturels et culturels et occupent des « *positions économiques précises et dominantes* ».

Cette grille de lecture de la société réunionnaise s'appuie sur les différences d'ordre ethnique, en soulignant une différenciation selon l'appartenance ou non à la société de plantation et au statut occupé à cette époque (colons ou esclaves) et, de fait, à la terre d'origine (européenne, africaine ou malgache). Mais le métissage et la paupérisation d'une partie de la population blanche ne rendent pas la lecture de la réalité aisée, car « *dans l'univers réunionnais tout semble s'effacer, se brouiller.* » (Lucas, op. cit. p.15).

Comme le précisent Simonin et Wolff (2003, p. 154) : « *Une focalisation sur les catégories ethniques aux contours de plus en plus flous sous l'effet du métissage, occulte le phénomène de la créolisation qui parcourt l'ensemble de la population et construit des références communes observées au sein des familles d'origines sociales très diverses et dans des domaines aussi variés que la langue, l'appropriation de l'espace ou l'alimentation.* »

En effet, selon ces auteurs, la structure sociale générée de la société de plantation, « *désignant à chacun une place en fonction de son origine ethnique, se transforme en une hiérarchie de classes où la position économique des individus devient déterminante.* » Le fait nouveau est l'apparition depuis 1970 d'une classe nouvelle : « une classe moyenne native » de La Réunion.

Cette classe moyenne dépasse la dualité mise en avant par Cambefort, qui oppose des communautés à faible ou à fort capital symbolique, et souligne le clivage ethnique métis et non métis, et celui de l'appartenance ou non à la société de plantation. En effet la classe moyenne comprend des réunionnais issus de toutes les communautés.

La population de la Réunion est composée comme nous venons de voir de plusieurs ethnies dont les ascendants se sont installés dans l'île, pour certains de leur plein gré et d'autres y ont été conduits par la force et contre leur volonté. Ces arrivées se sont déroulées en plusieurs vagues sur une période allant de 1665 à nos jours. Aujourd'hui, seuls les

volontaires immigrer ou émigrer, pour diverses raisons, notamment socioéconomiques ou familiales.

L'histoire nous montre que ce peuplement est marqué par des souffrances rattachées selon les différentes périodes à la déportation ou à l'exil pour certains, à l'esclavage pour d'autres, ou encore à l'engagisme. De « La Réunion » décrite au lendemain de sa découverte, comme une « *sorte de jardin d'Eden* », où les premiers navigateurs ont été « *émerveillés de la beauté des paysages, de la luxuriance de la végétation, de la richesse de la faune.* » (Scherer, op.cit. p. 3), à cette terre de privation de liberté, le paradoxe et le contraste sont grands.

L'histoire des familles réunionnaises retient notre attention surtout par des épisodes de déracinement, d'abandon, d'isolement et de séparation, qu'ont vécu les ascendants venus principalement de Madagascar, d'Afrique et d'une moindre mesure de La Chine et de L'Inde. La Réunion est une colonie de peuplement et « *Le Réunionnais en tant que personne, est une création coloniale* » (Lucas, 1997, p.15). Les habitants sont arrivés d'ailleurs, avec des cultures différentes, des langues différentes, des histoires individuelles et collectives différentes et des ancrages identitaires différents. Les réunionnais « *portent en eux les traces de métissages biologiques, ethniques et culturels que l'histoire coloniale leur a légués.* » (Hamon, 2005, p.220).

Concernant l'identité même de l'île, nous remarquons que, outre le caractère très cosmopolite de la population avec sa dimension pluriethnique et pluriculturelle, les baptêmes successifs de cette terre et les multiples prises de possession renvoient à la problématique identitaire. À un autre niveau, la double taxonomie (Lucas op. cit. p. 15) des lieux, « *française et catholique pour la côte avec des noms de Saints et africaine ou malgache pour l'intérieur* », pose la dimension multimodale de la filiation. La question de l'identité de l'île en tant qu'entité géopolitique et entité sociale transparaît tout au long de son histoire.

La « réunion » de ces populations d'horizons variés et de statuts différents, dans un contexte économique de société de plantation a fait émerger une langue : le créole qui constitue sans doute un marqueur majeur de l'identité réunionnaise. Cette langue qui a été

langue cible pour les esclaves et les engagés, a participé à « l'unification » d'une population composée d'individus d'origines socioculturelles différentes. Nul doute que la langue créole, chargée de toute l'histoire des hommes et des femmes qui l'ont créée, constitue un élément fondamental du questionnement identitaire. Cette quête d'où émergent beaucoup d'affects, renvoie aux racines ; ancrages identitaires nécessaires à la connaissance des familles réunionnaises et à la lecture de cette société insulaire constituée de toutes pièces.

L'histoire de l'école que nous abordons maintenant complète l'éclairage historique et nous aide à mieux connaître notre objet de représentation dans les contextes démographique, socioéconomique et sociolinguistique que nous avons présentés.

2- L'histoire de l'Ecole à La Réunion

2-1 De 1664 à 1815 : l'amorce du système éducatif colonial

Les débuts de l'enseignement à la Réunion, ou plutôt à Bourbon, datent des années 1680/1690 avec le Père Bernardin de Quimper qui « *ouvre les premières petites écoles.*» (Eve, 1990, p. 9). Du premier peuplement de l'île en 1665 à 1815, l'enseignement est marqué par « des tâtonnements » des responsables de la colonie et du « laisser-aller » des habitants, malgré l'ordonnance Vauboulon qui fait obligation aux enfants de colons de s'instruire. Comme le précise l'auteur, « *Jusqu'en 1815, le sous-équipement scolaire reste une caractéristique de Bourbon* » (p.10).

Seules sont concernées la population blanche et la population libre, les esclaves n'ont pas accès aux écoles. Notons qu'à partir de 1750, la population blanche prolétarisée ne peut pas profiter, faute de moyens financiers, des rares écoles. (Eve, op.cit).

Le traité de Paris de 1814 est un acte déterminant également (nous l'avons vu dans l'histoire du peuplement) pour l'enseignement dans l'île. L'île passe à une économie de marché, avec la production sucrière. Cette dernière engendre « *la nécessité de former une main d'œuvre qualifiée pour répondre à des situations professionnelles nouvelles.*», (Lucas,

1997, p. 56). La question est de savoir qui former, car « *instruire les esclaves, ce serait reconnaître leur humanité. Ce serait aussi courir le risque de les voir apprendre des choses défendues, mais ce serait surtout marginaliser définitivement blancs pauvres et libres de couleur.* » (Ibid. p. 57).

Le choix est porté sur des congrégations religieuses, qui sont chargées de « *fournir du personnel qualifié et de lutter contre l'oisiveté en éduquant les enfants des pauvres.* » (Idem. p. 58,73).

2-2 De 1816 à 1871 : l'éducation des enfants des pauvres et des libres de couleur

Cette période est marquée par une réelle organisation du second degré, « le décollage » de l'enseignement primaire avec les écoles congréganistes et la mise en place d'une Commission d'Instruction Publique.

Le collège Royal est créé en 1818 et des écoles primaires gratuites sont ouvertes aux filles et aux garçons, tenues par les Frères. Ces derniers « *suppriment la distinction entre classe blanche et classe libre. Désormais tous les enfants se retrouvent dans la même classe selon leur niveau. Cette mesure entraîne le départ des enfants dont les parents ne tiennent pas à voir leurs garçons s'asseoir à côté d'enfants d'affranchis.* », (Eve, op.cit. p. 19).

À côté des écoles gratuites, fonctionnent des écoles payantes fréquentées par les enfants des familles les plus aisées.

Concernant la scolarisation de la population servile, en 1840, une ordonnance du roi Louis-philippe, « *ordonne l'accueil des esclaves dans les écoles publiques* » (Ibid. p.22). Mais cette mission ne peut être assurée pleinement par les Frères, qui se chargent essentiellement l'enseignement religieux des jeunes esclaves. Ainsi, « *L'intérêt porté à la masse servile est trop tardif pour qu'à l'aube de 20 décembre 1848 elle soit vraiment loin des chemins de l'ignorance. Combien de temps leurs descendants prendront-ils pour briser de telles chaînes ?* », (Idem. p. 23).

Durant cette période allant de 1816 à 1871, l'île est dotée d'un système éducatif, avec un lycée, des écoles primaires pour les filles et d'autres pour les garçons. Toutefois, seule une minorité de la population libre y a accès. Les esclaves sont exclus du système éducatif mis en place.

2-3 De 1872 à 1964 : laïcité, obligation et gratuité

Cette période est celle de la restructuration de l'enseignement primaire avec la laïcisation et la formation des maîtres. En 1890, avec un décret d'application des lois scolaires de 1881, 1882 et 1886 (avec notamment la gratuité et la laïcité des écoles primaires publiques et la hiérarchie dans les niveaux de formation) l'enseignement public se réorganise en devenant laïc (Eve, 1990).

Cependant, ces lois sont appliquées avec beaucoup de lenteur par les élus de la colonie. L'enseignement connaît une « évolution chaotique » (Lucas, 1997). Il faut attendre l'après-départementalisation pour observer des investissements importants (en personnel et en locaux) consentis à l'enseignement dans l'île. Ainsi, comme le constate cet auteur (Ibid. p. 345), « *L'Ecole coloniale n'a pas à permettre à chacun de tenter sa chance mais bien au contraire de stabiliser l'ordre colonial par l'intégration des populations successives faisant irruption sur la scène sociale.* ».

La population scolaire ne cesse d'accroître (11 000 élèves en 1890, 23 131 en 1940, 34 772 en 1946 et 75 612 en 1959). Les classes sont surchargées et « *jusqu'en 1960, il n'était pas rare de trouver des classes comprenant plus de 60 élèves.* » (Larbaut et Tupin, 2003, p.11). Des cours complémentaires prolongeant l'enseignement primaire sont créés mais « *seule une petite élite courageuse, munie du Certificat d'Etudes Primaires peut les fréquenter et arriver au Brevet Elémentaire* » (Idem. p.32). À partir de 1950, ces cours se développent et sont transformés en collèges d'enseignement général.

Après la seconde guerre mondiale, force est de constater que la situation concernant le niveau de formation des réunionnais est préoccupante. En effet, « *La grande masse de la*

population était illettrée et seuls quelques privilégiés pouvaient accéder à l'enseignement du second degré. La sous scolarisation était générale dans l'île, la pénurie de cadres se faisait cruellement sentir, beaucoup de diplômés préférant rester en France. » (Scherer, op.cit. p. 113).

2-4 La démocratisation de l'enseignement à partir de 1965

Cette période est marquée par la création en 1982 de l'Université de La Réunion, de l'Académie de La Réunion en 1984 et par la démocratisation de l'enseignement avec le développement de l'enseignement préélémentaire, du secondaire et du supérieur.

Cependant à la rentrée 1985, le défi à relever est grand car un élève sur 2 parvient en classe de troisième.

Les lois de décentralisation donnant plus de compétences aux élus locaux à partir de 1986, de nombreux collèges et lycées sont construits et on assiste à « *une massification des scolarités en collège* » (Larbaut et Tupin, op. cit., p.13). Et comme le précisent ces auteurs « *porter l'accès à la troisième de 1 élève sur 2 à tous les élèves nécessitait la création très forte de capacités d'accueil en lycée et en lycée professionnel* ».

Par ailleurs, le taux d'analphabétisme supérieur à 60% avant 1960 et proche de 20% en 1990 est de 12% en 1998, (Eve op. cit., et *Statistiques de l'Académie de La Réunion*). Ces différents chiffres montrent qu'une partie de la population ne profite pas de l'enseignement dispensé par le système éducatif.

Certes, « *les évictions d'antan* » n'ont plus cours grâce à la démocratisation de l'enseignement et à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Mais, selon Larbaut et Tupin (op.cit.), une « *dualité d'écoles* » existe derrière cette massification, avec « *l'intériorisation d'un parcours au rabais* » pour les uns. Ce phénomène est accentué par la non prise en compte effective de la langue maternelle avec le sentiment de rejet, et « *peut maintenir en grande partie les écarts sociaux constatés au départ.* » (Ibid. p.20). Simonin et Wolff (2003,

p. 164) soulignent cette dualité en disant que « *Deux mondes sociaux divisent la jeunesse réunionnaise : ceux qui tirent bénéfice de l'École et les jeunes en échec, ces exclus de l'intérieur qui deviennent aussi des exclus sociaux. L'opposition entre ces deux groupes juvéniles est source de tension qui ne fait que s'exacerber et s'exprime par une montée considérable d'incivilités, des violences sociales et scolaires. »*

Comme nous venons de voir, l'histoire de l'école à la Réunion est plus ou moins marquée par l'exclusion. Pendant la période coloniale et juste après la départementalisation, seule une partie de la population a accès au système éducatif. Les classes sociales les plus défavorisées ont dû attendre la démocratisation de l'école pour pouvoir prétendre suivre une scolarité secondaire avec la multiplication des collèges. Aujourd'hui, un peu plus d'un jeune sur deux atteint le niveau du baccalauréat et tous ne quittent pas le système éducatif avec une qualification (Voir l'état des lieux de l'école en 2005). Les valeurs rattachées aux normes scolaires ne correspondent pas toujours à celles des familles réunionnaises. Cette distanciation relative entre la culture scolaire et les cultures familiales constitue probablement une source de difficultés pour beaucoup de parents et de leurs enfants face à l'école.

Le chapitre suivant aborde dans une première section la sociologie de l'éducation qui traite des différentes approches du fonctionnement de l'école et des pratiques éducatives des familles. La deuxième section pose des concepts relatifs à l'identité et à la culture et dans une troisième nous nous intéresserons au socioconstructivisme qui renvoie à la dimension sociocognitive d'une représentation sociale.

Chapitre 4- Sociologie de l'éducation- Identité et culture

Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives

1- L'école et les pratiques éducatives des familles vues par la sociologie de l'éducation

1-1 Les théories de la reproduction

Les théories de la reproduction s'appuyant sur la théorie de la régulation sociale (inspirée de la conception structuro fonctionnaliste de Durkheim, 1922,1938) et de celle des conflits ont répondu jusqu'aux années 60 aux interrogations suscitées par l'inégalité des chances des élèves face à l'école.

Ces théories, dans lesquelles l'école s'impose aux enfants et aux familles, relèvent d'une analyse macrosociale. Il en ressort notamment pour la première que l'école, instance de socialisation, répond à la demande économique (Baudelot et Establet 1971,1975), en sélectionnant les élèves selon leur destinée professionnelle (prolétaire ou cadre), fortement corrélée avec leur origine sociale. « *L'école se dit unique, neutre, égalitaire, et méritocratique, alors qu'en fait elle divise chaque génération entre ceux qui sont destinés, de par leur origine sociale, à rejoindre la bourgeoisie ou le prolétariat dont ils sont issus .* » (Duru-Bellat et Henriot-Van-Zanten, 1995, p.65).

Le deuxième courant prône que l'origine sociale des élèves et leur « *héritage culturel* » (Bourdieu et Passeron, 1964) représentent un facteur déterminant d'adaptation et de réussite scolaire. Ils s'inscrivent dans une conception de la société marquée par une division entre dominants et dominés. Ils évoquent « *la violence symbolique qui amène les dominés à adhérer au principe même de leur domination.* » Duru-Bellat et Henriot-Van-Zanten (op.cit. p.67).

Lucas (1997), parlant de la position de Bourdieu pense que « *toute pédagogie est une violence symbolique c'est-à-dire imposition d'un double arbitraire d'une part en reproduisant*

la culture d'une classe déterminée mais également en procédant dans le champ des possibles à un découpage qui n'est jamais nécessaire en lui-même. » (p. 45). Les valeurs, les codes et les habitus des classes sociales dominées sont différents de celle de la culture dominante qui modélise l'école et cette différence engendre la violence symbolique.

Les habitus sont des « *dispositions durables et stables* » différentes selon le groupe social et font partie de l'héritage culturel. « *Les habitus, manière dont chaque groupe social lit et évalue la société* » (Duru-Bellat et Henriot-Van-Zanten, op.cit. p.68) se composant des valeurs et comportements intériorisés permettent à l'enfant d'évoluer dans les espaces familial et scolaire, et de s'adapter « *aux exigences sociales, de manière automatique, sans recourir à une réflexion consciente Les habitus se manifestent au jour le jour par le sens pratique ou le sens de l'orientation sociale* » (selon Bourdieu) (Ibid. p.68).

L'école, selon Bourdieu et Passeron, reproduit l'ordre social et « *dans un processus de domination de classe, les valeurs scolaires dominantes sont toujours, en dernière analyse et quelles que soient les transformations pédagogiques subies, des valeurs culturelles de la classe dominante.* » (Lucas, op.cit, p.17).

1-2 Le changement de paradigme : l'individualisme méthodologique

Boudon (1973,1979) se démarque de ces approches macrosociales qui octroient à l'école une fonction de reproduction, en se centrant sur l'individu acteur et décideur : « l'individualisme méthodologique ». Pour lui, l'individu fait des choix stratégiques de formation et d'orientation selon son origine sociale ; la « stratégie du moindre coût ». Ainsi, c'est davantage la stratification sociale, génératrice des inégalités sociales qui induit les inégalités de chances scolaires. Cette vision individualiste des inégalités sociales met l'accent sur les interactions. L'influence de l'origine sociale serait modulée par la composition sociale du milieu environnant. Toutefois, l'école peut être un « espace de discontinuité » pour les enfants issus des milieux socioculturels défavorisés.

En rupture avec les théories de la reproduction (consensus social ou rapports de domination) pour lesquelles l'individu agent, subit les lois du système, l'ethnométhodologie porte son analyse au niveau microsocial en privilégiant les individus acteurs aptes à prendre des décisions, à faire des choix appropriés au bénéfice de leurs parcours de formation. Le changement de paradigme est marqué par le passage du déterminisme des structures avec des individus agents, subissant un mécanisme inéluctable de reproduction sociale, à « *une attention plus soutenue aux acteurs, à leurs choix et décisions, à leur rationalité, leurs interactions et à leurs marges d'actions.* », (Larbaut et Tupin, 2003, p.4).

Charlot (1999) parle d'une « théorie du rapport au savoir », et d'une sociologie plaçant le sujet au centre des débats et qui se doit de prendre en compte « *un sujet, en relation avec d'autres sujets, pris dans la dynamique du désir, parlant, agissant, se construisant dans une histoire, articulée sur celle de sa famille, d'une société...* », (p.102). Il souligne la complémentarité des conceptions macrosociale et microsociale qui s'inscrivent dans une démarche quantitative pour la première et qualitative ainsi que compréhensive pour la seconde est à souligner.

Notre travail de recherche, dans le contexte réunionnais, s'intéresse aux familles, « *acteur de l'éducation et de la scolarisation, toujours jugé décisif mais jusque-là sans consistance propre* », sans remettre en cause les théories des inégalités scolaires et sociales, (Simonin et Wolff, 2003, p. 147). Comme le précisent Larbaut et Tupin, la « permanence » et la « singularité » des phénomènes doivent être prises en compte de façon conjointe. Il s'agit au-delà de « *l'apparente prédominance des effets de structures* » de voir la part « *du jeu des acteurs* » (2003, p. 10), et en l'occurrence celui des familles et plus précisément des parents.

1-3 Les pratiques éducatives des familles

Cherkaoui (1979) évoque le « *manque de lisibilité des règles du jeu* » du système de scolaire. Le débat national « *Quelle école pour demain* » interroge le public notamment sur cette question : « *Comment améliorer la lisibilité de l'Ecole pour mieux partager ses objectifs avec les familles ?* ». Thélot (2003). Ce dernier, président de la commission de ce débat,

souligne l'expérience personnelle que chacun a ou a eu de l'école « *source de bons ou de mauvais souvenirs* ». Un parcours scolaire positif des parents doit probablement faciliter la compréhension des règles de jeu et la mise en place des stratégies utiles au cursus de leurs enfants. La question plus précise serait de voir comment ramener, ceux qui ont eu une expérience scolaire négative, à l'école et faire en sorte qu'ils en aient, malgré leurs propres difficultés, une bonne image et des valeurs étayantes à transmettre.

Les pratiques éducatives familiales sont mises en avant et montrent par exemple que les familles, selon leur groupe social d'appartenance, ne transmettent pas les mêmes valeurs ni les mêmes savoirs. Nous relevons l'ordre, la propreté, la politesse et l'obéissance pour les milieux populaires, le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance et la créativité pour les classes moyennes et supérieures, (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, op.cit. p.160). De plus, des méthodes et des styles différents sont utilisés (style permissif avec contrôle faible et soutien élevé, style autoritaire avec contrôle élevé et soutien faible et style autorisé avec contrôle et soutien élevés, Ibid. p.164).

Les familles les plus défavorisées ne se désintéressent pas, comme on pourrait le croire, de la scolarité de leurs enfants. Comme le précisent Simonin et Wolff (op.cit. p.150), en faisant référence aux travaux de Queiroz, 1991 ; Van Zanten, 2001 ; Bouveau, 1999 ; et Thin, 1998 : « *elles développent dans une très grande majorité, un intérêt et des stratégies scolaires pour leurs enfants* » et en citant Queiroz : « *en composition avec d'autres éléments, la scolarisation entre désormais pour beaucoup dans l'affirmation ou l'infirmité d'une identité familiale positive.*»

Henriot-Van Zanten (2001) montre que des familles de banlieue mettent à l'œuvre trois types de stratégies : le retrait, la colonisation ou la fuite. La première consiste pour les parents, fatalistes et résignés, de s'en remettre entièrement à leurs enfants pour la gestion de leur scolarité. Le deuxième cas, minoritaire mais très actif, montre des parents qui « investissent » l'école et les institutions extrascolaires afin de favoriser la réussite de leurs enfants. Enfin, la dernière stratégie consiste à fuir les écoles du quartier en détournant la carte scolaire pour tenter de trouver de meilleures conditions de scolarisation.

L'environnement familial, berceau de l'héritage culturel intervient à plusieurs niveaux. Un premier se centre sur la maîtrise des outils intellectuels facilitée ou non par une stimulation extrascolaire, enrichie ou pas par le capital culturel (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, op.cit. p.68). Un autre plus qualitatif se situe dans « *les visions du monde différentes que les enfants héritent de leur milieu familial.* » (Idem). Selon les mêmes auteurs l'héritage culturel, qui constitue une richesse, varie en fonction du groupe social auquel on appartient et est « *la dimension la plus discriminante et la plus décisive en termes de réussite scolaire.* » (Ibid. p. 67).

Il s'agit dans le cadre de notre étude, de voir si l'héritage culturel et le capital symbolique (« *ensemble des règles éthiques et morales et des comportements hérités et transmis au fil des générations.*» Cambefort, 2001 p. 80), des familles culturellement différenciées modifient ou pas la représentation sociale de l'école. À des héritages culturels différents correspond-il des valeurs différentes autour desquelles s'organisent la représentation? Quel est l'impact du décalage qui existe entre la culture scolaire véhiculée par le français et modélisée selon la norme nationale, et la culture familiale portée par le créole, sur le système représentationnel? Nous nous proposons d'étudier cette « distanciation » au travers des représentations sociales. Nous aurons alors une meilleure connaissance des « habitus » des milieux familiaux créolophone unilingue et bilingue. « *Les valeurs, les savoirs et les styles éducatifs parentaux apportent un éclairage sur les différences de réussite scolaire entre les enfants de différentes classes scolaires.* » (Durut-Bellat et Henriot-Van Zanten, p.163).

Dans la section suivante, nous poserons quelques concepts relatifs à la culture et à l'identité. Nous aborderons notamment la psychologie interculturelle en évoquant ses objectifs, ses niveaux d'analyse et quelques notions pertinentes relevant des situations de rencontre d'individus issus de cultures différentes. Comme le précise Coïaniz (2004 p.3) : « *Il n'est d'interculturel que dans et par les interactions d'êtres humains, dans la différence et l'aventure de toute rencontre.*»

2 - Identité et culture

Nous pouvons nous appuyer sur le fait que la culture s'impose comme faisant partie intégrante de l'identité d'un individu et participe pleinement à sa construction psychique en tant que sujet, « *Le psychisme n'est jamais que de la culture intériorisée et la culture, du psychisme extériorisé.* » (Moreau, 1995, p. 23). L'identité culturelle est définie par Guerraoui et Troadec (2000, p. 72) comme « *ce qui est commun au sujet et aux autres membres de son groupe. Grâce à cette identité, il se reconnaît au travers des valeurs qu'il fait siennes et qu'il partage avec sa communauté* ». L'identité culturelle fait écho au sujet (enfant, mère, père) qui se trouve derrière l'élève et le parent, à son histoire, à son vécu et renvoie à la rencontre avec des modèles culturels différents.

L'approche anthropologique de la notion de culture précise que celle-ci « *désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les normes qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...)* » (Ladmiral et Lipiansky, 1989 in Coïaniz, 2004, p.4)

Complétons cette définition en ajoutant que la culture « *consiste en tout ce qui est construit par l'homme, est homogénéisante c'est-à-dire contribue à structurer le groupe de la façon la plus large, la plus profonde et la plus durable, maintenant ainsi l'unité de ce dernier au-delà des facteurs de division et est partagée, valorisée et transmise à travers l'éducation.* » (Guerraoui et Troadec, op.cit. p. 11).

S'intéressant à la relation « psychisme-culture », l'approche interculturelle a pour objectif « *de proposer un schéma d'analyse pour cerner l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les contacts de cultures ethniques, nationales, régionales, générationnelles, de genre, etc., afin de répondre à une double question : comment admettre pour soi et comment gérer les effets engendrés par la différence culturelle ?* » (Ibid. p. 26).

La psychologie interculturelle s'articule autour de deux niveaux d'analyse, le premier « *au niveau des groupes, la façon dont se font les contacts, les influences, les pressions. On analyse les zones de rencontres, de ressemblances, de différences, de conflits entre les modèles culturels, les représentations à travers lesquelles se perçoivent les sujets et les groupes.* » L'autre niveau s'intéresse aux sujets, « *on analyse les processus de rupture, d'ajustement, d'adaptation, d'emprunts de traits culturels.* » (Idem. p. 27).

La psychologie interculturelle renvoie logiquement à l'identité interculturelle. Comme dans la plupart des sociétés, l'environnement se caractérisant par « une hétérogénéité culturelle », la construction identitaire doit prendre en compte cette diversité. Ainsi, plusieurs modèles d'identification sont en présence et le sujet doit pouvoir élaborer une « *identité qui soit à la fois une unité de sens et une attribution de valeurs.* » (Ibid. p.76). Pour se faire, « *il est important de concevoir le système identitaire du sujet comme une entité plurielle qui intègre différentes identifications, parfois contradictoires, puisées dans divers modèles proposés par les multiples groupes d'appartenance.* » (Ibid. p.78).

Des conceptions de l'identité interculturelle présentées par Guerraoui et Troadec, (2000) intéressons nous à l'identité plurielle qui est selon ces auteurs une « *structure unifiée, cohérente organisée autour d'une pluralité de systèmes, relativement autonomes les uns par rapport aux autres, mais dépendants du contexte dans lesquels ils s'actualisent.* » (Ibid. p. 78). Cette identité s'appuie sur un « *noyau dur* » qu'est la structure psychique du sujet au sens psychanalytique, autour duquel « *s'articulent paradoxalement la permanence et le changement, l'unité et la pluralité.* » (Idem).

Des stratégies identitaires sont mobilisées afin de permettre au sujet « *de gérer l'écart qui existe entre des codes symboliques, des modèles identificatoires et des normes de rôles proposés par les différents contextes et de pouvoir réagir aux identités prescrites dans lesquelles il ne se reconnaît pas.* » Ces stratégies montrent la capacité du sujet à affronter l'environnement pluriculturel et « *l'extrême plasticité de l'identité, processus dynamique, en devenir constant, qui intègre les différentes expériences vécues tout au long de la vie, et qui*

conduit à une constante redéfinition de soi face à une réalité elle aussi changeante. » (Idem. p. 79).

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe à la Réunion différentes cultures attachées aux diverses ethnies, avec des pratiques culturelles et culturelles différenciées. Ce paysage multiculturel est lié à l'histoire du peuplement, à la colonisation, à l'économie de plantation et marqué par diverses vagues d'immigration. À cela s'ajoute le métissage qui, mélangeant des individus d'ethnies et cultures différentes, génère une identité métissée, qu'il n'est pas aisé de définir.

La migration est au cœur de la genèse familiale réunionnaise et concernant les migrants, trois cultures sont en jeu, celle du pays d'origine, celle du pays d'accueil et « *la culture de l'entre-deux* ». Cette culture de l'entre-deux peut être considérée comme « *une sorte d'aire transitionnelle d'expérience qui permet de relier deux formes de réalité avec lesquelles tout émigré immigré doit forcément compter.* » (Moreau, op.cit. p.27).

Selon Cambefort (2001) deux grands ensembles coexistent au sein de la population de l'île, celui formé par des « *noyaux ou îlots communautaires* » (colons blancs/caste bourgeoise, Zoreils (métropolitains), Indiens musulmans, Tamouls, Chinois, et Comoriens) et l'autre par « *une masse de population métissée* ». Le premier ensemble est caractérisé par le maintien des liens avec les pays d'origine, une endogamie ethnique relative, un lignage fort et des ciments religieux solides. Le deuxième au contraire, est marqué par « *un métissage accéléré, une perte de liens culturels avec les civilisations d'origine, une méconnaissance du lignage, une prolétarianisation immédiate ou l'occupation de positions économiques subordonnées à celles des catégories précédentes.* » (Ibid. p. 74).

La culture de l'entre-deux peut être évoquée à propos des « *noyaux ou îlots communautaires* », mais s'agissant des autres, la culture des pays d'origine a été partiellement ou totalement « neutralisée » pour les raisons évoquées précédemment. Ainsi, des ancrages culturels font défaut et ce vécu est inscrit dans la mémoire collective de certains groupes

socioculturels existant aujourd'hui dans l'île, notamment ceux qui ont des racines africaines ou malgaches.

Ce concept de culture de l'entre deux pourrait également être appliqué à un autre niveau entre la culture scolaire et les cultures familiales, axées autour d'identités culturelles différentes. En effet, dans la situation du réunionnais créolophone (parents et élèves), ne pouvons-nous pas considérer qu'il évolue également dans un espace « transitionnel », entre la culture de l'école d'une part et celle de la famille et du groupe social d'autre part ? Chacune, avec ses habitus propres et sa langue, invitant le sujet à « naviguer » dans une culture de l'entre-deux. Certes, l'élève ou le parent n'ont pas, comme un migrant, quitté son pays mais la différence de valeurs, de représentations et de codes linguistiques entre l'école et la famille, nécessite également un effort d'adaptation, marqué par un travail d'« alternance » symbolique.

Reveyrand (1986, p.18) reprend la notion d'alternance de Erny (1972) et précise que l'enfant pour « *tirer partie des situations diverses qui lui sont imposées pratiquerait l'alternance ; à l'école son comportement serait en adéquation avec les principes culturels français et dans sa famille il appliquerait les normes culturelles escomptées par les parents.* » Des stratégies identitaires telles qu'elles sont présentées précédemment sont probablement mobilisées afin de rendre possible l'alternance.

Cette alternance renvoie également aux deux « modes d'appréhension du réel » qui sont à la disposition des réunionnais bilingues, « *le premier centré sur leur culture, au travers des représentations véhiculées par le créole, le second résolument inscrit dans la culture française, par l'intermédiaire des représentations véhiculées par le français.* » (Hamon, 2005, p. 233).

Le bilinguisme s'inscrit dans un contexte de réappropriation et réinvestissement de la langue créole par les plus jeunes générations de réunionnais, grâce notamment, comme nous le précisions précédemment, au statut de langue régionale accordé au créole. Les mutations sociales et économiques rapides de la société réunionnaise avec des changements qui

l'affectent en permanence « *ont pour conséquence une remise en question et une recomposition incessantes des identités pour maintenir un monde social.* » (Idem, p. 232).

L'enjeu culturel est important et est à rattacher à la reconnaissance de l'identité plurielle de La Réunion. La revalorisation de l'identité collective réunionnaise, « la créolité », passe par la reconnaissance de « *l'importance du patrimoine culturel pour le développement, unanimement partagée par la communauté universitaire et les pouvoirs publics.* » (Ibid. p.233). Des actions de sauvegarde du patrimoine avec notamment la création des lieux de mémoire, la célébration de l'abolition de l'esclavage et la multiplication des activités culturelles liées aux pratiques traditionnelles (danses, chansons, contes, cuisine...) sont entreprises depuis une vingtaine d'années. La reconnaissance de la langue créole et la volonté de plus en plus affirmée de tendre vers le bilinguisme participe pleinement à la sauvegarde du patrimoine culturel. « *De cette politique linguistique et de la sauvegarde du patrimoine, il ressort que le développement durable de La Réunion s'appuie désormais et de plus en plus sur les spécificités culturelles de l'île, et n'est plus seulement une simple transposition de modèles importés de métropole.* » (Ibid. p.233).

Selon Green (1979) in (Reveyrand, op.cit. p.17) « *L'identité est attachée à la notion de permanence, de maintien de repères fixes, constants, échappant au changement pouvant affecter le sujet ou l'objet par le cours du temps.* ». Stabilité et valeur de soi sont les deux dimensions de l'identité soulignées par Guerraoui et Troadec (2000), qui permettent de « *se vivre identique, de se reconnaître et de rendre possible le changement dans la continuité.* » (p. 74).

Le discours entendu par l'élève à l'école et celui dont il bénéficie à la maison doivent être à minima cohérents, afin qu'il puisse se construire. Dans sa quête identitaire, un enfant a besoin d'un étayage fort, d'un cadre contenant, lui renvoyant des repères stables. Comme le précise Reveyrand « *L'élève qui réussit à l'école est loin d'être en rupture avec son milieu. Au contraire cet enfant semble posséder la capacité de glisser d'un modèle à l'autre sans grand préjudice. À travers les deux structures culturelles, il s'aménage un discours identitaire cohérent.* », (Ibid. p.18).

Bourquin (1985) souligne l'importance de la reconnaissance de la langue maternelle des migrants « *La langue d'origine est au cœur des conflits que peuvent vivre les enfants de migrants scolarisés en France même s'ils ne la parlent pas. Et que reconnaître cette langue à égalité c'est affirmer une identité dont on n'a pas à avoir honte.* » (p.99). Une similitude pourrait être faite avec la place du créole à l'école à la Réunion. Certes, tous les petits créolophones parlent le créole ou sont en phase d'acquisition langagière, mais évoluant en situation de diglossie avec leur langue maternelle non reconnue à l'école et occupant une fonction sociale « inférieure », l'identité qui y est rattachée n'est pas reconnue et le sentiment de « honte » peut prévaloir.

Wharton (2000, p.51) conçoit l'enfant créolophone comme un « *bilingue en devenir* », et propose de considérer le créole comme une langue à part entière, en l'introduisant dans la classe par le biais d'activités d' « *Eveil aux langues* ». « *C'est alors donner un statut à ces langues dans la classe, puisqu'elles deviennent elles aussi dignes du regard scolaire* » précise-t-elle.

Nous reviendrons dans une partie suivante sur la place de la langue et plus généralement sur la place du langage dans le processus représentationnel. L'identité culturelle est définie par Guerraoui et Troadec (2000 p. 72) comme étant « *ce qui est commun au sujet et aux autres membres de son groupe. Et grâce à cette identité, il se reconnaît au travers des valeurs qu'il fait siennes et qu'il partage avec sa communauté.* » Selon ces auteurs, cette identité culturelle, qui est à considérer comme formant un tout avec l'identité personnelle qui caractérise un individu dans son unicité (conscience de soi et représentation de soi) et l'identité sociale (identification du sujet de l'extérieur selon des critères sociaux qui renvoie aux groupes d'appartenance), fait « *référence à des représentations et pratiques collectives.* » (Idem).

Par ailleurs, nous avons vu que dans l'approche anthropologique, la culture désigne les modes de vie d'un groupe social donné et « *se traduit au travers des croyances, des représentations collectives, des normes, des règles qui donnent sens aux conduites de chacun.* » (Guerraoui et Troadec, op.cit. 11). Les représentations sociales comme nous

l'avions vu dans le chapitre 1 se forment dans les rapports de communication et comporte des formes d'expressions variées et à travers ses différentes expressions, les représentations sociales reflètent « *des règles et des valeurs dans une culture donnée.* » (Fischer, 1988, p.124). Elles sont déterminées par l'histoire, le contexte social et idéologique du groupe et s'articulent notamment autour de valeurs et de normes véhiculées par la culture de ce groupe. Comme le précise Jodelet (1984, p.365), la représentation sociale se structure et s'exprime par des catégories de langage « *empruntées à un fonds commun de culture* ».

Nous abordons dans la section suivante les mécanismes psychosociaux des constructions cognitives et la médiation sémiotique. Nous porterons notre attention sur la part du langage en général et de la langue en particulier dans la formation des représentations sociales. Dès lors qu'une représentation sociale est composée de cognitions socialement élaborées et partagées, nous pouvons la considérer comme étant une construction sociocognitive.

3- Les mécanismes psychosociaux des constructions cognitives

3-1 Le socioconstructivisme

Vygotsky (1934) considère que le développement des processus cognitifs se fait dans des interactions tripolaires qui engagent le sujet individuel, l'objet et le sujet social. Sa thèse socioconstructiviste se place donc dans la conception ternaire du développement et postule que ce dernier est une conséquence des apprentissages, contrairement au modèle piagétien qui est binaire (sujet individuel/objet) et qui pose que le développement entraîne les apprentissages.

Ainsi pour Vygotsky, les activités humaines sont socialement médiatisées et la médiation sociale y occupe une place centrale dans la formation des processus mentaux supérieurs (mémoire, attention, raisonnement, conceptualisation...), « *la dimension sociale est considérée comme consubstantielle aux processus eux-mêmes.* » (Gilly, 1995, p. 132).

Cette médiation sociale régulant les interactions entre le sujet individuel, l'objet et le sujet social a deux composantes, à savoir la médiation par les outils « *dans les rapports entre un individu et son environnement* », avec une fonction de transformation de l'activité et une fonction de représentation. La seconde est la médiation par les signes : la médiation sémiotique « *dans l'activité psychique intra individuelle.* » (Gilly 1995, p. 131).

Intéressons nous à l'activité psychique pour laquelle selon Gilly, « *les signes ou systèmes de signes assument des fonctions de représentation et de transformation* » au même titre que les outils sociaux (p. 134). Les outils et les signes relèvent comme le précise l'auteur, en se référant à Vygostky, de l'héritage socioculturel et « *marque de façon essentielle le passage des activités élémentaires aux activités supérieures.* » (Ibid. p.133).

« *La spécificité de l'activité cognitive humaine est non pas de s'exercer directement sur l'objet, mais d'être médiatisée par des outils sémiotiques (le langage en particulier) qui sont socioculturellement construits.* » (Grossen, Liengm-Bessire et Perret-Clermont, 1997, p. 234). Le langage occupe une place déterminante dans les processus en jeu dans les constructions sociocognitives.

Pour Gilly, c'est un processus de sociogenèse qui permet le développement individuel des fonctions mentales supérieures à l'occasion des pratiques sociales de communication. Il insiste sur les « *processus dynamiques de la médiation sémiotique* » au travers d'échanges interactifs. Ces processus permettent « *l'appropriation des fonctions mentales supérieures par transformation de la fonction sociale et communicative des signes (interpersonnelle) en fonction individuelle et intellectuelle (intra personnelle).* » (Gilly, op.cit.p.135).

3-2 La médiation sémiotique, de l'interpersonnel à l'intrapersonnel

Les signes (verbaux et non verbaux) entrant en jeu dans la cognition, ont deux fonctions essentielles, la première, indicative, renvoie à la communication tandis que la seconde, significative, est à la source de la fonction intellectuelle, autrement dit elle permet à l'individu de penser (Gilly, op.cit.).

Pour se faire, la fonction significative prend appui sur la fonction indicative qui est prégnante au début du développement de l'individu. Au fur et à mesure, le versant significatif prend de l'importance et autorise l'élaboration des représentations, éléments indispensables au développement cognitif. Et c'est le travail de transformation des représentations et de conceptualisation, fait grâce à la médiation sémiotique, qui fonde les processus mentaux supérieurs.

La médiation sémiotique génère la construction de sens et l'appropriation de nouvelles connaissances. Les signes constitutifs de cette médiation appartiennent d'abord à l'espace interpersonnel et sont utilisés comme moyen de communication dans des situations interactives (fonction indicative), et passent ensuite au niveau intrapersonnel (fonction significative) (op. cit). Ainsi les activités mentales supérieures sont construites par un ensemble de signes qui constituent des médiateurs de l'activité psychique. Et comme le souligne l'auteur (Ibid. p.134) : « *On voit l'importance, dans une telle conception, de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale puisque ce sont les propriétés des signes et systèmes de signes qui confèrent leur spécificité aux activités mentales supérieures.* » Ainsi, les signes langagiers ont une double fonction : une sociale, qui est de communiquer, l'autre cognitive qui permet de penser. La fonction sociale et communicative des signes de l'espace interpersonnel est transformée en fonction individuelle, intellectuelle et intrapersonnelle. Gilly précise que « *la fonction communicative des signes précède et est à l'origine de leur fonction intellectuelle.* » (Ibid, p. 135).

3-3 Les représentations sociales : des constructions sociocognitives

Une des caractéristiques essentielles des représentations sociales est qu'elles s'élaborent au travers et dans les rapports de communication (Doise, 1986, p., 84), et par conséquent elles sont par essence même socialement construites et médiatisées par le langage (Herzlich, 1973, p. 308). Elles se structurent et s'expriment par le langage, au travers d'un contenu discursif. C'est un système sociocognitif et contextualisé (voir « concept de représentation sociale » chapitre 1). Herzlich (op.cit) précise que dans les relations entre

représentation sociale et langage, il importe de souligner que « *l'appréhension d'un objet social est inséparable de la formation d'un langage le concernant.* »

Selon Jodelet (1984, p.360 ; 1989b, p.36), la représentation sociale est une forme de « *connaissance socialement élaborée et partagée* » de l'environnement social. C'est « *une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne* », une forme de connaissance sociale pratique. Le social intervient par « *le contexte concret où sont situés personnes et groupes ; par la communication qui s'établit entre eux ; par les cadres d'appréhension que fournit leur bagage culturel ; par les codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques.* » (Idem).

Le langage, en général, et plus précisément la langue maternelle occupe une place centrale dans la transmission de notre héritage culturel avec notamment sa fonction de médiation qui permet à chacun d'entre nous de fonder « *ses perceptions du monde au travers de sa culture et des croyances qu'elle véhicule et qui lui sont transmises par ses parents et la société dans laquelle il se développe* » (Hamon , 2005, p.224).

Nous avons vu précédemment que les représentations sociales sont composées de cognitions, qui par définition, sont socialement construites et partagées et qui s'élaborent par et autour du langage, au travers de contenus discursifs. Les représentations sociales sont des constructions sociocognitives, qui constituent « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (Jodelet, 1989b, p36). Ce savoir commun, savoir naïf ou encore théories implicites « *sont fortement influencées par le langage.* » (Moscovici, 1986, p.41).

Si les représentations sociales constituent un élément déterminant dans la formation des communications et des conduites (Herzlich, op. cit. p. 307), l'intérêt de les étudier afin de mieux connaître l'activité symbolique des parents, ne fait aucun doute. Il en est de même pour la pertinence du langage, car les représentations sont médiatisées par celui-ci (Idem p. 308).

Dans le contexte sociolinguistique et multiculturel de La Réunion, prenant ses racines dans l'histoire, (dans lequel sont élaborées et partagées les représentations sociales), les langues en usage occupent donc une place déterminante, tant au niveau des communications collectives, des rapports sociaux entre les différents groupes en présence qu'au niveau des processus sociocognitifs en jeu, dans la formation des représentations sociales. La pratique du créole et du français et plus exactement l'unilinguisme et le bilinguisme constituent un élément à prendre en compte dans l'approche comparative de la représentation de l'école. Le positionnement social des individus et des différents groupes d'appartenance nécessite « *une base commune, un langage partagé entre les agents. En même temps que nous apprenons une langue, nous accédons à des points de vue ancrés dans cette langue.* » (Clémence, 2003, p.394).

Chapitre 5- Travaux réalisés à La Réunion

1- Familles et école à la Réunion

Concernant la situation à la Réunion, Simonin et Wolff (2003) soulignent que familles et Ecole « *connaissent 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 télescopage entre une traditionnelle, locale, rurale et familiale et une société moderne, globale, urbaine et individualiste selon un modèle exogène et d'inspiration métropolitaine auquel participe l'Ecole. De cette interprétation des formes et des pratiques sociales émerge une forme réunionnaise de modernité. Les liens qui se tissent entre les familles et l'Ecole s'inscrivent dans ce contexte particulier.* » (Ibid. p.153).

Deux matrices culturelles antagonistes coexistent à La Réunion, d'une part la tradition et la modernité et d'autre part la mondialisation de la culture et les spécificités culturelles (Hamon, 2005). De ce fait, « *la société réunionnaise post-moderne est sous la double contrainte de l'hétéroculture et de la dysculturation.* » (Idem. p. 232).

Le peuplement de l'île basée sur le colonialisme, l'esclavage et l'engagisme, a fait émerger une structure sociale articulée autour de l'économie de plantation, dans laquelle chaque individu selon son origine ethnique, occupe un rang dans l'échelle socio-économique. Le fait important est l'apparition d'une classe moyenne, qui constitue « *un puissant moteur du changement social, elle apparaît très active dans la construction d'une modernité réunionnaise en proposant de nouveaux modèles familiaux et sociaux qui s'inspirent largement de standards métropolitains tout en n'abandonnant pas certains éléments de la tradition créole.* » (Simonin et Wolff, op.cit., p.154).

Les pratiques éducatives participant à la socialisation des enfants, s'articulent autour de deux modèles, un « traditionnel » et un autre « moderne », en les combinant plus ou moins, selon les demandes scolaire et sociale. Dans le premier, « *l'enfant est avant tout membre d'une communauté dont les exigences priment sur les siennes....dès le plus jeune âge*

il est soumis à l'autorité de l'adulte qui exerce un contrôle serré des comportements en société.» (Ibid. p. 155). L'accès rapide à une relative autonomie est une cause majeure de la distanciation entre Ecole et famille.

Dans le deuxième modèle, l'enfant est considéré comme un sujet en devenir, une personne ayant ses propres goûts et désirs et dont « *on sollicite l'avis dans le cadre d'une démocratie familiale au quotidien.* » L'accompagnement et la protection des parents se prolonge tant que nécessaire. Ainsi « *l'horizon éducatif est alors illimité et l'action éducative parentale se poursuit tout au long de ce processus sociocognitif. La collaboration avec les professionnels de l'école se maintient d'autant que cette conception parentale de l'enfance portée par les classes moyennes est majoritairement celle du corps enseignant.* » (Idem).

Les auteurs précisent que ces deux conceptions s'expriment très rarement dans leur pureté, mais sont des combinaisons de dimensions appartenant à « *la modernité en adéquation totale avec les demandes de l'Ecole* » et d'autres à « *des conceptions éducatives traditionnelles.* » Ces deux modèles forment un cadre dans lequel « *chaque famille bâtit ses propres repères scolaires. C'est ce cadre qui constitue la trame organisatrice des discours parentaux sur l'école.* » (Idem).

L'histoire de l'Ecole à la Réunion, comme nous l'avons vue précédemment, montre qu'elle a été bâtie durant la colonie selon un modèle « *élitiste et discriminatoire* », avant de connaître un développement rapide après la départementalisation. Selon Simonin et Wolff (op.cit.), « *les usagers de l'Ecole et les professionnels de l'éducation construisent leurs perceptions de l'Ecole sur une tradition fragile de la scolarisation... L'Ecole apparaît comme une grande débutante, au sein d'un espace insulaire encore très fortement marqué par un rapport de transcendance aux connaissances et aux croyances, qui est le propre des sociétés traditionnelles.* » (p. 156).

Ces auteurs établissent que les familles se réfèrent notamment au catéchisme pour « *décrypter L'Ecole d'aujourd'hui* ». Un parallèle entre l'école et le catéchisme est mis en avant concernant les pratiques parentales (suivi et contrôle des apprentissages), avec un vocabulaire commun, et des parcours de formation corrélés (p.157). « *Transcendant les*

barrières ethniques et sociales, le catéchisme constitue une expérience encore largement partagée. » Ils concluent en disant que « *Ti l'école⁹ et catéchisme participent à la construction d'un cadre de référence qui s'organise autour du modèle traditionnel de l'Ecole « lontan », dans lequel les parents puisent leurs modèles pédagogiques d'accompagnement scolaire.* » (Idem).

Ainsi, à la Réunion, « *Pratiques et perceptions parentales s'inscrivent sur un continuum qui se réfère à deux modèles. L'un est orienté vers l'Ecole lontan et l'autre centré sur L'Ecole koméla. L'Ecole c'est aussi un espace public, une institution de la modernité, un lieu d'apprentissage de la citoyenneté. Rapport aux savoirs et mode d'appropriation de l'espace public scolaire sont deux axes essentiels cadrant les relations que les familles entretiennent avec l'Ecole* » (Ibid. p. 144).

L'entrée en sixième illustre le contraste entre les deux modalités d'accompagnement scolaire. La première est marquée par la tradition pour qui ce passage est « *l'accomplissement d'un rituel* », constituant pour l'enfant « *l'une des marques symboliques décisives de son passage au stade adulte* », et représente une rupture dans le processus de socialisation. Par contre, dans l'autre modalité tournée davantage vers la modernité, l'entrée au collège n'est « *qu'une simple formalité administrative, moment presque anodin inscrit dans la continuité de la vie scolaire de leur enfant* », qui comme nous avons vu précédemment est « *un être en devenir qu'il faut accompagner et protéger.* » (Ibid. p. 158).

La ritualisation attachée à la modalité traditionnelle se retrouve également au niveau du suivi scolaire par l'acquisition d'« instruments du savoir » tels que cassettes, encyclopédies, collections de livres, ordinateurs qui sont investis symboliquement par les parents, « *en fonction d'une perception transcendantale de l'apprentissage* », surtout si leur

⁹Cours de soutien scolaire dispensé dans un cadre plus ou moins familial à un nombre réduit d'enfants, en complément de la scolarité institutionnelle. Autrefois, ces cours accueillaient des enfants ne pouvant pas se rendre à l'école trop éloignée de leur domicile.

curus scolaire est court. « *Exposée dans le salon, leur présence suffirait par « magie » à assurer une bonne scolarité. Ce matériel livresque dont l'accès est contrôlé, la manipulation déférente tel un objet sacré, représente une garantie (dans le sens créole de talisman ou de protection).* » (Ibib. p. 157).

Les mêmes auteurs soulignent par ailleurs la pertinence de prendre en compte l'expérience scolaire des familles, la langue maternelle et le fait que l'école n'est plus « *l'unique dispensatrice du savoir* » in Gaillard J.L (2003, p.250). En effet, des savoirs sur le monde sont de plus en plus accessibles par « *le développement récent de l'offre télévisuelle et plus largement des nouvelles technologies de l'information et de la communication.* », (Simonin et Wolff, 2002, p. 165). L'école se trouve ainsi en position de concurrence avec ces réseaux de transmission de connaissances et le rapport aux savoirs évolue au point où « *L'Ecole doit en même temps faire face à une demande et des attentes toujours plus importantes des familles qui n'hésitent pas à discuter le pouvoir des enseignants de moins en moins légitime.* » (Idem).

Ce point de vue est à rapprocher de l'analyse de Garnier et Rouquette (2000) concernant la multiplicité des formes de savoirs et des contextes d'apprentissage associés (chapitre 1 : Education et école).

2- Pratiques éducatives de parents réunionnais, notions culturellement valorisées

Dans d'une recherche concernant « *la coexistence de deux formes de cognition et leur rapport dans une approche interculturelle* » chez des enfants culturellement différenciés, Parmentier (2000) a mené des entretiens de parents d'élèves également différenciés culturellement et répartis en trois groupes (Réunion, Paris et Métro), afin « *d'approcher les notions culturellement valorisées se référant aux ethnothéories.* » (p. 393). Le groupe « Réunion » comprend des parents nés à La Réunion, le groupe « Métro » de parents résidants à La Réunion et originaires de la métropole et le groupe « Paris » des parents parisiens.

Trois questions ouvertes sont posées aux parents, la première a trait aux activités que le parent fait avec son enfant : « *Disposez-vous du temps pour faire des activités avec votre fils (fille) ? Que faites-vous ?* » La deuxième interroge les parents sur les savoirs extrascolaires qu'ils jugent importants pour leur enfant : « *Que souhaitez-vous que votre enfant apprenne en dehors de l'école ?* » La dernière renvoie davantage à l'avenir de leur enfant, à un futur idéal en élargissant le champ des représentations : « *Quand vous imaginez votre fils (fille) adulte, quelles choses vous paraissent les plus importantes pour lui (elle) ?* » (Parmentier, op. cit., p.396).

Intéressons nous aux résultats concernant les groupes « Réunion » et « Métro ». Les activités privilégiées par le groupe « Réunion » renvoient à une éducation informelle (activités intégrées à la vie courante, conduites sociales, apprentissage « incident » essentiellement fait par observation, imitation et démonstration). Les loisirs sont peu présents dans ce groupe. Les savoirs extrascolaires sont des savoirs sociaux (la politesse, le respect d'autrui, l'obéissance) et des savoir-faire. Concernant l'avenir de leur enfant, les parents réunionnais mettent l'accent sur le « métier ». À la Réunion, « *le métier est la condition à laquelle sont subordonnés les autres aspects. Du métier dépendra une vie facile, de l'argent, des relations, une famille, un bien-être.* » (Idem. p. 405).

Le groupe « Métro » privilégie une éducation formelle qui regroupe le travail scolaire et les activités périscolaires dont l'apprentissage se fait par échanges verbaux. Les savoirs extrascolaires sont principalement les savoirs culturels et les savoir-être. Contrairement aux parents réunionnais, les parents métropolitains se centrent sur les loisirs. Ces derniers conçoivent l'avenir de leur enfant axé autour de la santé, le bonheur et l'épanouissement.

L'intégration sociale de l'individu est privilégiée par les parents réunionnais, tandis que l'individu est considéré davantage en termes d'entité et de personnalité chez les parents métropolitains.

Nous avons ainsi une approche des valeurs culturellement valorisées avec « *d'un côté, un groupe (Métro) qui privilégie l'individu en termes d'entité, de l'autre un groupe (Réunion) qui privilégie l'intégration sociale (de par le métier) qui conditionnera le bien être.* » (Idem,

p. 405). L'auteur dégage ainsi deux modes éducatifs présentant des dominantes non exclusives l'une de l'autre. Ces modes sont schématisés de la façon suivante avec les réponses les plus pondérées correspondant aux trois questions relatives respectivement aux activités, aux savoirs et à l'avenir (p. 406) :

- Le groupe « Réunion » :

Activités informelles, savoirs sociaux et savoir-faire, métier.

- Le groupe « Métro » :

Loisirs, savoir-être et savoirs encyclopédiques, personnalité.

Les cultures réunionnaise et métropolitaine accordent une pondération différente à l'individu et à son insertion sociale. Dans la première, la dimension pragmatique est davantage valorisée, avec une primauté accordée aux savoirs sociaux et à l'insertion sociale. La culture métropolitaine est plus centrée sur l'individu, « porteur de valeurs, point nodal autour duquel tout s'organisera. » (Idem p.408). Pour Parmentier, le « locus of control » interne serait renforcé dans la population de parents métropolitains. Elle explique cette position par le fait que, d'une part, les métropolitains ont fait librement le choix de « s'expatrier » et l'assument positivement : « on a eu raison de faire ce choix, ce qui va renforcer, si besoin est, ce sentiment d'être à l'origine des événements et de ne pas en être le jouet » (Idem p. 409). D'autre part, il y a un renforcement « des valeurs identitaires » sur lesquelles s'est construite la famille, engendré par la perte des relations de métropole.

« L'opération identitaire se fait différemment : dans les cultures où le moi est érigé comme principe central, le coefficient individuel de l'identité croît aux dépens du caractère d'appartenance. Dans les milieux culturels où l'intégration est au centre de l'émergence identitaire, le coefficient d'appartenance croît aux dépens du coefficient individuel. » (Idem p. 410).

À La Réunion, le contexte éducatif et culturel, comme que nous l'avions évoqué précédemment (situation sociolinguistique), est marqué par une situation de dysglossie, avec une langue de la maison différente de la langue de l'école. Le créole, la langue maternelle des

réunionnais, est essentiellement une langue orale. A l'inverse, le français, la langue de l'école, est « *une langue où l'écrit tient une place considérable, ce qui amène la question fondamentale de la logique qui sous tend chacune de ces langues.* » (Hamon, 2005, p.227).

Les modes de traitement de l'information (logicomathématique ou logique naturelle) sont différents selon les notions culturellement valorisées par les familles (Parmentier, 2000 ; Parmentier et Hamon, 2002 ; Hamon et Parmentier, 2005). En effet, la culture « *propose une catégorisation du réel intériorisée par ceux qui la partagent. Elle fournit un code qui privilégie une certaine approche des objets et un mode d'appréhension de l'environnement qui permet aux individus de se repérer dans le monde en procédant par analogie* » et le langage « *jouerait un rôle d'amplificateur linguistique en servant de base orientatrice au traitement de l'information. Cet amplificateur aurait un poids plus ou moins important selon que le milieu familial privilégie les savoirs ou les savoir-faire.* » (Idem, p.228).

« *La culture réunionnaise favoriserait les savoir-faire et les connaissances pragmatiques* », alors que la culture occidentale privilégierait les savoirs scientifiques et encyclopédiques aux dépens des savoir-faire (Parmentier, 2000 ; Hamon et Parmentier, 2004, in Hamon, 2005, p. 231). Ces perceptions différentes des deux groupes culturellement différenciés nous conduisent à penser qu'il serait pertinent de voir si les parents se positionnent différemment par rapport aux valeurs autour desquelles s'articulent la représentation sociale de l'école selon le type d'enculturation des parents (culture réunionnaise et culture métropolitaine) et des pratiques linguistiques (le créole et le français : unilingue ou bilingue).

Chapitre 6 - Hypothèses

1- Diagnostic préalable et apports théoriques

L'approche holistique des représentations sociales permet de lier, de fédérer les différentes disciplines des sciences humaines (l'histoire, la sociologie, la socio linguistique, la psychologie interculturelle, la psychosociologie cognitive) que nous avons convoquées dans cette première partie. La sociologie de l'éducation, avec l'approche macrosociale des théories de la reproduction dans lesquelles l'individu subit le système et l'approche microsociale privilégiant l'individu acteur, apporte des éléments d'analyse et d'explication du fonctionnement de l'institution scolaire et notamment de l'inégalité des chances des élèves face à l'école. Les analyses sociologiques intègrent les données socioculturelles des familles et soulignent leur importance dans le parcours scolaire.

L'éclairage apporté par l'histoire, la sociolinguistique, la psychologie interculturelle et la psychosociologie cognitive nous donnent des éléments nécessaires à une meilleure lecture de l'interaction famille/école et complètent les points d'analyse de la sociologie de l'éducation. La théorie des représentations sociales est une théorie du lien social, et se situe au cœur des interactions sociales et des communications. L'école qui s'inscrit dans le champ éducatif constitue par ses enjeux et ses objectifs un objet d'étude pertinent des représentations sociales. L'école est un objet social qui remplit les conditions d'objet de représentation sociale (saillance sociocognitive et enjeux, pratiques communes et dynamique sociale, communications collectives).

Forte de ses missions de transmission de savoirs savants, de savoir faire et savoir être, elle côtoie d'autres vecteurs éducatifs, non institutionnels, qui proposent « *une multiplicité de savoirs et avec eux les lieux où ils se définissent* » comme le précisent Garnier et Rouquette (2000, p. X). Cette position qui la place en concurrence ne fait qu'accroître l'intérêt que la société lui porte. Nous avons vu les défis que doit relever cette institution dans une Académie qui, certes a beaucoup progressé depuis les 25 dernières années, mais doit continuer de combler les écarts existant par rapport aux moyennes nationales, afin d'offrir au plus grand

nombre de jeunes une qualification. La mise en œuvre des dispositifs nationaux (comme celui de l'éducation prioritaire avec les réseaux « Ambition Réussite ») qui, à La Réunion concerne 6 fois plus de collèges qu'en métropole, souligne l'importance des besoins.

En effet, l'école à La Réunion est dans un contexte socioéconomique marqué par une population scolaire importante (1 réunionnais sur 3), et un fort taux de chômage (en particulier celui des jeunes de moins de 25 ans avec 54,3%). Par ailleurs, l'école se trouve également au centre des débats autour de la langue créole. L'éclairage historique de l'école à La Réunion, de sa population et les éléments relatifs à la situation sociolinguistique définissent le cadre dans lequel la dynamique sociale riche d'interactions sociales et de communications collectives s'articule autour du système scolaire.

Le code de l'éducation (2006) garantit désormais les droits des parents d'élèves en précisant le rôle qu'ils doivent tenir dans la relation famille/école, afin de prendre la place légitime et responsable qui est la leur. Tous s'accordent à penser que le dialogue entre les parents et l'école est d'une absolue nécessité et la qualité de ce dialogue a un impact fort sur la réussite scolaire et l'insertion sociale.

L'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) dans un rapport sur la relation famille/école (2006), fait état de constats et préconise des pistes d'amélioration de cette relation. Outre l'absolue nécessité de renforcer et d'améliorer les contacts entre les familles et l'institution, ce rapport relève une forte attente des parents vis-à-vis de l'école et leur attachement au suivi de la scolarité de leurs enfants. Concernant les pistes d'amélioration, nous relevons l'inscription dans la formation initiale et continue des personnels et particulièrement des enseignants de la relation aux parents, le développement de la coopération entre les parents et l'école dans le domaine scolaire comme dans le domaine éducatif, le recours aux diverses possibilités de médiation extérieure à l'école, la révision de certaines pratiques et procédures d'orientation. Le rapport souligne également l'importance de faire prévaloir dans les relations parents/école une culture du dialogue et du débat, du respect mutuel et d'une cohérence éducative de tous.

À la lecture de ce rapport, nous avons le sentiment que nous savons ce qu'il y a lieu de faire mais ce que nous vivons au quotidien et ce que nous observons dans les faits montre que nous ne savons pas faire ou du moins que nous ne savons pas comment faire pour généraliser les bonnes pratiques qui existent dans certains établissements. Nous avons également le sentiment de nous trouver face à des évidences. Toutefois, nous gagnons à souligner les évidences qui ne le sont pas forcément pour tous.

En effet, l'inégalité des chances face à l'école existe malgré les différentes mesures prises afin de les réduire. Les conditions de dialogue et d'écoute ne sont pas réunies dans chaque école, et bien souvent les parents ont beaucoup de difficulté à prendre la place qui est la leur et à jouer pleinement leur rôle. Des parents sont disqualifiés d'avance sous prétexte qu'ils ne viennent pas à l'école et qu'ils ne suivent pas la scolarité de leurs enfants. De plus un décalage existe d'une part entre le discours des enseignants et leurs conduites et d'autre part le discours et les conduites des parents face à l'école. Le respect mutuel préconisé par le rapport de l'IGEN avec notamment le respect des rôles d'éducateur et de pédagogue passe par le respect avant tout du sujet, qu'il soit enfant, père, mère ou enseignant. La capacité de chacun d'assumer son statut (élève, parent, enseignant) doit être reconnue et vécue comme telle.

Le code de l'éducation reconnaît-il aux parents le droit d'être « parents » ? Les droits reconnus sont le droit d'information et d'expression, le droit de réunion et le droit de participation. Trop souvent dans notre pratique de psychologue scolaire nous rencontrons des situations dans lesquelles des parents d'élèves en difficulté ne sont pas reconnus par l'institution en tant que parents. Ces mères et ces pères n'ont pas la possibilité de jouir de leur statut légitime de parents. Le besoin de reconnaissance est préalable au dialogue souhaité et attendu. Ces parents ne se trouvent pas en situation d'assumer leur rôle de parents d'élève et n'ont pas la possibilité de s'exprimer en tant que tel comme le prévoit le droit d'expression.

L'école est révélatrice des différences interindividuelles qui ne sont pas suffisamment prises en compte, dès lors qu'un enfant ne rentre pas dans la norme imposée. C'est ce qui se produit quand le modèle de socialisation scolaire est très éloigné du modèle de socialisation

familial. Le décalage entre les deux genres « *une violence symbolique* » (Bourdieu) préjudiciable à l'investissement des apprentissages et à la construction identitaire du sujet. En effet, les références culturelles de la famille et du groupe d'appartenance ne correspondent pas toujours à celles qui sont véhiculées par l'école, formatées selon les critères de la classe dominante. « *La norme scolaire à partir de laquelle s'opère la différenciation des classes sociales par l'école est toujours celle de la culture dominante.* » (Gilly, 1989, p.368).

Des travaux menés par Lecigne (1998) concernant les représentations de l'élève signalé chez les maîtres montrent qu'à un enfant signalé est attribué un label « *difficilement dissociable de l'enfant lui-même, autour duquel graviteront les savoirs naïfs et théories implicites permettant aux enseignants de juger, d'expliquer son statut et de prendre des décisions à son égard.* » (p. 75).

L'auteur conclut que si le signalement est basé sur des « *caractéristiques singulières de l'élève* », il s'appuie également sur « *un système de pensée qui, intégrant les normes et valeurs sociales, produit spontanément des attentes chez les maîtres.* » (Idem). L'enfant se voit ainsi assigné une identité « élève signalé » et c'est comme le dit Bourdieu (1982, p.60) « *signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence* ». Ceci concerne les représentations sociales du point de vue des enseignants.

Des dysfonctionnements liés à l'étiquetage « *enfant signalé* » ou « *enfant en difficulté* » marginalisent les enfants. Ces derniers sont victimes du « système » et qui de fait, peuvent ne pas être considérés par leurs enseignants et leurs parents comme étant potentiellement capables de faire des progrès. Un rapprochement peut être fait avec les travaux de Chryssochoou, Picard et Prounine (1998)¹⁰, portant sur les explications de l'échec scolaire et les théories implicites des enseignants. Ces auteurs relèvent l'importance de l'origine sociale et culturelle dans les théories implicites des enseignants, avec la mise en évidence d'un « handicap socioculturel », c'est l'origine sociale qui « *constitue le principe*

10 Dans cette étude des enseignants de collège devaient expliquer « *le même état d'échec scolaire de quatre élèves différenciées de par leurs appartenances sociales (élevée/faible) et culturelle (française/maghrébine).* »

organisateur fondamental structurant ces théories », sur la performance scolaire (p.55).
« *Les pratiques familiales qui, selon les enseignants contribuent à la réussite ou à l'échec, sont tributaires aussi des appartenances sociales.* » (Ibid. p.43).

Ne pouvons-nous pas considérer que des parents d'enfants en difficulté qui ont connu eux-mêmes un parcours scolaire difficile et qui ont du mal à venir à l'école soient perçus par des maîtres comme « parents signalés » ou parents en difficulté ? Avec des conséquences similaires à celles qui sont observées concernant les enfants et par conséquent les disqualifiant au niveau de leur capacité à être parents (suivi scolaire, prise de décisions d'orientation, étayage affectif).

Des familles seraient alors « touchées » doublement dans leur aptitude à progresser et à modifier le statut « d'élève et d'adulte en difficulté ». Les attentes des enseignants seraient différentes selon l'origine sociale des familles et un effet « Pygmalion » affaiblirait leur position parentale. Cet effet présupposerait un lien entre les attentes de l'école et la capacité à être parent, tout comme pour les élèves, il présuppose un lien entre les attentes des enseignants et les performances des élèves, voire le développement intellectuel, (Rosenthal et Jacobson, 1972).

L'effet Pygmalion est à rattacher aux « effets d'attente » qui selon Duru-Bellat et Henriot-van Zanten (1992) induisent une lecture différente des comportements et des devoirs des élèves selon le niveau de performance attendu. « *Ainsi les maîtres ont tendance à surestimer le travail des élèves dont ils attendent beaucoup : élèves scolarisés dans des bonnes sections, élèves dont les devoirs précédents ont été bons et aussi élèves d'un milieu social favorisé.* » (Ibid. p. 35).

L'effet Pygmalion est produit par les attentes des maîtres qui sont perçues par les élèves, « *et de fait les élèves dont on attend beaucoup progressent plus que ceux dont on attend peu.* » (Idem.). Nous avons des raisons de croire que de telles attentes sont susceptibles d'être perçues par les parents également, pour ce qui les concerne eux personnellement et leur(s) enfant(s).

Ces deux études montrent l'impact que peuvent avoir les représentations des enseignants sur les performances des élèves et l'interaction entre les représentations et les pratiques. Les attentes des enseignants étant différentes selon l'origine sociale des familles, cet impact touche également les parents qui se trouvent être parents d'enfant en difficulté ou du moins d'enfant non reconnu capable de devenir un élève à part entière. Le dialogue peut difficilement s'établir dans des situations où les attentes des enseignants par rapport aux parents ne mettent pas ces derniers en position de « réussir » leur métier de parents d'élève.

Le dialogue entre les familles et l'école se place dans des interactions entre des acteurs majeurs de l'éducation que sont les parents et les enseignants. Ces interactions ne peuvent pas se faire sans un processus de communication collective grâce auquel les échanges se font. Les représentations sociales s'inscrivent dans les interactions sociales, dans des rapports sociaux entre individus et entre groupes. Elles sont socialement élaborées et partagées.

Le système représentationnel qui a une dimension sociale et individuelle est une reconstruction de la réalité s'appuyant d'une part sur l'histoire, la sociologie, les normes et les valeurs du groupe, et d'autre part sur le vécu de chacun de ses membres. La dimension culturelle et l'identité qui y sont rattachées sont comme nous avons vu, prégnantes, elles orientent la vision de la réalité et participent pleinement à la construction sociocognitive de la connaissance de l'environnement social.

Le contexte socioculturel de La Réunion, empreint d'une jeune histoire collective marquée par le colonialisme et l'esclavagisme, riche de cultures et d'ethnies différentes, apporte une touche de complexité et une coloration métissée qui rendent a priori, plus difficile la lecture du lien social. Pendant très longtemps une grande partie de la population a connu la privation de ses droits élémentaires d'être humain et l'exclusion. Cette exclusion sociale et économique a été accompagnée de l'exclusion scolaire et de l'accès impossible au savoir réservé à une élite. Cette difficulté accentue l'intérêt que nous accordons à l'approche psychosociologique que nous avons choisie, avec un regard sur le positionnement des parents et des enseignants face à l'école.

De l'Instruction Publique à l'Education Nationale, l'école a vu son institution de tutelle changer d'identité et a connu des mutations rapides et importantes pour faire face à la demande très forte de la jeunesse réunionnaise. Le système scolaire réalise en beaucoup moins d'un siècle à La Réunion, ce qu'il a fait en plusieurs siècles en métropole. Il a dû s'adapter rapidement aux caractéristiques démographiques de l'île et au contexte économique et social. En effet, le dynamisme économique avec une croissance élevée, l'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail et un taux de chômage élevé, placent le système scolaire au centre d'enjeux capitaux, en termes de formation et de qualification. De plus, la situation sociolinguistique marquée par la coexistence de deux langues à statuts inégaux, la langue de la maison et la langue de l'école, rattachées à des cultures différenciées, à des enracinements différents, questionne l'école par rapport à la reconnaissance de l'identité créole des parents et des élèves, notamment des créolophones unilingues.

La population réunionnaise a, il va de soi, une histoire collective commune, mais toutes les composantes de cette population n'ont pas le même parcours et n'ont pas occupé une place sociale et économique équivalente. Face à cette diversité à tous les niveaux, l'école, elle, est unique et se base sur le modèle, sur les valeurs et les normes nationales. Derrière cette diversité des familles réunionnaises n'existe-t-il pas un fonds de valeurs, de croyances et d'attitudes commun à tous par rapport à l'école?

Comme le dit Moliner « *une étude de représentation sociale vise à découvrir ce qui se cache derrière les pratiques et les discours, ce qui les organise et les soutient, comme autant de piliers, qui dissimulés dans la masse des murs soutiennent une maison.* » (1996, p. 96). La maison est la même pour tous, c'est l'école. Comment est-elle perçue par les différents groupes et sous-groupes en interaction ? Comment expliquer et comprendre les différences interindividuelles illustrées dans les pratiques et discours variés qui font état d'histoires individuelles différentes et d'une certaine homogénéité face à l'école ? L'approche structurale du noyau central constitue une grille de lecture à même de nous renseigner sur ces liens, sur ces divergences et sur les consensus autour de valeurs fondatrices et constructives. Les enseignants et les familles qui ont tant de mal parfois à dialoguer ne partagent-ils pas des

mêmes valeurs centrales par rapport à l'école? Si des différences existent, quelles sont-elles, où se situent-elles ?

« Il est légitime de se poser la question des représentations sociales chaque fois que l'on pourra observer un décalage entre des données objectives d'une situation et les prises de position, les jugements ou les conduites adoptés par les individus ; chaque fois que l'on pourra observer que des individus placés dans des conditions similaires manifestent des prises de positions, des jugements ou des conduites différents ; chaque fois enfin que l'on souhaitera comprendre les significations que des individus attribuent à certains aspects de leur environnement. » (Moliner et al, 2002, p.36).

2- Hypothèses

H1 : Compte tenu de l'aperçu de la composition et de l'organisation de la représentation sociale de l'école issues des entretiens exploratoires, le noyau central de la représentation sociale de l'école des parents originaires de La Réunion s'articule autour des apprentissages et de l'éducation.

H2 : parce que l'école est un objet social qui présente une saillance sociocognitive, renvoie à des enjeux importants, est au cœur de communications collectives et de pratiques communes, la représentation sociale de l'école du groupe de parents originaires de La Réunion « **REU** » et celle du groupe d'enseignants parents originaires de La Réunion « **EPREU** » ont le même noyau central. Il y a un consensus concernant la finalité de l'école, les prescriptions absolues sont les mêmes.

H3 : parce que la périphérie d'une représentation sociale est composée d'éléments descriptifs et d'attentes et qu'elle a une détermination essentiellement individualisée et contextualisée, la représentation sociale de l'école du groupe de parents originaires de La Réunion « **REU** » et celle du groupe d'enseignants originaires de La Réunion « **EPREU** » ont des éléments périphériques différents et des éléments périphériques communs..

H4 : parce que le noyau central d'une représentation sociale a une détermination essentiellement sociale, historique et idéologique, liée à la mémoire collective et à la mémoire du groupe, la représentation sociale de l'école des parents originaires de La Réunion « **REU** », celle des parents de l'enseignement privé « **PRIV** » et celle des parents du groupe primaire « **PRIM** » ont le même noyau central.

H5 : Les réponses « vraies » des parents originaires de La Réunion « **REU** » à l'échelle d'opinions et les réponses qui leur sont « imputées » par les enseignants parents originaires de La Réunion « **EPREU** » sont significativement différentes et réciproquement. La perception des parents et des enseignants est basée sur des a priori..

H6 : parce que la périphérie d'une représentation sociale est composée d'éléments descriptifs et d'attentes et qu'elle a une détermination essentiellement individualisée et contextualisée, et la représentation sociale de l'école des enseignants parents non originaires de La Réunion « **EPNREU** » a le même noyau central que celle de la représentation des parents non originaires de La Réunion « **NREU** ».

H7 : parce que le noyau central d'une représentation sociale a une détermination essentiellement sociale, historique et idéologique, liée à la mémoire collective et à la mémoire du groupe, la représentation sociale de l'école des parents originaires de La Réunion « **REU** » et celle des parents originaires de la Métropole « **METRO** » n'ont pas le même noyau central et sont par conséquent différentes.

H8 : parce que le noyau central d'une représentation sociale a une détermination essentiellement sociale, historique et idéologique, liée à la mémoire collective et à la mémoire du groupe, la représentation sociale de l'école des enseignants non parents « **ENP** » et celle des étudiants « **MASTER** » s'articulent autour des mêmes valeurs centrales et diffèrent au niveau des éléments périphériques.

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE

Chapitre 7- Population concernée et groupes en présence

1- Population de référence

Dans la relation familles/école, les parents d'élèves composent la population de référence de notre étude. « L'école » est considérée dans son acception la plus large possible et comprend à ce titre tous les niveaux du système scolaire public de l'Education Nationale et privé (primaire, secondaire, supérieur) et tout autre organisme ou établissement privé ou rattaché aux chambres consulaires et/ou aux collectivités locales, qui dispense tous types de formation destinée aux enfants ou aux adultes. Les sujets sont invités, dans le cadre de notre travail, à donner leur avis sur l'école en général dans l'acception la plus large possible. Nous verrons dans le chapitre suivant comment les parents ont abordé « l'école » au cours des entretiens exploratoires.

La Réunion compte, à la rentrée 2005, 245400 élèves et étudiants soit 1 réunionnais sur 3 (au niveau national le ratio est 1 habitant sur 4). À cette proportion importante d'élèves correspond une population de familles (également importante) et concernée directement et actuellement par l'école. Aujourd'hui, au tout début du vingt-et-unième siècle, nous pouvons considérer que tous les individus, à quelques exceptions près, sont ou ont été concernés par « l'école », quelle qu'elle soit.

Concernant l'académie de La Réunion, nous avons ainsi de nombreux réunionnais ayant le statut de parents d'élèves, en relation directe et présente avec l'école et qui interagissent notamment avec les enseignants.

Notre terrain de recherche s'inscrit dans notre pratique professionnelle de psychologue scolaire du premier degré de l'enseignement (écoles primaires). Notre présence dans les écoles et notre connaissance du terrain facilitent les différentes démarches administratives obligatoires et nécessaires afin de mener à bien les entretiens exploratoires et l'enquête auprès des parents d'élèves. Nous avons choisi de réaliser notre étude auprès d'une population de parents d'élèves de l'enseignement primaire et plus précisément de parents d'élèves scolarisés au CE2 (Cours Élémentaire deuxième année).

Cette classe correspond à la première année du troisième cycle de l'enseignement primaire (CE2,CM1,CM2), celui des approfondissements qui suit celui des apprentissages fondamentaux à la fin duquel les élèves doivent maîtriser notamment les bases du français et des mathématiques. Ces deux disciplines font l'objet d'une évaluation nationale en début d'année du CE2.

Cette évaluation permet de situer en termes de performances les classes et les écoles par rapport aux moyennes, académiques, nationales et de circonscription (secteur géographique regroupant un certain nombre d'écoles et placé sous la responsabilité administrative et pédagogique d'un Inspecteur de l'Education Nationale, IEN). Les résultats individuels des élèves sont pris en compte afin de mettre en place les aides appropriées en cas de besoin, comme le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative).

Les parents d'élèves scolarisés au CE2 ont une pratique de l'école en tant que parents d'au moins cinq années scolaires ; les 3 années de maternelle, celle du cours préparatoire (CP), celle du CE1 et éventuellement les années supplémentaires de maintien en cycle. Ils ont en quelque sorte cinq années de pratique du métier de parents d'élèves. De plus, le CE2 occupant la position médiane de l'école élémentaire, se place à égales distances entre la fin de l'école maternelle et le début du collège. Ainsi, les parents d'élèves ayant au moins un enfant scolarisé au CE2 ont des pratiques et une expérience communes de l'objet d'étude.

Ils forment un groupe homogène par rapport à l'école concernant les points évoqués précédemment. Le CE2 est un point de repère important dans la scolarité primaire d'un élève et l'évaluation réalisée en début d'année constitue une base de données à partir de laquelle se dessinent les différents parcours possibles, avec notamment des aides individualisées. Les parents d'élèves sont à cet effet informés des résultats et sont invités à collaborer en vue d'améliorer les performances scolaires de leurs enfants quand ces derniers rencontrent des difficultés.

À la rentrée 2005/2006 l'Académie de La Réunion compte 532 écoles primaires (121860 élèves) dont 328 écoles élémentaires (76007 élèves) regroupées en 19

circonscriptions gérées par un IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale). Ces circonscriptions se répartissent sur l'ensemble du territoire du département comprenant 24 communes. Ces dernières sont réparties en 4 bassins d'éducation et de formation, « *ce découpage tient compte des voies de communication reflet de la géographie de l'île et des caractéristiques des offres de formation.* » (Repères Statistiques du Rectorat, 2006, p.43)

2- Echantillons

Nous avons construit les échantillons en nous appuyant sur une répartition couvrant au mieux toutes les régions de l'île en tenant compte des indicateurs géographiques, socioculturels et scolaires. Les méthodes classiques retenues pour élaborer des échantillons représentatifs d'une population donnée (échantillonnage par « quotas », par groupes ou échantillonnage aléatoire) ne sont pas pertinentes dans le cas de notre étude.

La représentativité de la population de référence ne constitue pas la priorité dans l'élaboration des échantillons, cependant nous nous sommes attachés à tendre vers un échantillonnage qui est en adéquation avec les données socioculturelles et sociodémographiques et ce compte tenu des contraintes inhérentes à la mise en place de l'enquête, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. Par contre, l'homogénéité des échantillons est une caractéristique essentielle qui a guidé notre démarche.

Nous nous intéressons donc à un groupe de parents d'élèves, comprenant des sujets qui sont parents d'au moins un enfant scolarisé au CE2. Afin de pouvoir répondre à la visée comparative de notre étude nous avons également constitué des échantillons de sujets qui sont à la fois parents d'élèves et enseignants, enseignants et non parents et un autre comprenant des sujets qui ne sont ni parents ni enseignants.

Les écoles sont choisies par des psychologues scolaires ayant participé à la mise en place de l'enquête, en fonction d'une part de la disponibilité et de l'adhésion des enseignants et des directeurs d'école, et d'autre part d'indicateurs rattachés à la situation des écoles concernées (tels que zone rurale/urbaine, éducation prioritaire). Comme le précisent Philogène et Moscovici (2003, p.53) « *il convient d'évaluer la facilité d'accès à la population*

cible et de trouver la meilleure façon d'y accéder ». À cette fin, il est nécessaire d'obtenir dans un premier temps l'accord préalable des partenaires, des IEN (responsables administratifs et pédagogiques), des psychologues des différents secteurs géographiques, des directeurs et des enseignants des écoles et des classes concernées et dans un deuxième temps l'accord indispensable des parents d'élèves.

Les échantillons sont élaborés en fonction de ces indicateurs afin d'obtenir une population qui a « *les mêmes caractéristiques sociodémographiques que l'ensemble de la population de l'échantillon.* » (Idem, p.54). La dimension aléatoire de l'échantillonnage réside dans le fait que, d'une part, la participation des parents contactés et d'autre part l'accord des IEN de circonscription choisis de façon à couvrir l'ensemble de l'Académie ne sont pas déterminés d'avance. L'accord préalable des IEN conditionne la participation de tel ou tel secteur de psychologue. Et ces secteurs regroupant plusieurs écoles éligibles (contenant au moins un CE2, accessibilité et disponibilité des partenaires) avec leurs parents d'élèves constituent la population cible, à partir de laquelle l'échantillonnage est réalisé.

Les échantillons sont bâtis autour et grâce à un réseau de psychologues s'appuyant sur la connaissance qu'ils ont du terrain, notamment l'accessibilité des enseignants de CE2.

Les écarts entre les attentes et les résultats observés montrent une différence au niveau de la taille de l'échantillon théorique et de celle de l'échantillon réel, liée aux taux de participation des parents à l'enquête qui sont différents selon les écoles. Ces taux sont le taux de demande de questionnaires et le taux, essentiel, de retour de ces derniers. La participation des sujets étant basée sur le volontariat, nous ne pouvons pas déterminer d'avance et avec précision la taille de l'échantillon réel obtenu après l'enquête.

Toutefois, une première phase d'enquête réalisée sur notre secteur (zone ouest de l'île) a permis de faire des prévisions et de définir un ordre de grandeur des taux de participation (Taux de demande de questionnaire : 50.66% et taux de retour : 72.98%). Nous reviendrons dans une section suivante sur les modalités et le déroulement de l'enquête par questionnaire.

2-1 Répartition géographique

Nous avons donc défini notre échantillon en faisant appel à des psychologues scolaires répartis dans les quatre bassins de formation et d'éducation, après avoir obtenu les autorisations administratives (Rectorat et IEN). Ainsi l'enquête réalisée concerne 27 écoles de l'Académie de La Réunion et 44 classes qui se répartissent sur 8 communes (figure 1).

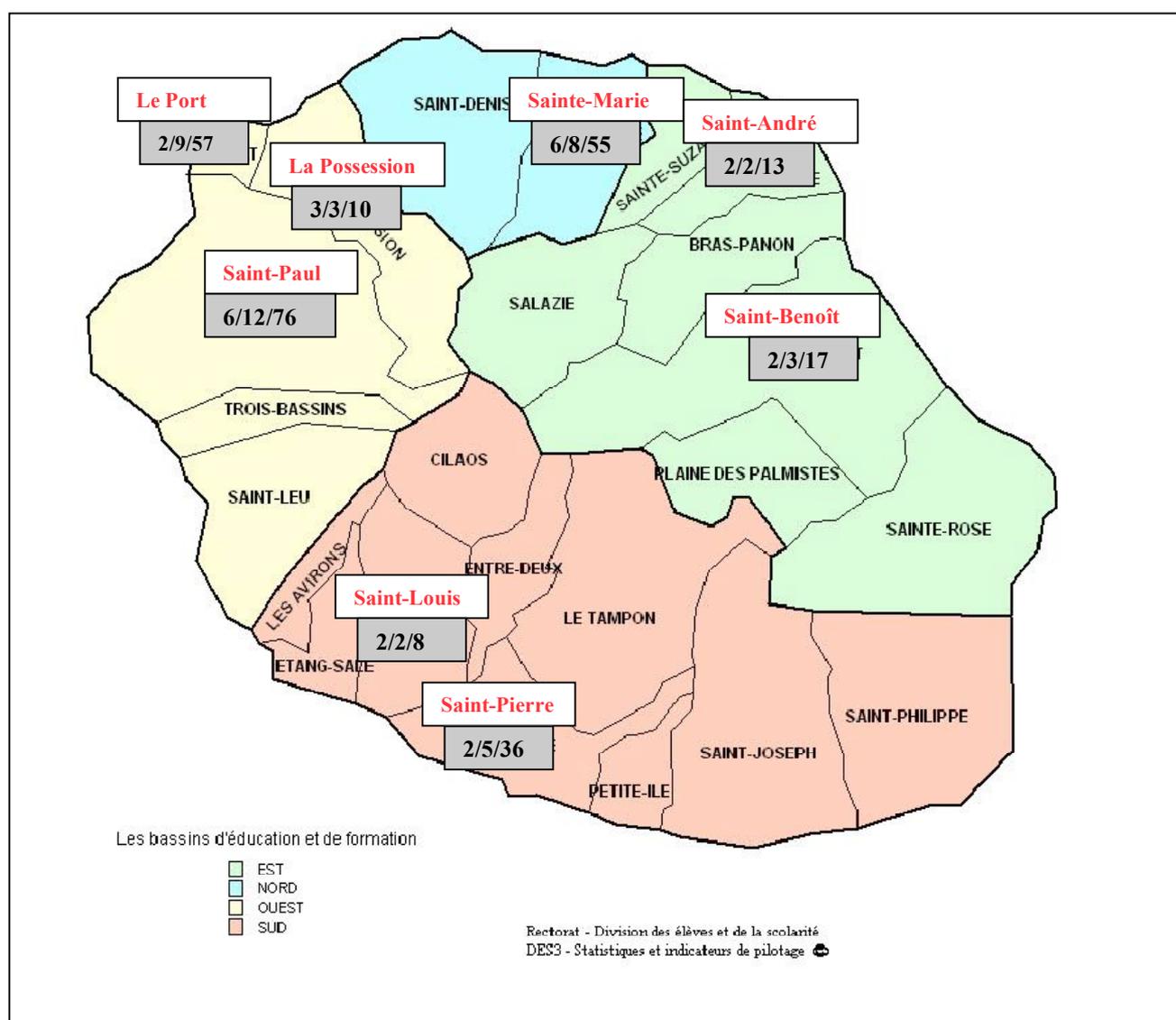


Figure 1 : Répartition géographique de l'échantillon de parents selon les bassins d'éducation et de formation et les communes avec dans l'ordre le nombre d'écoles, de classes et de parents

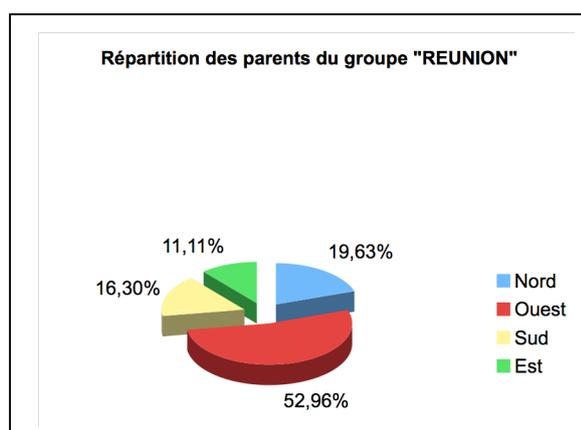


Figure 2 : répartition de l'échantillon de parents de la Réunion par bassin

L'échantillon est inégalement réparti sur le territoire, avec une forte concentration dans le bassin ouest aussi bien pour les parents que pour les enseignants. 4 circonscriptions (44%) et 6 psychologues (55%) qui ont participé à l'enquête appartiennent au bassin ouest. Notre présence dans ce bassin et la proximité des autres secteurs de psychologue de cette même région expliquent en grande partie cette répartition géographique et administrative majoritaire (Figure 1).

Cet échantillonnage est réalisé de façon à avoir des parents de chaque zone géographique de l'île (ouest, nord, est et sud) en milieu urbain et rural (Tableau1). Les écoles « rurales » se situent essentiellement dans les hauts et les écoles « urbaines » sur la côte (Tableau 2). Au total 272 sujets (parents) ont participé à l'enquête d'octobre à décembre 2005. Ils constituent le groupe que nous appelons « REUNION », issu de la population de référence des parents d'élèves de La Réunion.

| | Circonscriptions (IEN) | Communes | Écoles | Classes | Sujets |
|---------|------------------------|----------|----------|---------|--------|
| Réunion | 9(19)* | 9(24)* | 25(328)* | 44 | 272 |

Tableau 1 : Répartition des IEN, communes, écoles, classes et sujets avec () * le nombre total de communes, d'écoles élémentaires de l'Académie

| Zones | Classes | Sujets (Parents) |
|--------------|---------|------------------|
| Zone urbaine | 35 | 201 |
| Zone rurale | 9 | 71 |
| TOTAL | 44 | 272 |

Tableau 2 : Répartition des sujets parents selon le type de zone (urbaine ou rurale)

Aux zones géographiques correspondent les quatre bassins d'éducation et de formation définis par les services académiques de La Réunion. Le tableau 3 et la figure 2 montrent la répartition des parents en fonction de ces bassins.

| Bassins | Parents zone urbaine | Parents zone rurale | Total |
|---------|----------------------|---------------------|-------|
| Nord | 42 | 13 | 55 |
| Ouest | 97 | 46 | 143 |
| Sud | 36 | 8 | 44 |
| Est | 24 | 6 | 30 |
| TOTAL | 199 | 73 | 272 |

Tableau 3 : Répartition des sujets parents en fonction des bassins et des zones rurale et urbaine

Le tableau 4 donne la répartition des sujets en fonction de l'appartenance des écoles à l'éducation prioritaire.

| Éducation prioritaire | Écoles | Sujets (Parents) |
|-----------------------|--------|------------------|
| Oui | 13 | 141 |
| Non | 14 | 131 |
| TOTAL | 27 | 272 |

Tableau 4 : Répartition des écoles et des sujets parents selon l'appartenance l'éducation prioritaire (ZEP, Ambition Réussite)

2-2 Caractéristiques sociodémographiques du groupe de référence

Notre échantillon de parents d'élèves de référence scolarisés dans l'Académie est composé de 151 parents originaires de La Réunion (parents nés dans l'île : groupe « REU »).

2-2-1 Catégories socioprofessionnelles

La répartition des parents du groupe « REU » selon les catégories socioprofessionnelles montre que presque un parent sur deux n'a pas activité professionnelle (49.67%). (Figure 3)

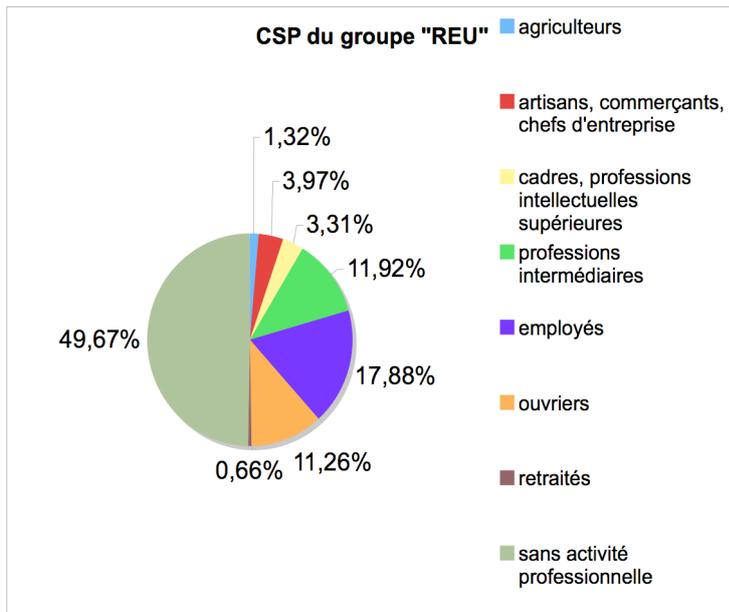


Figure 3 : Répartition de l'échantillon de parents (groupe « REU ») selon les catégories socioprofessionnelles

2-2-2 Statut de parent et situation familiale

Le sexe féminin (statut de mère) est très majoritairement représenté (78,15%) aux dépens du statut de père (16,56%). La proportion de parents ayant le double statut (questionnaire rempli par les deux parents) est de 5,30%. (Figure 4).

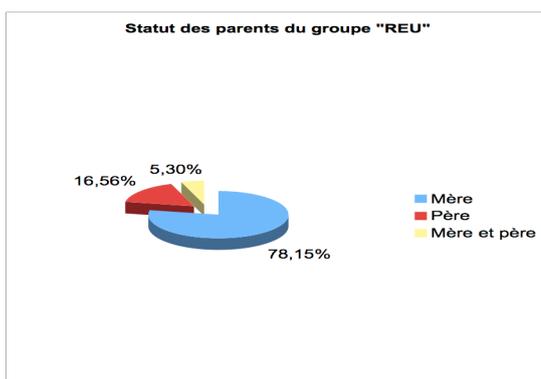


Figure 4 : Répartition des parents du groupe « REU » en fonction du statut parental

Parallèlement à ces données relatives au sexe, du groupe et plus précisément au statut parental, nous notons que les familles correspondant aux parents du groupe sont à 78,14%

composées de deux parents (couple). Le taux de parents se déclarant « séparé, veuf, divorcé » est de 6,62% et celui des « célibataires » s'élève à 15,23%. (Figure 5).

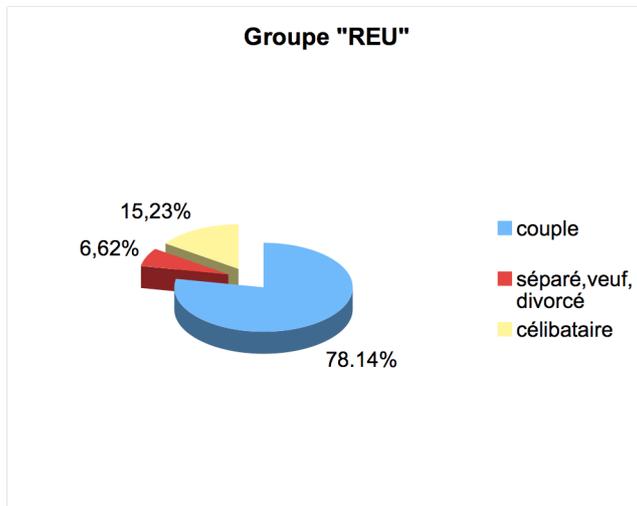


Figure 5 : Situation familiale des parents du groupe « REU »

Comme le montre la figure 6 qui suit, parmi les familles en situation de couple, c'est très majoritairement la mère qui participe à l'enquête en répondant au questionnaire (75,61% contre 17,89% de pères).

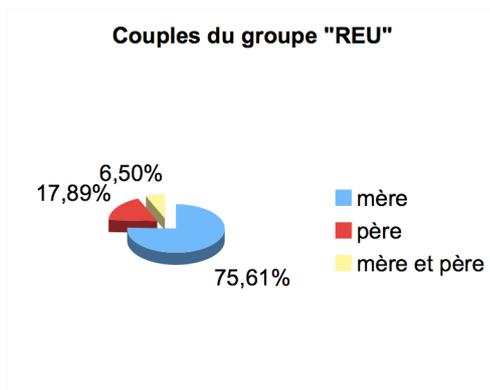


Figure 6 : Répartition des parents en situation de couple ayant rempli le questionnaire selon le statut

2-2-3 Tranches d'âge, niveau d'études et diplômes

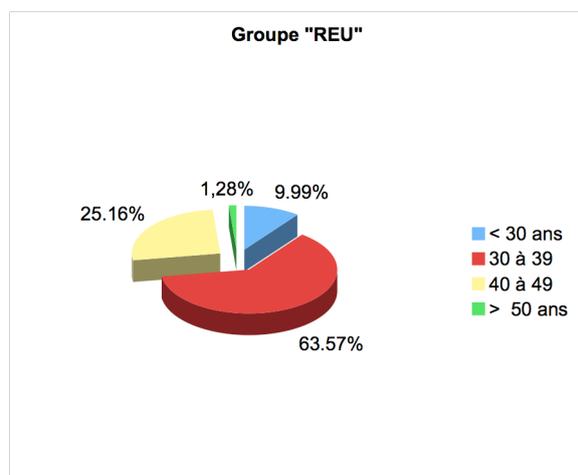


Figure 7 : Répartition des parents du groupe « REU » selon les tranches d'âge

Dans le groupe « REU » un peu plus de 6 parents sur 10 ont entre 30 et 39 ans (figure 7). Ceux âgés de 40 à 49 ans représentent le quart de l'échantillon, les plus de 50 ans, au nombre de 2 sont très faiblement présents et un parent sur dix a moins de 30 ans. Une majorité des parents a connu le collège en cours de mutation. Les plus jeunes rentraient au collège au tout début de la démocratisation de l'enseignement à partir de la création de l'Académie de La Réunion en 1984. Les plus âgés n'étaient plus lycéens à ce moment-là et n'ont pas connu l'Académie de La Réunion en tant qu'élèves mais le vice rectorat de La Réunion rattaché à l'Académie d'Aix-Marseille. (Histoire de l'école à La Réunion , chapitre 3)

Rappelons qu'en 1985 seul un jeune sur deux parvient en classe de troisième. La génération des grands-parents a connu, en tant qu'élève, une école fortement marquée par l'exclusion et dans une moindre mesure une majorité des parents de notre échantillon. Les données montrent qu'un peu plus de 4 parents sur 10 n'ont pas de diplômes et que par conséquent ils ont quitté le système scolaire sans aucune qualification (figure 8).

Presqu'un parent sur 4 (23.17%) a un diplôme supérieur ou égal au niveau IV (baccalauréat) et presque 3 parents sur dix (29.14%) ont le niveau V (CAP/BEP), (figure 9). Nous ne considérons pas le brevet des collèges comme diplôme dans nos calculs.

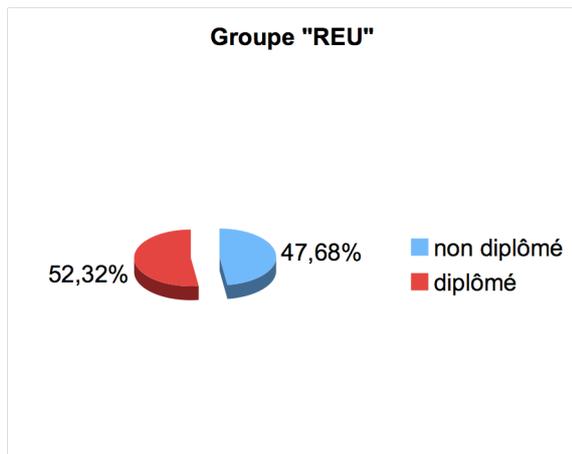


Figure 8 : Proportion de diplômés et de non diplômés du groupe « REU »

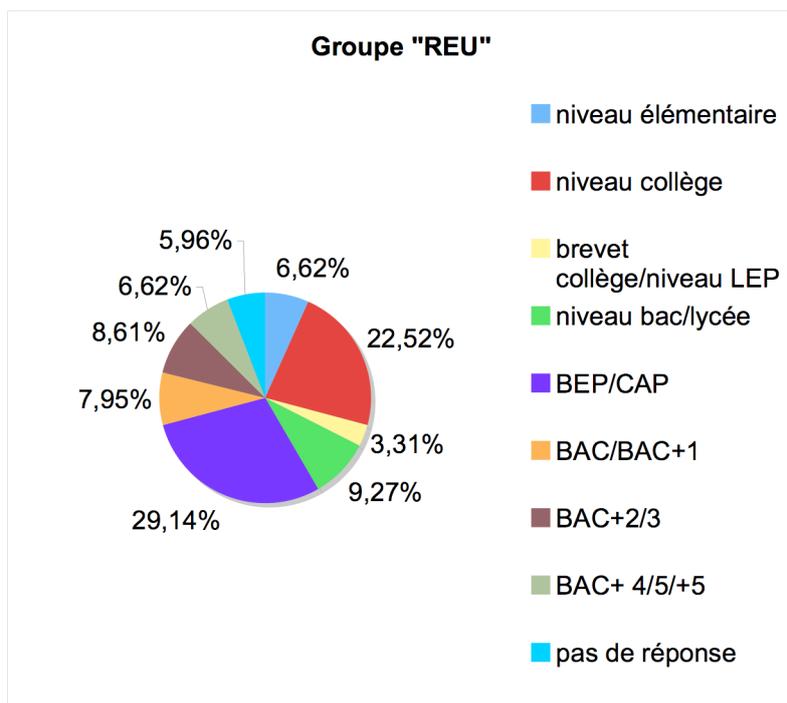


Figure 9 : Répartition des parents « REU » en fonction du niveau d'études et des diplômes

2-2-4 Fratrie et scolarisation de la fratrie

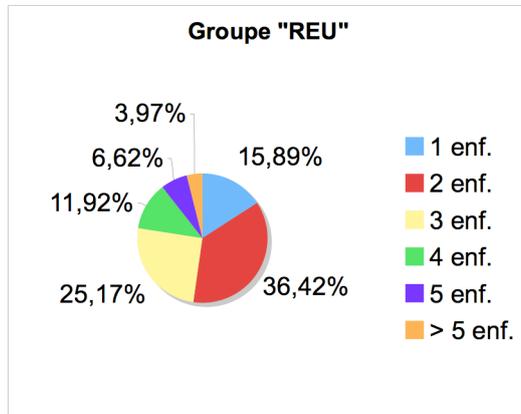


Figure 10 : Nombre d'enfants des familles du groupe « REU »

Le nombre moyen d'enfants par famille est de 2,7. Rappelons que l'indice conjoncturel de fécondité (le nombre moyen d'enfants par femme) est de 2,5 en 2004, il est de 1,9 en métropole. Un peu plus d'une famille sur deux est composée au plus de deux enfants (52.31%) et trois sur quatre ont au plus trois enfants (77.48%) (Figure 10).

| | Collège | Lycée | Collège et lycée | Collège ou lycée | Supérieur | CSP |
|--------------------|---------|-------|------------------|------------------|-----------|-----|
| Nombre de familles | 62 | 21 | 15 | 68 | 7 | 9 |

Tableau 5 : Répartition des familles selon le niveau de scolarisation de la fratrie dans le secondaire et le supérieur (au moins un enfant)

Sur 10 parents du groupe « REU », presque 5 (47%) ont un enfant scolarisé au collège ou au lycée (Figure 11). Les 7 familles qui ont un enfant scolarisé dans l'enseignement supérieur ont au moins un autre enfant scolarisé dans le secondaire. Six familles ont un enfant qui a une activité professionnelle et trois familles ont un enfant qui n'a pas d'activité professionnelle.

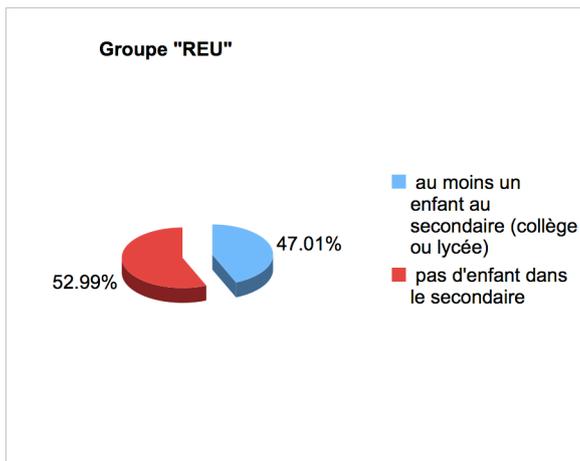


Figure 11 : Proportion de parents du groupe « REU » ayant au moins un enfant scolarisé au collège ou au lycée

2-2-5 Situation linguistique

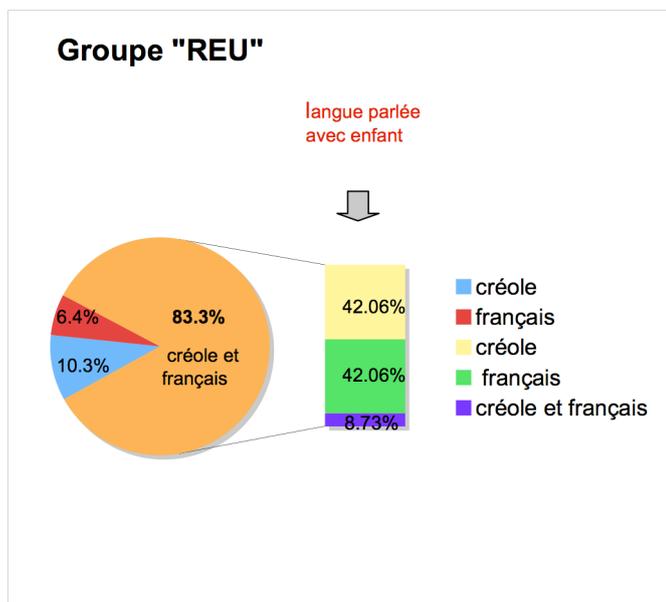


Figure 12 : Situation linguistique des parents du groupe « REU » et langues utilisées par eux avec leur(s) enfant(s)

Une grande majorité (83,3%) des parents du groupe font usage des deux langues, le créole et le français. Parmi ces parents bilingues, quatre parents sur dix (42.06%) parlent français avec leur enfant et parmi ces mêmes parents presque trois sur dix utilisent le créole avec leur conjoint et/ou leur famille, presque quatre sur dix utilisent également le français, très peu (3,45%) le créole et le français et 29% ne donnent pas de réponse à cette deuxième question relative aux langues. (Figures 12 et 13). Quatre parents bilingues sur dix parlent créole avec leur enfant.

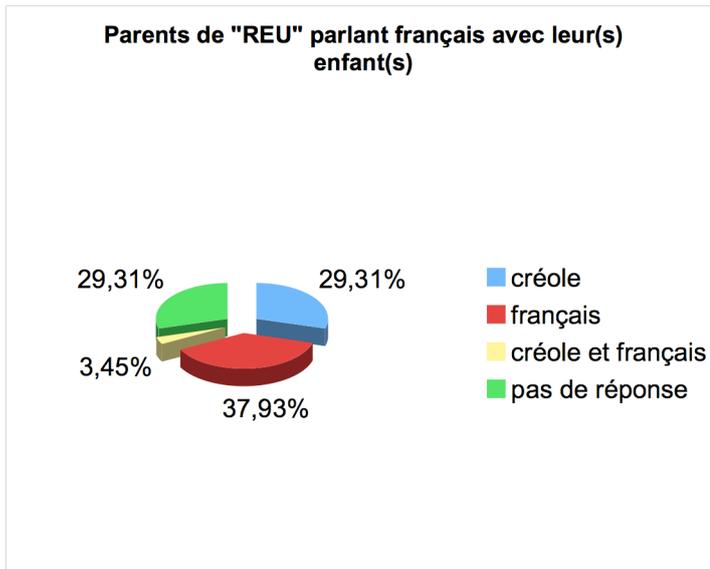


Figure 13 : Langue(s) utilisée(s) par les parents avec le conjoint et/ou la famille

3- Groupes en présence

Outre le groupe de référence des parents originaires de La Réunion « REU » que nous venons de présenter en détail, nous avons d'autres groupes en présence. En effet, la visée comparative de notre étude, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, nous a conduit à constituer d'une part un groupe d'enseignants, afin de voir comment ces derniers se positionnent par rapport à l'école et comparer leur représentation à celle des parents. D'autre part, à compléter la déclinaison de notre échantillon de parents en différenciant le niveau de scolarisation de leur enfant (CE2 de plusieurs écoles et toutes les classes d'une même école primaire), le type d'enseignement (public et privé) et l'origine des parents (Réunion, et France métropolitaine).

Nous avons ainsi la possibilité de voir l'impact des variables indépendantes que sont le type d'enseignement et l'origine des parents, et d'avoir une « photographie » du système représentationnel des parents d'élèves d'une école primaire située en zone d'éducation prioritaire et réputée « difficile », dans une approche comparative par rapport à la représentation de l'école de notre groupe de référence « REU ».

L'échantillon total regroupe 511 sujets (dont 13 pour les entretiens exploratoires) qui se définissent selon les statuts de parent d'élève et/ou d'enseignant. Les parents d'élèves de la Réunion sont répartis en quatre groupes, deux groupes selon qu'ils sont originaires de l'île ou

non, (« REU » et « NREU »). Un groupe composé des parents d'élèves de tous les cycles d'une école primaire, école élémentaire et école maternelle « PRIM » et un autre de CE2 de l'enseignement privé « PRIV » constituent les deux autres groupes.

Les deux groupes « PRIM », « PRIV » et le groupe de parents d'élèves de métropole « METRO », sont discriminés selon l'origine avec *école primaire* pour « PRIM », *école privée* pour « PRIV » et *métropole* pour « METRO ».

Les enseignants se distribuent en fonction de leur statut de parent. Trois groupes : « ENP » (enseignants non parents), « EPREU » (enseignants parents originaires de La Réunion) et « EPNREU » (enseignants parents non-originaires de La Réunion) sont ainsi déterminés. Le dernier groupe « MASTER », composé d'étudiants non parents et ayant le même niveau d'études et de diplôme que les enseignants non parents du groupe « ENP », complète l'échantillon. (Tableau 7).

| Groupes | | Désignation | Effectifs |
|--------------------|--------|---|------------|
| | | Parents des entretiens exploratoires | 13 |
| PARENTS REUNION | REU | Parents originaires de La Réunion | 151 |
| | NREU | Parents non originaires de La Réunion | 40 |
| | PRIV | Parents « enseignement privé » | 24 |
| | PRIM | Parents « Ecole primaire » | 57 |
| ENSEIGNANTS | EPREU | Enseignants parents originaires de La Réunion | 62 |
| | EPNREU | Enseignants parents non originaires de La Réunion | 38 |
| | ENP | Enseignants non parents | 36 |
| | MASTER | Étudiants non parents | 30 |
| | METRO | Parents « métropole » | 60 |
| | | TOTAL | 511 |

Tableau 7 : Désignation et effectifs des groupes

La répartition des effectifs des différents groupes montre que celui des parents originaires de La Réunion, le groupe de référence, est logiquement le plus important avec 30,32% de l'échantillon total. (Figure 14).

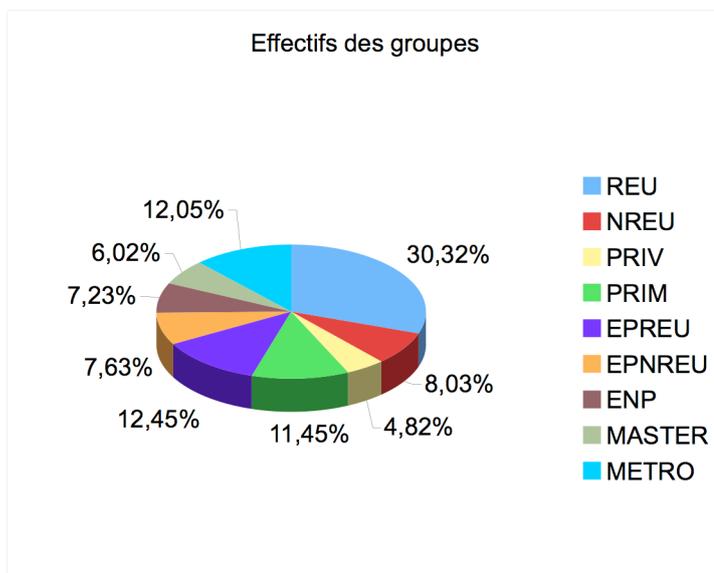


Figure 14 : Répartition des effectifs des différents groupes (avec tableau de légendes des groupes)

3-1 Groupes de parents de La Réunion

Les parents de la Réunion se répartissent, comme nous venons de voir, en 4 groupes selon l'origine, parmi lesquels notre groupe de référence « REU » qui représente 55,51% de l'échantillon de parents de l'académie de La Réunion. (Tableau 8 et figure 15).

| | Groupes des parents de La Réunion | EFFECTIFS |
|-------------|---------------------------------------|------------|
| REU | Parents originaires de La Réunion | 151 |
| NREU | Parents non originaires de La Réunion | 40 |
| PRIV | Enseignement privé | 24 |
| PRIM | École primaire | 57 |
| | TOTAL | 272 |

Tableau 8 : Groupes de parents de La Réunion

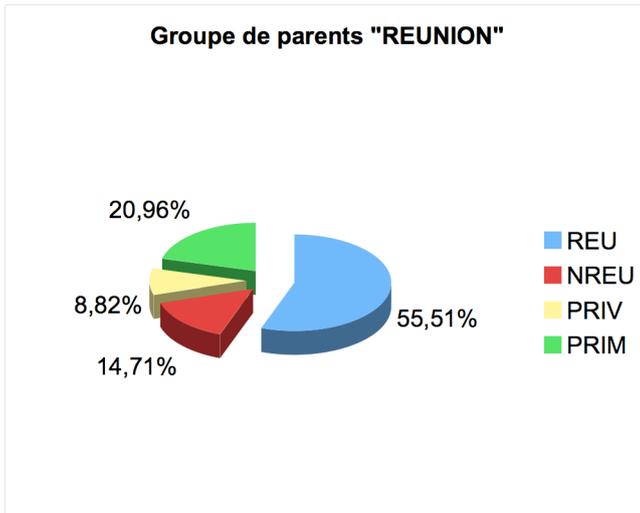


Figure 15 : Répartition des parents de La Réunion selon l'origine.

3-1-1 Le groupe « NREU »

Ce groupe est composé de parents d'élèves de CE2 qui ne sont pas originaires de l'île. Ces parents sont très majoritairement originaires de la France métropolitaine (82.5%) et sont répartis dans les 4 bassins d'éducation et de formation, avec une forte concentration dans le bassin ouest (figure 16). 68% de ces parents ne parlent pas créole. Parmi ceux qui parlent créole et français (32%), aucun utilise le créole avec leur(s) enfant(s). Rappelons que dans le groupe « REU » des parents originaires de La Réunion, 83,3% des parents sont bilingues et 42% de ceux-là parlent créole avec leur(s) enfant(s).

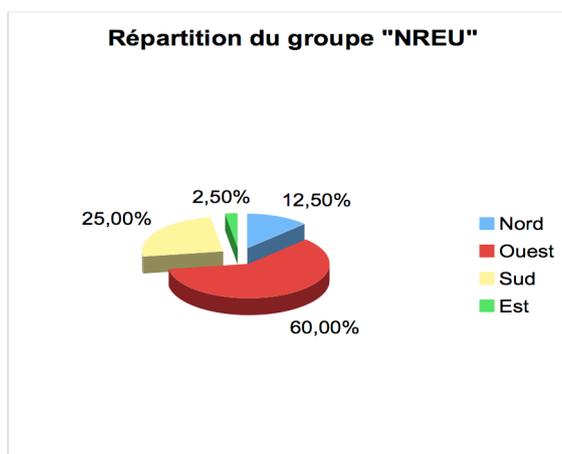


Figure 16 : Répartition géographique du groupe « NREU » selon les 4 bassins

La forte concentration dans le bassin ouest s'explique par le fait que l'échantillon des parents non originaires de La Réunion est essentiellement constitué de parents d'une école de la région ouest fréquentée majoritairement par des familles d'origine métropolitaine. L'échantillonnage a été ciblé en grande partie sur cette école, le reste étant distribué entre les 24 autres écoles de l'échantillon.

Les tableaux 9 et 10 donnent la répartition des parents non originaires de la Réunion (NREU) en fonction des indicateurs sociodémographiques tels que le sexe, l'âge, la situation familiale, le diplôme, la situation professionnelle et les langues pratiquées, avec en comparaison les chiffres des parents originaires de La Réunion (REU).

| | Sexe féminin | Age compris entre 30 et 39 ans | Age compris entre 40 et 49 ans | Age < 30ans | Nombre d'enfants | Couples | Exerçant une activité professionnelle |
|-------------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------|------------------|---------|---------------------------------------|
| NREU | 65% | 50% | 40% | 2.5% | 2.5 | 82.5% | 87.5% |
| REU | 78.15% | 63.57% | 25.16% | 9.99% | 2.7 | 78.14% | 50.33% |

Tableau 9 : Sexe, âge, nombre d'enfants et situation familiale des parents de « NREU »

| | Diplôme | Diplôme > ou = niveau IV | Au moins un enfant au secondaire | Au moins un enfant dans le supérieur | Bilingue (créole et français) | Français parlé avec enfant | Créole parlé avec enfant |
|-------------|---------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| NREU | 87.5% | 82.5% | 32.5% | 10% | 32% | 84.61% | 15.38% |
| REU | 52.33% | 23.17% | 47.01% | 4.63% | 83.3% | 42.06% | 42.06% |

Tableau 10 : Diplômes, situation scolaire de la fratrie et pratiques linguistiques des parents de « NREU »

Ces données nous montrent notamment que les parents non originaires de La Réunion sont plus nombreux à travailler que ceux qui en sont originaires (87.5% contre 50.33%). Il en est de même pour le nombre de diplômés (87.5% contre 52.33%) avec une différence plus importante concernant le niveau de diplôme supérieur ou égal au bac (8 parents sur 10 pour NREU et 2 sur 10 pour REU). Les parents « NREU » ont deux fois plus d'enfants dans le supérieur que ceux de « REU » et sont plus nombreux à avoir la quarantaine. Les données en gras dans les tableaux indiquent les différences les plus importantes.

3-1-2 Le groupe « PRIV »

Ce groupe est composé de parents d'élèves de CE2 issus de deux écoles privées, une située dans le nord et l'autre dans l'ouest de l'île. Les parents de ce groupe sont majoritairement originaires de La Réunion et sont bilingues (79.16%). Parmi les autres parents non originaires (20.84%), nous trouvons 2 parents originaires de la France métropolitaine (8.33%). 85,19% des parents de « PRIV » ont une activité professionnelle et la proportion de diplômés est de 83.33%, dont 70,83% un diplôme supérieur ou égal au niveau IV du baccalauréat. Ces chiffres pour le groupe « REU » sont respectivement 50.33%, 52.33% et 23,17%. (*Annexe 6 : Tableau récapitulatif des données sociodémographiques des différents échantillons*).

À la rentrée de 2005, l'enseignement privé scolarise 7,4% des élèves inscrits au primaire. Le groupe « PRIV » correspond à 8.82% des parents de notre échantillon de parents d'élèves de la Réunion. (Figure 15).

3-1-3 Le groupe « PRIM »

Ce groupe concerne tous les parents d'élèves d'une école primaire composée d'une école élémentaire et d'une école maternelle de 9 classes au total dont une CLIS (Classe d'intégration scolaire). Elle se situe dans une zone d'éducation prioritaire. Contrairement au reste de l'échantillon de parents qui est ciblé sur le CE2, ici tous les parents des deux écoles sont invités à participer à l'enquête, donc concernés par l'échantillonnage.

De plus, les deux parents dans le cas des familles en situation de « couple » sont destinataires d'une lettre d'information. Ainsi, à l'inverse des groupes « REU », « NREU » et « PRIV » restreints aux CE2 d'une part et d'autre part pour lesquels les familles reçoivent un questionnaire unique, le groupe « PRIM » n'est soumis à aucune restriction aussi bien au niveau des classes qu'au niveau du nombre de questionnaires remis aux parents demandeurs.

En effet, les deux parents d'une même famille ont la possibilité de remplir chacun un questionnaire. À ce titre, 15 couples ont participé à l'enquête en remplissant chacun 2 questionnaires, un par la mère et un autre par le père. Un peu plus d'une famille sur quatre a demandé un questionnaire et parmi ces familles trois sur quatre l'ont rempli. (Tableau 11).

| | Familles | Couples | Parents | Demandes Questionnaires Parents (familles) | Taux demande /Parents (familles) | Retour Questionnaires (familles/ <u>couples</u>) | Retour Questionnaires Taux/demande (taux/familles) |
|---|----------|---------|---------|---|---|---|---|
| Élémentaire | 78 | 58 | 136 | 66 (43) | 48,52% (55,13%) | 49 (36/ <u>13</u>) | 74,24% |
| Maternelle | 54 | 40 | 94 | 20 (13) | 21,27% (24,07%) | 8 (6/ <u>2</u>) | 40% |
| Total effectif et taux pour le groupe scolaire | 132 | 98 | 230 | 86 (56) | 37,39% (42,42%) | 57 (42/ <u>15</u>) | 66,28% (75%) |

Tableau 11 : Echantillon « PRIM » avec la participation des parents (familles et couples)

Les données sociodémographiques (tableaux 12 et 13) montrent des différences significatives entre les groupes « PRIM » et « REU ». En effet, les parents de « PRIM » sont un peu moins diplômés que ceux de « REU » (- 8.48%) et plus nombreux à travailler (+14.58%). Par ailleurs, les parents de « PRIM » ont moins d'enfants scolarisés au secondaire (- 16.56%) et sont plus nombreux à parler créole avec leur(s) enfant(s), (+ 13.26%).

| | Sexe féminin | Age compris entre 30 et 39 ans | Age compris entre 40 et 49 ans | Age < 30ans | Nombre d'enfants | Couples | Exerçant une activité professionnelle |
|------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|------------------|---------|---------------------------------------|
| PRIM | 71.92% | 57.89% | 24.56% | 12.98% | 2.6 | 82.45% | 64.91% |
| REU | 78.15% | 63.57% | 25.16% | 9.99% | 2.7 | 78.14% | 50.33% |

Tableau 12 : Sexe, âge, nombre d'enfants et situation familiale des parents de « PRIM »

Tableau 13 : Diplômes, situation scolaire de la fratrie et pratiques linguistiques des parents de « PRIM »

| | Diplôme | Diplôme > ou = niveau IV | Au moins un enfant au secondaire | Au moins un enfant dans le supérieur | Bilingue (créole et français) | Français parlé avec enfant | Créole parlé avec enfant |
|------|---------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| PRIM | 43.85% | 22.80% | 31.57% | 7% | 80.70% | 36.17% | 55.32% |
| REU | 52.33% | 23.17% | 47.01% | 4.63% | 83.3% | 42.06% | 42.06% |

3-2 Les enseignants et les étudiants

3-2-1 Les enseignants

L'échantillon d'enseignants compte 136 sujets et se répartit également sur les quatre bassins d'éducation et de formation. La figure 17 donne la répartition des enseignants et le tableau 14 récapitule le nombre d'écoles, de classes et de parents de La Réunion (272 sujets) pour chaque bassin.

| Bassins | Écoles | Classes | Parents | Enseignants |
|---------|--------|---------|---------|-------------|
| Nord | 6 | 8 | 55 | 28 |
| Ouest | 11 | 24 | 143 | 81 |
| Sud | 4 | 7 | 44 | 10 |
| Est | 4 | 5 | 30 | 17 |
| TOTAL | 25 | 44 | 272 | 136 |

Tableau 14 : Répartition des parents et des enseignants en fonction des bassins

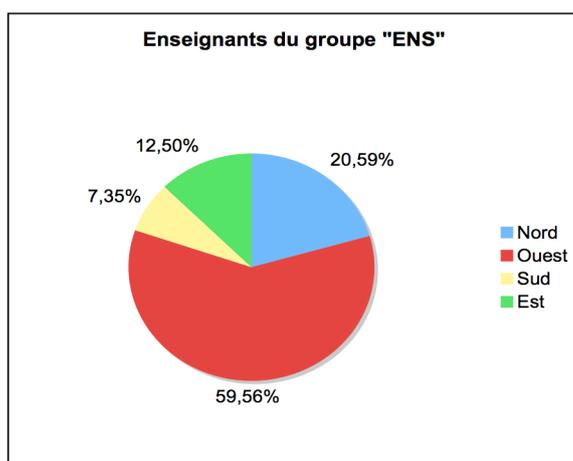


Figure 17 : Répartition des enseignants selon les bassins d'éducation et de formation

Les enseignants sont différenciés selon le statut de parent et l'origine (Réunion). Trois enseignants sur quatre sont parents et un sur quatre ne l'est pas. (Tableau 15).

| | Groupe des enseignants (ENS) | Effectifs (nombre de sujets) | Effectifs (pourcentage) |
|--------|---|------------------------------|-------------------------|
| ENP | Enseignants non parents | 36 | 26.5% |
| EPREU | Enseignants parents originaires de La Réunion | 62 | 45.6% |
| EPNREU | Enseignants parents non originaires de La Réunion | 38 | 27.9% |
| | TOTAL | 136 | 100% |

Tableau 15 : Composition du groupe d'enseignants selon le statut de parent et l'origine

3-2-1-1 Le groupe « EPREU »

Les données sociodémographiques concernant les enseignants originaires de La Réunion (groupe « EPREU ») montrent notamment que 92% sont bilingues (créole et

français). 80.71% de ces derniers utilisent le français avec leur(s) enfant (s), ce taux est de 42,06% chez les parents bilingues du groupe « REU ». Les enseignants parents sont presque cinq fois plus nombreux à avoir un enfant scolarisé dans l'enseignement supérieur que les parents de « REU » mais ils sont plus âgés (un enseignant sur deux a entre 40 et 49 ans contre un sur quatre pour les parents). Par ailleurs, les familles d'enseignants comptent moins d'enfants (2.1 contre 2.7 pour les parents). (Tableaux 17 et 18).

| | Sexe féminin | Age compris entre 30 et 39 ans | Age compris entre 40 et 49 ans | Age < 30ans | Nombre d'enfants | Couples | Exerçant une activité professionnelle |
|-------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|------------------|---------|---------------------------------------|
| EPREU | 75.80% | 40.32% | 48.38% | 6.45% | 2.1 | 83.47% | 100 |
| REU | 78.15% | 63.57% | 25.16% | 9.99% | 2.7 | 78.14% | 50.33% |

Tableau 17 : Sexe, âge, nombre d'enfants et situation familiale des enseignants parents de « EPREU »

| | Diplôme | Diplôme > ou = niveau IV | Au moins un enfant au secondaire | Au moins un enfant dans le supérieur | Bilingue français et autre/créole et français) | Français parlé avec enfant | Créole parlé avec enfant |
|-------|---------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------|--------------------------|
| EPREU | 100% | 100% | 38.70% | 22.58% | 92% | 80.71% | 19.29% |
| REU | 52.33% | 23.17% | 47.01% | 4.63% | 83.3% | 42.06% | 42.06% |

Tableau 18 : Diplômes, situation scolaire de la fratrie et pratiques linguistiques des enseignants parents « EPREU »

Les pourcentages relatifs à la situation professionnelle et aux diplômes montrent des écarts importants qui traduisent l'impact très fort du statut d'enseignant en termes d'emploi et de qualification entre les parents « REU » et les enseignants parents de « EPREU ». Ces écarts sont beaucoup plus faibles entre « EPREU » et « NREU », enseignants-parents originaires de la Réunion et parents non originaires de La Réunion. (Tableau 19)

| | Activité professionnelle | Diplôme | Diplôme > ou = niveau IV |
|------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| EPREU | 100% | 100% | 100% |
| REU | 50.33% | 52.33% | 23.17% |
| NREU | 87.5% | 87.5% | 82.5% |

Tableau 19 : Comparatif emploi et qualification des groupes EPREU, REU et NREU

3-2-1-2 Les groupes « EPNREU » et « ENP »

Les enseignants parents non originaires de La Réunion, du groupe « EPNREU », sont à 86.85% originaires de la France métropolitaine. Les enseignants non parents « ENP » sont à 77.77% originaires de La Réunion. Les autres informations concernant ces deux échantillons se trouvent en annexe 6 (*Tableau récapitulatif des données sociodémographiques des différents échantillons*).

3-2-2 Le groupe d'étudiants « MASTER »

66.66% des étudiants sont originaires de La Réunion et 86.66% sont bilingues. Ils ont très majoritairement moins de 30 ans (93.33%). Ils sont 16.16% à vivre en couple et n'ont pas d'enfants. Ils ont le même niveau de diplôme que les enseignants non parents du groupe « ENP ». (*Annexe 6*)

3-3 Le groupe de parents de métropole « METRO »

Le groupe « METRO » est un échantillon composé de 60 parents d'élèves issus de 2 écoles de Marseille et de 3 écoles d'Avignon (8 classes de CE2). Les données en gras dans les tableaux 20 et 21 nous montrent des différences significatives entre les groupes « METRO » et « REU ». Trois parents métropolitains (groupe « METRO ») sur quatre

travaillent contre un sur deux pour les parents réunionnais (groupe « REU »). Ces derniers sont plus nombreux à vivre en couple (+ 20%) et avec le même écart, ils sont plus nombreux également à être bilingues. Par contre les métropolitains sont davantage diplômés aussi bien au niveau quantitatif que qualitatif (+30% de diplômés et +35% un diplôme supérieur ou égal au BAC).

| | Sexe féminin | Age compris entre 30 et 39 ans | Age compris entre 40 et 49 ans | Age < 30ans | Nombre d'enfants | Couples | Exerçant une activité professionnelle |
|-------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|------------------|---------------|---------------------------------------|
| METRO | 73.33% | 53.33% | 25% | 11.66% | 2.6 | 58.33% | 75 |
| REU | 78.15% | 63.57% | 25.16% | 9.99% | 2.7 | 78.14% | 50.33% |

Tableau 20 : Sexe, âge, nombre d'enfants et situation familiale des parents du groupe « METRO »

| | Diplôme | Diplôme > ou = niveau IV | Au moins un enfant au secondaire | Au moins un enfant dans le supérieur | Bilingue français et autre/créole et français) | Français parlé avec enfant | Créole parlé avec enfant |
|-------|---------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------|--------------------------|
| METRO | 81.66% | 58.33% | 50% | 5% | 53.33% | 71.87% | / |
| REU | 52.33% | 23.17% | 47.01% | 4.63% | 83.3% | 42.06% | 42.06% |

Tableau 21 : Diplômes, situation scolaire de la fratrie et pratiques linguistiques des parents du groupe « METRO »

Les données sociodémographiques relatives à la situation familiale, à la situation professionnelle, à la situation linguistique, à la fratrie et au niveau d'études et de diplômes nous donnent des indications sur les pratiques sociales des parents, en lien comme nous avons vu au premier chapitre, avec les représentations sociales. Nous reviendrons dans la discussion sur ces données relevant des sphères sociale, familiale et scolaire des sujets qui sont des éléments différenciant les groupes. La démarche comparative de notre étude basée sur cette différenciation, prend pleinement en compte ces variables indépendantes, qui concernent notamment le statut (parent, enseignant), l'origine (privé, primaire, métropole, Réunion), la

situation sociolinguistique et la position par rapport à l'emploi et à la qualification. (Tableau récapitulatif annexe 6).

Nous abordons dans les chapitres suivants le recueil des représentations et l'analyse des données recueillies qui constituent, selon Abric (1994e, p.59), « *deux problèmes méthodologiques redoutables* ». Il s'agit de sélectionner d'une part les outils nécessaires à appréhender l'objet de représentation et à recueillir les contenus de la représentation, et d'autre part les méthodes d'analyse des données. En amont de l'analyse, le recueil des données est une phase essentielle et « *le type d'informations recueillies, leur qualité et leur pertinence déterminent directement la validité des résultats obtenus et des analyses réalisées.* » (Idem). Le choix d'une méthodologie de recueil et d'analyse est déterminé « *par des considérations empiriques (nature de l'objet étudié, type de population, contraintes de la situation, etc.), mais aussi et de façon plus fondamentale par le système théorique qui sous-tend et justifie la recherche.* » (Idem).

Chapitre 8- Recueil des données

1- Approche pluriméthodologique

Notre étude de la représentation sociale de l'école est basée sur l'approche structurale du noyau central que nous avons présentée dans le premier chapitre et qui pose qu'une représentation sociale est organisée autour et par un noyau central « *constitué d'un nombre très limité d'éléments qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice).* » (Abric, 2003b, p. 59). Ainsi, l'étude des représentations sociales, dans le cadre théorique que nous avons choisi, nécessite le recours à des méthodes « *visant d'une part à repérer et à faire émerger les éléments constitutifs de la représentation et d'autre part à connaître l'organisation de ces éléments et à repérer le noyau central. Enfin, si cela est possible, à vérifier la centralité et la hiérarchie mise en évidence.* » (Abric, 1994e, p.60). L'objectif est de connaître les composantes essentielles de la représentation, c'est-à-dire : le contenu, la structure interne et le noyau central.

Dans le cas de l'étude de la représentation sociale d'un objet « sensible » (voir premier chapitre), comme l'école, il convient également de rechercher la zone muette. Une démarche pluriméthodologique d'étude est nécessaire et elle doit être organisée autour de quatre phases, « *le recueil du contenu explicite de la représentation, la recherche de la zone muette, la recherche de la structure de la représentation et de son noyau central, et le contrôle de la centralité.* » (Abric, 2003b, p.62). La recherche de la structure de la représentation renvoie à l'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie.

Nous avons réalisé des entretiens exploratoires afin de déterminer les différents thèmes abordés autour desquels est construit le questionnaire utilisé pour la phase d'enquête à vocation quantitative. Cette phase préliminaire basée sur les entretiens « *cherche aussi à comprendre ce que pensent et ressentent des gens ordinaires face à au sujet d'étude.* » (Philogène et Moscovici, 2003, p.52). Pour le recueil des données par enquête nous avons fait appel à une méthode associative, « *moins contrôlée et par hypothèse plus spontanée* »

(association libre) et à une méthode interrogative qui consiste à « *recueillir une expression des individus concernant l'objet de représentation étudié* » (les questions fermées), (Abric, 1994e, p.60, 61). Concernant la méthode associative, nous avons utilisé l'évocation libre et hiérarchisée (Abric, 2003b, p.377). Nous développerons les différentes composantes du questionnaire dans des sections qui suivent.

2- Entretiens exploratoires

L'objectif de ces entretiens est de « *dégager des indicateurs pour la réalisation d'une enquête par questionnaire.* » (Moliner et al., 2002, p.54). C'est la phase qualitative de recueil de données, un « *travail exploratoire de clarification* » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.191). Il s'agit plus précisément de connaître les thèmes qui sont évoqués par les parents et de voir comment ces derniers abordent l'objet d'entretien qui leur est proposé, en l'occurrence l'école, car « *même lorsqu'il est centré sur un objet unique, un corpus discursif ou textuel est forcément traversé par des thématiques connexes* » (Moliner, op.cit. p. 79). Les entretiens exploratoires permettent « *d'identifier les caractéristiques globales des représentations d'un certain nombre de personnes* » (Idid, p. 53).

Notre échantillon est composé de 13 parents d'élèves du bassin ouest. Selon Moliner, « *il est rarement nécessaire de réaliser un très grand nombre d'entretiens exploratoires. L'expérience montre que, la plupart du temps, dix à quinze entretiens suffisent pour atteindre les objectifs poursuivis.* » (Ibid, p. 54). Ces 13 parents complètent notre échantillon qui se compose au total de 511 personnes avec les 498 de l'enquête.

En effet, il est réalisé auprès d'un petit échantillon « *non statistiquement représentatif, mais dans lequel figure chaque type de personne caractéristique de la population étudiée.* » (Abric, 2005, p.53). Ces entretiens jouent un rôle essentiel, car « *ce sont eux qui vont permettre de déterminer l'ensemble des composantes du questionnaire : thèmes, formulation, ordre des questions.* » (Idem). Ils permettent également d'appréhender le langage utilisé par la population pour exprimer les thèmes. (Lorenzi-Cioldi, op.cit, p.190).

2-1 Déroutement des entretiens

Notre population de référence est, rappelons-le, celles des parents d'élèves créolophones de CE2. Sur 6 classes réparties dans 3 écoles du centre ville du Port, nous avons recensé une population de 65 parents créolophones (pour un effectif total de 142 parents, soit 45.77%). Ces 65 parents créolophones se répartissent en 18 créolophones unilingues (27.69%) et 47 bilingues (créole et français), soit 72.31%.

Une enquête rapide réalisée auprès des enfants nous a permis de connaître les pratiques linguistiques de leurs parents. Au cours du premier entretien, le critère linguistique a été vérifié. L'appréciation de la position linguistique se base sur la pratique de la langue telle qu'elle a été présentée par l'enfant (dans le cadre de l'enquête), sur la vérification en situation lors de l'entretien et sur les usages de la langue décrite par les parents. Tous les parents de l'échantillon sont réunionnais (nés à la Réunion) et ont été scolarisés à La Réunion.

Ainsi parmi les 14 parents qui se sont présentés, 1 seul ne répondait pas à la condition d'appartenance au groupe étudié (créolophone mais originaire de la métropole et résidant à La Réunion depuis 3 ans). Nous avons enregistré sur les 65 invitations, 25 réponses (38.46%), dont 5 non favorables. Six parents n'ont pas donné suite à leur accord initial. Tous les parents qui ont participé aux entretiens ont exprimé leur intérêt pour l'objet de la recherche et s'attendaient à un entretien sous forme de questions-réponses et non à un entretien basé sur l'écoute active. Les parents ont d'abord parlé de l'école fréquentée par leur enfant, des bâtiments, du fonctionnement. Plus le groupe est proche de l'objet de représentation et plus les pratiques de l'objet sont importantes, plus le groupe valorise l'aspect fonctionnel, du moins dans un premier temps (voir chapitre 1). Les parents parlent d'emblée de l'école « ici et maintenant », avant de parler de l'école en général. La durée moyenne des entretiens est d'environ une heure.

Les parents qui ont participé aux entretiens exploratoires n'appartiennent pas tous à des catégories sociales favorisées et n'ont pas tous leur enfant scolarisé en CE2 en situation de réussite scolaire (trois critères nous permettent de catégoriser les enfants en trois groupes

« réussite », « difficulté » ou « moyen » : les résultats à l'évaluation nationale CE2, l'appréciation de l'enseignant et l'avis des parents). Quatre parents ont leur enfant en « difficulté » (30,8%), 4 également ont leur enfant en « réussite » et les autres enfants ont des résultats moyens.

Ainsi l'évaluation nationale CE2 est un critère objectif nous permettant de répartir des parents en groupes différents selon la position de « réussite » ou de « difficulté » de leur enfant. Afin que les résultats obtenus à l'évaluation (taux de réussite en français et en mathématiques) soient discriminants nous posons qu'un élève est en « difficulté » si ses deux taux sont inférieurs ou égaux à 30% et un élève est en « réussite » si ses deux taux sont supérieurs ou égaux à 65% . Les élèves en « difficulté » bénéficient d'un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative), mis en place à partir des besoins spécifiques dans la discipline concernée (français et/ou mathématiques).

La répartition des parents de notre échantillon selon les catégories socioprofessionnelles et le sexe montre que nous avons 11 mères et 2 pères, que 6 parents ont une situation professionnelle stable, 2 ont un emploi précaire (un contrat emploi solidarité) et 5 n'ont aucune activité.

Par ailleurs, 3 enfants de parents bilingues sur 9 sont en « difficulté » (33%) contre 1 sur 4 chez les unilingues (25%). Aucun enfant de parents unilingues ne se trouve dans le groupe « réussite » et 4 sur 9 (44%) le sont chez les bilingues. 3 enfants de parents unilingues font partie des « moyens » (75%). Globalement, dans l'échantillon, les enfants des parents créolophones unilingues ne sont pas plus en « difficulté » que ceux des parents bilingues.

En définitive, les 13 parents qui ont participé aux entretiens exploratoires représentent 20% de la population créolophone. Ils constituent une population parente à notre groupe de référence. Notons que sur les 9 parents bilingues, 5 ont choisi de s'exprimer en créole (soit 55.55%), dans un cadre institutionnel où la langue est le français (langue d'enseignement, de communication, d'évaluation et de certification). Au total, pour 9 parents, les entretiens se sont déroulés en créole.

Les caractéristiques socioculturelles de l'échantillon montrent que les parents qui ont participé aux entretiens exploratoires ne sont pas tous en position de réussite sociale en termes d'insertion socioprofessionnelle et de qualification. Par ailleurs, le niveau de compétences scolaires des enfants montre que pour certains parents, leur enfant a des difficultés d'apprentissage. Contrairement aux idées reçues, des parents d'élèves en difficulté et qui eux-mêmes ont des situations socioprofessionnelles précaires et/ou qui n'ont pas connu un parcours scolaire réussi, peuvent venir à l'école, donner leur avis sur l'école.

Ainsi, les parents ont souligné leur intérêt pour l'école et ont pris position par rapport à l'école, 53.8% d'entre eux ont formulé une critique du fonctionnement de l'institution scolaire en dénonçant la disparité entre écoles, la discrimination et la violence verbale de certains enseignants et le manque de personnel avec le problème du remplacement. Cette prise de position montre que des parents peuvent utiliser l'espace de parole et d'écoute que constitue l'entretien pour s'exprimer.

La participation des parents aux entretiens montre notamment, qu'au-delà de la différence entre la culture familiale et la culture scolaire, des parents créolophones unilingues ou bilingues ayant leur enfant en difficulté d'apprentissages et/ou ayant connu eux-mêmes des difficultés scolaires peuvent dépasser la position de « *rupture et de transition langagière* » (Fioux, 2003), et « *la violence symbolique* » (Bourdieu et Passeron, op. cit.) pour parler de cette « Ecole » qui véhicule des valeurs et des codes linguistiques différents des leurs. Ils ont fait par ailleurs la démonstration qu'ils tiennent un rôle important auprès de leur enfant et que la famille est un pôle essentiel dans l'éducation et la formation.

Nous utilisons la méthode de l'entretien non-directif afin de faciliter l'expression du sujet et « *faire en sorte que ce soit l'autre qui prenne en charge la question qui lui est posée, qu'il l'aborde comme il l'entend, en fonction de ce qu'il pense lui-même, de sa manière à lui de voir, d'organiser, de structurer le thème* » (Abric, 2005, p.45). Cette technique se base sur les principes de la démarche rogérienne de la non directivité (Rogers, 1967 ; Rogers et Kinget, 1962) avec « *l'instauration d'un climat particulier à quatre dimensions : acceptation*

inconditionnelle de l'autre, neutralité bienveillante, authenticité et empathie. » (Abric, op. cit, p.44).

Des biais dus aux caractéristiques de production d'un discours (contexte, objectifs perçus, statut et image de l'interviewer) existent et « *l'utilisation de mécanismes psychologiques, cognitifs et sociaux qui se traduisent par des rationalisations, scotomisations, contrôle, filtrages* » renvoie à la question de la fiabilité et de la validité des résultats obtenus par l'entretien (Abric, op. cit. p. 61 ; Molinet et al., op. cit, p. 52).

Afin de réduire au mieux l'effet des variables liées au cadre matériel, les entretiens se déroulent dans un même lieu, deux ou trois entretiens sont proposés à l'appréciation des parents. Par ailleurs, nous donnons la même consigne dans une formulation large et générale, « vous parlez de l'école, vous dites ce que vous pensez de l'école en général », de sorte que toute différence entre les résultats obtenus ne peut pas être attribuée à ces variables. Quatre parents sur les treize ont fait plus d'un entretien et nous relevons dix-neuf séances au total (la moyenne pour l'échantillon est 1,46 entretiens). Avec l'accord des parents, les entretiens sont enregistrés et retranscrits afin de permettre une exploitation optimale du corpus obtenu.

L'entretien étant une technique qui se traduit par la production d'un discours, Abric (op. cit) précise les limites de la méthode de l'entretien sans pour autant la remettre en cause, mais souligne la nécessité de lui associer « *d'autres techniques complémentaires visant à contrôler, à recouper, ou à approfondir les informations recueillies. Et cela d'autant plus que, si l'entretien permet dans une certaine mesure d'avoir accès au contenu d'une représentation et aux attitudes développées par l'individu, il ne permet que rarement d'accéder directement à son organisation et à sa structure interne.* » (Ibid. p.62). Le questionnaire construit sur la base des contenus issus des entretiens exploratoires, a certes une visée quantitative (par la dimension extensive et standardisée de l'enquête), mais il répond également à la nécessité d'utiliser des techniques complémentaires et renvoie à la pluriméthodologie évoquée précédemment.

« Chaque entretien compose un univers singulier, de points de vue et d'émotions propres à un individu interrogé. C'est grâce à l'opération secondaire de regroupement des

discours au sein d'une analyse globale que sera recomposé le monde social brossé par les différents sujets. » (Moliner et al, op., cit., p.52).

2-2 Analyse de contenu

Mucchielli (1974, 9^e éd. 2006), à propos de l'analyse de contenu, précise que les risques d'interprétation subjective des textes par les opérateurs « *subsistent toujours et chacun doit en être averti. La formation et la rigueur méthodologique dans la pratique sont les premiers garants de l'élimination - toujours relative - de ces risques.* » (p. 37). L'analyse catégorielle (Moliner et al., op. cit, p. 93-101 ; Bardin, 2003, p. 251-259) que nous avons utilisée relève des méthodes logico-sémantiques, dans la classification des méthodes d'analyse de contenu, présentée par Mucchielli (op. cit).

Les entretiens exploratoires constituent une approche qualitative des représentations et sont menés, bien entendu, en amont de l'enquête quantitative basée sur un questionnaire. Ces entretiens nous permettent de déterminer les thèmes abordés par les parents (analyse thématique) et de « *dégager le langage utilisé par la population concernée* » (Abric, 2005, p.53). Et c'est ce langage précise Abric qui constitue « *la phraséologie utilisée dans le questionnaire* », à partir desquels sont déterminés les mots employés dans la formulation des questions. Ainsi des catégories sont constituées et des indices (des unités de sens : mots ou expressions) sont répertoriés et rangés dans les catégories en respectant les règles de l'exclusion mutuelle, de l'homogénéité, de la pertinence et de l'objectivité (Bardin, 2001 in Moliner et al, 2002, p.91).

La répartition des unités de sens issus des entretiens est faite selon les règles exposées ci-dessus. Ces règles de base, les reformulations de synthèse en cours d'entretiens, avec leur fonction de contrôle (Abric, 2005, p.48), afin de vérifier le sens des propos ont permis de constituer 8 catégories ou thèmes (classes d'indices ou d'unités de sens). Notre analyse a permis ainsi de définir une grille catégorielle.

D'autres catégorisations et grilles catégorielles sont possibles en fonction de critères différents, susceptibles d'être choisis. En effet, comme le précise Bardin (2003) « *le choix des catégories n'est ni facile ni neutre. Les choix spontanés ou réglementés, de découpage déterminent les résultats. Il ne faut pas se leurrer, même si l'on confie à un ordinateur le découpage, lexical par exemple, cela suppose des règles de programmation humaines et donc des partis pris ou des postulats implicites.* » (p. 253)

Les méthodes d'analyse de contenu, dont la technique d'entretien a recours, sont en effet « *largement tributaires d'interprétations que même les méthodes les plus récentes ne parviennent à détacher de la subjectivité et des biais de lecture des analystes.* » (Abric, 1994 e, p.61). Cependant leur utilisation n'est pas pour autant remise en cause, mais précise cet auteur, d'autres techniques de recueil et d'analyse de données doivent être sollicitées afin de recouper les informations recueillies.

Nous avons appliqué une procédure ouverte (Moliner et al, 2002 ; Bardin, 2003), sans hypothèse de départ servant de guide, mieux adaptée aux phases exploratoires de recherche, comme c'est le cas dans notre étude. La grille catégorielle est composée des éléments suivants :

- 1- SUIVI DE LA SCOLARITE** : tout ce qui est mis en place par les parents pour suivre la scolarité de leur enfant (les aides) et la manière de le faire et de le concevoir (accompagner, être derrière, pousser, motiver...).
- 2- ÉDUCATION PARENTALE** : tout ce qui concerne l'éducation en général de l'enfant et qui n'est pas cristallisé sur l'objet strictement scolaire comme le dialogue, l'écoute, le style de l'autorité parentale, les activités sportives ou culturelles de l'enfant hors-cadre scolaire et assumées par la famille.
- 3- EXPERIENCE PERSONNELLE DES PARENTS** : renvoie à leur propre vécu, au rapport qu'ils ont eu avec l'école en tant qu'élève, école « lontan¹⁰ », à leur milieu familial en tant qu'enfant et à leur situation professionnelle.
- 4- INSTITUTION SCOLAIRE** : école en tant qu'institution, l'Education Nationale et les différents niveaux de scolarisation (maternelle, élémentaire, secondaire) et fonctionnement de l'école « koméla¹¹ » en général.
- 5- APPRENTISSAGES** : apprentissages scolaires et extrascolaires, scolarité en cours des enfants, comportement de l'enfant à l'école.
- 6- QUALIFICATION, EMPLOI**: discours relatif aux diplômes, métiers, salaires, au marché de l'emploi, à la conjoncture socioéconomique, aux possibilités offertes comme l'émigration vers la métropole et la mobilité sociale.

7- LA LANGUE CREOLE : références à la situation sociolinguistique de La Réunion (statut du créole) et aux préoccupations des parents.

8- L'HISTOIRE DE LA REUNION

L'application de la grille à l'ensemble du corpus nous permet de classer les catégories selon la pondération obtenue par le nombre de parents qui ont utilisé les unités de sens ou indices renvoyant à chaque catégorie. La fréquence d'occurrence qui « *comptabilise les unités à enregistrer dans une catégorie de façon à aboutir à des résultats quantitatifs* » (Bardin, op.cit. p. 254), nous donne ainsi un classement des catégories et des indices (items). Un traitement similaire est appliqué aux indices selon leur fréquence d'occurrence.

Le tableau 22 suivant donne un extrait de la liste des indices pour la catégorie « suivi de la scolarité », avec des exemples d'unités de sens, la pondération (le nombre de parents). (Les autres catégories se trouvent en annexe 1).

¹⁰ Ecole « lontan » : école d'hier, celle qu'ont connue les parents, avec les caractéristiques propres de l'Ecole de l'époque (organisation et fonctionnement).

¹¹ Ecole « koméla » : école d'aujourd'hui, celle que les enfants fréquentent, l'Ecole avec son fonctionnement général actuel.

SUIVI DE LA SCOLARITE (13)

1- Être derrière, pousser, motiver (10)

Il faut être derrière 24 heures sur 24, ce n'est pas parce que l'école est finie à 3H30 que c'est fini, même pendant les vacances il y a une heure pour l'école.

Être toujours là pour pousser. Zot y faut pousser, si ou lé pas là derrière zot y fait à demi.¹²

Mi dit à zot y faut appran l'école.¹³

Y faut toujours remotiver band zenfants, lé pas facile quand zot y arrive nana dessins animés.¹⁴

Y faut y écoute, y faut pas zot y perde leçons, y faut zot y prend le temps connaître.¹⁵

2- Aider, faire aider (10)

Se priver pour payer une aide. Faire de son mieux. Tout son possible. Engagement. Mettre tout son cœur. Se sentir responsable du suivi et de la réussite. Il faut « batailler », se battre pour son enfant. Expliquer. Faire répéter, réviser. Faire aider par la famille. « Ti l'école ».

3- Donner le meilleur suivi (8)

Donner aux enfants le suivi que les parents n'ont pas eu.

Faire comprendre à ses enfants ce qu'on n'avait pas compris.

4- Contrôler le travail (7)

Contrôler le travail même si l'enfant va à « ti l'école »¹⁶

Regarder un peu les leçons.

Contrôler, tout contrôler.

5- Détente, travail (5)

Laisser l'enfant se reposer en rentrant de l'école.

Travailler avant la télé et les jeux.

Faire les leçons avant la télé, les jeux.

6- Stabilité familiale (5)

Conditions propices à la réussite : manger à sa faim, être bien dans sa famille, stabilité affective de la famille. Milieu modeste mais normal, la richesse n'est pas nécessaire. Importance de la famille, des racines. Il faut que l'enfant se sente aimé, l'enfant lui il suffit d'un manque d'amour, tout est gâché. Il y a tout le côté familial qui joue.

7- Être disponible (4)

Disponibilité des parents, présence

Trouver le temps, la disponibilité.

8- Accompagner (2)

Accompagner mentalement l'enfant de 18/19 ans

9- Importance du suivi parental (2)

Je sais que j'ai mis tout mon cœur pour qu'ils puissent réussir dans la vie. Un enfant ne peut pas réussir tout seul. Il faut s'intéresser à lui, un sourire peut suffire à encourager un enfant.

10- Importance des rencontres parents enseignants (7)

Voir comment les enfants travaillent à l'école. S'intéresser à ce qui se passe à l'école. Quand y amonte le papier le parent, le parent y dit oh mi sar pas ça moin, il faut intéresser. Rencontre le professeur à la moindre alerte : ah mi sar war, c'est moi qui sa va au devant quoi. En cas de problème voir directement le professeur. Réunions d'informations organisées par le directeur : le directeur y dit quoi y faut faire. Mi trouve lé bien informé, par rapport na des réunions, par rapport au directeur.

Les enfants dont les parents n'assistent pas aux réunions ne réussissent pas, les autres ont la possibilité de réussir.

Tableau 22 : La catégorie « Suivi de la scolarité » avec des indices (items) associés et des exemples d'unités de sens et la pondération (nombre de parents)

¹² Il faut pousser les enfants, si on n'est pas présent, ils ne terminent pas le travail.

¹³ Je leur dis qu'il faut travailler à l'école.

¹⁴ Il faut toujours remotiver les enfants, ce n'est pas facile, quand ils rentrent de l'école, c'est l'heure des dessins animés.

¹⁵ Il faut qu'ils écoutent, qu'ils prennent le temps nécessaire pour apprendre les leçons.

¹⁶ Cours particuliers, aide aux devoirs après le temps scolaire.

Les items sont rangés selon leur pondération (fréquence d'occurrence). Nous employons le terme « items » pour désigner les indices dans la terminologie choisie pour le questionnaire. Autrement dit, les items correspondent aux indices du discours parental qui sont les éléments de la représentation et les items du questionnaire. Avec le même exemple de la catégorie « Suivi de la scolarité » (tableau 23), nous avons notamment parmi les items les plus pondérés « être derrière, pousser », « aider, faire aider » et « donner le meilleur suivi ».

| SUIVI DE LA SCOLARITE | |
|--|--------------|
| Items | Fréquences % |
| Être derrière, pousser | 69.2 |
| Faire de son mieux, s'investir | 61.5 |
| Donner un meilleur suivi à son enfant | 61.5 |
| Contrôler le travail | 53.8 |
| Importance des rencontres parents, enseignants | 53.8 |
| Il faut des moments de détente et des moments de travail | 53.8 |
| Stabilité familiale nécessaire à la réussite scolaire | 53.8 |
| Motiver | 53.8 |
| S'intéresser | 53.8 |

Tableau 23: Fréquences des items de « suivi de la scolarité »

Une lecture catégorielle du corpus peut être faite en trois niveaux, allant du plus général au plus précis. En effet, les items (indices) sont regroupés en catégories, qui elles-mêmes composent des pôles.

Nous proposons ainsi une grille de lecture des résultats en définissant cinq pôles autour des principaux acteurs de l'interaction famille/école. Le discours parental recueilli dans les différents entretiens fait ressortir des dimensions scolaire, familiale, sociale, articulées autour d'un certain nombre de valeurs et de l'expression d'une quête identitaire. Autour, d'une part, des parents et des enfants (le personnel enseignant, non enseignant et les acteurs socioéconomiques) et d'autre part des espaces de fonctionnement (la maison, l'école et l'espace extrascolaire et extrafamilial), se définissent les pôles familial, scolaire et social. Un pôle culturel complète cette distribution.

Ces pôles s'articulent donc autour des acteurs principaux de notre étude : les parents et de l'objet de la représentation : l'école. Le pôle **familial** regroupe l'éducation parentale, le suivi de la scolarité, l'expérience personnelle des parents. Le pôle **scolaire** comprend les apprentissages, l'institution scolaire. Le pôle social se compose de la catégorie «qualification, emploi ».

La langue créole avec la question de son statut et l'histoire synthétisent le pôle **culturel**. Cette distribution est une possibilité parmi d'autres qui peuvent être proposées selon différents critères privilégiant un aspect plus qu'un autre. Le choix de placer le suivi de la scolarité dans le pôle familial se justifie par le fait que ce suivi se déroule physiquement et/ou symboliquement essentiellement dans la famille.

De même, les apprentissages étant plus centrés à l'Ecole, ils font partie du scolaire. Le tableau 24 comprend les différentes catégories avec leur pondération et réparties suivant leur appartenance aux pôles (familial, scolaire, social ,culturel).

| Pôles | Catégories | Pondérations % |
|-----------------|-----------------------------------|----------------|
| Familial | Éducation parentale | 100 |
| | Suivi de la scolarité | 100 |
| | Expérience personnelle de parents | 100 |
| Scolaire | Institution scolaire | 100 |
| | Apprentissages | 100 |
| Social | Qualification, Emploi | 92 |
| Culturel | La langue créole | 77 |
| | Histoire de La Réunion | 15 |

Tableau 24 : Les pôles et les catégories avec les fréquences

Attachons nous maintenant aux items, troisième niveau d'analyse, qui constituent avec les catégories le matériel sémantique et lexical nécessaire à la construction du questionnaire. En effet, dans l'élaboration des formulations des différents items du questionnaire, les mots, les expressions (la phraséologie comme le précise Abric, 2005) sont choisis en s'appuyant essentiellement, voire totalement selon le type de question, sur les unités de sens et les indices. Le tableau 25 donne les items avec les pondérations (fréquences d'occurrence en pourcentage : au moins trois parents soit 23.2%), rangés dans l'ordre décroissant et la

catégorie associée. Ces mêmes items sont regroupés par catégorie et dans l'ordre décroissant également (annexes 1-2 et 1-3).

Cette approche qualitative de la représentation sociale de l'école, auprès de parents d'élèves créolophones de La Réunion, nous éclaire sur les contenus du discours parental à propos de l'école. Nous évoquons maintenant des points qui nous semblent pertinents concernant les éléments autour desquels s'organise la représentation sociale de l'école de l'échantillon de parents, composé de parents unilingues (créole) et bilingues (créole et français), population parente de notre population de référence.

Le schéma représentationnel du groupe s'appuie sur l'éducation parentale et des valeurs (la sécurité, la réussite, le respect), avec le souci de guidance et de contrôle, le suivi scolaire traduit par l'aide et l'accent mis sur les apprentissages scolaires, tout en « poussant » l'enfant à aller plus loin que les parents, tant en formation qu'en termes de mobilité sociale. L'école est perçue comme étant « la base », ayant une grande importance, mais qui nourrit des inquiétudes au niveau du secondaire avec le collègue. La représentation serait organisée autour des éléments structurants que sont l'éducation et les apprentissages, et qui constituent la finalité de l'école (éduquer et apprendre). Les parents s'investissent de la mission éducative de « mettre » leurs enfants « dans le bon chemin », de les aider en se positionnant « derrière » eux, tout en soulignant l'importance des apprentissages traditionnels de l'école comme la lecture et l'écriture. Les activités extrascolaires sont peu présentes.

Cette représentation prend racines sur le propre vécu scolaire des parents, avec ou sans difficulté, et s'inscrit dans un investissement parental porteur d'avenir pour l'enfant, avec notamment la mise en avant du plurilinguisme axé sur la maîtrise du français et de l'anglais. Les parents se sont majoritairement appuyés sur la scolarité en cours de leur enfant pour « lancer » leur discours sur l'école et ont étayé leur propos en parlant de leur propre scolarité et de l'école qu'ils ont connue (92,3%). Ils ont donné des précisions sur leur niveau d'études, leur parcours scolaire (69.2%) et sur leur situation professionnelle (61.5%). La proximité de l'objet et des sujets en termes de pratiques sociales fait que les éléments du discours à propos de l'objet sont essentiellement fonctionnels (Abric, 2001).

Le créole, vecteur central de la culture réunionnaise occuperait une place particulière, secondaire en apparence, mais qui sous-tend une problématique identitaire. La position des parents sur leur langue maternelle est nuancée, avec toujours en parallèle l'importance du français. La quête identitaire, axée autour de la langue créole, ne renvoie que faiblement aux racines, à l'histoire et au patrimoine. La question de la maîtrise du français mobilise davantage nos parents créolophones que celle du statut du créole.

Globalement, le créole n'occupe pas une place prépondérante dans la représentation de l'école. Cependant, en faisant le choix de faire l'entretien en créole, 55% des parents bilingues ont préféré s'exprimer dans leur langue « affective », familiale, et ont marqué d'emblée leur identité culturelle, avec une fierté revendiquée explicitement et un besoin de reconnaissance sous-jacent.

Cette approche qualitative et exploratoire de la représentation de l'école à la Réunion nous donne des indicateurs sur les attentes, les opinions, les croyances et les pratiques éducatives de parents créolophones. Le corpus d'entretiens constitue la source de thèmes, d'expressions, de mots, le langage permettant de construire le questionnaire servant à l'investigation quantitative et de confirmer les tendances que nous avons constatées au niveau du schéma général de la représentation. Cette phase préalable d'exploration permet d'inventorier les différents aspects de l'objet de représentation et « *les termes dans lesquels ceux-ci sont compris, organisés et verbalisés dans une population aussi semblable que possible à celle qui sera concernée par l'enquête* » (Lorenzo-Cialdi, 2003, p.191).

La visée comparative de notre étude nous conduit, comme nous l'avons précisé précédemment, à étendre l'enquête à d'autres groupes sociaux dont la position est liée notamment au statut de parent et d'enseignant, à la culture (originaire ou non de La Réunion) et à la pratique linguistique.

3- Questionnaire

Le questionnaire construit sur la base des contenus issus des entretiens exploratoires, phase préliminaire à une investigation plus large (Moliner et al, 2002), a certes une visée

quantitative (par la dimension extensive et standardisée de l'enquête à laquelle il est destiné), mais il répond également à la nécessité d'utiliser des techniques complémentaires et renvoie à la pluriméthodologie évoquée précédemment. L'analyse quantitative permet de « *repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à des axes explicatifs.* » (Abric, 1994e, p.62)

La standardisation du questionnaire permet de réduire les risques subjectifs du recueil de données et des variations interindividuelles de l'expression des sujets avec « *la standardisation de l'expression des enquêtés : thèmes abordés, ordre des thèmes, modalités de réponse.* » (Idem). Cependant l'auteur précise les limites inhérentes à cette standardisation qui, de fait, suppose « *un choix, une sélection effectuée par le chercheur lui-même et concernant les thèmes abordés* » et réduit l'expression des sujets aux seules possibilités de réponses proposées. Pour ces différentes raisons, il s'agit de concevoir le questionnaire de telle sorte « *qu'il permette et qu'il valorise l'activité de la personne interrogée.* » (Idem, p.63)

3-1 Rédaction et pré-tests du questionnaire

Les entretiens exploratoires ont permis de retenir les éléments constitutifs de la représentation qui font partie des éléments les plus pondérés, avec une formulation la plus fidèle possible au discours parental. Avant d'obtenir le questionnaire final, plusieurs phases sont nécessaires et des préquestionnaires sont soumis à la critique de parents (échantillon restreint). Lors de cette phase, la formulation des questions est affinée afin de réduire autant que possible les contresens, les termes ambigus, et toute difficulté liée à la compréhension des consignes et des contenus des différents items. Le questionnaire étant destiné à des sujets de milieux socioculturels différents, de niveaux d'études variés et n'ayant pas tous le français comme langue maternelle, il importe de leur soumettre, des questions accessibles intellectuellement et linguistiquement.

Une version en créole du questionnaire est prévue pour les parents qui souhaitent remplir le questionnaire en « face à face » et oralement, pour que les psychologues

créolophones puissent lire exactement les mêmes textes et consignes. Nous reviendrons sur cette disposition dans la section consacrée aux modalités de l'enquête.

Outre la pondération des items relevée lors de la phase exploratoire avec les entretiens, les remarques des parents ayant participé à la phase de pilotage (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.191) concernant ces items constituent l'autre dimension prise en compte dans la formulation finale des questions. Les parents ont été invités à faire un retour, juste après la passation, sur le questionnaire afin de donner leur avis sur les items qui leur ont paru ambigus et mal formulés. Nous avons tenu compte de la critique des parents « testeurs ». Les questions ont donc fait l'objet de plusieurs tests (rédaction et agencement des questions), mais il est très difficile d'aboutir à une formulation parfaite. Après les prétests, subsistent, encore et malgré tout, des imperfections.

Ainsi, le questionnaire est conçu en plusieurs phases, avec des préquestionnaires testés sur un effectif restreint. Ce contrôle a pour objectif de « *réduire les artéfacts de construction et de limiter les effets négatifs du questionnement* » (Abric, 2005, p.53) et de faciliter autant que possible la compréhension des questions avec le « *contrôle des effets d'une mauvaise formulation : incompréhension, ambiguïté des termes, polysémie, présence de mots chocs, de la structure interne du questionnaire : effet d'ordre, effet de halo et de la dynamique discursive* » (Idem). La durée de passation et la longueur du questionnaire relèvent de ce que nous pouvons appeler « l'ergonomie » du questionnaire.

Malgré les précautions prises afin de construire un outil d'enquête le plus abouti, la neutralité des questions n'est pas suffisante et nos efforts doivent porter également sur la pertinence des questions.

3-2 Architecture du questionnaire

La construction de notre questionnaire s'inspire des travaux d'Abric et de Vergés concernant la représentation sociale de la banque (Abric et Vergés, 1994 ; Abric, 1998 ; Vergés, 2001 ; Abric, 2003b ; Abric, 2003c). Son architecture est guidée par l'approche structurale du noyau central présentée au chapitre 1, qui rappelle que qu'une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central composé de quelques

éléments qui organisent les autres éléments de la représentation et qui lui donne sa signification (Abric, 1994b). Il s'agit donc de bâtir un outil afin de rechercher le contenu, la structure interne et le noyau central de la représentation.

De vocation pluriméthodologique, notre questionnaire comprend des questions faisant appel à plusieurs techniques : l'association libre, la reconnaissance de l'objet, la caractérisation de l'objet et la recherche d'informations spécifiques (questionnement classique) avec une échelle de Likert.

3-2-1 Association libre

Question 1 : Evocation hiérarchisée

L'évocation hiérarchisée de notre questionnaire est inspirée des travaux de Vergés (1992) dont la hiérarchie des items se basait sur leur fréquence et sur leur rang d'apparition. Abric et Vergés (1994) proposent de considérer le « rang d'importance » comme critère de hiérarchie. Les sujets s'expriment ainsi en deux temps, une première phase d'association libre et une deuxième de hiérarchisation.

L'association libre consiste à demander aux sujets les mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit quand ils entendent un mot inducteur. Les sujets sont invités à produire, si possible, cinq mots ou expressions, afin d'homogénéiser les productions, sans contrainte d'ordre sémantique, grammatical ou autres. Il s'agit plus exactement de la technique de l'association « libre continuée » avec plusieurs induits sans contrainte de production à partir d'un inducteur (Flament et Rouquette, 2003).

L'intérêt de l'association libre réside dans son caractère spontané, moins contrôlé, qui « *permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués* »

dans les productions discursives. » (Abric, 1994e, p. 66 ; Abric, 2003b, p.63 ; Abric, 2003c, p. 377)

Dans la phase de hiérarchisation, les sujets sont invités à ranger leur production selon l'importance qu'ils accordent à chaque mot ou expression. Ainsi, l'évocation de l'association libre et la hiérarchisation donnent un corpus d'items et deux indicateurs « *quantitatifs pour chaque élément produit : sa fréquence d'apparition et le score d'importance accordé à cet item par les sujets. Sa fréquence d'apparition (sa saillance) est donc un indicateur de centralité à condition de la compléter par une information plus qualitative, ici l'importance que le sujet lui accorde. Dès lors, le croisement des deux informations recueillies permet un premier repérage du statut des éléments de la représentation.* » (Abric, 2003b, p.63 ; Abric, 2003c, p. 378)

Abric (1994, 2003b) précise les limites de l'association libre car « *la production obtenue par association libre est difficilement interprétable a priori* », les associations produites pouvant être ambiguës ou polysémiques. Il souligne néanmoins l'intérêt de cette technique qui permet rapidement d'avoir « *des pistes très sérieuses d'analyses de la représentation et de son noyau central* » (2003b, p. 379) afin de mener des investigations complémentaires faisant appel à d'autres méthodes de recueil et d'analyse de données.

Consignes de l'évocation hiérarchisée de la question n°1 :

a)- Lorsque vous entendez le mot « **Ecole** », quels sont les mots ou expressions qui vous viennent **spontanément à l'esprit** ? Donnez si possible 5 mots ou expressions que vous placerez dans les grandes cases de gauche.

b)- Classez les selon l'importance que vous leur accordez en inscrivant le nombre de points dans les petites cases de droite ; **5 points pour le plus important**, 4 points pour le suivant et ainsi de suite jusqu'à **1 point** pour celui que vous considérez comme étant **le moins important**.

3-2-2 Reconnaissance de l'objet

Question 2 : Reconnaissance de l'objet

La reconnaissance de l'objet (Abric et Vergés, 1994) vise à contrôler la centralité et à vérifier la composition du noyau de la représentation. La centralité des éléments (susceptibles d'appartenir au noyau), mise en évidence lors de la phase préliminaire par les entretiens exploratoires, est validée par la reconnaissance l'objet. Cette technique mise au point par Abric et Vergés (1994) est un mode de questionnement plus rapide et plus simple (Abric, 2003b, 2003c) que les techniques de l'induction par scénario ambigu, ISA¹⁷ (Moliner, 1993), de mise en cause, MEC¹⁸ (Moliner, 1994) ou des schèmes cognitifs de base, SCB¹⁹ (Guimelli et Rouquette, 1992 ; Guimelli, 1994c).

Les difficultés de mise en œuvre de ces trois méthodes nous ont conduit à opter pour la méthode de la reconnaissance de l'objet, plus simple à appliquer aussi bien au niveau de la formulation des questions que de la passation. En effet, Moliner (2002) souligne les difficultés à construire le scénario ambigu pour la technique « ISA », avec pour certains objets l'impossibilité de construire un scénario qui ne comporte pas d'éléments spécifiques à ces objets. S'agissant des schèmes cognitifs de base (SCB), il précise que « *cette méthode présente un défaut majeur : sa lourdeur. La répétition des mêmes questions entraîne souvent*

ISA¹⁷: « *Cette méthode repose sur l'idée selon laquelle des éléments centraux correspondent à des caractères spécifiques et saillants de l'objet de représentation* » (Moliner et al, 2002, p.123). Il s'agit de déterminer les éléments qui sont spécifiques à l'objet étudié et non à un autre objet à partir d'une description ambiguë de l'objet. « *Cette description se présentera le plus souvent sous la forme d'une courte histoire, d'un scénario, qui doit provoquer, chez les sujets, l'activation de la représentation étudiée. Bien entendu, ce scénario doit être suffisamment ambigu pour pouvoir indifféremment se terminer par l'indication explicite que l'objet décrit est ou n'est pas l'objet de représentation* » (Moliner, op, cit, p.125).

MEC¹⁸: « *Cette méthode repose sur un point essentiel dans la théorie du noyau : les éléments centraux d'une représentation n'étant pas négociables, leur mise en cause doit entraîner un changement de représentation* » (Abric, 2003c, p.384). Elle est basée sur le processus de réfutation, qui peut constituer un indicateur de la centralité et selon lequel « *un objet ne pourra être reconnu comme tel par les sujets s'il présente une caractéristique contradictoire avec un élément central de la représentation* » (Moliner et al, 2002, p.135). La mise en cause d'un élément central de la représentation entraîne le processus de réfutation. Au contraire, un élément non central, périphérique, peut être remis en cause, sans risque pour la stabilité de la représentation.

SCB¹⁹: Méthode mise au point par Guimelli et Rouquette (1992) qui « permet de connaître et de mesurer le type et la nature des relations qu'entretiennent entre eux les éléments constitutifs d'une représentation et d'identifier les éléments centraux » (Abric, 2003c, p.388). La procédure se déroule en trois étapes : la production d'associations libres à partir d'un mot inducteur, la justification des réponses et l'analyse des relations entre items.

une certaine fatigue mentale chez les sujets. En outre, les questions elles-mêmes paraissent parfois assez abstraites et nécessitent que la population à laquelle on propose ce questionnaire soit intellectuellement apte à y répondre » (Moliner et al, 2002, p.134).

La reconnaissance de l'objet est une technique qui s'appuie sur les résultats d'une première phase de recueil de données permettant de repérer les éléments constitutifs (les items) de la représentation. Une liste d'items est proposée aux sujets qui donnent leur avis en précisant si, chaque item est « certainement », « peut-être » ou « pas du tout » caractéristique de l'objet de la représentation. « On considérera comme centraux les items qui statistiquement caractérisent certainement l'objet » (Abric, 2003b, p 73 ; Abric, 2003c, p386).

Les entretiens exploratoires et les pré-tests ont permis de retenir 9 éléments constitutifs qui font partie des éléments les plus pondérés, avec une formulation la plus pertinente possible compte tenu des remarques des parents ayant participé à la phase de pilotage. Par ailleurs, parmi les items les plus pondérés, certains comme « niveau d'études des parents », « difficultés du collègue », « choix du métier » ou « donner un meilleur suivi » ne sont pas aisément adaptables à la formulation spécifique à la technique de la reconnaissance de l'objet. Les items retenus nous semblent être les plus importants (tableau 27).

| Intitulé des items | Contenus | Catégories | Fréquences |
|----------------------------------|---|-------------------------|------------|
| Être derrière, pousser | Être derrière, pousser, s'intéresser, motiver | Suivi de la scolarité | .77 |
| Apprendre à lire, écrire | Apprendre à lire, écrire, apprentissages scolaires | Apprentissages | .77 |
| Aider, faire aider | Suivi parental | Suivi de la scolarité | .77 |
| Avenir | L'école c'est la base, la priorité, l'avenir | Institution | .69 |
| Mettre dans le bon chemin | Mettre dans le bon chemin, transmettre des valeurs | Éducation parentale | .69 |
| Meilleur niveau social | Meilleur niveau social que les parents (mobilité sociale) | Qualification et Emploi | .62 |
| Aller plus loin | Aller le plus loin possible dans les apprentissages | Apprentissages | .62 |
| Parler français | Importance de savoir parler français | Apprentissages | .62 |
| Dialoguer, écouter | Dialoguer, écouter | Éducation parentale | .62 |

Tableau 27 : Items de la question 2 « reconnaissance de l'objet »

Deux exemples d'items de la question n° 2 sont listés dans l'extrait qui suit. La suite se trouve en annexe 2.

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

Ce n'est pas une école - Il est possible que ce soit une école – C'est une école

(Cochez la case correspondante pour chaque proposition).

| | Ce n'est pas une école | Il est possible que ce soit une école | C'est une école |
|--|-------------------------------|--|------------------------|
| 1- Un établissement dans lequel l'enfant apprend à lire, à écrire. | | | |
| 2- Un établissement que l'enfant doit absolument fréquenter pour son avenir. | | | |

3-2-3 Questionnaire de caractérisation

Question 3 : Questionnaire de caractérisation

Le questionnaire de caractérisation²⁰ découle de l'approche structurale du noyau central d'une représentation sociale qui postule, qu'un élément de ce noyau, génère la signification de la représentation. Par conséquent « *on peut considérer qu'un élément central a, comme propriété, d'être plus caractéristique de l'objet que n'importe quel autre élément de la représentation.* » (Abric, 2003b, p.66). Le principe du questionnaire est de « *demander au sujet lui-même d'effectuer un travail de classement, de comparaison et de hiérarchisation* » (Moliner et al., 2002, p.119) des divers éléments de la représentation.

²⁰ Claude Flament (1981) est à l'origine de l'utilisation du questionnaire de caractérisation dans l'étude des représentations sociales

L'objectif est de mettre en évidence les liens établis par les sujets entre les éléments. Il s'agit de « *vérifier l'hypothèse d'une hiérarchisation collective* » des éléments, de sélectionner les plus saillants et de les « *situer par leur plus ou moins grande proximité à l'objet étudié* » (Vergés, 2001, p.538). Les liens de similitude existant entre éléments déterminent ceux d'entre eux qui sont très connexes « *qui entretiennent de fortes relations avec de nombreux autres éléments de la représentation. Ces items peuvent être considérés comme des éléments organisateurs de la représentation dans son ensemble. On appréhende ainsi les structures schématiques de la représentation en analysant les découpages et/ou les regroupements effectués par les sujets eux-mêmes, en termes de similitude ou d'opposition entre les éléments.* » (Moliner et al., op.cit, p.119). Nous reviendrons sur l'analyse de similitude dans le chapitre suivant concernant le traitement et l'analyse des données.

Le questionnaire de caractérisation « *permet une approche thématique et la mise en évidence des éléments qui décrivent la représentation* » (Vergés, 2001, p.538). Il est bâti avec des thèmes et des items, éléments constitutifs de la représentation, issus des entretiens exploratoires (tableau 28).

Pour chaque thème, nous proposons aux sujets une liste de six items à partir de laquelle ils doivent désigner les deux items qui caractérisent le plus le thème désigné et les deux qui les caractérisent le moins. Le questionnaire est composé de cinq parties correspondant chacune à un thème (L'école en général - L'école et l'éducation parentale - L'école et le suivi de la scolarité - L'école et la qualification et l'emploi - L'école et les apprentissages).

« L'expérience personnelle », « La langue créole » et « L'histoire de La Réunion » n'y figurent pas pour des raisons différentes. L'histoire de La Réunion a une trop faible pondération et ne peut pas constituer, par ailleurs, une caractéristique de l'école, qui s'inscrit davantage dans le contexte historique de l'école et des familles. Notons tout de même que l'histoire de l'école à La Réunion participe à la détermination de la représentation sociale de l'école des parents réunionnais. Il s'agit en l'occurrence, comme nous avons vu au premier chapitre, de la détermination historique des éléments centraux de la représentation sociale.

| Thèmes | Items | Noms d'items | Fréquence |
|---|---|--------------------------|-----------|
| L'école en général (Institution) | Difficultés du collège | Collège | 76.9 |
| | L'école c'est la base, l'avenir, la priorité | La base | 69.2 |
| | Avis positif sur les enseignants et l'école | Travail enseignants | 53.8 |
| | Coût élevé des études | Coût études | 53.8 |
| | Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école "école koméla" | Plus de moyens | 46.2 |
| | Difficultés liées à l'orientation des enfants | Orientation | 38.5 |
| L'école et l'éducation parentale | Mettre dans le bon chemin, transmettre des valeurs | Bon chemin | 76.9 |
| | Difficultés de la vie d'aujourd'hui (chômage, délinquance, violence) | Difficultés de la vie | 69.2 |
| | Dialoguer, écouter | Dialoguer | 61.5 |
| | Récompenser, punir | Sanctions | 53.8 |
| | Nécessité de l'autorité parentale | Autorité parentale | 53.8 |
| | Prendre en compte l'avis de l'enfant | Avis enfant | 38.5 |
| L'école et le suivi de la scolarité | Être derrière, pousser | Être derrière | 69.2 |
| | Donner un meilleur suivi à son enfant | Meilleur suivi | 61.5 |
| | Contrôler le travail | Contrôler | 53.8 |
| | Importance des rencontres parents, enseignants | Rencontre enseignants | 53.8 |
| | Il faut des moments de détente et des moments de travail | Détente | 53.8 |
| | Stabilité familiale (nécessaire à la réussite scolaire) | Stabilité familiale | 53.8 |
| L'école et la qualification et l'emploi | Meilleur niveau social, mobilité sociale | Mobilité sociale | 61.5 |
| | Choix du métier, c'est l'enfant qui choisit | Choix enfant | 61.5 |
| | Travailler à l'école pour avoir un métier | Métier | 61.5 |
| | Nécessité d'avoir un diplôme et de l'expérience pour trouver un emploi | Diplôme, expérience | 53.8 |
| | Importance du salaire dans le choix du métier | Salaire | 46.2 |
| | Dévalorisation du diplôme, le BAC ne suffit pas | Bac | 38.5 |
| L'école et les apprentissage | Apprentissages scolaires, lire, écrire... | Apprend à lire et autres | 76.9 |
| | Importance du comportement de l'enfant à l'école | Comportement | 69.2 |
| | Aller le plus loin possible à l'école | Aller le plus loin | 61.5 |
| | Parler français est important | Français | 61.5 |
| | Importance d'apprendre l'anglais | Anglais | 61.5 |
| | Importance de la motivation pour réussir, travailler pour soi | Travailler pour soi | 46.2 |

Tableau 28 : Les items et les thèmes du questionnaire de caractérisation

S'agissant de « l'expérience personnelle », tous les parents ont relaté leur expérience scolaire en tant qu'enfant et élève. Le cadre de l'entretien non directif est tout à fait propice à favoriser l'expression du sujet centrée sur « soi », sur son vécu. D'autre part, rappelons que le système périphérique de la représentation est en partie déterminée par les histoires individuelles et constitue la dimension opérationnelle et fonctionnelle de la représentation. Outre le fait que l'école soit un objet ayant une saillance sociocognitive très forte, avec notamment des enjeux essentiels, tous les sujets de par leur statut de parents d'élève, ont des liens très étroits avec l'école à double titre, en tant que parent d'élève et en tant qu'ancien élève. Ce thème relève davantage de la caractérisation de la scolarité du sujet et moins de celle de l'école. Les parents ont logiquement appuyé leur discours concernant l'école sur leur propre expérience relevant de leur propre vécu scolaire d'élève et y ont puisé des éléments de

comparaison entre l'école et la scolarité de leur(s) enfant(s) (école « koméla ») avec l'école qu'ils ont fréquentée (école « lontan »).

Nous avons choisi de questionner les parents sur le thème relevant du créole dans la question n° 4 relative aux informations complémentaires et dans les données sociodémographiques (position des parents sur l'enseignement du créole à l'école, le bilinguisme et les pratiques du créole). Nous nous sommes attachés à équilibrer chacune des cinq parties du questionnaire en choisissant les items les plus saillants et ceux qui présentent un intérêt particulier dans le cas de pondérations équivalentes. Nous présentons ci-dessous la partie du questionnaire de caractérisation qui concerne l'école et le suivi de la scolarité.

L'école et le suivi de la scolarité

Voici six phrases qui peuvent caractériser **le suivi de la scolarité**.

a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui le caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui le caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

Être « derrière » l'enfant et le pousser.

Assurer à l'enfant un meilleur suivi que celui que les parents ont eu ; aider à faire les devoirs et/ou faire aider, s'intéresser à ce qu'il fait.

La stabilité familiale est nécessaire à la réussite scolaire.

Contrôler le travail de l'enfant.

Rencontrer les enseignants.

Il faut des moments de détente et des moments de travail.

« La stabilité familiale » fait référence à l'étayage parental qui participe au développement du capital de disponibilité psychoaffective de l'enfant nécessaire à l'investissement des apprentissages. Les parents ont évoqué ainsi au travers de leur discours l'impact des difficultés d'ordre familial sur le suivi des enfants et la nécessité d'avoir une certaine stabilité à la maison, un équilibre, apte à créer des conditions propices à la réussite scolaire (« *Etre bien dans sa famille* » « *Importance de la famille, des racines* », « *Il y a tout*

le côté familial qui joue », « *Milieu modeste mais normal, la richesse n'est pas nécessaire* », « *Il faut que l'enfant se sente aimé, il suffit d'un manque d'amour et tout est gâché* » « *Présence et soutien des parents* »). C'est l'unique item qui fait référence à l'étayage affectif familial en jeu dans la relation parents-enfants dans le suivi de la scolarité, suivi qui relie école et famille.

L'item « Assurer un meilleur suivi » est explicité par l'aide et l'intérêt formulés par les parents qui ont ainsi exprimé lors des entretiens exploratoires leur implication dans le suivi de la scolarité de leur enfant, en « réponse » à l'absence d'aide qu'ils ont connue en tant qu'enfants et élèves. Tous les parents qui ont pour leitmotiv d'assurer un meilleur suivi s'inscrivent dans un suivi marqué par le souci de faire de leur mieux et de s'investir en aidant et/ou en faisant aider leur(s) enfants. Ils ont très fortement souligné la volonté de ne pas répéter le fonctionnement de leurs propres parents en matière de suivi.

Comme nous avons précisé précédemment, les contenus de la représentation que nous avons obtenus sont exprimés dans un contexte discursif particulier d'entretiens exploratoires réalisés avec des parents qui sont de fait très sensibilisés par les questions rattachées à l'école en général et plus précisément par la scolarité de leur(s) enfant(s). Participer aux entretiens, c'est déjà exprimer, avant même de commencer l'entretien, une position de parent d'élève soucieux du déroulement de la scolarité, ayant des choses à dire au sujet de l'école et souhaitant donner un point de vue. Rappelons que certains parents, ayant leur enfant en difficulté, se trouvent également en situation de « difficulté » et ont exprimé leurs préoccupations et ont dit ce qu'ils mettent en œuvre afin d'aider au mieux leur(s) enfant(s).

Au-delà des unités de sens, des mots et du langage utilisés par les parents, qui constituent le matériel verbal de l'analyse quantitative de contenu, il y a la dimension qualitative rattachée au matériel non discursif tel que le comportement du sujet pendant l'entretien. Cinq parents (38.5%)²¹ ont émis un avis critique sur l'institution scolaire malgré la pression normative du cadre symbolique et physique de l'entretien.

21 Deux parents parmi les cinq ont leur enfant scolarisé au CE2 en difficulté soit 50% de l'effectif total des parents dont l'enfant est en situation de difficulté d'apprentissage.

En effet, il s'agissait pour les parents de venir à l'école, parler de l'école avec un psychologue de cette même institution. Les critiques font référence notamment à la discrimination, à la violence verbale et au manque d'aides aux enfants en difficulté. Toutefois, notre position de psychologue scolaire facilite l'expression des parents qui sont reçus dans une dynamique d'aide et d'écoute, avec les règles déontologiques et éthiques liées à la profession. Par conséquent, d'une manière générale les parents n'hésitent pas à se positionner par rapport au fonctionnement de l'école lors des entretiens placés dans le cadre des rencontres famille-psychologue.

Néanmoins, nous pensons que les parents qui ont participé aux entretiens exploratoires n'ont pas échappé à la pression normative du contexte d'énonciation de la représentation, inhérente à la situation d'entretien, telle qu'elle s'est déroulée lors des entretiens exploratoires. La question suivante vise à recueillir des informations spécifiques et complémentaires en interrogeant les personnes sur des thèmes qui ont été abordés lors des entretiens exploratoires mais qui ne sont pas saillants.

3-2-4 Informations complémentaires

La question n° 4 est un questionnaire classique conçu sous la forme d'une échelle de Likert dans laquelle les sujets sont invités à se positionner, en exprimant leur degré d'accord ou de désaccord, par rapport à des énoncés concernant l'école. Pour ce faire, une échelle d'attitude en six points leur est proposée, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Il n'y a pas de modalité de réponse « je ne sais pas » ou « sans opinion » et ce

n'est pas pour autant que nous ne mettons pas en cause « *le présupposé que les individus ont une opinion sur tout* » (De Singly, 2005, p.71). En effet, nous faisons l'hypothèse que les sujets ont une opinion non pas sur tout, mais sur les thèmes abordés qui concernent l'école.

Dans notre étude, la saillance sociocognitive de l'objet d'étude et les pratiques de l'objet sont telles que les questions n'exigent pas des sujets d'avoir des connaissances

spécifiques, mais font appel à leur expérience en tant que « consommateurs » de l'école, avec des statuts d'élève, d'ancien élève, de parent d'élève et/ou d'enseignant. Ceci afin d'affiner et de mieux appréhender l'idée qu'ils se font de l'école autour de quelques thèmes qui abordent des questions importantes et qui nous paraissent pertinents. Les sujets enquêtés ne peuvent pas se trouver dans la situation où ils ont à éviter de paraître non informés ou ignorants et avoir tendance à donner une opinion sur n'importe quel thème ou sur des aspects nouveaux et inconnus. (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.197)

Ainsi, l'objectif de cette question est d'obtenir la position et le jugement des personnes enquêtées concernant des thèmes non saillants évoqués lors des entretiens exploratoires et qui présentent un intérêt particulier compte tenu de la sensibilité et/ou des enjeux du sujet traité tels que l'enseignement du créole à l'école, la prise en compte de l'identité réunionnaise, la violence à l'école, l'inégalité des chances, la discrimination à l'école, la mobilité et le rôle des parents à l'école. Certains points abordés sont d'actualité et nourrissent des débats fréquents notamment les questions liées à l'identité réunionnaise et à la place du créole à l'école.

Afin de contrôler l'effet d'ordre, une version du questionnaire avec les items présentés dans un ordre différent a été proposée à 41 sujets. La comparaison des résultats est faite au chapitre 10.

La consigne est libellée de la façon suivante :

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

Une liste de 15 propositions est ainsi soumise à l'approbation ou à la désapprobation des sujets et on peut intégrer ici « *autant de thèmes qu'on le souhaite pour aborder des jugements et prises de position* » (Abric, 2003c, p. 391). Le tableau suivant donne les quatre premières propositions, le complément se trouve en annexe 2 (Tableau 29).

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 1- Se former en métropole ou à l'étranger est un atout. | | | | | | |
| 2- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants. | | | | | | |
| 3- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants. | | | | | | |
| 4- On apprend aussi en dehors de l'école. | | | | | | |

Tableau 29 : Extrait de la question n° 4 avec les 6 premiers items.

3-2-5 Eléments masqués

Il s'agit pour cette question de demander aux personnes de hiérarchiser des affirmations de la question précédente pour lesquelles elles sont « tout à fait d'accord ». Cette hiérarchisation est basée sur l'importance accordée aux items pour caractériser l'idée que les personnes se font de l'école. Ces éléments ainsi choisis, conjuguant l'accord et l'importance, pourraient être des éléments contre-normatifs de la représentation, c'est-à-dire des éléments masqués qui ne seraient pas exprimés si on ne les avait pas présentés. Ces éléments peu saillants sont extraits du discours parental lors des entretiens exploratoires. La pondération faible des éléments ne signifie pas forcément qu'ils ne caractérisent pas la représentation. Des personnes ont peut-être évité d'évoquer des questions sensibles comme la discrimination, le bilinguisme ou l'inégalité des chances et de prendre position sur ces points, compte tenu de la pression normative.

La congruence de l'accord et de l'importance pourrait constituer un indicateur de centralité. Les items codés « tout à fait d'accord » n'ont pas forcément la même importance. En effet, considérons le domaine de l'écologie et de la protection de l'environnement. Nous pouvons être tout à fait d'accord pour que les cultures transgéniques soient mieux contrôlées, pour réduire les gaz à effet de serre, pour lutter contre l'urbanisation outrancière, pour protéger des espèces animales en voie de disparition, ou encore arrêter la désertification.

Parmi ces cinq thèmes, nous pouvons choisir un, qui correspond le mieux à l'idée que nous nous faisons de l'écologie. Les thèmes n'ont pas tous le même « poids », la même portée selon notre conception de l'écologie et pourtant ils fédèrent tous, d'une manière générale, une opinion très favorable.

La consigne de la question est la suivante :

Parmi les propositions précédentes de la question n°4, pour lesquelles vous avez coché la case « **Tout à fait d'accord** », quelles sont celles que vous considérez comme **les plus importantes pour caractériser l'idée que vous vous faites de l'École**. Reportez ci-dessous le numéro de ces propositions selon le degré d'importance que vous leur accordez.

3-2-6 Questionnaire de transparence, réponses imputées

La question n° 6 reprend exactement les mêmes items de la question n° 4 avec une consigne qui diffère en fonction du statut de parent ou d'enseignant du sujet. Nous demandons aux parents de répondre comme le feraient les enseignants et réciproquement. L'objectif est de comparer les réponses « imputées » à l'autre aux réponses « vraies » du sujet obtenues à la question n°4 et de cerner les rapports de ressemblance, d'opposition ou de coordination entre les représentations sociales d'un même objet portées par deux groupes. Cette comparaison des réponses « imputées » et des réponses « vraies » permet de mettre à jour la part de clairvoyance et celle de la confusion, avec les convergences et les divergences éventuelles (Flament et Rouquette, 2003, p.157).

Nous proposons aux sujets parents la consigne : « Les propositions suivantes sont les mêmes que celles de la question n°4. Répondez cette fois ci **comme vous pensez que le feraient les enseignants**. Choisissez une des six réponses allant de « **pas du tout d'accord** » à « **tout à fait d'accord** ». *(Cochez la case correspondante).* » Le mot « enseignants » est remplacé par « parents » pour les sujets enseignants.

3-2-7 Données sociodémographiques

En dernière page du questionnaire se trouvent les informations classiques qui relèvent des caractéristiques sociologiques et culturelles des personnes. Outre le sexe, l'âge, les renseignements liés au niveau d'études, aux diplômes, à la profession, la situation familiale et au nombre d'enfants, sont collectées des données concernant les pratiques linguistiques, notamment la pratique du créole et du français et le département ou le pays d'origine.

Les données sociodémographiques constituent la base de variables indépendantes nous permettant de discriminer différents groupes en présence, en fonction de la pertinence de la caractéristique rattachée à la variable.

Notre questionnaire (annexe 2) n'échappe évidemment pas aux imperfections inhérentes à l'outil lui-même, à la nature et à la provenance des contenus des questions (éléments discursifs des sujets), à leur analyse et la subjectivité du chercheur dans les choix qu'il est amené à faire malgré toutes les précautions prises. L'enquête est plus une méthode d'observation qu'une méthode de recueil de données et le « *biais d'un questionnaire ne provient pas de ce qu'il induit des réponses, tout questionnaire fait de même. Mais il tient au fait qu'on n'a pas assez réfléchi à la relation de pertinence entre l'éventail des questions et celui des réponses possibles, donc à la valeur de l'information que l'on veut recueillir.* » (Philogène et Moscovici, 2003, p. 58)

4- Enquête

Les psychologues qui ont participé à l'enquête ont reçu lors d'une réunion de préparation les informations nécessaires au déroulement de l'opération. Outre la présentation du questionnaire, des consignes ont été données afin de réduire au mieux les biais dus aux modes de passation et aux effets de contexte. Deux modalités de passation sont possibles selon la demande des sujets et le contexte de l'enquête, en « face à face » (individuel ou en groupe) ou chez soi.

Le questionnaire en créole (passation « face à face » et orale) a été très peu employé et concerne 7 parents créolophones unilingues (2.20% des 316 sujets créolophones, et 1.40% de l'échantillon de l'enquête, 498 sujets, annexe 6). Vu le nombre restreint, les résultats ont été intégrés à l'ensemble des données. Nous nous réservons la possibilité d'évaluer l'effet de ce mode de passation, avec un effectif suffisamment important, pour faire l'objet d'un traitement spécifique. Par ailleurs, 61 sujets ont répondu au questionnaire en « face à face ».

Lors de séances de passation en face à face, les parents ont questionné davantage sur les modalités de réponse comme pour le questionnaire de caractérisation avec le choix forcé, que sur les contenus des items. Ils ont trouvé notamment le choix difficile car selon eux tous les items sont importants et sont caractéristiques. Ils ont par ailleurs fait preuve d'une grande application lors de la passation et montré beaucoup d'intérêt. La passation en « face à face » permet des échanges entre les sujets et le psychologue.

Ainsi, outre les questions concernant les consignes, un retour après la passation donne la mesure de l'intérêt des personnes pour les questions relatives à l'école. Malgré des faiblesses inhérentes à tout questionnaire comme nous le précisons précédemment, l'attention et la concentration des sujets tout au long la passation montrent que leur activité, en participant à l'enquête, a été valorisée. Comme le précise Abric (1994 e, p.63), le questionnaire doit être conçu de telle façon « *qu'il permette et qu'il valorise l'activité de la personne interrogée* ».

Les effets éventuels du mode de passation, « face à face » et « chez soi » seront étudiés au chapitre 10 qui traite des résultats.

Une phase de pré-enquête dans notre secteur d'intervention (ouest) et dans un secteur distinct (nord) nous a permis de tester les différentes modalités de passation avant de passer à l'échelle académique. Nous avons pu constater que la participation des parents (taux de demande des questionnaires et taux de retour des questionnaires) dépendait fortement de notre présence sur le terrain pour installer la procédure, prendre les contacts individuels avec

les directeurs et enseignants concernés et pour relancer le cas échéant les parents par l'intermédiaire des enfants.

Cette présence doit être constante et régulière sans toutefois occasionner des perturbations dans le déroulement de la vie des classes. Rappelons que les taux moyens enregistrés lors de cette phase de pré-enquête ont été de 50,66% (taux de demande d'un questionnaire) et de 72,98% (taux de retour des questionnaires). Pour l'échantillon global de 498 sujets, nous constatons, qu'un parent sur deux demande un questionnaire comme pour la phase de pré-enquête et que le taux de retour des questionnaires s'élève à 67%.

Les enseignants des classes concernées par l'enquête jouent également un rôle essentiel dans la procédure de distribution et de suivi des questionnaires. Nous relevons l'implication des enfants qui ont montré de l'intérêt pour l'enquête, avec une attention particulière accordée à la transmission et au retour des questionnaires.

Dans la situation particulière du groupe « PRIM » (enquête élargie à tous les parents des deux écoles, maternelle et élémentaire, d'un quartier de la commune du Port du bassin ouest), que nous avons exposée précédemment, nous relevons un taux de demande de 37% et un taux de retour de 66% (tableau 11). Les parents de l'école maternelle ont moins participé que ceux de l'école élémentaire (un parent sur 4 pour la maternelle contre un sur deux pour l'élémentaire). Nous reviendrons au moment de l'analyse des résultats sur ce groupe qui donne la représentation sociale de l'école, des parents d'une école de quartier, située en réseau ambition réussite (RAR).

Chapitre 9 - Traitement et analyse des données

Nous nous proposons d'utiliser deux techniques qui visent à faire apparaître les réponses collectives les plus saillantes et connexes ; l'analyse prototypique et catégorielle et l'analyse de similitude.

1- Analyse prototypique et catégorielle

Nous utilisons cette technique d'analyse initiée par Grize, Vergés et Silem (1987) et systématisée par Vergés (1992, 1994) pour l'analyse de l'évocation hiérarchisée. L'analyse prototypique et catégorielle qui s'inscrit « *dans le cadre de la théorie du noyau central a pour objectif d'étudier la façon dont se structurent des associations libres et, partant, de repérer les éléments relevant du noyau et ceux faisant partie de la périphérie de la représentation* » (Moliner et al., 2002, p. 2002).

Comme nous l'avons précisé en présentant la question n°1 d'évocation hiérarchisée précédemment, nous utilisons les deux indicateurs de centralité que sont la fréquence d'apparition (la saillance) des mots ou syntagmes et l'importance accordée par le sujet à ces mêmes productions (Abric et Vergés, 1994 ; Abric, 2003c ; Vergés, 1994). Ce dernier indicateur de dimension qualitative complète le premier qui est davantage quantitatif ; « *à la propriété quantitative on ajoute une propriété plus qualitative même si elle se présente sous forme numérique* » (Vergés, 1994, p.236).

L'analyse des fréquences « *met en évidence les termes énoncés sur la base d'une hiérarchie termes majoritaires/termes minoritaires, la seconde indique l'importance/la moindre importance de l'évocation pour les sujets qui l'énoncent* » (idem).

Selon Vergés, au critère de fréquence est ajouté un critère « *individuel de signification* », le rang, qui détermine l'importance des mots ou syntagmes. Les sujets choisissent les mots qui sont « *plus en rapport que d'autres avec le thème de la représentation* » (Idem).

Le croisement de la fréquence et du rang d'importance permet d'avoir une indication sur la centralité des éléments ou leur caractère périphérique. Trois zones sont définies à partir d'un tableau à quatre cases (tableau 30). En haut, à gauche, nous trouvons les éléments centraux qui sont très fréquents et très importants, en haut à droite et en bas à gauche des éléments qui ont soit une forte fréquence, soit une grande importance et qui sont des périphériques. Ces deux cases expriment d'après Vergés (1994, p.238) une ambiguïté et « *l'on interprétera celle-ci comme une zone potentiellement déséquilibrante, source de changement* », changement qui renvoie à la périphérie selon la théorie du noyau central car les éléments centraux sont stables et résistent au changement.

| | | Importance | |
|-----------|--------|-----------------------|---------------------|
| | | Grande | Faible |
| Fréquence | Forte | Zone du noyau central | Première périphérie |
| | Faible | Première périphérie | Deuxième périphérie |

Tableau 30 : Répartition des évocations hiérarchisées selon la fréquence et l'importance (Abric, 2003c, p.378).

La quatrième case en bas à droite est composée des éléments peu fréquents et de moindre importance et qui par conséquent sont secondaires et constitueraient la deuxième périphérie (Abric, 2003c, p.378 ; Abric, 2003b, p. 64). Ce classement permet de « *confirmer ou de renforcer l'hypothèse que l'on est en présence d'éléments organisateurs de la représentation* » (Abric, 1994 e, p.67). Vergés (1994) souligne que ce sont les termes les plus saillants et significatifs (les plus fréquents et importants) qui sont centraux.

Selon Moliner et al., (2002), la centralité des éléments reste néanmoins à confirmer par d'autres investigations car « *les critères sur lesquels se base l'analyse prototypique ne permettent qu'un repérage des éléments centraux et non une détermination formelle* » (p.145). Notons cependant l'introduction de la dimension qualitative par l'intermédiaire du

rang d'importance à la place du rang d'apparition, qui, de fait, base la centralité non plus seulement que sur les critères de saillance (fréquence et rang d'apparition) mais sur la congruence de la saillance et de la signification (fréquence et rang d'importance) (Abric et Vergés, 1994 ; Vergés, 1994).

À cette première analyse prototypique qui procède à un traitement de la fréquence et l'importance des mots et syntagmes s'ajoute une analyse thématique ou catégorielle qui regroupe « *autour des termes repérés les plus fréquents, les items considérés comme proches d'un point de vue sémantique. On crée ainsi des catégories d'items reflétant de quelle manière s'organise la représentation autour des éléments repérés comme les plus saillants* » (Moliner et al., 2002, p. 142). Les biais existent étant donné que la propre catégorisation du chercheur intervient dans ce travail de classement, mais Vergés (1992, p. 206) précise toutefois que le principe du champ sémantique organisé autour d'une notion prototypique est respecté. Il s'agit de vérifier si « *les mots les plus fréquents permettent de créer un ensemble de catégories. Et interpréter ces catégories en fonction de l'importance de leur rang d'apparition et du poids des mots prototypes* » (Ibib. p.208).

Moliner et al, (op.cit) soulignent les atouts de l'analyse catégorielle malgré la part de subjectivité, car elle permet notamment selon eux « *de traiter directement des données obtenues à partir de la libre expression des sujets.* »

Pour cette analyse prototypique et catégorielle nous utilisons le logiciel mis au point par Pierre Vergés : l'analyse des évocations, EVOC, version décembre 2005 (Vergés P., Scano S. et Junique C.)

2- L'analyse de similitude

Nous utiliserons l'analyse de similitude pour traiter et analyser nos données. L'analyse de similitude initiée par Claude Flament en 1962 est une analyse de données fondée sur la théorie des graphes qui permet de faire apparaître les relations fortes entre les éléments de la représentation, « *c'est-à-dire les relations de proximité, de ressemblance, de similitude, voire d'antagonisme entre les éléments qui la composent.*» (Moliner et al, 2002, p.146).

C'est une méthode qui est particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales (Bouriche, 2003 ; Vergés et Bouriche, 2001) et qui met en correspondance les propriétés mathématiques des graphes et les notions utilisées dans la théorie des représentations. Une représentation sociale est, nous l'avons vu au premier chapitre, un ensemble organisé d'éléments centraux ou périphériques, liés entre eux par des relations. L'analyse de similitude s'appuie sur les notions de saillance, de centralité et de périphérie et de relations pour décrire une représentation sociale.

La similitude entre deux éléments tient du fait qu'ils « vont ensemble » (Flament et Rouquette, 2003). On s'intéresse donc à ces relations de ressemblance et on « *considérera que deux items sont d'autant plus proches qu'un nombre important de sujets les auront traités de la même manière* » (Abric, 2003c, p.383), comme dans le questionnaire de caractérisation quand les sujets doivent choisir les deux items les plus caractéristiques et les deux moins caractéristiques ou encore dans une échelle d'attitudes (questions 4 et 6). Ainsi, à chaque paire d'éléments, on associe « *un score calculé à partir de leur cooccurrence dans un groupe donné* », et ce score constitue l'indice de similitude (Abric, op.cit, p.383).

D'une manière générale, il est possible de calculer un indice de similitude « *entre les items d'un questionnaire (quel qu'il en soit) ou entre des réponses associatives, en considérant chaque paire d'éléments* » (Flament et Rouquette, 2003, p. 86). Les relations qui relient les éléments d'une représentation peuvent être « *a minima considérées comme des relations de similitude. C'est-à-dire que deux éléments donnés peuvent être considérés comme entretenant une forte relation parce que, pour une raison ou pour une autre les sujets concernés considèrent qu'ils vont bien ensemble* » (Moliner et al, 2002, p.148).

Un graphe étant un ensemble de points (sommets) reliés entre eux par des traits (arêtes), Flament (1961) a substitué les sommets aux éléments d'une représentation et a gradué les arêtes avec les indices de similitude. On obtient ainsi un graphe valué qui représente graphiquement « *les relations de similitude entre l'ensemble du corpus, en construisant l'arbre maximum* » (Abric, op.cit., p. 383). Cet arbre maximum est le graphe qui

fait « *apparaître les relations de similitude les plus fortes entre chacun des éléments considérés deux à deux* » (Moliner et al, 2002, p.148).

L'arbre maximum, fort des relations les plus élevées entre les éléments de la représentation, gradué par les indices de similitude constitue « *une bonne description de l'organisation interne de la représentation, du point de vue des relations de ressemblance/dissemblance* » (Abric, op.cit, p. 383). L'analyse de similitude « *permet de poser des hypothèses en termes de système central et de système périphérique* » (Moliner et al, 2002, p.160).

L'analyse de similitude se fait en plusieurs étapes (Vergés et Bouriche, 2001 ; Bouriche, 2003) qui consistent à :

- créer et explorer la matrice de similitude
- visualiser l'arbre maximum et les graphes-seuil
- visualiser le filtrant des cliques maximales
- réordonner la matrice et sélectionner un sous-ensemble de variables
- comparer les matrices de similitude de sous-groupes de la population

La matrice de similitude est un tableau de type $[X \times X]$ indiquant la plus ou moins grande ressemblance entre les variables i et j de X , autrement dit les cooccurrences entre les différents items i et j de X . Elle a la propriété d'être symétrique : i ressemble à j comme j ressemble à i (Vergés et Bouriche, 2001, p.4).

L'arbre maximal est l'arbre dont la somme des valeurs de ses arêtes est maximale. Le graphe seuil est un graphe obtenu lorsqu'on ne garde que les arêtes supérieures ou égales à un certain seuil. Un graphe est complet si toute paire (ij) est arête du graphe. Une clique est un sous-graphe complet, c'est-à-dire que deux sommets quelconques de la clique sont reliés par une arête. Une clique est dite maximale s'il « *n'est pas possible de rajouter un nouveau sommet sans détruire sa propriété de sous-graphe complet* » (Vergés et Bouriche, op.cit, p.16 et 23).

L'analyse réclame tout au long du processus la décision de l'analyste qui peut être amené à faire face à des « *contradictions à première vue* » et doit ainsi « *trouver son interprétation au croisement de deux informations contradictoires* » (Bouriche, 2003, p.222).

La limite de l'analyse de similitude « *réside dans le fait qu'elle est basée uniquement sur une approche quantitative en termes de saillance et de connexité, critères certes importants mais non déterminants de la centralité d'un élément* » (Moliner et al, 2002, p.160). C'est une méthode générale d'analyse de données qui est « *alternative ou complémentaire des classiques analyses factorielles ou de classification* » (Bouriche, 2003, p.222). Nous utiliserons pour notre analyse le logiciel SIMI 2003 (Analyse de similitude de questionnaires et de données numériques, Vergés P., Scano S. et Junique C., version juillet 2005).

L'analyse de similitude est conçue dans une approche consensuelle qui fait apparaître les réponses collectives les plus saillantes et connexes. « *Elle n'est pas une mesure ou un contrôle de la centralité mais elle permet de formuler des hypothèses sur le noyau central que l'on pourra vérifier avec les autres méthodes* » (Abric, 2003c, p.384).

5- Récapitulatif de traitement et d'analyse des données

Le tableau 31 qui suit récapitule les questions à traiter et les méthodes d'analyse correspondantes que nous avons choisies. Les tests de significativité des moyennes et des fréquences (t de Student et χ^2) sont réalisés avec le logiciel « Statistica ».

| QUESTIONS | METHODE D'ANALYSE, LOGICIELS TESTS |
|--|--|
| QUESTION 1 Évocation hiérarchisée | EVOC 2005 Analyse lexicographique Analyse catégorielle |
| QUESTION 2 Reconnaissance de l'objet | Comparaison de fréquences |
| QUESTION 3 Caractérisation | Comparaison de fréquences |
| QUESTION 4 Opinions (échelle de Likert) | Analyse de similitude, SIMI 2003 Comparaison de moyennes |
| QUESTION 6 Opinions (échelle de Likert) | Analyse de similitude, SIMI 2003 Comparaison de moyennes |

Tableau 31 : Les différentes questions et les méthodes d'analyse

TROISIEME PARTIE

RESULTATS

ET

DISCUSSION

Chapitre 10- Résultats

Nous présenterons dans un premier temps les résultats de l'enquête concernant notre échantillon de référence composé de parents d'élèves originaires de La Réunion, le groupe « REU ». Dans un deuxième temps, ces résultats seront comparés avec ceux du groupe « EPREU » des enseignants parents, également originaires de La Réunion. Nous évoquerons ensuite les résultats les plus pertinents obtenus avec les autres échantillons dans notre approche comparative, afin de souligner les points de divergence et de convergence existant entre les différents groupes en présence, tout en articulant notre lecture des résultats autour de notre échantillon référentiel. Les variables indépendantes constitutives des groupes, le statut (parent/enseignant/enseignant parent/étudiant), l'origine (Réunion, France métropolitaine, enseignement privé et école primaire) seront des éléments sur lesquels nous nous appuierons pour exposer les réponses des différentes parties du questionnaire. Nous présenterons également les effets du mode de passation du questionnaire (« face à face » vs « chez soi »), ainsi que ceux de l'ordre pour la question 4 (échelle de Likert).

1- Parents originaires de La Réunion : groupe « REU »

1-1 Evocation hiérarchisée

L'analyse est réalisée avec le logiciel EVOC 2005 (Vergés, Scano et Junique, 2005). Dans la procédure de traitement des évocations une étape de « nettoyage » du fichier est prévue dans le but d'éliminer les erreurs de frappe, de corriger les syntagmes et les mots mal définis. Toutefois, cette étape « *ne vise pas à réduire les synonymies ou à constituer des groupes de mots par leur racine ou encore à remplacer les mots par une catégorisation* » afin de ne pas affecter l'analyse lexicographique (Vergés, Scano et Junique, op.cit, p.11, 26). La catégorisation fait l'objet d'un second traitement complémentaire de l'analyse lexicographique et permet de regrouper des mots différents (Ibid. p.18). Les évocations hiérarchisées (attribution de points en fonction de l'importance) sont prises en compte pour le traitement, du rang 1, la plus grande importance (5 points) au rang 5, la plus petite importance (1 point).

1-1-1 Analyse lexicographique

Au total 785 évocations sont recueillies avec 287 mots différents. Le rang moyen d'importance est de 2,93. Les sujets ont produit en moyenne 5,12 évocations. Les items qui ont un rang moyen inférieur à 2,90 sont considérés comme ayant une importance plus grande que ceux qui ont un rang moyen supérieur à 2,90. Le croisement du rang moyen d'importance et de la fréquence des items nous donne une indication sur leur centralité. Le tableau 32 indique la position des items les plus fréquents (cités plus de 10 fois) et répartis selon qu'ils ont une fréquence supérieure ou inférieure à 25 et un rang moyen d'importance supérieur ou inférieur à 2,90. Ces items (soit 5,58% des 287 des mots différents) représentent 46,6% des évocations totales (787).

| | | | | | |
|--|----|-------|---|----|-------|
| Cas où la fréquence ≥ 25 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence ≥ 25 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| éducation | 56 | 2,286 | connaissances | 26 | 3,192 |
| avenir | 38 | 2,658 | | | |
| apprentissages | 35 | 2,857 | | | |
| apprendre | 31 | 2,387 | | | |
| Cas où la fréquence < 25 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence < 25 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| enseignement | 20 | 2,450 | discipline | 16 | 3,438 |
| travail | 19 | 2,632 | métier | 17 | 3,353 |
| ap*. à lire écrire | 18 | 1,900 | respect | 18 | 3,222 |
| réussite | 13 | 2,308 | | | |
| savoirs | 13 | 2,000 | | | |
| écrire | 12 | 2,583 | | | |
| diplôme | 11 | 2,727 | | | |
| lire | 12 | 1,667 | | | |

Tableau 32 : Analyse lexicographique des items associés au mot « école »
* apprendre à lire et à écrire

Le tableau 32 (rang x fréquence) nous donne des informations relatives à l'importance et à la fréquence des items. Nous choisissons de prendre le rang moyen des évocations (2,93 arrondi à 2,90), 10 comme fréquence « seuil » pour déterminer les items les plus fréquents afin de ne pas « alourdir » l'analyse. C'est une valeur moyenne satisfaisante compte tenu des écarts observés dans la distribution des fréquences (Vergés, 1992, p.205 ; Vergés, Scano et Junique, 2005, p.14, 27). (cf. distribution des fréquences annexe 9). Et enfin nous prenons 25

comme fréquence intermédiaire. Ce seuil intermédiaire de 25, discrimine suffisamment les différents items en les ventilant dans les 4 cases du tableau.

Cette première analyse prend en compte les mots et syntagmes différents en préservant les synonymies et ceux qui ont une proximité sémantique comme « apprendre » et « apprentissages » ou encore « apprendre à lire et écrire » et « lire », « écrire », « connaissances » et « savoirs » et regroupe ainsi 46,6% du volume total d'évocations. Nous pouvons déjà faire une hypothèse de centralité concernant les items « apprentissages », « éducation », « avenir » qui cumulent une forte fréquence et une importance plus grande (case en haut à gauche du tableau 32). Notons que l'item « apprentissages » constitue, comme nous verrons dans l'analyse catégorielle, un item générique pouvant contenir « apprendre » et « lire, écrire ». C'est un premier repérage des éléments centraux potentiels comme le précisent Moliner et al. (2002, p.145) qui nécessite des investigations complémentaires dont nous présenterons les résultats au niveau des autres parties du questionnaire.

Nous repérons également des éléments périphériques avec, dans la case en bas à gauche, « réussite » qui dans une certaine mesure renvoie à « avenir ». Nous trouvons dans cette case des items qui font écho aux éléments repérés comme centraux. Les items « lire » et « écrire » apparaissent dissociés contrairement à « apprendre à lire et écrire » où ils sont liés. Soulignons que ces items, rattachés à la lecture et à l'écriture, obtiennent la plus grande importance avec un rang moyen inférieur à 2 (1.9). Comme nous le constatons, plusieurs items sont très proches sémantiquement et/ou ont la même racine et peuvent constituer logiquement des catégories. La catégorisation qui regroupe également les synonymies donne une lecture plus globale de l'organisation de la représentation.

1-1-2 Analyse catégorielle

Les évocations qui ne figurent pas parmi les plus fréquentes (53,4%) sont regroupées autant que possible dans les catégories construites à partir des items les plus fréquents du tableau précédent. Ces items les plus fréquents sont les items prototypiques et génériques des

catégories. Par exemple, la catégorie « apprentissages » est construite autour des items : « apprendre » (31 occurrences), « apprentissages » (35 occurrences), et regroupe également 1 « faire apprendre » et 1 « apprendre à compter ». La catégorie « lire et écrire » comprend notamment 12 « lire », 2 « lecture », 1 « écriture », 12 « écrire » et 18 « apprendre à lire et écrire ». (cf. la composition des catégories en annexe 7).

Ces deux catégories prennent respectivement le nom d'un des items génériques de l'analyse lexicographique (« apprentissages » et « lire et écrire »). Toutefois 4 catégories (« dialogue, écoute », « institution », « enseignement » et « enfants ») ne comprennent pas d'items fréquents (tableau 33). La catégorisation ainsi élaborée n'épuise pas toutes les évocations, mais en regroupe une grande majorité (89%). (Annexe 7).

Nous avons construit ainsi 14 catégories qui comptabilisent, outre les items les plus fréquents, des items qui ont une fréquence inférieure ou égale à 9. Les données du tableau 33 indiquent le poids et la qualité de chaque catégorie, avec le nombre et le pourcentage d'évocations, le nombre de mots différents, le pourcentage d'évocations aux deux premiers rangs, celui d'items fréquents et enfin le rang moyen. Nous présentons les catégories en prenant en compte le poids et la qualité de chacune d'elles. Les catégories reprennent presque toutes (9 sur 14) le terme générique des items les plus fréquents (tableau 33). Le rang moyen d'importance des catégories est de 2.9.

| N° | Catégories | Nombre d'évocations | % d'évocations | Nombre de mots différents | % des 2 premiers rangs | % de mots génériques (Items fréquents) | Rang moyen |
|----|-----------------------------|---------------------|----------------|---------------------------|------------------------|--|------------|
| 0 | Évocations non catégorisées | 87 | 11.1% | 75 | 14% | 0.0% | 3.7 |
| 1 | Apprentissages | 67 | 8.5% | 3 | 47% | 98.5% | 2.6 |
| 2 | Lire et écrire | 57 | 7.3% | 9 | 69% | 73.7% | 2.1 |
| 3 | Éducation | 62 | 7.9% | 5 | 59% | 90.3% | 2.3 |
| 4 | Avenir | 46 | 5.9% | 8 | 49% | 82.6% | 2.6 |
| 5 | Réussite | 24 | 3.1% | 5 | 48% | 54.2% | 2.4 |
| 6 | Respect-discipline | 68 | 8.7% | 30 | 24% | 50.0% | 3.3 |
| 7 | Travail-devoirs | 56 | 7.1% | 17 | 43% | 33.9% | 2.8 |
| 8 | Diplôme-métier | 46 | 5.9% | 14 | 40% | 60.9% | 3.1 |
| 9 | Dialogue-écoute | 21 | 2.7% | 11 | 51% | 0.0% | 2.8 |
| 10 | Enfants-élèves | 34 | 4.3% | 14 | 37% | 0.0% | 3.2 |
| 11 | Connaissances Savoirs | 57 | 7.3% | 9 | 46% | 66.7% | 2.8 |
| 12 | Enseignement | 39 | 5.0% | 7 | 53% | 51.3% | 2.7 |
| 13 | Institution | 70 | 8.9% | 48 | 30% | 0.0% | 3.3 |
| 14 | Socialisation | 51 | 6.5% | 36 | 30% | 0.0% | 3.4 |
| | TOTAL ou moyenne | 785 | | 287 | | | 2.9 |

Tableau 33 : Poids et qualité des catégories, nombre et pourcentage d'évocations, de mots différents, d'évocations des deux premiers rangs, de mots génériques et rang moyen.

La lecture du tableau 33 nous donne par exemple pour la catégorie 10 les informations suivantes : « connaissances » est construite avec 57 évocations (soit 7.3%) et 9 mots différents. Cette catégorie comprend 46% d'évocations placées aux deux premiers rangs et 66.7% d'items fréquents et génériques. Par ailleurs, les sujets lui ont attribué un rang moyen d'importance égal à 2.8.

Les catégories non construites autour des items génériques sont composées d'items peu fréquents (fréquence inférieure à 10) et diffus. Nous avons pour « socialisation » et « institution » un grand nombre de mots différents (36 et 48). La catégorie « socialisation » regroupe les items renvoyant à la vie en collectivité, à la camaraderie, aux échanges, à l'ouverture aux autres et aux rencontres. « Institution » comprend, d'une part, les items se référant aux caractéristiques institutionnelles de l'école, au cadre légal avec des termes ou

syntagmes tels que publique, obligatoire, nécessaire, pour tous, égalité et d'autre part les dimensions matérielles et les paliers scolaires ; école maternelle, collège, classe, cloche, cantine, etc. (Annexe 7).

La catégorie « dialogue, écoute » est articulée autour de l'écoute, la communication, et le dialogue. La catégorie « enfants » fait référence à l'enfant, l'élève avec une dimension liée au développement de l'enfant. (Annexe 7)

Ainsi, ces 4 catégories complètent les 10 autres générées par les items fréquents et regroupent le maximum d'items non fréquents. La catégorisation touche 89% des évocations totales (74% de mots) et donne un poids, une qualité et un rang d'importance variables qui différencient les catégories et les situent par rapport à la centralité. (Tableau 33).

Le tableau 34 simule la répartition des catégories en croisant le rang et la fréquence de mots génériques de l'analyse lexicographique (items fréquents du tableau 32). Le nombre d'évocations est indiqué entre parenthèses, suivi de la proportion de mots génériques et du rang d'importance.

La fréquence de mots génériques, exprimée en pourcentage, est un critère qui indique la dimension prototypique de la catégorie (sa qualité) et constitue avec le rang d'importance et le nombre d'évocations les trois critères de centralité, discriminant les catégories. Cette analyse catégorielle complète en effet l'analyse lexicographique et affine l'hypothèse de centralité des items concernés.

| | | | | | | | |
|--|------|--------|-----|---|------|-------|-----|
| Cas où la fréquence ≥ 75 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | | Cas où la fréquence ≥ 75 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | | |
| Apprentissages | (67) | 98.5% | 2.6 | | | | |
| Éducation | (62) | 90.3% | 2.3 | | | | |
| <i>Avenir</i> | (46) | 82.6% | 2.6 | | | | |
| Cas où la fréquence < 75 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | | Cas où la fréquence < 75 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | | |
| <i>Lire et écrire</i> | (57) | 73.7% | 2.1 | Respect-discipline | (68) | 50% | 3.3 |
| | | | | Diplôme-métier | (46) | 60.9% | 3.1 |
| Connaissances-savoirs | (57) | 66.7% | 2.8 | | | | |
| Enseignement | (39) | 51.3% | 2.7 | | | | |
| Réussite | (24) | 54.16% | 2.4 | Institution | (70) | 0.00% | 3.3 |
| Travail-devoirs | (56) | 33.9% | 2.8 | Socialisation | (51) | 0.00% | 3.4 |
| | | | | Enfants | (34) | 0.00% | 2.9 |
| Dialogue-écoute | (21) | 0.00% | 2.8 | | | | |

Tableau 34 : Simulation « rang x fréquence » des catégories

Nous constatons que les éléments « apprentissages », « éducation », « lire et écrire » et « avenir » cumulent une forte fréquence, un rang d'importance inférieur à 2.9 et portent des catégories composées à plus de 73% de leurs propres termes. Les autres catégories ne réunissent pas toutes ces caractéristiques rattachées au rang d'importance et au poids des mots prototypiques. (Tableau 34).

La catégorie « institution », outre la particularité de ne pas posséder d'items fréquents, est conçue avec beaucoup d'items différents (48/16.7%), dont aucun item fréquent, et a un rang moyen d'importance faible (3.3). Elle est construite avec beaucoup de mots ayant une faible fréquence et une importance moindre. C'est une catégorie qui ne se cristallise pas autour d'un mot générique porteur mais qui est « diffuse » et transparait au travers d'un grand nombre d'items différents. Il s'agit en quelque sorte d'une « ligne de force » traversant la représentation qui ne s'impose pas d'emblée au travers d'une lecture de la prototypicalité mais dans une procédure de catégorisation. (Vergès, 1992, p.209)

L'analyse catégorielle nous montre à la lumière du tableau 34 que les deux catégories « apprentissages » et « éducation » se détachent nettement des autres en ayant le poids et la

qualité les plus fortes. En effet, elles cumulent une fréquence en mots génériques forte (98.5 et 90.3%), un nombre d'évocations supérieur au tiers de l'effectif du groupe (67 et 62, N=151) et un rang moyen d'importance inférieur à 2.9. L'analyse catégorielle confirme d'une part l'hypothèse de centralité concernant ces éléments et précise d'autre part la position des items « avenir » et « lire et écrire ». En effet, ces derniers réunissent deux des trois critères précités et occupent une position tangente avec respectivement 82.6 et 73.7% de mots génériques, 46 et 57 occurrences et un rang d'importance de 2.6 et de 2.1.

La catégorie « connaissances » issue de l'item générique du même nom et agrégé à « savoirs » du même champ sémantique, change de case par rapport à l'analyse lexicographique (tableau 32) et relèverait toujours de la périphérie (tableau 34).

L'hypothèse de la centralité pourrait être avancée pour « avenir » et « lire et écrire », compte tenu de leur position décrite précédemment. Cette question renvoie à celle de la « norme » et des critères à choisir pour étayer l'hypothèse de centralité. Moliner et al., (2002, p.145), s'appuyant sur l'étude de Vergés (L'évocation de l'argent, 1992), précisent que les éléments qui sont « *à la fois fréquents et cités en premier et organisent autour d'eux une catégorie qui est composée à plus de 75% de ces propres termes et qui est significativement produite en premier* » remplissent les critères de centralité.

Au regard des résultats de notre analyse catégorielle, en croisant le rang d'importance, les fréquences d'occurrences et de mots génériques, nous considérons que les éléments « apprentissages » et « éducation » ont les plus fortes probabilités d'appartenir au noyau central. Ce sont les deux seules catégories qui réunissent les trois conditions. Nous appliquerons ce schéma conditionnel de centralité dans l'analyse des évocations des autres groupes.

Les éléments « avenir » et « lire et écrire » ont, de fait, une probabilité plus faible d'être centraux mais semblent jouer un rôle important dans l'organisation de la représentation. Notons que la catégorie « lire et écrire », faisant référence aux apprentissages fondamentaux de l'école, aurait pu appartenir (en emboîtement) à la catégorie « apprentissages », mais

compte tenu de son poids et de sa qualité, elle cristallise autour de « lire » et « écrire » suffisamment d'éléments pour pouvoir constituer une catégorie à part entière. Nous reviendrons sur la position respective des éléments « avenir » et « lire et écrire » dans la synthèse de résultats en fin de ce chapitre et dans la discussion.

S'agissant du traitement des évocations que nous avons fait, nous reconnaissons la part de subjectivité malgré les précautions prises. Mais la double analyse lexicographique, prototypique et catégorielle, a deux atouts « *d'une part, elle permet de traiter directement des données obtenues à partir de la libre expression des individus. D'autre part, elle présente une grande facilité d'emploi et de compréhension* » (Moliner et al., op.cit, p.145). Cette méthode d'analyse laisse place à d'autres principes de réorganisation des termes et des catégories qui constituent autant de lectures et d'interprétations possibles, précise Vergés (1992). L'originalité, selon lui, est que la méthode qui repose sur le rapport entre prototypicalité et mots organisateurs de la représentation, croise deux critères : celui de la fréquence (saillance) et celui du rang d'importance. Rappelons que le rang d'importance a été substitué au rang d'apparition afin de prendre en compte la primauté de l'importance attribuée par le sujet à ses évocations sur l'ordre d'énonciation (Abric et Vergès, 1994 ; Abric 2003b).

Les biais de la catégorisation existent et sont soulignés par Vergés et Moliner (op., cit). Afin d'éviter l'introduction de notre propre système de catégorisation, nous nous attachons à respecter le « *principe du champ sémantique organisé autour d'une notion prototypique* » (Vergés, op. cit, p.206). Cependant toutes les évocations ne rentrent pas dans ce cadre strict et nous devons, afin de prendre en compte des items non fréquents, bâtir des catégories non génériques telles que « dialogue, écoute » ou « institution » présentées précédemment.

1-2 Question 2 : reconnaissance de l'objet

Les réponses des sujets à la question 2 sont codées 1, 2 ou 3 pour respectivement « Ce n'est pas une école », « Il est possible que ce soit une école » et « C'est une école ». Nous obtenons les résultats suivants concernant les fréquences de reconnaissance de l'objet,

calculées en pourcentage (tableau 35) et les profils d'items (figures 18,19 et 20). D'après Moliner et al., dans les techniques de mise en cause, on considère que « *si plus des trois quart d'un groupe (75%) ont répondu par la négative à la mise en cause d'un élément, cela signifiera que cet élément est un élément consensuellement non-négociable pour ce groupe* » (2002, p. 188). Flament et Rouquette, faisant référence à cette norme, soulignent que « *l'adéquation de cette limite ne peut être démontrée et on ne saurait en faire une règle, mais elle s'est révélée suffisante à l'usage dans un grand nombre d'études pratiques* » (2003, p.103).

Rappelons que la technique de la reconnaissance de l'objet est une adaptation de celle de la mise en cause et vise le repérage des éléments centraux (cf. méthodologie, chapitre 8). Comment repérer les éléments centraux ? À partir de quel seuil pouvons-nous considérer qu'une majorité signe un effet consensuel ? La norme de 75% est, comme le précisent Moliner et al., (op.cit, p.211) fixée arbitrairement (op.cit, p.211) et il ne s'agit pas de « *tester plus ou moins au hasard n'importe quel élément apparaissant dans les caractérisations données par les sujets* » (Flament et Rouquette, 2003, p.104).

Faut-il conclure que si aucun élément ne recueillait une fréquence supérieure à une proportion posée et présentée comme normative, aucun élément ne serait susceptible d'appartenir au noyau? Nous nous plaçons dans l'hypothèse d'une représentation en phase de stabilisation dont l'objet possède toutes les caractéristiques d'être objet de représentation et qui, par conséquent, est susceptible de posséder un noyau (Flament et Rouquette, op. cit, p.113). (cf. chapitre 1, sections 2 et 9).

Dans l'étude de la représentation de la banque, (Abric, 1998 ; Vergés, 2001) l'hypothèse de centralité est faite pour des d'éléments ayant des fréquences de reconnaissance de 79% et 71% (in Abric, 2003b, p.74 et 2003c, p.387) ou des profils de caractérisation de 60%/23%/17% ; courbe en J, (Vergés, op.cit, p. 540 ; Abric, 2003, p.67). Pour d'autres c'est la norme de 75% qui prévaut. Celle-ci est adoptée notamment par Tafani et Bellon dans une étude portant sur la représentation sociale des études chez les lycéens (in Moliner et al., 2001, p. 169).

La réalité des données guide la démarche à adopter et nourrit la réflexion autour du choix que nous sommes amenés à faire.

Dans notre quête de la centralité, nous nous référons à la valeur arbitraire des trois quart qui peut être un indice complémentaire que nous pouvons utiliser, en le couplant au profil de distribution des fréquences. En effet, la distribution des fréquences ordonnées (annexe 10) nous montre une inflexion et une coupure entre l'item « lire et écrire » (87%) et les autres. Si nous considérons la norme des trois quart, cet item est le seul à être significativement supérieur à 75% ($\chi^2= 13.83$ significatif $p < .05$, effectifs en annexe 9). Il est par conséquent significativement supérieur à tous les autres et notamment ceux qui se situent sur une ligne de stabilité (« suivi parental », « avenir », « dialogue » et « avenir »).

| | Ce n'est pas une école | Il est possible que ce soit une école | C'est une école | |
|------------------------|------------------------|---------------------------------------|-----------------|---------------------|
| Lire et écrire* | 0% | 13% | 87% | Noyau central |
| Suivi parental | 6% | 24% | 70% | Périphérie |
| Avenir | 5% | 29% | 66% | |
| Dialogue | 10% | 28% | 62% | |
| Être derrière | 9% | 29% | 62% | |
| Bon chemin | 17% | 29% | 54% | Eléments contrastés |
| Mobilité sociale | 16% | 34% | 50% | |
| Aller le plus loin | 14% | 38% | 48% | |
| Parler français | 57% | 20% | 23% | |

Tableau 35 : Fréquence de reconnaissance de l'école,* fréquence de reconnaissance significativement supérieure à 75% à .05

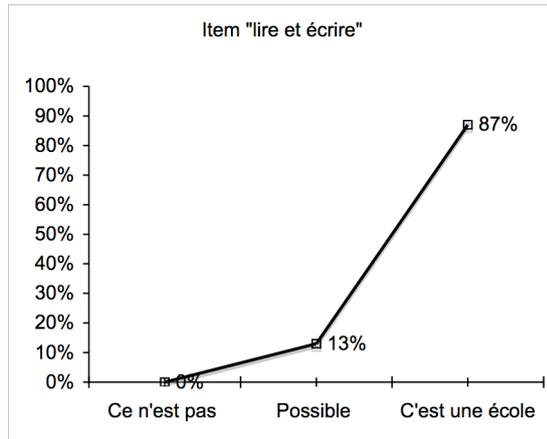


Figure 18: Profil de l'item « Un établissement dans lequel un enfant apprend à lire et écrire » : élément central.

Les résultats nous montrent donc que pour les parents du groupe « REU », originaires de la Réunion, un établissement que fréquente un enfant dans lequel il apprend à lire et à écrire est reconnu très majoritairement comme étant une école. L'item « lire et écrire » (courbe en J, figure 18) serait un élément non négociable, un élément dont l'absence ne permet pas de reconnaître l'objet de la représentation. Nous retrouvons l'élément « lire et écrire » de l'évocation hiérarchisée, dans une position qui le rapproche de la centralité. Ce rapprochement est logique dans la mesure où lire et écrire font partie des apprentissages scolaires, et que l'élément « apprentissages » a une forte probabilité d'appartenir au noyau central.

« Suivi parental » et « avenir » avec respectivement (70% et 66%) semblent constituer des éléments importants dans la reconnaissance de l'école sans pour autant être en position centrale, si on s'en tient à la norme de 75%. Ils relèveraient de la périphérie tout comme « dialogue » et « être derrière » qui ont chacun une fréquence de reconnaissance de 62%. « Avenir », repéré dans l'évocation hiérarchisée, est présent parmi les éléments les plus pondérés.

Le suivi parental renvoie à l'aide apportée par les parents, et ces derniers associent la réussite d'un enfant dans un établissement qu'il fréquente au contexte scolaire et par conséquent au suivi de la scolarité. Cet élément « suivi parental » n'apparaît pas sous cette appellation dans l'évocation hiérarchisée. Le suivi de la scolarité pourrait être une ligne de

force transversale (selon les termes de Vergés,1992) et qui renverrait en partie aux items « devoirs », « travail », « apprentissages » et « réussite ».

En effet, le travail scolaire évoqué par les parents, dont font partie les devoirs organisés autour des apprentissages relève du suivi de la scolarité et de l'aide parentale qui, selon les parents, sont nécessaires à la réussite des enfants. Le suivi parental ne pouvait pas être constitué en catégorie à partir des mots prototypes de l'évocation, alors même qu'il est évoqué de façon implicite.

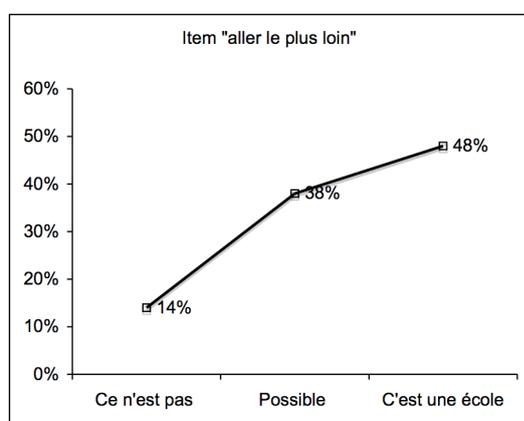


Figure 19: Profil de l'item « aller le plus loin»

Les items « bon chemin », « mobilité sociale » et « aller le plus loin » (figure 19) ne rassemblent pas une majorité significative de parents (même si le premier totalise 54% de reconnaissance). Ces éléments pourraient être des éléments contrastés. L'item « parler français » (figure 20, « J » inversé) a un traitement particulier, dans la mesure où 57% des parents ne reconnaissent pas l'école dans un établissement dans lequel la réussite est conditionnée par la maîtrise de la langue française. Existe-t-il une incompréhension de l'item ? Lors des passations en « face en face » des parents ont marqué leur interrogation par rapport à la nécessité de parler français pour réussir à l'école. Autrement dit, pour eux un enfant créolophone peut réussir, l'école lui en donne la possibilité. Ils souligneraient, par ce choix de non reconnaissance de l'objet, la dimension égalitaire de l'école et le droit pour les enfants créolophones de réussir autant que les francophones. Nous verrons un peu plus loin le

sens de cette position en comparant ce résultat avec l'item 15 relatif au français de la question 4 « à l'école il est nécessaire de savoir parler français pour réussir ».

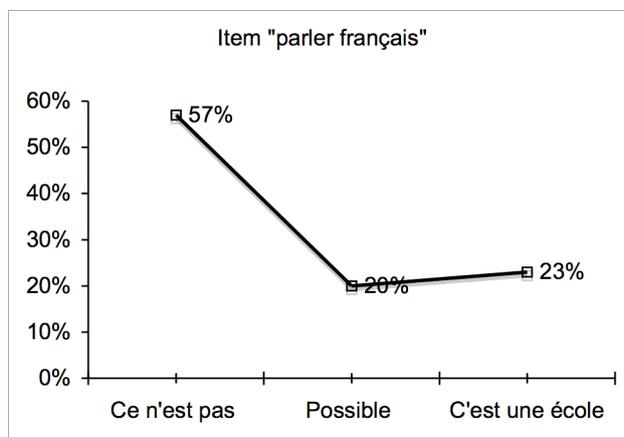


Figure 20 : Profil de l'item « parler français »

1-3 Le questionnaire de caractérisation

Les résultats au questionnaire de caractérisation ne donnent que des indices (fréquence de caractérisation et moyenne) permettant « l'identification des éléments du noyau central » et le repérage du « rapport des items à l'objet représenté » (Vergés, 2001, p.540, 543). Cela est dû, selon Vergés, à la nature du questionnaire de caractérisation (contrainte de passation liée au choix forcé). Le sujet est contraint de choisir, strictement, 2 items les plus caractéristiques, même s'il pense que plus que deux items font partie des plus caractéristiques ou qu'un seul en fait partie. Dans ce dernier cas, il doit choisir le plus caractéristique parmi les moins caractéristiques.

Rappelons que le choix de réponses est équiprobable (probabilité qu'un item soit codé 1,2 ou 3 est de .33). Selon le type de distribution (courbes en J, U ou A/cloche) des items, nous pouvons déduire s'ils ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central ou non.

Ainsi, ce sont les items qui recueillent une forte majorité, « ceux qui ont une distribution dissymétrique, privilégiant la dimension « caractéristique » ou « non caractéristique » qui nous intéressent en premier lieu (Ibid.,p. 539).

Plus précisément, quand la distribution a une courbe en J (comme celles des figures 18 et 21), on peut faire l'hypothèse que l'item a une forte probabilité d'appartenir au noyau central. Une courbe en J « inversé » comme celle de la figure 24 signe que l'item « difficultés » concerné est considéré comme étant le moins caractéristique de l'école. Quand la courbe a une forme en U (figure 29) « *l'élément considéré donne lieu à des jugements très contrastés de la part de la population* » (Abric, 2003c, p.380) et l'existence de deux sous-groupes est possible. Enfin, la courbe en A ou en cloche (figure 22) signifie que l'élément peut être périphérique avec un statut moyennement important ou n'a qu'un rapport lointain avec l'objet de représentation, (Abric, idem ; Vergés, op.cit, p. 540).

Les éléments repérés comme susceptibles d'appartenir au noyau central, avec l'évocation hiérarchisée et la caractérisation de l'objet, peuvent être confortés dans leur position ou au contraire voir leur statut de centralité remis en cause par le contrôle de centralité de la reconnaissance de l'objet.

Pour les 5 thèmes de cette question, 123 sujets (81.5%) ont répondu complètement en inscrivant correctement les chiffres 1 ou 3 dans la procédure du choix contraint. La moyenne étant fortement corrélée à la fréquence de caractérisation, elle n'est qu'une lecture qualitative et numérique de la caractérisation, situant les items par rapport à la position médiane de l'échelle (1.5) et n'apporte pas d'information fondamentalement différente.

1-3-1 L'école en général

| L'école en général | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|---------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Plus de moyens | 16% | 15% | 69% | 2.53 |
| Coût études | 55% | 34% | 11% | 1.56 |
| Orientation | 44% | 44% | 12% | 1.67 |
| Collège | 53% | 39% | 8% | 1.54 |
| Base, avenir | 5% | 5% | 90% | 2.85 |
| Travail enseignant | 27% | 62% | 11% | 1.83 |

Tableau 36 : Distributions des items liés « l'école en général ».

Ces premiers résultats (tableau 36) illustrent nos propos précédents en montrant que l’item « L’école c’est la base, la priorité, l’avenir » (figure 21) avec 90% de sujets qui pensent qu’il est caractéristique de l’école, a une forte probabilité d’appartenir au noyau central. Si nous nous référons, avec les réserves exposées précédemment, à la norme des trois quart, la fréquence de 90% est significativement supérieure à 75%, $\chi^2 = 17.46$ à $p < .05$.

Quelle que soit la valeur de la norme, cet item se détache très nettement des autres et concentre un fort potentiel de statut d’élément central. L’item faisant référence aux moyens de l’école d’aujourd’hui obtient un score de 69% qui le place en position d’élément périphérique. C’est un premier indice concernant cet élément qui ne renvoie pas à la finalité de l’école mais à la dimension matérielle. Dans le choix forcé, c’est l’élément qui, parmi les autres hormis « la base, la priorité, l’avenir » caractérise le plus l’école.

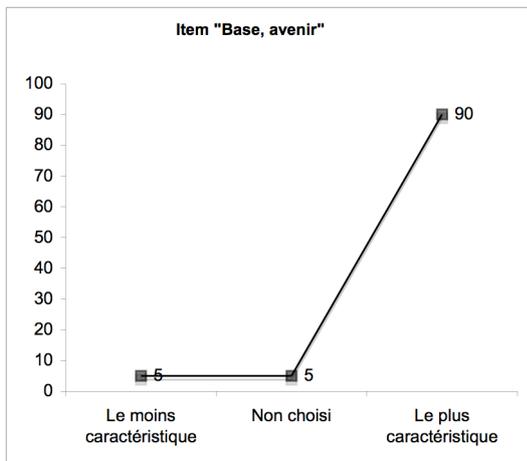


Figure 21 : Profil de l’item « L’école, c’est la base, la priorité, l’avenir »

L’item « les enseignants font bien leur travail » (figure 22) n’aurait qu’un rapport lointain avec l’école pour le groupe « REU » dans le système représentationnel des parents ou appartiendrait à la périphérie. C’est un exemple de profil en « cloche ».

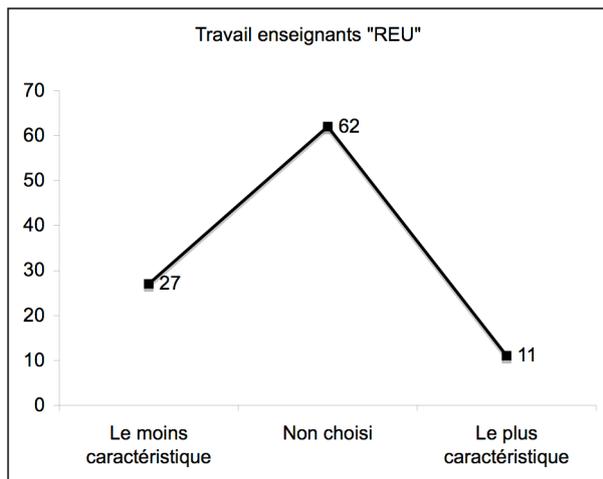


Figure 22 : Profil de l'item « les enseignants font bien leur travail »

1-3-2 L'école et l'éducation parentale

| Éducation parentale | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|---------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Difficultés | 61% | 21% | 18% | 1.58 |
| Dialogue | 9% | 21% | 70% | 2.61 |
| Bon chemin | 18% | 39% | 43% | 2.25 |
| Avis de l'enfant | 40% | 45% | 15% | 1.76 |
| Autorité parentale | 17% | 49% | 34% | 2.18 |
| Sanctions | 56% | 26% | 18% | 1.63 |

Tableau 37 : Distributions des items liés à l'éducation parentale

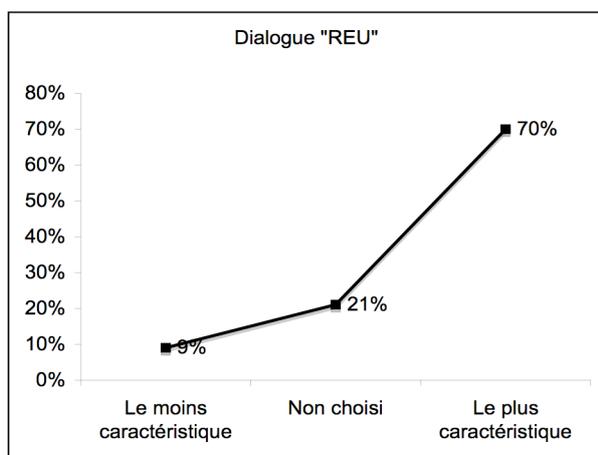


Figure 23 : Profil de l'item « dialoguer avec les enfants et être à leur écoute »

L'item « dialoguer avec les enfants et être à leur écoute » (figure 23) est l'élément caractéristique avec 70%. Il prime par rapport à la transmission des valeurs de l'item « mettre les enfants dans le bon chemin ». Ce résultat relatif au dialogue et à l'écoute est à rattacher à celui obtenu à la reconnaissance de l'objet. (Tableaux 37 et 38).

| | Reconnaissance de l'objet « c'est une école » | Caractérisation « le plus caractéristique » |
|--------------------|--|--|
| Dialogue et écoute | 62% | 70% |
| Bon chemin | 54% | 43% |

Tableau 38 : scores obtenus par les items « dialogue et écoute » et « bon chemin » à la reconnaissance de l'objet et à la caractérisation de l'objet

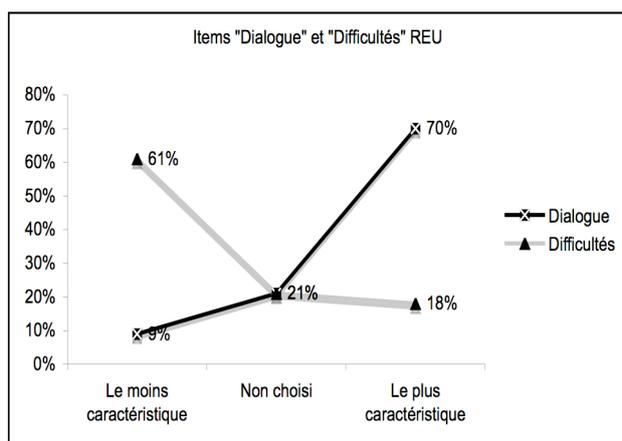


Figure 24 : Profils opposés des items « dialogue » et « difficultés »

La figure 24 montre les choix opposés faits par les parents concernant les items « dialogue » et « difficultés » situant le premier comme le plus caractéristique et le second comme étant le moins caractéristique. 21% des parents, dans les deux cas, considèrent que ces items n'ont pas de rapport avec l'école.

1-3-3 L'école et le suivi de la scolarité

| Suivi de la scolarité | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|-----------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Être derrière | 56% | 21% | 23% | 1.67 |
| Meilleur suivi | 14% | 22% | 64% | 2.50 |
| Stabilité famille | 38% | 29% | 33% | 1.94 |
| Contrôler travail | 17% | 44% | 39% | 2.22 |
| Rencontrer ens. | 25% | 48% | 27% | 2.02 |
| Détente/travail | 50% | 35% | 15% | 1.66 |

Tableau 39 : Distributions des items liés à l'école et au suivi la scolarité.

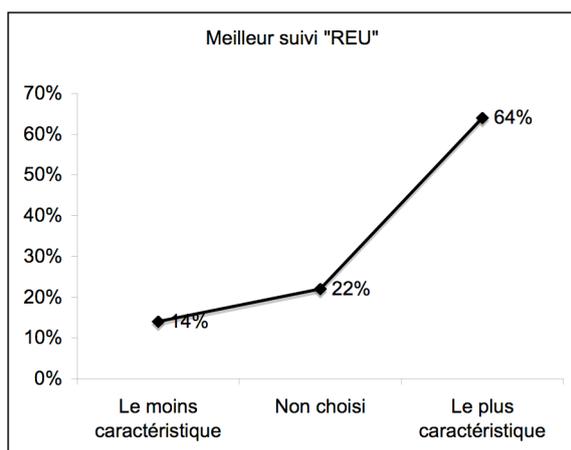


Figure 25 : Profil de « meilleur suivi ».

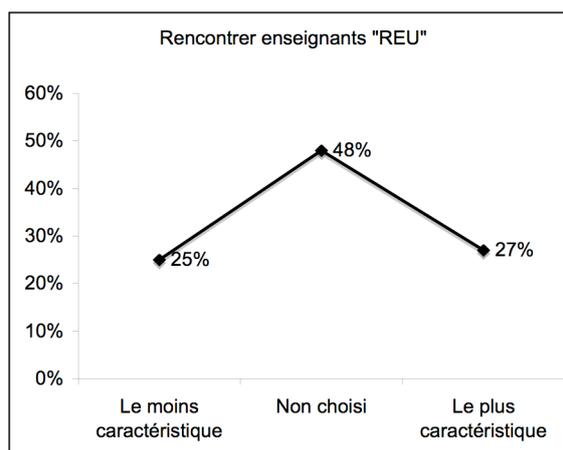


Figure 26 : Profil de « rencontrer les enseignants », item périphérique ou sans rapport.

Ces résultats relatifs au suivi de la scolarité sont à mettre en lien avec la fréquence de reconnaissance de l'objet de 70% obtenu par l'item « suivi parental » (tableau 39, figure 25). Ici, nous avons des informations sur le style de suivi des parents qui se placent davantage dans l'aide à apporter aux enfants en leur assurant un meilleur suivi que celui dont ils ont

bénéficié en tant qu'élèves (figures 25). « Être derrière et pousser » n'est pas un item caractéristique dans le choix contraint proposé, car il est considéré comme non caractéristique par 54% des parents alors qu' il a obtenu 62% de fréquence de reconnaissance de l'objet. « Meilleur suivi », bien qu'ayant la plus forte fréquence (64%) ne serait pas un élément central (*si la norme est de 75%*), et appartiendrait donc à la périphérie.

Par ailleurs les items « rencontrer les enseignants » (figure 26), « stabilité familiale » et « contrôler le travail » ne recueillent pas de position majoritaire dans un sens comme dans l'autre, alors que l'item « détente et travail » obtient 50% de « *non caractéristique* » (tableau 39).

1-3-4 L'école et la qualification et l'emploi

| Qualification et emploi | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|-------------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Avoir métier | 11% | 35% | 54% | 2.43 |
| Mobilité sociale | 61% | 33% | 6% | 1.45 |
| Choix enfant | 20% | 28% | 52% | 2.32 |
| Diplôme | 17% | 35% | 48% | 2.31 |
| Salaire | 70% | 29% | 1% | 1.31 |
| BAC plus | 21% | 39% | 40% | 2.19 |

Tableau 40: Distributions des items liés à l'école et la qualification et l'emploi

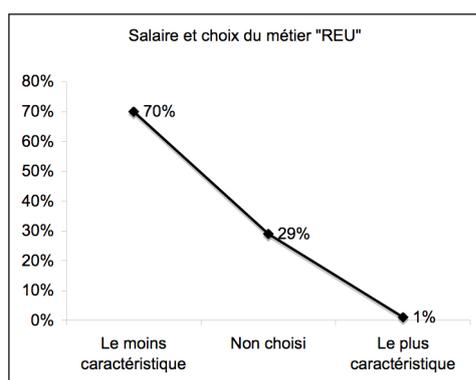


Figure 27 : Profil de l'item « le salaire est important dans le choix du métier »

L'item « le salaire est important dans le choix du métier » a un profil de J inversé (figure 27) qui marque qu'il n'est pas caractéristique de l'école du point de vue de la

qualification et de l'emploi (formation et métier), thème de la question. Parmi les profils possibles, c'est celui qui écarte l'item de la caractérisation de l'objet. Par rapport à cette dimension socioéconomique en rapport avec la formation et l'emploi, aucun item n'est reconnu par les sujets comme caractéristique de l'école. Le score le plus élevé est 54% pour « travailler à l'école pour avoir un métier ».

1-3-5 L'école et les apprentissages

Dans cette cinquième partie de la caractérisation, le thème des apprentissages est abordé, avec comme premier item : « à l'école, on apprend à lire, à écrire, à s'exprimer et beaucoup d'autres choses ». La définition de cet item renvoie aux apprentissages, en citant d'une part la lecture et l'écriture comme domaine d'apprentissages et en élargissant à d'autres domaines. La définition est large et ne réduit pas les apprentissages exclusivement à lire et à écrire comme dans la reconnaissance de l'objet.

| Apprentissages | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|------------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| App. lire et autres | 8% | 18% | 74% | 2.66 |
| L'anglais | 58% | 27% | 15% | 1.56 |
| Parler français | 34% | 30% | 36% | 2.01 |
| Motivation intrinsèque | 29% | 35% | 36% | 2.08 |
| Aller le plus loin | 45% | 34% | 21% | 1.76 |
| Comportement | 25% | 56% | 19% | 1.93 |

Tableau 41 : Distributions des items liés l'école et aux apprentissages.

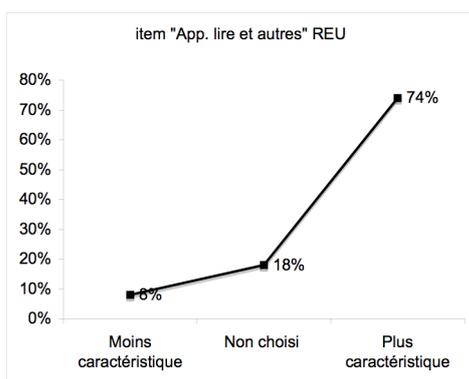


Figure 28 : Profil de l'item central « à l'école, on apprend à lire et à écrire et beaucoup d'autres choses »

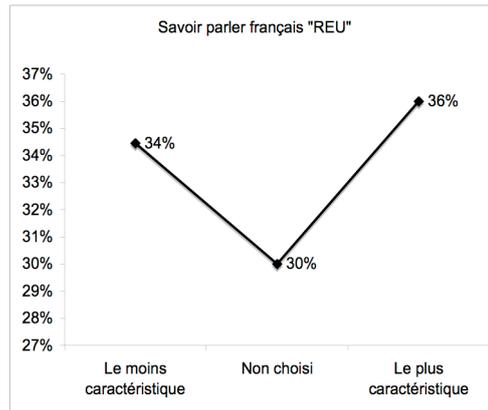


Figure 29 : Profil contrasté de l'item « il est important de savoir parler français »

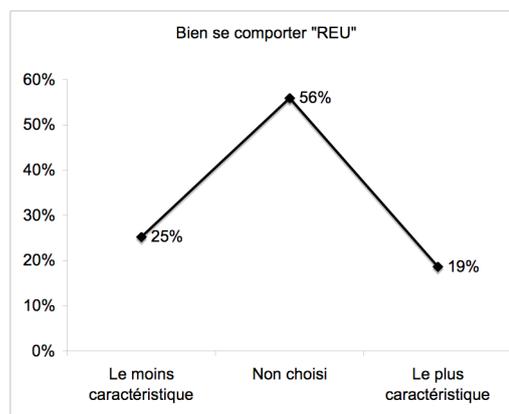


Figure 30 : Profil de « bien se comporter à l'école est important », item périphérique sans rapport

Contrairement au thème précédant « la qualification et l'emploi » qui n'a pas fait l'objet d'une hypothèse de centralité en tant qu'élément de la représentation, « apprentissages » est non seulement un thème mais est également un élément central de la représentation, repéré comme tel dans l'association libre. L'élément « apprentissages » est par ailleurs fortement lié à « lire et écrire » (reconnaissance de l'objet) qui a une forte probabilité d'être un élément central. Il a 87% à la reconnaissance de l'objet et cumule une fréquence d'occurrences élevée (57) et un rang d'importance fort (2.1) à l'évocation hiérarchisée.

Le double statut de l'élément « apprentissages » confère à ce thème une position particulière que nous pouvons affiner grâce à la caractérisation. Comme le montrent le tableau

41 et la figure 28 (courbe en J), « app. lire et autres » caractérise le plus l'école sans toutefois avoir une fréquence de caractérisation significativement supérieure à 75%. C'est l'élément qui a la plus forte probabilité d'appartenir au noyau central parmi les plus caractéristiques hormis « base, avenir ». Il en a le profil, d'autant plus qu'il obtient une fréquence de reconnaissance de l'objet de 87%. Ces indices collectés ici renforceraient son « potentiel » d'élément central. La position de cet item renvoie à la question que nous nous sommes posés concernant la reconnaissance de l'objet et du seuil qui détermine la majorité signant un effet consensuel.

Ainsi, cet item articulé autour de la lecture et de l'écriture est le plus redondant (présent aux 3 premières questions) et qu'il est « emboîté » dans le thème des apprentissages alors qu'il est repéré comme un élément étant très proche du noyau central dans l'évocation hiérarchisée. Nous reviendrons sur ce point dans la synthèse des résultats en fin de ce chapitre.

L'item « savoir parler français » (figure 29) est un élément contrasté qui divise le groupe. Pour 35% des sujets, l'importance de la maîtrise du français caractérise l'école contre 34% qui pensent le contraire. La contrainte liée au choix forcé n'offre probablement pas la possibilité à certains sujets (29% de « *non choisi* ») de se positionner plus précisément sur ce point du fait qu'ils aient opté pour d'autres items qu'ils jugent caractéristiques ou non.

À la reconnaissance de l'objet, 57% des parents pensent qu'un établissement dans lequel la réussite dépend de la maîtrise du français n'est pas une école. Nous verrons un peu plus loin quand nous aborderons la question 4 avec l'item 15 « pour réussir à l'école il est nécessaire de savoir parler français » comment les sujets se déterminent par rapport à cette question de la maîtrise du français. Toutefois, les réponses aux deux questions n'apportent pas la même information. la première nous renseigne sur la centralité de l'élément et sur son rapport avec l'école, la seconde mesure le degré d'accord pour lier la réussite scolaire et la maîtrise du français. Les réponses apportent des informations complémentaires sur l'organisation de la représentation de l'école en ce qui concerne la réussite et les pratiques linguistiques.

L'item « bien se comporter à l'école est important » (figure 30) est un élément périphérique ou sans rapport avec l'école dans la mesure où 55% des sujets ne l'ont pas choisi. Dans l'absolu, ce non choix ne signifie pas que l'item ne rentre pas dans le champ représentationnel. Nous savons par ce résultat, que parmi les 6 items proposés, celui-ci n'est ni le plus caractéristique, ni le moins caractéristique. Rajoutons que « respect, discipline » compterait parmi les éléments périphériques (évocation hiérarchisée) et le comportement y est étroitement lié. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que « bien se comporter à l'école est important » appartient également à la périphérie. Les tableaux 42a et 42b récapitulent les items les plus caractéristiques et les moins caractéristiques de l'objet de représentation.

| | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|---------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Base, avenir | 5% | 5% | 90% | 2.85 |
| App. lire et autres | 8% | 18% | 74% | 2.66 |
| Dialogue, écoute | 9% | 21% | 70% | 2.61 |
| Plus de moyens | 16% | 15% | 69% | 2.53 |
| Meilleur suivi | 14% | 22% | 64% | 2.50 |
| Avoir métier | 11% | 35% | 54% | 2.43 |

Tableau 42a : Items les plus caractéristiques de l'école

| | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique | Moyenne |
|------------------|--------------------------|------------|-------------------------|---------|
| Salaire | 70% | 29% | 1% | 1.31 |
| Mobilité sociale | 61% | 34% | 6% | 1.45 |
| Difficultés | 61% | 21% | 18% | 1.58 |
| L'anglais | 58% | 27% | 14% | 1.56 |
| Sanctions | 56% | 26% | 18% | 1.63 |
| Être derrière | 56% | 21% | 23% | 1.67 |

Tableau 42b : Items les moins caractéristiques de l'école

La reconnaissance de l'objet et la caractérisation de l'objet montrent que les éléments « lire et écrire » et « base, avenir » ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central. L'évocation hiérarchisée ne place pas ces deux éléments dans la centralité aux profits, comme nous l'avons vu, de « apprentissages » et « éducation ». L'item « meilleur suivi » qui renvoie à la mobilité en termes de suivi de la scolarité (l'enfant a un meilleur suivi que celui que ses parents ont eu) est à rattacher à l'item « suivi parental » de la reconnaissance de l'objet.

1-4 Question 4 et 6 : recherche d'informations complémentaires

Les réponses à l'échelle d'accord de la question 4 (Q4) que nous appelons « vraies » et celles de la question 6 (Q6), « imputées », sont codées de 1 à 6 : 1 pour « pas du tout d'accord » à 6 pour « tout à fait d'accord ». La moyenne de l'échelle est 3.5 et 122 parents ont répondu complètement aux questions, soit 80.8% de l'échantillon. Une moyenne inférieure ou égale à 3 marque la désapprobation du sujet. Les résultats figurent dans le tableau 43 qui suit.

| Numéro item | Item | Q4REU Réponses vraies « parents » | Q6REU Réponses imputées « enseignants » | T de Student (différence significative*) |
|-------------|-------------------------------|---|---|--|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.84 | -1.77 |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 2.90 | 4.06* |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 5.04 | -3.89* |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 4.73 | 2.74* |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 3.96 | -0.94 |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.70 | 0.65 |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 4.15 | 1.49 |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.20 | 1.18 |
| 9 | Identité | 3.70 | 3.89 | -0.99 |
| 10 | Violence collègue | 5.50 | 5.66 | -1.80 |
| 11 | Petite école | 4.62 | 4.64 | -0.11 |
| 12 | École écoute | 3.98 | 4.95 | -6.39* |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.72 | -2.10* |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 4.30 | 3.26* |
| 15 | Français | 4.80 | 5.07 | -1.69 |

Tableau 43 : Moyennes des items des questions 4 et 6 pour le groupe « REU », * différence significative à .05

L'item « discrimination » est le seul item présentant une différence significative qui fait « basculer » l'accord en réponse « vraie » (3.7) en désaccord pour la réponse « imputée » (2.9) aux enseignants. Les autres différences significatives entre les deux modalités de réponse ne signifient pas un changement d'opinion. En effet, à l'accord parental relevé correspond un accord des enseignants et il en est de même pour le désaccord concernant l'item 13 relatif à l'enseignement du créole. Pour les parents, les enseignants ont globalement la même opinion qu'eux concernant les propositions concernées, à l'exception de la discrimination à l'école. Notons toutefois que la graduation de l'approbation varie significativement pour les items « l'école est à l'écoute des parents » et « en général c'est facile de rencontrer les enseignants » avec un accord plus prononcé imputé aux enseignants. À l'inverse, l'accord imputé à ces derniers par les parents est moins prononcé pour les items « méthodes » et « apprentissages extrascolaires ». (Tableau 43)

1-4-1 Question 4

Les moyennes obtenues à la question 4 (réponses « vraies ») montrent que globalement les parents se positionnent entre le « plutôt d'accord » et l'« accord » (moyenne de 4.50). Cependant, 3 items se démarquent de cette adhésion aux opinions proposées, d'une part les items « discrimination » et « identité » qui se situent à la limite entre « plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord », soit une position non tranchée, et d'autre part l'item 13 « enseignement du créole » qui obtient la désapprobation des parents avec une moyenne de 2.3. (Tableau 43).

Intéressons nous maintenant à la ressemblance entre les items, à la similitude de traitement, autrement dit, à la corrélation entre les variables. Deux items (variables) X et Y se ressemblent (vont « ensemble ») s'ils obtiennent la même réponse par un nombre important de sujets. L'indice $s(XY)$ augmente lorsque la ressemblance entre X et Y augmente. Nous avons choisi comme indice de similitude le tau c de Kendal, correspondant aux tableaux carrés dans lesquels les variables ont le même nombre d'échelons (Vergés et Bouriche, 2001, p. 14, 64 ; 2005, p.42).

Cet indice varie entre -1 et +1. Une valeur négative de similitude « *peut être interprétée comme signifiant une relation de type frères ennemis : le rapprochement des contraires* » (Flament et Rouquette, 2003, p.87). Si un sujet donne la réponse maximale à l'un des deux items et la réponse minimale à l'autre, l'indice sera égal à -1 et ces deux items s'opposeront et ne se ressembleront pas en termes de traitement fait par le sujet. A contrario, plus la valeur de l'indice se rapproche de 1 et plus la relation de similitude entre les deux items est forte.

Le calcul de l'indice de similitude pour tous les couples XY des 15 items (variables) de la question 4 donne la matrice de similitude (tableau 44) avec les valeurs multipliées par 100 (Logiciel SIMI 2003 Vergés P., Scano S. et Junique C., version juillet 2005). Dans la matrice de similitude, « *les nombres indiquent le poids, la force de ressemblance de la relation entre les variables deux à deux* » (Vergés et Bouriche, 2001, p.5). Le plus fort indice est +36 (items « identité » et « bilinguisme »), et le plus faible -17 (items « école à l'écoute » et « discrimination » / « rencontre enseignants » et « identité ») (tableau 44).

| | N° | Mobil | Disc2 | Renc3 | App4 | Inég4 | Rôle6 | Bili7 | Lois8 | Iden9 | Viol10 | Peti11 | Ecol12 | Ense13 | Méth14 | Fran15 |
|--------|----|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Mobil1 | | 0* | | | | | | | | | | | | | | |
| Disc2 | | 3 | 0* | | | | | | | | | | | | | |
| Renc3 | | 0 | -8 | 0* | | | | | | | | | | | | |
| App4 | | 2 | 0 | 19 | 0* | | | | | | | | | | | |
| Inég5 | | 14 | 19 | -12 | 2 | 0* | | | | | | | | | | |
| Rôle6 | | 5 | 2 | 5 | 9 | -3 | 0* | | | | | | | | | |
| Bili7 | | 2 | 5 | -5 | 5 | -3 | 4 | 0* | | | | | | | | |
| lois8 | | 9 | 9 | -5 | 10 | 9 | 9 | 6 | 0* | | | | | | | |
| Iden9 | | 0 | 7 | -17 | -5 | -9 | 11 | 36 | 3 | 0* | | | | | | |
| Viol10 | | 9 | 4 | 16 | 0 | 2 | 11 | -2 | 15 | 6 | 0* | | | | | |
| Peti11 | | 11 | -8 | 6 | 10 | -6 | 6 | 5 | 23 | 12 | 23 | 0* | | | | |
| Ecol12 | | -1 | -17 | 21 | 0 | -8 | 0 | 5 | 4 | 9 | 2 | 15 | 0* | | | |
| Ense13 | | 2 | -7 | 7 | 8 | -6 | 13 | 21 | -6 | 32 | 14 | 16 | 10 | 0* | | |
| Méth14 | | 10 | 17 | 3 | 16 | 11 | 5 | 5 | 13 | 0 | 8 | 11 | 3 | 8 | 0* | |
| Fran15 | | 10 | 3 | 4 | -5 | 5 | 5 | 6 | 3 | 1 | -6 | -4 | -1 | -5 | 1 | 0* |

Tableau 44 : Matrice de similitude des items de la question 4 de « REU » (Indices Tau C de Kendal multipliés par 100)

À partir de cette matrice, nous obtenons un arbre maximum (figure 31) qui est un graphe représentant les différentes relations entre les variables. L'arbre maximum est obtenu en appliquant l'algorithme de « Kruskal » qui simplifie la représentation graphique pour obtenir un graphe aussi simple que possible (Bouriche, 2003, p.230 ; Moliner et al., 2002, p.150).

L'arbre maximum est un graphe connexe et sans cycle dont la somme des valeurs des arêtes est maximale. L'arbre est connexe si entre deux sommets quelconques de l'arbre, il existe un chemin (chaîne) reliant ces deux sommets et il est sans cycle si ce chemin est unique. Ainsi « *l'arbre maximum est conçu pour donner un résumé des données avec un minimum d'arêtes. Cet arbre nous révèle plus simplement la lecture faite sur la matrice de similitude* » (Bouriche, op.cit, p. 231).

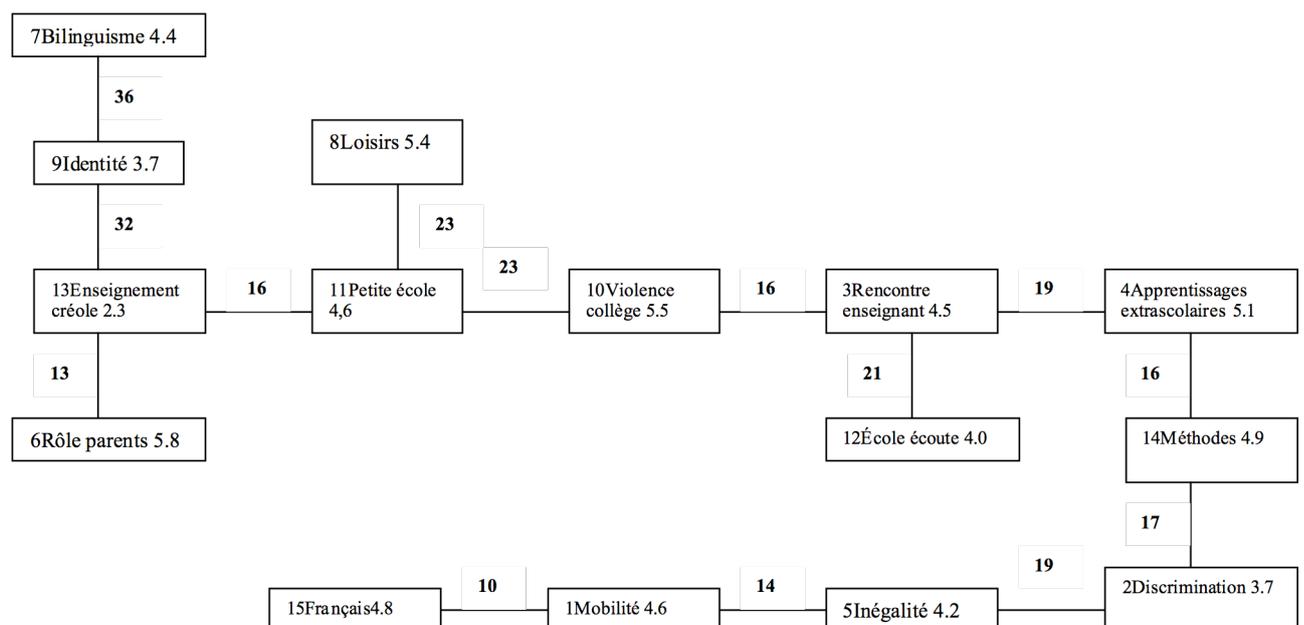


Figure 31 : Arbre maximum des items de la question 4 de « REU » avec pour chaque item : le numéro, le nom, la moyenne et l'arête avec l'indice de similitude (Tau C de Kendal multiplié par 100)

Des arêtes ne figurent pas dans l'arbre maximum et des informations ne sont pas prises en compte, sachant que « *toute analyse de données consiste à perdre de l'information, en ne retenant que ce qui, à un certain point de vue théorique, est essentiel et signifiant* »

(Flament et Rouquette, 2003, p.89). Sur l'arbre maximum figurent les valeurs absolues des indices, mais dans le cas de cet arbre les arêtes sont toutes positives.

Une valeur négative de l'indice de similitude entre deux items indique une relation d'opposition entre ces items, plus ou moins grande, comme nous l'avons précisé précédemment. Les items 12 et 2 (« école à l'écoute » et « discrimination »), avec des moyennes proches (3.7 et 4.0) sont corrélés négativement (-17), 60% des sujets sont globalement plutôt d'accord pour dire qu'à l'école la violence verbale et la discrimination existent et 69% des sujets pensent que l'école est à l'écoute (tableau 44 et annexe 11-1). Remarquons que cette arête évaluée de 17 ne figure pas sur l'arbre parce que sa présence aurait formé un cycle avec les items (3,4,14,2 et 12).

Les deux items s'opposent du point de vue du traitement et divisent les sujets en deux sous-groupes. Un sujet « i » pris parmi ceux qui sont « d'accord » avec l'opinion de l'item 2 n'a pas la même position par rapport à l'item 12, car l'indice de similitude est négatif. Les deux items n'ont pas été notés de façon similaire. Autrement dit, les sujets expriment un point de vue cohérent, car si on pense que la violence et la discrimination existent à l'école, on ne peut pas dire en même temps que l'école soit réellement à l'écoute. Ce qui, a priori, peut paraître contradictoire ne l'est pas, quand on s'attache aux moyennes des items et à la « ressemblance » entre items. C'est une double lecture, quantitative et qualitative.

La moyenne de l'item nous renseigne sur le degré d'accord ou de désaccord du groupe et l'indice de similitude entre deux items nous dit si les sujets ont donné la même réponse aux deux items, mais ne dit pas quelle réponse.

Une autre unité d'analyse est à prendre en compte afin de dépasser les informations réduites issues de l'arbre maximum, il s'agit des cliques maximales. Une clique est un sous-graphe complet c'est-à-dire que toute paire d'items du sous-graphe est reliée par une arête. La clique est maximale s'il n'est pas possible de rajouter un nouveau sommet sans détruire sa propriété de sous-graphe complet. Prenons par exemple la clique 7-9-13 (figure 32).

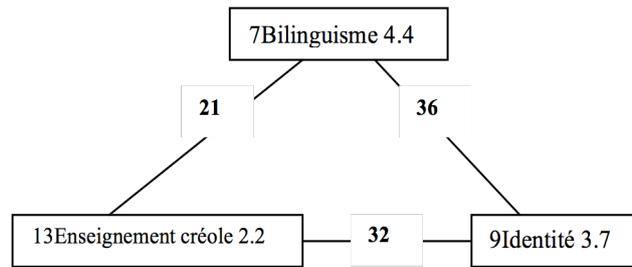


Figure 32 : Clique maximale 7-13-9 au seuil de 21 (items Q4).

Cette clique fait partie des cliques maximales qui ne figurent pas sur l'arbre maximum (annexe 12). La liaison entre les items 7 et 13 aurait créé un cycle sur l'arbre, donc elle ne peut pas y figurer. Cependant il est intéressant de voir les liaisons existantes entre items et qui ne sont pas mises à jour par l'arbre maximum. Cette clique est maximale parce que si on rajoute par exemple l'item 6 « rôle des parents » à la clique, celle-ci n'est plus un graphe complet (pas de liaison entre les items 6 et 7 au seuil 10 choisi). (Annexe 12).

Cette clique maximale schématise la similitude entre les items 7,9 et 13 qui vont ensemble. Autrement dit, un nombre significatif de parents pensent que le bilinguisme (moyenne 4.4) est nécessaire mais s'opposent à l'enseignement du créole à l'école (moyenne 2.2) tout en ayant un avis mitigé sur la prise en compte de l'identité culturelle réunionnaise à l'école (moyenne de 3.7).

1-4-1 Question 6

Cette question 6 concerne les réponses imputées par les parents aux enseignants. L'arbre maximum des réponses présente la particularité d'avoir 3 arêtes de même valeur (14) reliant l'item 1 aux items 11,9 et 10. Dans ce cas, nous obtenons une RAM (Réunion des Arbres Maximaux), qui peut posséder des cycles, contrairement à un arbre maximum (Vergés et Bouriche, 2001, p.19). Les pointillés indiquent les arêtes identiques et marquent la réunion des arbres maximaux possibles (Figure 33, la matrice de similitude de la question 6 en annexe 11-4).

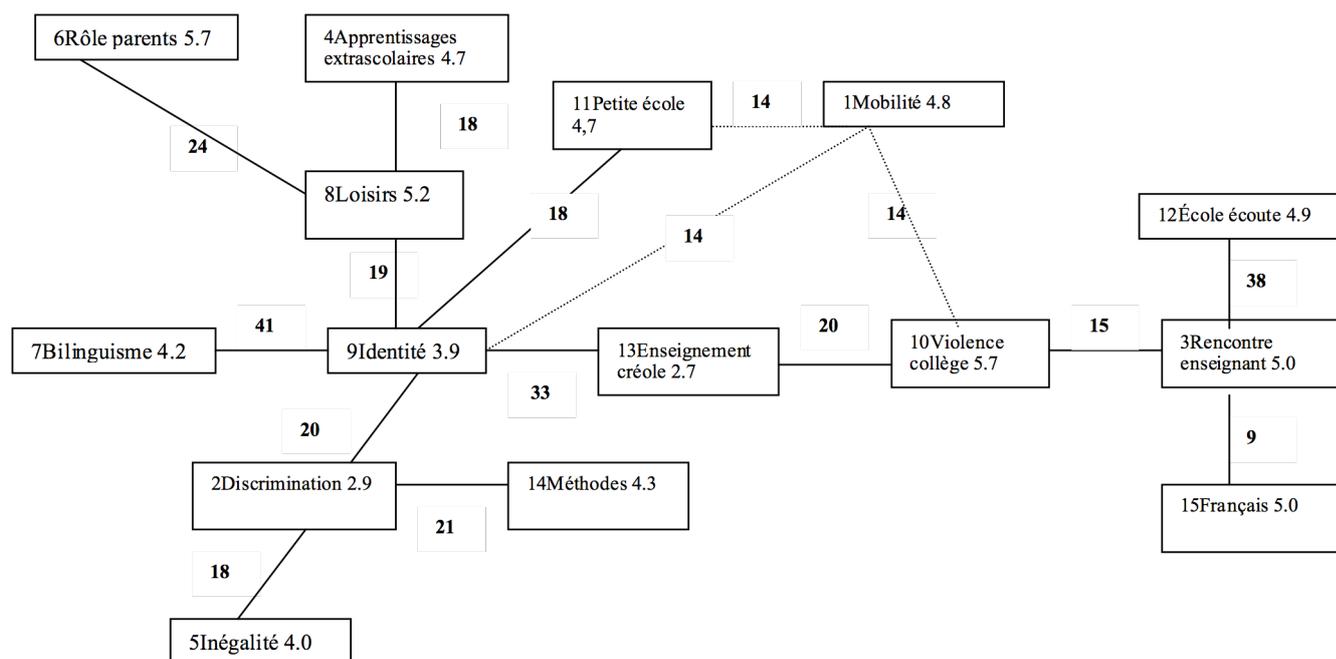


Figure 33 : RAM des items de la question 6 de « REU » avec pour chaque item : le numéro, le nom, la moyenne et l'arête avec l'indice de similitude (Tau C de Kendal multiplié par 100)

La moyenne des items est 4.51 (4.50 pour les réponses « vraies »), la différence n'est pas significative. Pour les parents, les enseignants sont, comme eux, globalement d'accord avec les propositions. La clique maximale « 7-9-13 » précédente, concernant les réponses « vraies » de la question 4, n'existe pas ici pour les réponses imputées. La similitude est plus forte entre les items 7 et 9, les parents imputent aux enseignants de traiter davantage qu'eux ces items de façon similaire alors que les moyennes respectives sont les mêmes. « Discrimination » et « école écoute » sont deux items dont les moyennes sont significativement différentes (tableau 43) et présentent également des différences au niveau de la fréquence de sujets qui sont « d'accord » (tableau 45). (Distribution des items par notes de Q4 et Q6 en annexe 11-2 et 11-3).

| | Réponses vraies Moyenne/fréquence « d'accord » | Réponses imputées Moyenne/fréquence « d'accord » |
|----------------|---|--|
| École écoute | 3.94/62% | 4.95/92% |
| Discrimination | 3.72/60% | 2.90/34% |

Tableau 45 : Moyennes et fréquences « d'accord » pour les items « école écoute » et « discrimination », modalités « vraie » et « imputée »

1-5 Question 5 : accord hiérarchisé selon l'importance

| | 6 Rôle des parents | 15 Français | 10 Violence collège | 14 Méthodes | 8 Loisirs |
|-----------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|-----------|
| Très important | 42% | 14% | 8% | 8% | 2% |
| Important | 17% | 14% | 9% | 8% | 12% |
| Assez important | 5% | 4% | 18% | 8% | 13% |

Tableau 46: Distributions en pourcentage des items les plus importants

Pour cette question, 138 parents ont répondu, soit 91.4%. L'item 6 « les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant » recueille le meilleur score avec 42% de sujets qui le considèrent comme très important. Il totalise ainsi en pourcentages cumulés 64%. Ce résultat conforte la place du suivi parental dans la représentation de l'école.

1-6 Synthèse des résultats du groupe « REU »

| | Évocation hiérarchisée Nombre d'évocations et rang d'importance (Q1) | Reconnaissance de l'objet (Q2) | Caractérisation de l'objet(Q3) | Échelle d'opinion (Q4/Q6) | Accord hiérarchisé (Q5) |
|--------------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| | | | Le plus caractéristique | Moyenne | |
| Avenir | 46 (2.6) | 66% | 90% | | |
| Lire et écrire App.lire et autres | 57 (2.6) | 87% | 74% | | |
| Dialogue et écoute | 21(2.8) | 62% | 70% | | |
| Meilleur suivi Suivi parental | / | 70% | 64% | | |
| Rôle des parents | / | | | 5.8 | 42% |
| Éducation | 62 (2.3) | | | | |
| Respect, discipline | 68(3.3) | | | | |
| Connaissances Savoirs | 57(2.8) | | | | |

Tableau 47 : Récapitulatif des principaux résultats

La section suivante aborde en « miroir » les résultats des enseignants-parents originaires de La Réunion et ceux de l'échantillon de parents que nous venons de voir. Ainsi, nous mettrons « face à face » les résultats obtenus afin d'appréhender les différences.

2- Enseignants parents originaires de La Réunion : groupe « EPREU »

2-1 Evocation hiérarchisée

La distribution des fréquences des évocations hiérarchisées nous permet de fixer le seuil pour déterminer les items les plus fréquents (annexe 15-1). Le seuil 10 réduit le nombre d'évocations à 26.7%, le seuil 5 nous donne un cumul d'évocations de 44.5%, dans les mêmes proportions que pour le groupe « REU ». Le rang moyen étant de 2.95, nous retenons 2.9 comme seuil pour le rang d'importance. Les mêmes catégories que pour le groupe de parents sont utilisées et couvrent 88% des occurrences et 80% des mots (89% et 74% pour « REU ») (annexes 13).

Les résultats de l'analyse des évocations (tableaux « rang x fréquence », annexes 14) étayent l'hypothèse de centralité concernant les éléments « apprentissages », et « éducation ». Les éléments « avenir », « connaissances, savoirs » et « enfants » seraient des éléments de la première périphérie.

La lecture comparative de l'évocation hiérarchisée montre que l'élément « lire et écrire », comme chez les parents, occuperait une place tangente entre la périphérie et le noyau (tableau 48). Le noyau central de la représentation sociale des enseignants-parents et celui de la représentation parentale seraient composés de deux éléments : « apprentissages » « éducation ». Des différences existeraient au niveau des éléments périphériques.

| Comparaison | REU | EPREU |
|--|--|--|
| Hypothèse de centralité Noyau central | Apprentissages Éducation | Apprentissages Éducation |
| 1 ^e Périphérie | <i>Lire et écrire</i> <i>Avenir</i> Connaissances-savoirs Enseignement Travail-devoirs Réussite | <i>Lire et écrire</i> Connaissances-savoirs Enfants |
| 2 ^e Périphérie | Respect discipline Diplôme métier | Avenir Enseignement Travail-devoirs Socialisation Discipline Réussite |

Tableau 48 : Synthèse des résultats de l'évocation hiérarchisée « REU » et « EPREU »

2-2 Reconnaissance de l'objet

La comparaison des résultats des deux groupes montre que les distributions des items « bon chemin », « dialogue » et « être derrière » sont significativement différentes (valeur du χ^2 , ddl à $p < .05$, tableau 49). Les enseignants-parents sont moins nombreux que les parents à reconnaître une école dans un établissement dans lequel « mettre dans le bon chemin » et « être derrière » les enfants augmentent les chances de réussite de ces derniers. Ils sont à l'inverse plus nombreux à avoir une position non tranchée « il est possible ». Cette divergence de position se retrouve sur l'item « dialogue » mais plus faiblement. (Annexe 15).

| REU/EPREU | χ^2 | Différence significative à $p < .05$ |
|----------------------|----------------------|--------------------------------------|
| Lire et écrire | 0.47 à .49 | NS |
| Avenir | 2.42 à .30 | NS |
| Suivi | 0.32 à .85 | NS |
| Bon chemin | 15,72 à .0004 | p<.05 |
| Aller le plus loin | 2.30 à .32 | NS |
| Mobilité sociale | 4.80 à .09 | NS |
| Dialogue | 7.04 à .03 | p<.05 |
| Français | 0.035 à .98 | NS |
| Être derrière | 9,67 à .008 | p<.05 |

Tableau 49 : Comparaison des distributions de la reconnaissance de l'objet (NS : différence non significative)

Les figures 34, 35, 36 montrent que le graphe des enseignants est « tiré » vers le haut dans sa partie médiane « il est possible que ce soit une école », comme un effet « élastique », qui a pour conséquence de baisser ses extrémités en les écartant de celles du graphe de « REU », avec notamment une baisse plus marquée de la fréquence de reconnaissance pour « bon chemin » et « être derrière » (62% à 42% et 54% à 34%). Cet effet « élastique » est moins fort pour l'item « dialogue ».

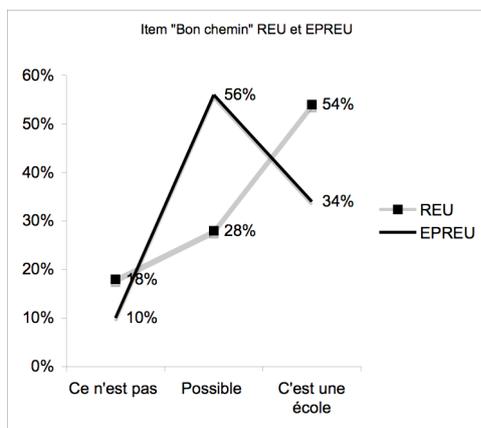


Figure 34 : Profils de l'item « bon chemin » REU et EPREU

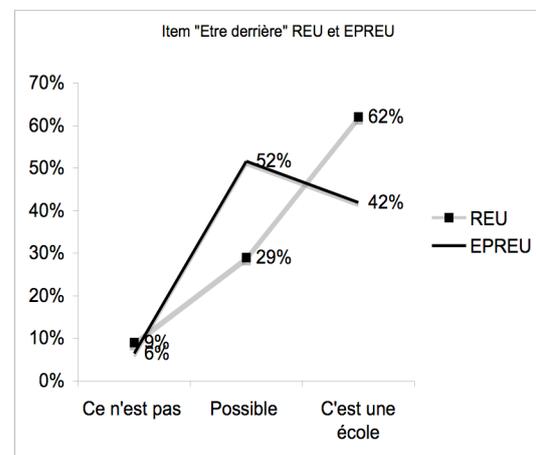


Figure 35 : Profils de l'item « être derrière » REU et EPREU

Par contre, les deux groupes traitent de façon similaire les items « lire et écrire », « suivi » et « avenir » (test du χ^2 , différence non significative à .05, tableau 49). Les graphes se superposent dans un effet « adhésif » qui souligne un consensus autour de la fréquence de reconnaissance de ces éléments. L'item « lire et écrire » avec une fréquence de .84 aurait, comme pour le groupe « REU », le statut d'élément non négociable rattaché au noyau central (figure 37).

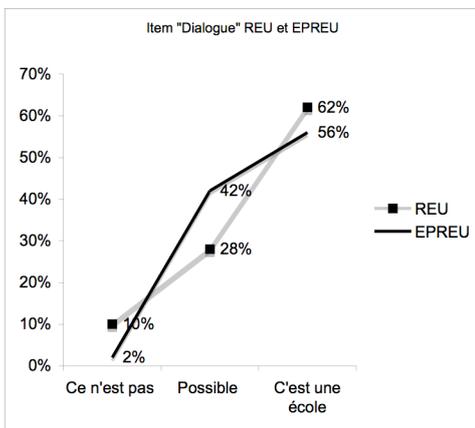


Figure 36 : Profils de l'item « dialogue » REU et EPREU

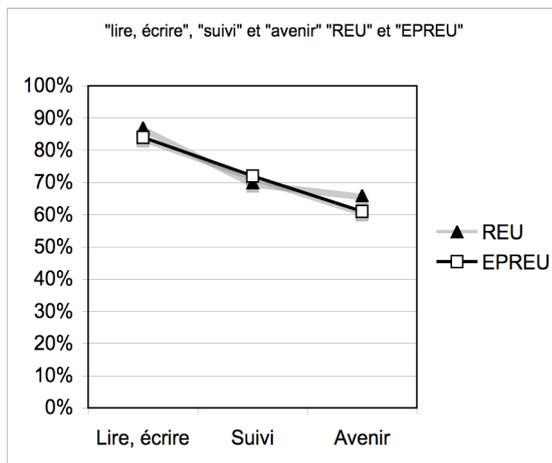


Figure 37 : Distribution des items les plus pondérés à la reconnaissance de l'objet, fréquence de « c'est une école » de « REU » et « EPREU »

2-3 Caractérisation de l'objet

95,16% des sujets du groupe ont répondu complètement aux 5 questions. Les réponses montrent que les items « app. lire et autres », « base, avenir » et « dialogue, écoute » sont les plus caractéristiques (avec respectivement 84%, 80% et 68%), (annexe 16). Ces trois items sont également les plus caractéristiques pour les parents originaires de La Réunion (90%, 74% et 70%), (tableau 47). Le test de χ^2 valide l'hypothèse H0, la différence est non significative. Ainsi les parents et les enseignants-parents ont traité de façon identique ces trois items. (Figure 38 et tableau 50).

| Q3REU/ EPREU | χ^2 | Différence Significative à $p < .05$ |
|---------------------|----------|---|
| Base, avenir | 1.50 | .47(NS) |
| App. lire et autres | 1.68 | .43(NS) |
| Dialogue, écoute | .075 | .96(NS) |
| Autorité parentale | 3.50 | .17(NS) |
| Bon chemin | 1.04 | .59(NS) |
| Être derrière | 13.23 | .001* |
| Meilleur suivi | 4.81 | .09(NS) |
| Parler français | 9.40 | .009* |
| Aller le plus loin | 14.24 | .0008* |

Tableau 50 : Comparaison des distributions de fréquences des Groupes « REU » et « EPREU » (annexe 17)

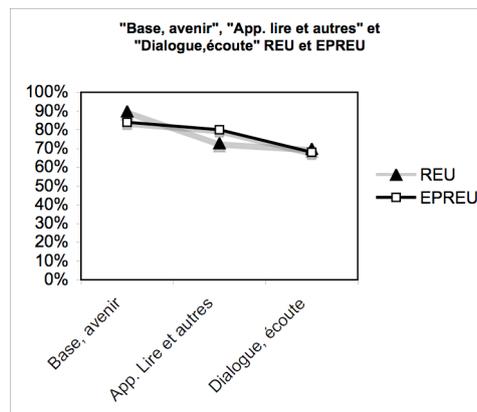


Figure 38 : Distribution des items les plus pondérés à la caractérisation de l'objet (fréquence de « plus caractéristique ») des groupes « REU » et « EPREU »

Il en est de même pour d'autres items (tels que « bon chemin », « autorité parentale » et « meilleur suivi », tableau 50 et annexe 17) mais avec une fréquence de caractérisation moins forte. En revanche la différence est significative pour certains items qui sont moins caractéristiques de l'école pour les parents que pour les enseignants-parents. Citons par exemple « aller plus loin » plus caractéristique pour les enseignants-parents (49% contre 21%), « parler français » (36% contre 16%). À l'inverse l'item « être derrière » est codé plus fréquemment « moins caractéristique » (83%) par ces derniers que par les parents (56%). (Annexe 17).

2-4 Les échelles d'opinions

Les enseignants-parents originaires de La Réunion se positionnent globalement entre le « plutôt d'accord » et l'« accord » sur l'échelle d'opinions (tableau 51). Pour 11 items sur 15 la moyenne obtenue est en effet supérieure à 4.40. Les items « discrimination », « petite école » et « école écoute » se cristallisent autour de la valeur médiane de 3.50 (différence non significative des moyennes relevées par rapport à cette médiane). Le seul désaccord relevé concerne l'item « enseignement créole ». (Distribution des items Q4EPREU et moyennes en annexe 18-1).

9 réponses imputées aux parents diffèrent significativement des réponses « vraies » des enseignants-parents. Ces derniers sont « plutôt pas d'accord » (3.52) pour dire que l'école est discriminante et pensent que les parents adhèrent à cette proposition relative à l'existence de la violence verbale et de la discrimination à l'école (4.57). Les opinions « vraie » (4.74) et « imputée » (3.81) sont exactement inversées pour ce qui concerne la facilité de rencontrer les enseignants. Par ailleurs, les parents sont perçus par les enseignants-parents comme étant moins « d'accord » qu'eux en ce qui concerne les propositions « apprentissages extrascolaires » (5.55/4.12), « rôle parents » (5.88/4.69), « bilinguisme » (5.19/4.00) et « loisirs » (5.60/4.36). L'approbation des enseignants-parents à l'item « violence collègue » est amplifiée dans l'imputation aux parents (5.17/5.69). Le désaccord relatif des enseignants-parents concernant l'aide des cours particuliers (petite école) est imputé en « accord » aux parents. (Distribution des items Q6 EPREU et moyennes en annexe 18-2).

| Numéro | Item | Q4EPREU Réponses vraies « enseignants parents » | Q6EPREU Réponses imputées « parents » | T de Student |
|--------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|--------------|
| 1 | Mobilité | 4.64 | 4.40 | 0.82 |
| 2 | Discrimination | 3.52 | 4.57 | -4.63* |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.74 | 3.81 | 3.83* |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.55 | 4.12 | 6.53* |
| 5 | Inégalité | 5.05 | 4.83 | 0.77 |
| 6 | Rôle parents | 5.88 | 4.69 | 5.96* |
| 7 | Bilinguisme | 5.19 | 4.00 | 4.97* |
| 8 | Loisirs | 5.60 | 4.36 | 6.34* |
| 9 | Identité | 4.43 | 4.02 | 1.32 |
| 10 | Violence collègue | 5.17 | 5.69 | -2.89* |
| 11 | Petite école | 3.81 | 4.50 | -2.69* |
| 12 | École écoute | 3.71 | 3.21 | 2.37* |
| 13 | Enseignement créole | 2.62 | 2.14 | 1.74 |
| 14 | Méthodes | 4.86 | 5.19 | -1.71 |
| 15 | Français | 4.90 | 5.07 | -0.67 |

Tableau 51 : Moyennes des items (réponses vraies et imputées, Q4, Q6) du groupe « EPREU » *(différence significative à $p < .05$)

La comparaison des réponses vraies de la question 4 (tableau 52) montre que les enseignants-parents et les parents ont un avis identique basé sur l'accord (moyenne supérieure à 4.50 et différence non significative) concernant les items « mobilité », « rôle parents », « loisirs », « méthodes » et « français ». Leur position est également la même, mais avec un avis mitigé ou une approbation limitée pour « discrimination » (3.72/3.52) et « école écoute » (3.97/3.71) d'une part et un désaccord pour l'enseignement du créole à l'école (2.30/2.62). Les différences significatives (items en gras dans le tableau 52) soulignent majoritairement (4 items sur 6) un accord plus marqué des enseignants et la tendance s'inverse pour les 2 autres (« petite école » et « violence collègue ») pour lesquels les enseignants-parents ont un degré d'accord plus faible que celui des parents.

Les opinions divergent à propos de l'identité (item 9) et de la petite école (item 11) : les enseignants sont « plutôt d'accord » (4.43) pour la prise en compte de l'identité et ont un

avis réservé concernant la petite école (3.81, position médiane). La position des parents est inversée : « plutôt d'accord » pour l'item « petite école » et avis réservé pour « identité ».

| Numéro item | Item | Q4REU Réponses vraies « parents » | Q4EPREU Réponses vraies « enseignants- parents » | T de Student |
|-------------|--------------------------------------|---|---|--------------|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.64 | -0.32 |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 3.52 | 0.78 |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 4.74 | -1.11 |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 5.55 | -2.50* |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 5.05 | -3.16* |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.88 | -1.26 |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 5.19 | -2.95* |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.60 | -1.58 |
| 9 | Identité | 3.70 | 4.43 | -2.75* |
| 10 | Violence collègue | 5.50 | 5.17 | 2.11* |
| 11 | Petite école | 4.62 | 3.81 | 3.89* |
| 12 | École écoute | 3.98 | 3.71 | 1.06 |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.62 | -1.18 |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 4.86 | 0.10 |
| 15 | Français | 4.80 | 4.90 | -0.43 |

Tableau 52 : Moyennes des items (réponses vraies des groupes « REU » et « EPREU ») de la question 4, *(différence significative à $p < .05$)

Le tableau 53 donne les différences entre les réponses vraies des parents et celles que les enseignants-parents leur imputent. Toutes les opinions sont dans la zone « approbation » (figure 39) sauf « école écoute » qui bascule de « plutôt accord » (3.97) à « plutôt pas d'accord » (3.21). Les enseignants-parents minorent l'accord parental sur certains points (« rencontre enseignants », « apprentissages extrascolaires », « loisirs » et « rôle parents ») ou au contraire majorent l'accord (« inégalité » et « discrimination »). Sur les 8 autres propositions, les opinions ne sont pas significativement différentes.

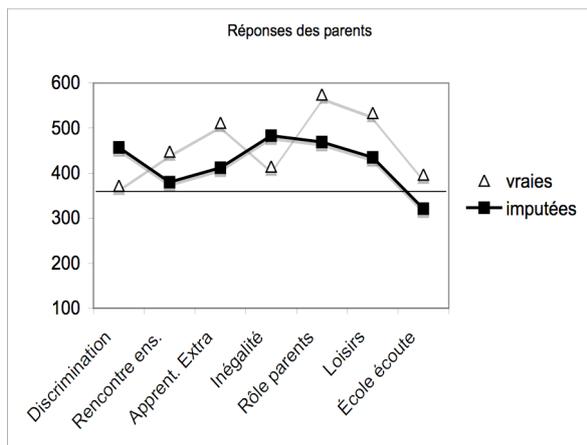


Figure 39 : Réponses vraies des parents (Q4REU) et imputées aux parents (Q6EPREU) avec une différence significative (moyennes multipliées par 100)

| Numéro item | Item | Q4REU Réponses vraies « parents » | Q6EPREU Réponses imputées « parents » | T de Student |
|-------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.40 | 0.80 |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 4.57 | -3.87* |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 3.81 | 2.87* |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 4.12 | 4.98* |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 4.83 | -2.32* |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 4.69 | 7.10* |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 4.00 | 1.60 |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 4.36 | 5.37* |
| 9 | Identité | 3.70 | 4.02 | -1.24 |
| 10 | Violence collègue | 5.50 | 5.69 | -1.37 |
| 11 | Petite école | 4.62 | 4.50 | 0.55 |
| 12 | École écoute | 3.98 | 3.21 | 3.13* |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.14 | 0.65 |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 5.19 | -1.69 |
| 15 | Français | 4.80 | 5.07 | -1.11 |

Tableau 53 : Moyennes des items (réponses vraies « REU » et imputées par « EPREU ») de la question 4, *(différence significative à $p < .05$)

Les différences observées entre les réponses vraies des enseignants-parents et celles qui leur sont imputées par les parents montrent que ces derniers minorent l'accord des premiers concernant 7 items sur 10 (figure 40 et tableau 54) avec un traitement qui fait passer l'opinion attachée à l'item « discrimination » d'une position médiane et neutre (3.52) à « plutôt pas d'accord » (2.90). L'approbation de la violence au collège, de l'écoute de l'école et l'aide apportée par la petite école est à l'inverse majorée.

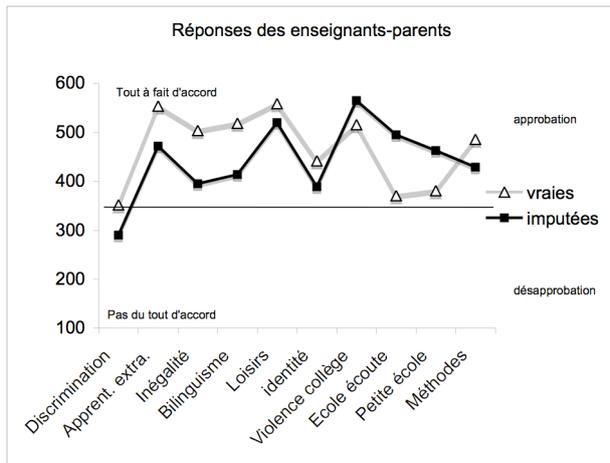


Figure 40 : Réponses vraies des enseignants (Q4EPREU) et imputées aux enseignants (Q6REU) avec une différence significative (moyennes multipliées par 100)

| Items | Q4EPREU Réponses vraies « enseignants- parents » | Q6REU Réponses imputées « enseignants- parents » | T de Student |
|--------------------------------------|---|---|--------------|
| Mobilité | 4.64 | 4.84 | -0.85 |
| Discrimination | 3.52 | 2.90 | 2.16* |
| Rencontre enseignant | 4.73 | 5.04 | -1.60 |
| Apprentissages extrascolaires | 5.54 | 4.72 | 4.11* |
| Inégalité | 5.04 | 3.95 | 3.92* |
| Rôle parents | 5.88 | 5.70 | 1.70 |
| Bilinguisme | 5.19 | 4.14 | 3.90* |
| Loisirs | 5.59 | 5.20 | 2.45* |
| Identité | 4.42 | 3.89 | 2.00* |
| Violence collège | 5.16 | 5.65 | -3.65* |
| Petite école | 3.81 | 4.63 | -3.56* |
| École écoute | 3.71 | 4.95 | -6.27* |
| Enseignement créole | 2.62 | 2.72 | -0.37 |
| Méthodes | 4.86 | 4.29 | 2.14* |
| Français | 4.90 | 5.06 | -0.69 |

Tableau 54 : Distribution des moyennes des réponses vraies des enseignants-parents et imputées aux enseignants-parents (Q4EPREU et Q6REU),* (différence significative à $p < .05$)

Nous constatons que quel que soit le statut des sujets (enseignant vs parent) et le type de réponse (vraie vs imputée), l'opinion attribuée à l'enseignement du créole à l'école est

constante. La désapprobation est toujours relevée entre « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord ».

2-5 Question 5 : accord hiérarchisé selon l'importance accordée aux items codés « tout à fait d'accord »

Rappelons que les items traités par les sujets dans cette question font partie des items auxquels les sujets ont eux-mêmes attribué le plus fort degré d'accord. La figure 41 montre les items codés « tout à fait d'accord » et « très important » par les parents et les enseignants-parents et la figure 42 reprend ces mêmes items hiérarchisés « important ». Les 8 items concernés sont ceux qui sont les plus pondérés dans les deux groupes. Ceci renvoie à la convergence d'approbation évoquée précédemment au niveau des réponses vraies (tableau 52).

Ces items forts de l'approbation maximale des uns et des autres se répartissent selon leur moyenne et « rôle parents » est l'élément qui cumule l'accord le plus élevé et l'importance la plus grande (figure 43). (Pondérations en effectifs et en nombre en annexe 21).

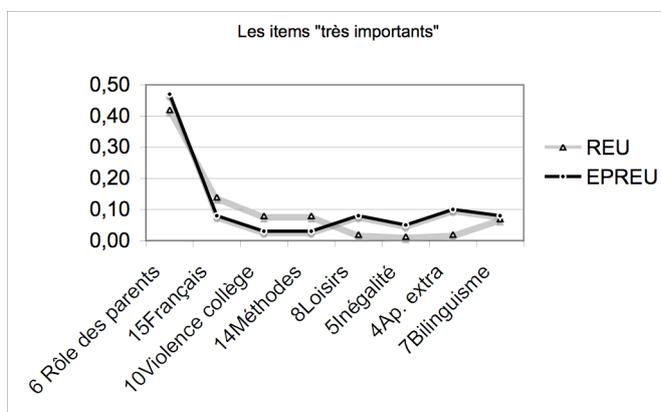


Figure 41 : Items codés « tout à fait d'accord » et « très important » (Q5), groupes « REU » et « EPREU »

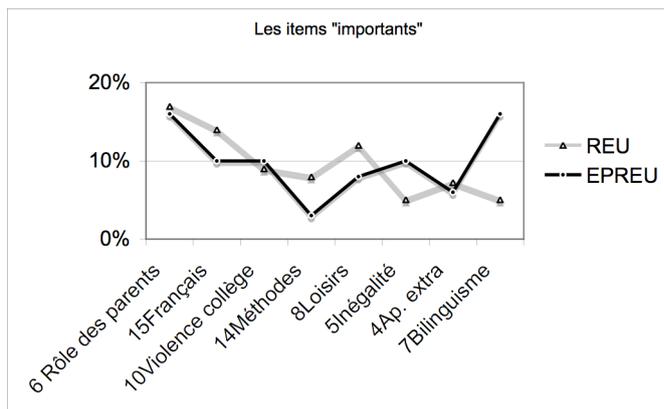


Figure 42 : Items codés « tout à fait d'accord » et « important » (Q5), groupes « REU » et « EPREU » : items « très important » en position « important »

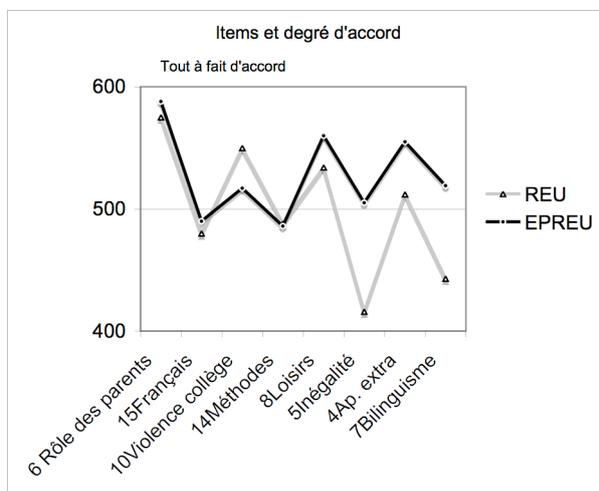


Figure 43 : Degré d'accord des items les plus pondérés (réponses vraies de « REU » et de « EPREU », (moyenne multipliée par 100)

L'item 10 « violence au collège » a une moyenne de 5.50 chez les parents (degré d'accord) et obtient une pondération de 8% en « très important » et 9% en « important ». Par contre, l'item 15 « français » avec une moyenne de 4.79, est considéré respectivement par 14% et 8% des parents comme très important et important. La violence au collège fait peur, mais caractérise moins l'école que la nécessité de savoir parler français. Chez les enseignants, l'item 8 « loisirs » avec une moyenne de 5.60 est hiérarchisée à hauteur de 8% en « très important » et en « important ». Quant à l'item 7 « bilinguisme » (5.19) recueille 8 et 16%. Pour les enseignants, le degré d'accord est davantage marqué pour « loisirs » que pour « bilinguisme », cependant ce dernier est plus important pour caractériser l'école.

L'item « rôle parents » qui est dans sa formulation complète : « les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant », semble occuper une place particulière dans la représentation de l'école aussi bien chez les parents que chez les enseignants-parents. En effet, le rôle des parents trouve dans cette expression et avec ces mots une place plus précise. Dans cette définition de « rôle » qui renvoie à la place des parents dans et hors de l'école, l'item est *mis en concurrence* avec des items sensibles tels que « bilinguisme », « identité », « inégalité », « violence », « discrimination » et « enseignement du créole », fédère l'approbation des deux groupes. L'approbation presque maximale (5.75 chez les parents et 5.88 chez les enseignants) d'une part et les meilleures pondérations d'importance pour caractériser l'école (42% et 47% de « très important ») nous portent à penser que le « rôle des parents » est un élément structurant, qui donne de la signification et du lien à la représentation.

Cet élément n'est pas apparu dans l'évocation hiérarchisée ou du moins pas sous cette forme, mais « éducation » pourrait y faire référence. Il est présent dans la reconnaissance de l'objet sous différentes déclinaisons (suivi parental, le bon chemin, être derrière) qui, cependant, n'ont pas le profil d'éléments centraux. Il en est de même dans la caractérisation où il est transversal, recoupant les thèmes de l'éducation parentale et du suivi de la scolarité. Nous reprendrons ces points de façon plus globale lors de la discussion et après avoir vu le positionnement des autres groupes.

2-6 L'analyse de similitude des réponses aux questions 4 et 6

Attachons nous maintenant aux relations de similitude entre les items, avec une attention particulière pour les plus pondérés dans l'échelle d'accord (figure 43) dont principalement l'item 6 « rôle parents », en nous référant aux arbres maximaux (figures 44 et 45) des réponses vraies de chacun des deux groupes et aux cliques maximales (annexes 12 et

19). Les résultats de la question 6 (réponses imputées), moyennes et distribution des items par notes et par sujets se trouvent en annexe 18-2).

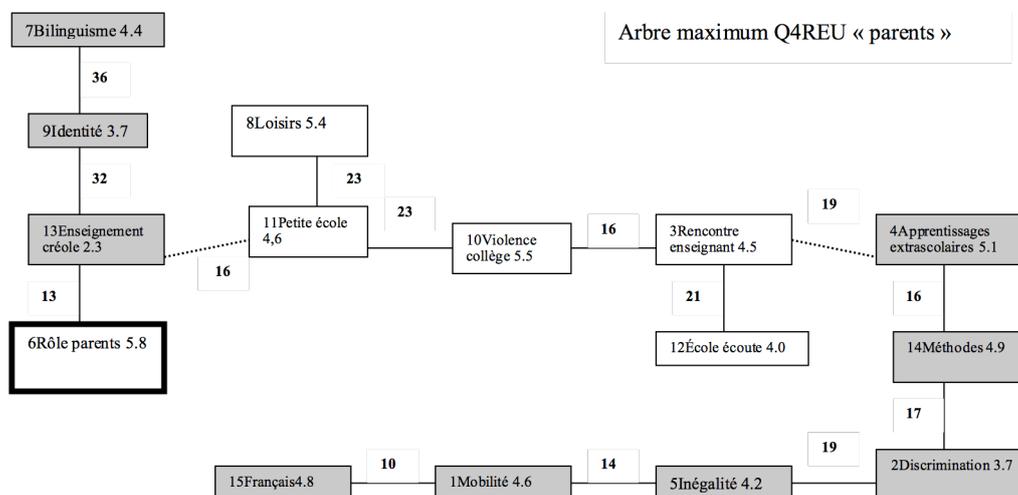


Figure 44 : Arbre maximum des réponses des parents (Q4 REU)

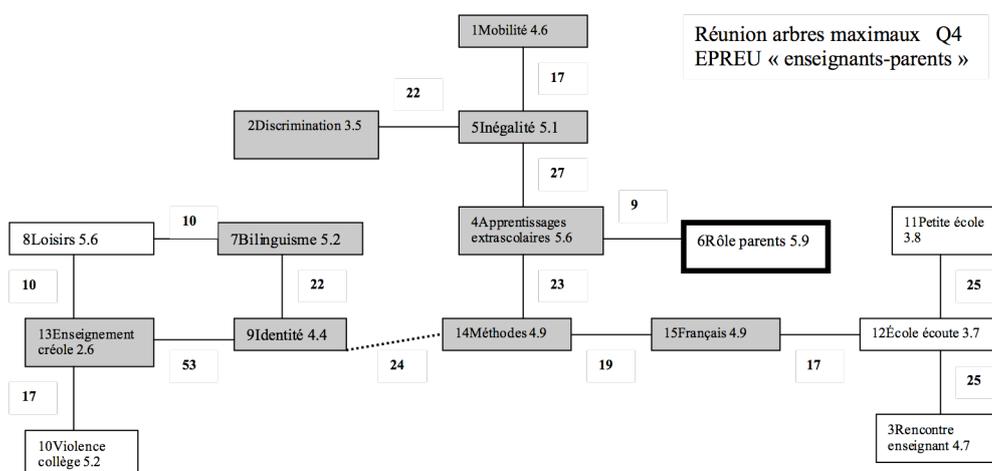


Figure 45 : RAM (réunion d'arbres maximaux)des réponses des enseignants- parents (Q4 EPREU) (Matrice de similitude en annexe 19, et moyennes annexe 18-1)

Nous observons notamment l'existence d'un pôle identitaire articulé autour des items « identité », « enseignement du créole » et « bilinguisme » qui compte, dans les deux groupes, des valeurs d'arêtes parmi les plus élevées. Ceci illustre les relations de ressemblance qui existent entre ces items aussi bien pour les parents que pour les enseignants-parents (partie située à gauche de l'arbre, figure 44 et 45). D'autant plus que ces items à

connotation culturelle forment une clique maximale aux indices forts (hors arbre) dans les deux groupes (figure 46, cliques maximales en annexes 12 et 19).

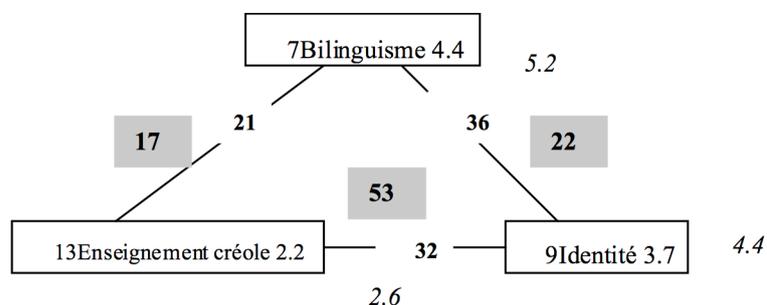


Figure 46 : clique maximale 7-13-9 commune à « REU » et à « EPREU », valeurs d'arrêt en grisé et moyennes en italique pour le groupe « EPREU »

Par ailleurs, une chaîne reliant « français », « méthodes », « apprentissages extrascolaires » « discrimination », « mobilité » et « inégalité » est présente dans les deux arbres. Chez les parents, elle est à droite, éloignée du pôle identitaire (figure 44), par contre chez les enseignants-parents cette chaîne est accolée au pôle (à droite de l'arête en pointillé pondéré de 24, figure 45). L'item « rôle parents », repéré en encadré gras sur les arbres, n'a qu'une liaison de similitude (seuil supérieur ou égal à 9) chez les enseignants-parents et 4 chez les parents (cliques maximales impliquant « rôle parents », tableau 55).

| | | | |
|-------|-------|--------------------------------|----------------------------------|
| REU | 13 -> | 6Rôle parents | 13Enseignement créole |
| REU | 11 -> | 6Rôle parents | 10Violence 13Enseignement créole |
| REU | 11 -> | 6Rôle parents | 9Identité 13Enseignement créole |
| REU | 9 -> | 6Rôle parents | 8Loisirs |
| EPREU | 9-> | 4Apprentissages extrascolaires | 6Rôle parents |

Tableau 55 : cliques maximales avec l'item 6 « rôle parents »

Autrement dit, l'isolement de l'item « rôle parents » repéré sur l'arbre du groupe « EPREU » est souligné par la présence d'une seule liaison supérieure à 9 (avec « apprentissages extrascolaires »). En revanche pour le groupe « REU », 4 liaisons existent

autour du rôle parental, les items concernés vont plus ou moins ensemble : « identité », « enseignement du créole », « violence collège » et « loisirs » (indice de similitude variant de 9 à 13). L'observation des arêtes ordonnées de l'analyse de similitude de chacun des deux groupes confirme la lecture faite avec les cliques maximales, à savoir que les relations avec « rôle parents » sont plus nombreuses pour le groupe « REU » (8 arêtes ayant un indice compris entre +4 et +8 pour « REU » et seulement 2 pour « EPREU ») que pour « EPREU ».

Ainsi, les relations de similitude nous montrent que l'item « rôle parents », considéré par les sujets des deux groupes comme étant le plus important pour caractériser l'école, n'est pas « traité » de la même façon par ces deux groupes. En effet, chez les parents, le rôle parental est lié à davantage d'items que chez les enseignants-parents d'une part, et d'autre part le degré de ressemblance est plus fort entre les items chez les premiers.

2-7 Synthèse des résultats des deux groupes

Les principaux résultats synthétisés dans le tableau 56 donnent les éléments constitutifs de la représentation de chaque groupe avec d'une part, une hypothèse relative à la composition du noyau central et de la périphérie et d'autre part, des repères concernant la position des uns et des autres par rapport à des items sensibles de l'échelle d'opinions (l'enseignement du créole, la violence à l'école, la discrimination, l'inégalité des chances, le rôle des parents, le bilinguisme, l'identité culturelle).

La comparaison des résultats des deux groupes montre que des points communs existent entre la représentation sociale de l'école des parents originaires de La Réunion et celle des enseignants-parents originaires de La Réunion. Les périphéries sont composées d'éléments communs, mais qui n'occupent pas exactement la même position à part (« connaissances » en première périphérie). Les éléments « diplôme-métier » et « socialisation » n'appartiennent pas à chacune des deux périphéries. Notons également l'absence de « respect » chez les enseignants-parents.

Par ailleurs, les résultats aux autres questions montrent que quelques divergences d'opinions existent concernant notamment « bon chemin », « être derrière », « identité » et « petite école » (tableau 56). Un fort consensus est à relever sur la question de l'enseignement du créole à l'école. La similitude de traitement du pôle identitaire est également à souligner. Enfin l'item relatif au rôle parental cumule chez les deux groupes l'approbation et le caractère important. Nous développerons notre analyse dans le chapitre consacré à la discussion. À la lumière des résultats concernant les autres groupes en présence, nous pourrions nous appuyer sur des points d'ancrages plus diversifiés, aptes à nourrir plus complètement nos propos.

| | | Groupe « REU » Parents originaires de La Réunion | Groupe « EPREU » Enseignants-parents originaires de La Réunion |
|----------------------------------|--|---|---|
| Repérage du contenu | Évocation hiérarchisée (Q1) : Hypothèse de centralité Noyau Central | Apprentissages Éducation | Apprentissages Éducation |
| | 1 ^e Périphérie Évocation hiérarchisée (Q1) : Hypothèse de périphérie 2 ^e Périphérie | <i>Lire et à écrire</i> <i>Avenir</i> Connaissances-savoirs Enseignement Travail-devoirs Réussite Respect-discipline Diplôme-métier | <i>Lire et écrire</i> Connaissances-savoirs Enfants Avenir Enseignement Travail-devoirs Socialisation Discipline Réussite |
| | Caractérisation de l'objet (Q3) Items les plus pondérés à gauche (différence non significative) Items traités différemment à droite (différence significative) | Base, avenir (hypothèse centralité) App. lire et autres Dialogue et écoute | Aller plus loin Parler français Être derrière |
| Contrôle de la centralité | Reconnaissance de l'objet (Q2) Items les plus pondérés à gauche (différence non significative) Items traités différemment à droite (différence significative) | Lire et écrire (noyau central ?) Avenir (périphérie ?) Suivi parental (périphérie ?) | Bon chemin Être derrière Dialogue et écoute |
| Informations complémentaires | Échelle d'opinions : réponses vraies (Q4) | Approbation (moyenne > 4) : 10 items <u>Désapprobation : L'enseignement du créole</u> Similitude de traitement du pôle identitaire (enseignement du créole, bilinguisme, identité) Divergence d'opinions : Identité et Petite école | |
| | Accord hiérarchisé (Q5) Item le plus pondéré | Rôle des parents | |

Tableau 56 : Récapitulatif des résultats de l'analyse comparative des données des groupes « REU » et EPREU », hypothèse de centralité et de périphérie

Nous abordons maintenant les résultats des autres groupes en présence en évoquant à chaque étape, dans la démarche comparative qui est la notre, les points les plus pertinents soit par rapport à notre groupe de référence « REU », soit en comparant d'autres groupes entre eux. Nous nous intéresserons également, à la fin de ce chapitre, aux effets d'ordre et de mode de passation du questionnaire.

3- Groupes de parents « PRIM » et PRIV »

3-1 Groupe « PRIM »

Rappelons que les sujets de cet échantillon de 57 parents d'élèves sont issus d'une école primaire (élémentaire et maternelle) située dans un « Réseau Ambition Réussite » et réputée « difficile » compte tenu des résultats aux évaluations nationales et des critères socioculturels et économiques (cf. chapitre 7).

L'analyse lexicographique des évocations hiérarchisées fait ressortir comme éléments centraux « avenir » et « éducation ». « Apprentissages » occupe une position périphérique à cause de son rang d'importance dans cette première analyse. Cependant, l'analyse catégorielle lui attribue 80% de mots fréquents, 35 occurrences et un rang moyen de 2.90. Ces scores placent donc l'élément « apprentissages » en position de centralité tout comme « éducation » car ce sont les deux seuls qui cumulent les trois critères de centralité articulés autour du volume de mots fréquents et d'occurrences, et du rang d'importance). (Annexes 22-1 et 22-2).

Les groupes, « PRIM » et « REU », issus de population parente, se positionnent de façon équivalente (différence non significative) à la caractérisation (annexe 22-4) notamment au niveau des trois items communs les plus pondérés (« base, avenir », « app. lire et autres » et « dialogue »), avec respectivement et dans l'ordre des items, les fréquences de 90%/90% ; 76%/74% et 70% /73%.

De même, les différences observées entre les résultats concernant les trois items les plus fréquents à la reconnaissance de l'objet ne sont pas significatives. Nous relevons une

fréquence de reconnaissance de 90% pour l'item « lire et écrire », 70% pour le suivi parental et 74% pour « avenir » (les fréquences de « REU » : 87%, 74% et 70% (annexe 22-3). Les opinions à l'échelle d'accord de la question 4 sont équivalentes pour les 2 groupes (pas de différence significative, annexe 22-5).

La représentation sociale de l'école de parents de « PRIM » serait articulée autour des mêmes éléments que celle du groupe « REU » (éducation, apprentissages). Par ailleurs, il y a une convergence d'approbation à l'échelle d'opinions et des résultats équivalents à la reconnaissance de l'objet et à la caractérisation. Une différence est à noter par rapport à « lire et écrire » et à « apprentissages », élément moins saillant et moins important que pour le groupe « REU » dans l'évocation hiérarchisée.

3-2 Groupe « PRIV » et groupe « PRIM »

Le groupe « PRIV » est composé de 24 parents dont l'enfant est scolarisé dans une école de l'enseignement privé. L'analyse lexicographique et catégorielle place « apprentissages » et « éducation » en position d'éléments centraux. L'analyse catégorielle renforce leur centralité potentielle. L'élément « lire et écrire » n'est pas présent. (Annexe 23-1 et 23-2) .

La lecture comparée des résultats de « PRIM » et de « PRIV » ne fait pas apparaître de différence significative pour les items les plus pondérés à la caractérisation de l'objet (« base, avenir », « » et « dialogue, écoute ») et pour ceux de la reconnaissance de l'objet. Les mêmes éléments font l'objet de l'hypothèse de centralité. (Annexe 23-4 et 23-5).

À l'échelle d'opinions, il y a consensus sur tous les items. La seule différence significative concerne « apprentissages extrascolaires » pour lequel les parents de « PRIV » ont un degré d'accord plus fort que ceux de « PRIM » (5.65 contre 4.88, $t = -2.93$ à $p < .05$). (Annexe 23-3). Rappelons que ces deux groupes diffèrent par leur niveau de qualification (43.85% de diplômés pour « PRIM » et 85.5% pour « PRIV », dont respectivement 22.80%

de sujets ayant au moins le niveau IV (BAC) et 70.83%, annexe 6) et, bien entendu, par le type d'enseignement (public et privé).

4- Parents non originaires de La Réunion : groupe « NREU »

Le groupe « NREU » est composé de 40 parents non originaires de La Réunion et résidant dans l'île. L'évocation hiérarchisée (tableau rang x fréquence en annexe 25-1) montre que les éléments « apprentissages » et « éducation » sont en position éligibles pour appartenir au noyau central.

À la reconnaissance de l'objet, nous retrouvons « lire et écrire » (93%), « suivi parental » (75%), dialogue, écoute » (68%). L'élément « avenir » est en quatrième position avec 65%. À la caractérisation de l'objet il n'y a pas de différence significative concernant les éléments les plus pondérés « base, avenir » (84%), « lire, écrire » (82%) et « dialogue, écoute » (73%). Soulignons que « motivation intrinsèque » obtient 70% de fréquence de caractérisation, soit autant que « dialogue et écoute ». La différence observée entre les distributions de « motivation intrinsèque » du groupe (15/15/70%) et celle de « REU » (29/34/36%) est significative (à .05). (Annexe 25-4).

À l'échelle d'opinions de la question 4, plusieurs différences significatives entre les réponses des groupes « REU » et « NREU » sont relevées : un accord plus marqué pour « NREU » concernant « apprentissages extrascolaires » (5.57/5.12), « inégalité » (4.85/4.16), « loisirs » (5.80/5.34), « méthodes » (5.35/4.87) et « français » (5.40/4.79). L'inverse est observée pour « violence », « petite école » et « école écoute ». La désapprobation des deux groupes se fait sur les propositions ayant trait à l'enseignement du créole. La position du groupe « NREU » est plus nette (2.85) sur la discrimination que celle de « REU » (3.72). (Annexe 25-3).

5- Parents de la métropole : groupe « METRO »

Le groupe « METRO » est composé de 60 parents de métropole (Marseille et Avignon). Les analyses lexicographique et catégorielle montrent que la représentation du groupe a des éléments communs avec celle des parents originaires de La Réunion « REU », avec notamment comme éléments centraux (communs aux autres groupes également) « apprentissages » et « éducation ». (Tableau 57 et annexes 28-1 et 28-2).

| Évocation hiérarchisée Q1 | « REU » Groupe de parents de La Réunion et originaires de La Réunion | « METRO » Groupe de parents de métropole |
|--|--|---|
| Noyau central Hypothèse de centralité | Apprentissages Éducation | Apprentissages Éducation |
| Périphérie | Lire et écrire Avenir Connaissances-savoirs Enseignement Travail-devoirs Réussite Respect-discipline Diplôme-métier | Avenir Savoirs Travail-devoirs Lire et à écrire Respect-discipline Enseignement Enfants |

Tableau 57 : Noyau central et périphérie (« REU » et « METRO »), analyse des évocations (Q1)

À la reconnaissance de l'objet, les trois items « lire et écrire », « avenir » et « suivi » sont les plus pondérés comme chez « REU ». Il en est de même pour la caractérisation de l'objet avec « base, avenir », « app. lire et autres » et « dialogue et écoute ». (Annexe 28-3 et 28-5).

Les opinions des parents métropolitains sont significativement différentes de celles des parents réunionnais sur quatre thèmes avec les moyennes respectives (« METRO », « REU ») : la mobilité (3.98/4.57), la discrimination (3.19/3.72), l'inégalité (4.75/4.16) et l'enseignement de la langue maternelle (2.88/2.30) (annexe 28-4). Notons notamment que les réunionnais ont un degré de désapprobation significativement plus élevé que les métropolitains concernant l'enseignement de la langue maternelle (le créole pour les réunionnais). À l'inverse, le degré d'accord au sujet de la mobilité est plus fort chez les réunionnais.

6- Enseignants parents non originaires de La Réunion : groupe « EPNREU »

Ce groupe est composé de 38 sujets qui ont le double statut d'enseignant et de parent et ne sont pas originaires de la Réunion. Nous présentons les principaux résultats de ce groupe en parallèle avec ceux des enseignants parents originaires de l'île, le groupe « EPREU », exposés précédemment. Les résultats de l'échelle d'opinions (réponses vraies Q4) seront comparés également avec ceux du groupe des parents « REU ».

Nous pouvons faire une hypothèse de centralité concernant les éléments « apprentissages » et « éducation » (analyses lexicographique et catégorielle, annexes 27-1 et 27-2). La périphérie serait constituée de « enfants », « connaissances, savoirs » et « socialisation ». (Tableau 58). À la caractérisation de l'objet, les trois items les plus pondérés pour le groupe « EPNREU » (« app. lire et autres », « dialogue, écoute » et « base, avenir ») sont les mêmes que pour « EPREU ». Toutefois nous relevons pour « EPNREU » une fréquence de caractérisation de 76% pour « choix de l'enfant » et 31% pour « EPREU », (test du $\chi^2 = 18.31$ différence significative à $p < .05$, effectué sur les distributions). (Annexe 18 et 27-5).

| Évocation hiérarchisée Q1 | « EPREU » Groupe d'enseignants-parents originaires de La Réunion | « EPNREU » Groupe d'enseignants-parents non originaires de La Réunion |
|--|---|---|
| Noyau central Hypothèse de centralité | Apprentissages Éducation | Apprentissages Éducation |
| Périphérie | <i>Lire et écrire</i> Connaissances-savoirs Enfants Avenir Enseignement Travail-devoirs Socialisation Discipline Réussite | Connaissances-savoirs Enfants Socialisation |

Tableau 58 : Noyau central et périphérie (« EPREU » et « EPNREU»), analyse des évocations (Q1)

Les réponses à la reconnaissance de l'objet ne sont pas statistiquement différentes entre les deux groupes en présence. (Annexe 27-3). Par contre l'échelle d'opinions donne des différences significatives à $p < .05$ pour les items suivants (EPREU /EPNREU) : « violence collègue » (5.16/4.43) et « petite école » (3.81/3.17) pour lesquels les enseignants parents réunionnais ont un degré d'accord plus élevé que leurs collègues non réunionnais. Dans la comparaison avec les parents réunionnais de « REU » (EPNREU/REU) nous relevons que les enseignants parents ont un degré d'accord plus élevé pour les items : « apprentissages extrascolaires » (5.73/5.12), « inégalité » (5.20/4.16), « bilinguisme » (5.17/4.43) et « identité » (4.47/3.70). Comme précédemment, pour les items « violence collègue » et « petite école » les parents réunionnais ont un degré d'accord plus élevé que les enseignants non réunionnais avec respectivement des moyennes de (5.50/4.40 et 4.62 /3.17), (annexe 27-4).

7- Enseignants non parents et étudiants non parents : groupes « ENP » et « MASTER »

Le groupe des enseignants non parents « ENP » est composé de 36 sujets et celui des étudiants « MASTER » 30. Rappelons que tous ces sujets ne sont pas parents et qu'ils ont le même niveau d'études. Les premiers sont enseignants et les seconds non. Dans le groupe « ENP » 77.8% des sujets sont originaires de La Réunion et dans « MASTER » 66.7%. (Tableau des données sociodémographiques en annexe 6).

Le repérage des contenus de l'évocation hiérarchisée donne la ventilation suivante (tableau 59) avec un noyau central différent (« apprentissages » en commun) et « savoirs-connaissances » présent chez les étudiants. Notons l'absence de l'élément « éducation » qui est en périphérie dans les deux représentations.

| Évocation hiérarchisée Q1 | « ENP » Groupe d'enseignants non parents | « MASTER » Groupe d'étudiants |
|--|--|---|
| Noyau central Hypothèse de centralité | Apprentissages | Apprentissages Savoirs-connaissances |
| Périphérie | Socialisation Éducation Travail-devoirs Enfants Respect-discipline | Enseignants Élèves Éducation Socialisation Avenir |

Tableau 58 : Noyau central et périphérie (« ENP » et « MASTER»), analyse des évocations (Q1)

Il n'y a pas de différence significative entre les réponses à la reconnaissance de l'objet concernant les items les plus pondérés des autres groupes. Les fréquences de reconnaissance inférieures à celles des autres groupes sont pour « ENP » : 61%/33%/53% et pour « MASTER » : 53%/53/40%, respectivement pour « lire et écrire », « avenir » et « suivi ». (Annexe 25-3 et 26-3).

A la caractérisation de l'objet (annexe 27-5), les résultats obtenus ne diffèrent pas significativement pour 2 des 3 items communs les plus pondérés « « app. lire et autres » et « base, avenir ». Par ailleurs, les résultats relevés à l'échelle d'opinions ne font apparaître aucune différence significative (annexe 26-4).

8- Accord hiérarchisé

Tous les groupes ont choisi l'item « 6 Rôle des parents » comme étant le plus caractéristique de l'idée qu'ils se font de l'école. Parmi les items à connotation identitaire (9 Identité, 13 Enseignement du créole, 7 Bilinguisme) ou inégalitaire (2 Discrimination, 5 Inégalité , 14 Méthodes) quatre sont « placés » en seconde ou troisième position (tableau 59).

| Groupes | Numéro item "très important" | Fréquence (pourcentage) | Désignation des items |
|---------|---------------------------------|-------------------------|---|
| REU | N°6-15-10 | 42/14/8% | 4Apprentissages extrascolaires 6Rôle des parents 7Bilinguisme 9Identité 10Violence au collège 14Méthodes 15Français |
| EPREU | N°6-04-15 | 47/10/8% | |
| METRO | N°6-10-15 | 47/19/13% | |
| ENP | N°6-09-04 | 26/19/16% | |
| MASTER | N°6-04-14 | 34/17/14% | |
| NREU | N°6-15-7 | 45/16/11% | |
| EPNREU | N°6-14-4 | 46/14/14% | |
| PRIV | N°6-15-14 | 43/26/9% | |
| PRIM | N°6-15-10 | 38/17/8% | |

Tableau 59 : Items codés « tout à fait d'accord » et « très important » des 9 groupes (Q5), fréquences d'importance données dans l'ordre des items

L'item « 9 Identité » choisi par les enseignants non parents du groupe « REU » avec 19%, « 14 Méthodes » recueille 14% chez les étudiants du groupe « MASTER » et chez les enseignants parents non originaires de La Réunion du groupe « EPNREU », « 7 identité » 11% chez les parents non originaires de La Réunion du groupe « NREU ». Par ailleurs, l'unanimité du choix de l'item « 6Rôle des parents » même si cela ne constitue pas une réelle surprise dans la mesure où c'est un item transversal est à souligner. Cet item obtient ses moins bons résultats chez les sujets qui ne sont pas parents (enseignants de « ENP » et étudiants « MASTER »). Ainsi, tous les autres marquent plus fortement, en tant que parents, le rôle qu'ils jouent dans la scolarité de leur enfant. Ceci renvoie à l'absence de l'élément « éducation » dans le noyau de la représentation sociale des sujets non parents.

Mais au-delà de cet accord, il apparaît pertinent de s'intéresser aux items qui sont « cachés » derrière l'item générique et fédérateur « 6Rôle des parents ». En effet, nous pensons que c'est à cet endroit qu'il convient de chercher ce qui pourrait relever des éléments masqués. Nous retrouvons dans cette question d'accord hiérarchisé, les contraintes du questionnaire de caractérisation, avec le choix forcé. Nous mettrons en lien, pour chaque groupe, dans une section suivante ces résultats avec ceux des autres questions.

9- Effets d'ordre et du mode de passation

Afin de tester l'effet d'ordre des items des échelles d'opinion, un échantillon de 21 sujets du groupe de parents réunionnais « REU » ont reçu un questionnaire avec l'ordre des items des questions 4 et 6 inversé.

Les résultats de deux échantillons (N=21) du groupe « REU » sont comparés (« ordre normal » vs « ordre inversé »). La comparaison des distributions de moyennes (annexe 29) montre une différence significative pour les éléments « mobilité », « violence » et « créole », avec une majoration du degré d'accord pour les deux premiers (de 4.00 à 4.90 et de 5.28 à 5.84) pour l'échantillon « ordre inversé ». Pour le troisième item, le désaccord est à l'inverse minoré (de 1.71 à 2.57). Cette différence significative pourrait être imputée à l'ordre des items mais ne souligne pas de changement de jugement. Ce renforcement d'opinion va dans le même sens. Dans l'hypothèse où un biais existerait, compte tenu du faible impact, nous considérons qu'un tel biais serait négligeable.

Nous avons par ailleurs testé l'effet du mode de passation : « face à face » et « chez soi » (le mode « face à face » a intéressé 18 parents dont 13 du groupe « REU »). Très majoritairement, les sujets n'ont pas choisi cette modalité d'enquête (cf. chapitre 8). Compte tenu de la nature des différentes questions, nous pensons que l'évocation hiérarchisée (question 1) et l'échelle d'opinions (question 4) sont plus sensibles au mode de passation « face à face ». La première est une activité dans laquelle il est demandé au sujet des productions écrites et la deuxième questionne le sujet sur des thèmes sensibles susceptibles de biaiser les réponses (éléments contre normatifs).

Comme dans le cas précédent concernant l'effet d'ordre, nous avons mis à l'épreuve deux échantillons et comparé les résultats obtenus selon le mode, « face à face » vs « chez soi ». L'analyse de ces résultats montre que l'hypothèse de centralité peut être avancée pour les mêmes éléments « apprentissages » et « éducation », et par ailleurs des éléments communs composeraient la périphérie (annexe 30). Il n'y aurait pas d'effet du mode de

passation en ce qui concerne l'évocation hiérarchisée et si un effet existe, compte tenu des résultats, il peut être considéré comme négligeable.

À l'échelle d'opinions nous relevons un effet éventuel du mode de passation sur l'item « identité » (4.55/3.33). Les sujets « face à face » signifient leur approbation (4.55 : plutôt d'accord) et ceux du mode « chez soi » marquent un avis qui tend vers le « plutôt pas d'accord ». Nous observons un inversement de la tendance. Toutefois, sur les 13 protocoles recueillis à l'enquête en « face à face », 8 ont été comptabilisés dans les questions 4 et 6 (en effet, seuls 8 sujets ont répondu complètement à tous les items). Si cet effet est attribué au mode de passation, compte tenu du faible nombre de sujets (8 sur 151), nous considérons qu'il n'existe pas de biais.

10- Synthèse des résultats : repérage et contrôle de la centralité

Le tableau 60 suivant synthétise tous les résultats des différents groupes, avec dans la première et la deuxième colonnes, les éléments concernés par l'hypothèse de centralité et de périphérie relatives respectivement à l'évocation hiérarchisée et à la caractérisation (fréquence caractérisation est indiquée en pourcentage). La troisième colonne a trait au contrôle de la centralité (fréquence de reconnaissance est indiquée en pourcentage). Les éléments en tête de liste (en caractère gras) sont ceux qui ont la plus forte probabilité d'appartenir au noyau central.

Les éléments de la périphérie (évocation hiérarchisée, deuxième colonne) sont rangés suivant le rang et la fréquence (rang x fréquence) dans l'ordre décroissant. Les premiers cités sont les éléments, les plus « proches » du noyau en termes de poids et de qualité.

| | Repérage du contenu | | Contrôle de la centralité |
|--------------|-------------------------------------|--|--|
| | Évocation hiérarchisée | | Reconnaissance de l'objet |
| | Centralité ? | Périphérie ? | Items et fréquence en % |
| REU | Apprentissages Éducation | Lire et écrire Avenir Connaissances-savoirs Enseignement Travail-devoirs Réussite Respect-discipline Diplôme-métier | Base, avenir 90 App. lire et autres 74 Dialogue et écoute 70 Plus de moyens 69 Meilleur suivi 64 Avoir un métier 54 |
| | | | Lire et écrire 87 Suivi parental 70 Avenir 66 Être derrière 62 Dialogue et écoute 62 Bon chemin 54 Mobilité sociale 50 |
| EPREU | Apprentissages Éducation | Lire et écrire Connaissances-savoirs Enfants Avenir Enseignement Travail-devoirs Socialisation Discipline Réussite | Base, avenir 84 App. lire et autres 80 Dialogue et écoute 68 Diplôme 57 Meilleur suivi 53 Plus que le bac 52 Aller plus loin 49 |
| | | | Lire et écrire 84 Suivi parental 72 Avenir 61 Dialogue et écoute 56 Aller plus loin 48 Être derrière 42 |
| PRIM | Éducation Apprentissages | Avenir Respect-discipline Enseignement Lire et écrire Dialogue-écoute Connaissances | Base, avenir 90 App. lire et autres 76 Dialogue et écoute 73 Plus de moyens 67 Diplôme 53 Choix métier 53 |
| | | | Lire et écrire 93 Avenir 74 Suivi parental 70 Bon chemin 56 Être derrière 56 Dialogue et écoute 54 |
| PRIV | Apprentissages Éducation | Avenir Respect-discipline Socialisation | Base, avenir 91 App. lire et autres 87 Dialogue et écoute 86 Bon chemin 62 Meilleur suivi 61 Plus que le bac 61 |
| | | | Lire et écrire 92 Avenir 58 Suivi parental 58 Être derrière 54 Aller plus loin 50 |
| METRO | Apprentissages Éducation | Avenir Savoirs Travail-devoirs Lire et écrire Respect-discipline Enseignement Enfants | Base, avenir 84 App. lire et autres 82 Dialogue et écoute 78 Meilleur suivi 65 Diplôme et expér.60 Avoir un métier 60 Bon chemin 56 Motivation 53 |
| | | | Lire et écrire 90 Avenir 70 Suivi parental 65 Dialogue et écoute 57 Mobilité 57 Aller plus loin 53 Être derrière 53 |

Tableau 60 : Récapitulatif des résultats de tous les groupes avec les items répartis selon des hypothèses de centralité à l'évocation hiérarchisée. Les items avec la pondération exprimée en pourcentage à la caractérisation de l'objet et à la reconnaissance de l'objet.

| | Repérage du contenu | | Contrôle de la centralité |
|---------------|---|--|---|
| | Évocation hiérarchisée | | Reconnaissance de l'objet |
| | Centralité ? | Périphérie ? | Items et fréquence en % |
| NREU | Apprentissages Éducation | Enfants Enseignement Respect-discipline Travail-devoirs Socialisation Connaissances | Base, avenir 84 App. lire et autres 82 Dialogue et écoute73 Motivation 70 Bon chemin 64 Choix enfant 59 Avoir un métier 54 |
| EPNREU | Apprentissages Éducation | Connaissances-savoirs Enfants Socialisation | Base, avenir 84 Dialogue et écoute83 App. lire et autres 81 Choix enfant 76 Détente/travail 56 Meilleur suivi 53 |
| ENP | Apprentissages | Socialisation Éducation Travail-devoirs Enfants Respect-discipline | App. lire et autres 88 Base, avenir 80 Autorité parentale71 Dialogue et écoute49 Diplôme 59 Motivation 53 Meilleur suivi 50 |
| MASTER | Apprentissages Savoirs-connaissances | Enseignants Élèves Éducation Socialisation Avenir | Base, avenir 83 Dialogue et écoute77 App. lire et autres 73 Diplôme 63 Plus que le bac 60 Meilleur suivi 50 |

Suite du tableau 60 (Récapitulatif des résultats)

Chapitre 11- Discussion

Dans la discussion, nous commencerons en nous interrogeant sur le repérage du contenu de la représentation et le contrôle de la centralité des éléments. Nous discuterons ensuite les résultats de façon globale et ceux de notre groupe de référence (les parents originaires de la Réunion) seul et comparés avec ceux du groupe des enseignants-parents originaires de la Réunion. Nous continuerons en croisant les regards de ces deux groupes, avant de discuter les résultats de tous les groupes en fonction du statut et de l'origine. Nous terminerons en évoquant la recherche des éléments masqués.

1- Limites du questionnaire : repérage du noyau central et contrôle de la centralité

Le traitement des données et l'analyse des résultats soulignent avec acuité l'importance de la formulation des items et des thèmes. Le choix des termes, des expressions et des thèmes issus du corpus d'entretiens exploratoires guide la conception du questionnaire tout au long de son élaboration (cf. chapitre 8). L'architecture interne de notre questionnaire comprend le thème des apprentissages inclus dans la caractérisation de l'objet. Ce thème des apprentissages s'est avéré être également l'élément « apprentissages », éligible en élément du noyau central à l'évocation hiérarchisée. « Apprentissages » est donc un mot prototypique et générique, faisant l'objet d'une hypothèse de centralité, avec exactement le même mot qui, dans notre questionnaire, désigne un thème.

Les apprentissages ont été évoqués par les sujets des entretiens exploratoires dans leur dimension fonctionnelle et concrète, en termes de lire, écrire, compter, s'exprimer, apprendre, ou d'expressions telle que « *à l'école on apprend* », « *c'est pour apprendre* » ...etc. Ce qui s'explique par la grande proximité de l'objet (Abric, 2001). Au-delà, des limites de tout questionnaire que nous avons évoquées dans la méthodologie (cf. chapitre 8), dont notamment celles liées aux questions fermées, d'autres plus « discrètes » apparaissent seulement après enquête (et non lors des pré-tests du questionnaire) et après le traitement des données.

Les différents éléments repérés qui peuvent faire l'objet de l'hypothèse de centralité, comme ceux que nous avons vus au chapitre précédent, n'ont pas tous la même dimension. En effet, l'élément non négociable « lire et écrire » dont la formulation complète est « un établissement dans lequel un enfant apprend à lire et à écrire » fait référence à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en particulier) et a trait aux apprentissages en général. En quelque sorte « lire et écrire » précise ce que peuvent être les apprentissages à l'école, c'est un élément plus précis qu'« apprentissages », plus « *décisif que d'autres pour la reconnaissance et l'identification de l'objet* » (Guimelli, 1988, in Abric, 2001, p.85).

Ainsi, cet item « lire et écrire » ou plus exactement « apprendre à lire et à écrire » a-t-il été choisi massivement par les sujets parce qu'il fait allusion aux apprentissages par l'intermédiaire de « apprend » ou parce qu'il contient « lire » et « écrire » ou les deux à la fois? Bien entendu nous ne pouvons pas répondre à cette question. Par contre, nous pouvons affirmer que cet item « apprendre à lire et à écrire » rentre bien dans le cadre général de l'élément « apprentissages » tel qu'il a été recueilli dans les différents groupes lors de l'évocation hiérarchisée.

Notons par ailleurs, que l'item « app. lire et autres », présent à la caractérisation de l'objet fait référence également aux apprentissages mais d'une manière beaucoup plus générale. La mise en lien des contenus de l'évocation hiérarchisée et des items de la reconnaissance de l'objet et de la caractérisation de l'objet fait davantage sens en soulignant le contenu de l'item « app. lire et autres » qui fait référence aux apprentissages scolaires. La formulation complète « *à l'école, on apprend à lire, à écrire, à s'exprimer et beaucoup d'autres choses* » est extraite du discours parental des entretiens exploratoires. Ceci étant, il importe de préciser que l'élément « app. lire et autres » de la caractérisation de l'objet bien que comprenant *lire* et *écrire*, n'a pas la même signification que « lire et écrire » de la reconnaissance de l'objet, et qu'il est équivalent à « apprentissages scolaires » d'un point de vue psychosociologique.

Remarquons enfin que « lire et écrire » n'apparaît pas avec une fréquence et un rang d'importance élevés donc en position d'être un élément central à l'évocation hiérarchisée dans

presque la majorité des groupes et pourtant c'est un élément non négociable pour 7 groupes sur 9. Par contre, il a le profil d'élément central à la caractérisation de l'objet si nous considérons que l'item « app. lire et autres » inclut « lire et écrire » comme précisé plus haut.

Ainsi le statut d'élément non négociable de « lire et écrire » à la reconnaissance de l'objet étayerait l'hypothèse de centralité concernant « apprentissages ».

Par ailleurs, les résultats montrent que l'élément « éducation » est susceptible d'avoir le statut d'élément central (évocation hiérarchisée) mais ne fait pas l'objet du contrôle de centralité en tant que tel. Certes, l'éducation est un thème abordé tout au long du questionnaire avec notamment des items comme « bon chemin », « dialogue, écoute », « autorité parentale », « meilleur suivi », « rôle parents », mais pas en tant qu'entité à part entière. De plus, ces différents items relèvent davantage de l'éducation parentale. L'éducation, thème prégnant lors des entretiens exploratoires, a été abordé par les parents essentiellement dans sa dimension parentale, mais peut faire référence à d'autres champs.

Éducation est un mot polysémique qui peut renvoyer aux « *connaissances intellectuelles, à la connaissance des bons usages ; savoir-vivre* » ou à « *l'action de former, d'instruire quelqu'un* » (Larousse). C'est un terme ambigu qui peut donc désigner à la fois « *la transmission des normes de comportement et des valeurs morales et celle des savoirs, l'instruction* ». (Obin, 2006, p.76).

L'élément « apprentissages » concerne l'instruction et renvoie ainsi à différents domaines (disciplines scolaires ou extrascolaires, intellectuelles, sportives et manuelles). Nous sommes en présence de deux éléments génériques pouvant désigner plusieurs choses, comme les apprentissages auxquels peuvent être rattachées la lecture et l'écriture. Éducation et apprentissages peuvent également se recouper. Mais si nous admettons que les apprentissages désignent principalement les acquisitions et les compétences scolaires, alors l'éducation désigne davantage « les bons usages » et le savoir-vivre, les valeurs morales comme le respect de soi et de l'autre, et renverrait en partie à l'éducation parentale pour les raisons exposées précédemment.

Précisons également que dans l'accord hiérarchisé, tous les groupes ont choisi l'item « rôle des parents » comme étant *très important* pour caractériser l'idée qu'ils se font de l'école. Ce résultat renforce la part que les parents et non parents, qu'ils soient enseignants ou non, octroie à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.

Outre les défauts inhérents à l'ambiguïté ou au manque de précision de certaines formulations et à la polysémie de certains mots ou encore à des items emboîtés, malgré les précautions prises (cf. chapitre 8), notre questionnaire présente des faiblesses au niveau du contrôle de la centralité. En effet, ceci dans la mesure où il ne permet de contrôler la centralité de tous les éléments repérés comme ayant le profil d'éléments centraux par l'évocation hiérarchisée en reprenant avec exactitude les termes utilisés par les sujets, notamment « éducation ».

2- Noyau central ou périphérie

Nous nous situons dans une phase de repérage du noyau central, avec des hypothèses de centralité et de périphérie. Et compte tenu des remarques précédentes, nous avançons d'une part que si l'élément « app. lire et autres » a le profil d'élément central donc caractéristique de l'objet et si l'élément « lire et écrire » est un élément non négociable à la reconnaissance de l'objet alors l'élément « apprentissages », éligible à la centralité dans l'évocation hiérarchisée, a une forte probabilité d'appartenir au noyau central.

D'autre part, nous faisons l'hypothèse d'un profil de centralité pour l'élément « éducation » quand il est en position éligible dans l'évocation hiérarchisée, à défaut de pouvoir contrôler sa centralité de façon rigoureuse.

Par ailleurs, nous tenons pour élément central, tout élément repéré par l'évocation hiérarchisée et/ou la caractérisation de l'objet ayant le profil d'élément central, qui a une fréquence de reconnaissance de l'objet significativement supérieure à 75%.

Rappelons que la caractérisation de l'objet permet de repérer les contenus de la représentation, de l'approcher par thèmes et de mettre en évidence les éléments qui la décrivent le mieux (cf. chapitre 7). Des profils d'objets centraux et périphériques sont ainsi définis, et ce repérage du contenu double celui, réalisé par l'épreuve d'associations libres des évocations. La caractérisation de l'objet fonctionne comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent sous la contrainte du choix forcé. Les informations recueillies conjointement par l'évocation hiérarchisée et la caractérisation nous donnent donc une lecture des périphéries des représentations qui complète nos hypothèses de centralité.

3- Trivialités et originalités

L'analyse des résultats a permis de connaître d'une part les contenus de la représentation de chaque groupe et d'autre part l'organisation et la structure de la représentation. S'agissant des contenus, et « *comme c'est souvent le cas en matière de représentations sociales, on balance entre trivialités et originalités* » (Moliner et al., 2002, p.202). Il va sans dire que le statut probable d'élément central des items « apprentissages » et « éducation » peut relever de la trivialité. Il peut en être de même quand on avance que les éléments « base, avenir », « apprendre à lire et autres » ou « dialogue, écoute » éléments caractéristiques de l'objet, décrivent l'objet de la représentation et sont en lien avec l'école.

Cependant, ce qui est moins trivial c'est ce que nous pouvons appréhender avec le regard psychosocial croisé sur des groupes d'acteurs majeurs du système éducatif qui interagissent dans et autour de l'école, les parents et les enseignants. Ces derniers ont une pratique sociale commune de l'école qui les place au cœur de la relation famille/école. Il s'agit maintenant de mettre en avant les différences et les ressemblances dans les univers de croyances (Kaës, 1968) et dans les univers d'opinions (Moscovici, 1961) des groupes en présence et de voir si nos hypothèses sont validées ou non.

Nous avons choisi d'aborder l'étude de la représentation sociale de l'école en constituant différents échantillons de sujets, en prenant comme variables indépendantes le statut et l'origine. Nous discuterons dans les sections qui suivent des résultats obtenus en les

abordant en premier lieu de manière globale. Nous continuerons avec notre groupe de référence composé de parents d'élèves originaires de La Réunion « REU ». Notre discussion se poursuivra avec les résultats des autres groupes dans la déclinaison du statut et de l'origine.

4- Consensus et divergences

Les résultats de l'évocation hiérarchisée montrent que la représentation sociale de l'école, quels que soient le statut (enseignant-parent *vs* parent) et l'origine des groupes (Réunion, métropole), se structurerait autour des apprentissages et de l'éducation, sauf pour les enseignants « non parent » et les étudiants (tableau 60). « Apprentissages » et « éducation » seraient les éléments centraux communs qui structurent la représentation des parents et des enseignants et lui donnent sa signification. Le statut de parent et les pratiques sociales inhérentes à ce statut semblent avoir une incidence sur la perception de l'école. La représentation qui, pour les sujets non parents (les enseignants non parents et les étudiants), s'articulerait autour de l'élément commun « apprentissages » se couple à « éducation » lorsque les sujets ont le statut de parent.

Notons toutefois que dans les groupes de sujets non parents (enseignants et étudiants) l'élément « apprentissages » obtient une fréquence de reconnaissance d'objet (par l'intermédiaire de « lire et écrire ») bien inférieure à celles relevées dans les autres groupes. L'item « lire et écrire » est le plus pondéré mais il ne serait pas un élément non négociable si nous considérons la norme de 75%. Cet item qui est articulé autour de la lecture et de l'écriture n'est peut être pas suffisamment généraliste pour être *assimilé* à « apprentissages » pour les non parents (61 et 53%). Car ce sont les seuls à ne pas attribuer une fréquence de reconnaissance supérieure ou égale à 82% comme les sept autres groupes. Par contre « app. lire et autres » obtient de bien meilleures fréquences de caractérisation de l'objet, avec un profil d'élément central dans les deux groupes (88 et 73%). Autrement dit, pour les non parents, « apprendre à lire, à écrire et beaucoup d'autres choses » caractérise le mieux l'école et les apprentissages.

Pour les sujets non investis de la fonction parentale, qu'ils soient enseignants ou non, l'élément « éducation » ne se trouverait qu'en périphérie. L'éducation serait donc « introduite » en tant qu'élément central, structurant et organisateur, par le statut parental.

Notons enfin que tous les sujets désapprouvent l'enseignement du créole à l'école (ou de la langue maternelle pour les enfants métropolitains dont la langue maternelle n'est pas le français), mais le degré de désaccord des enseignants non parents et des étudiants est moins important (respectivement 3.38 et 3.40, il est inférieur à 2.88 pour les autres). Par ailleurs, les enseignants non parents et les étudiants sont les sujets pour qui « rôle des parents » est l'élément le moins pondéré dans l'accord hiérarchisé. Par contre, ils se joignent aux parents pour considérer à l'unanimité l'importance du rôle des parents dans la scolarité de leur enfant.

Nous constatons ainsi un certain nombre de points communs, notamment au niveau du noyau central avec la présence de l'élément « apprentissages » dans la représentation de tous les groupes. Les différences sont relevées essentiellement entre les sujets parents d'une part et les sujets non parents d'autre part, avec la présence de l'élément « éducation » et une fréquence de reconnaissance de l'objet de « lire et écrire » inférieure chez les seconds.

Ces différences s'expliqueraient par les prérogatives inhérentes au rôle et à la fonction de parents, qui sont pour la plus grande majorité parents d'enfants de CE2, concernés pleinement par notamment l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, les sujets non parents n'ayant pas d'enfants sont moins sensibilisés par l'éducation, qui concerne essentiellement les enfants. L'éducation n'est pas pour les sujets non parents un élément organisateur de la représentation et ne génère pas sa signification. À l'inverse, l'éducation caractériserait la représentation des sujets parents, au même titre que les apprentissages. Ces deux éléments rempliraient les fonctions génératrice et organisatrice de la représentation de tous les parents quels qu'ils soient.

Ce lien qui existe entre l'éducation et le statut de parents d'une part et la forte approbation de tous les sujets, qu'ils soient parents ou pas, concernant l'importance du rôle des parents dans la scolarité des enfants, impliqueraient que l'éducation, élément « introduit »

dans le noyau de la représentation des parents, rattachée logiquement à leur enfant, soit empreinte d'une part parentale. L'éducation n'incomberait pas exclusivement à l'école, mais aux parents et à l'école. Dans la représentation de l'école des sujets non parents, l'élément « éducation » n'appartiendrait pas au noyau central parce que l'éducation serait rattachée avant tout à son propre enfant et renverrait en partie à l'éducation parentale.

Il s'agit maintenant de voir comment les sujets caractérisent l'école et l'éducation parentale. Pour tous les sujets parents sans exception et les étudiants, c'est l'item « dialogue, écoute » qui caractérise le plus l'école et l'éducation parentale. Pour les enseignants non parents c'est « autorité parentale » (tableau 60). Pour ces derniers, la fonction d'enseignant semble avoir une incidence sur la conception de l'éducation parentale qui est orientée davantage vers l'autorité que le dialogue. Ceci semble être dû au statut d'enseignant et plus exactement à la fonction d'enseignant et non à celui de parent puisque les étudiants qui ne sont pas parents et tous les parents qu'ils soient enseignants ou non privilégient le dialogue. Autrement dit, chez les enseignants, le statut de parent ferait basculer l'autorité vers le dialogue. Les enseignants non parents privilégient-ils l'autorité ou le dialogue avec leurs élèves ?

Notons que les groupes « MASTER » et « ENP », respectivement des étudiants et des enseignants non parents, ne sont pas issus de populations parentes du groupe de référence en termes de parentalité. Néanmoins et comme nous l'avons précisé dans la méthodologie, l'école étant un objet social avec des enjeux essentiels et ayant une saillance sociocognitive très forte, elle est en quelque sorte un objet « universel », concernant tous les sujets quels que soient leurs statuts. Par ailleurs, même si le questionnaire est élaboré à partir de contenus de la représentation de parents (entretiens exploratoires), il aborde des thèmes d'actualité dont certains sensibles, qui questionnent tout sujet quel que soit le niveau de pratique sociale qu'il a de l'école.

Au-delà de ces différences inter-groupes (parents vs non parents) des différences existent également entre les groupes de parents. Il y aurait des éléments centraux communs à toutes les représentations certes, mais des éléments périphériques différents d'un groupe à

l'autre. Ce sont ces éléments périphériques et les différentes positions relevées à l'échelle d'opinions qui nuanceraient les représentations sociales et distingueraient les groupes.

5- Représentation sociale des parents originaires de la Réunion

Le noyau central de la représentation sociale de l'école du groupe « REU » serait composé des éléments « apprentissages », « éducation ».

Une place singulière est réservée à la lecture et à l'écriture car « lire et écrire » est repéré comme étant très proche du noyau par l'évocation hiérarchisée. De plus, cet élément a le statut d'élément non négociable, de prescription absolue, ce qui renforcerait sa présence dans le noyau. Bien que faisant partie des apprentissages, apprendre à lire et à écrire, semble primer par rapport aux autres apprentissages scolaires pour les parents réunionnais.

Ces résultats valideraient l'hypothèse 1 qui postule que le noyau central de la représentation sociale de l'école des parents originaires de la Réunion s'articule autour des apprentissages et de l'éducation.

En périphérie serait composée de « avenir » et des éléments, d'une part en lien avec l'éducation parentale et le suivi parental et/ou l'éducation en général tels « suivi parental », « dialogue, écoute », « être derrière », « meilleur suivi », « respect-discipline » et d'autre part des éléments rattachés aux connaissances, « connaissances-savoirs », à leur transmission « enseignement » et au travail scolaire, « travail-devoirs ». Une référence est faite également aux diplômes et métiers, comme un point d'ancrage dans l'insertion professionnelle.

Quels jugements portent les parents réunionnais sur l'école ? Au-delà des valeurs que les parents rattachent à l'école comme celles que nous venons de voir qui désignent essentiellement la finalité de l'école « apprendre » et « éduquer » il est pertinent de voir comment se positionnent les parents par rapport aux différents thèmes abordés dont notamment l'identité, l'inégalité des chances, la violence et la discrimination.

Concernant le pôle identitaire (similitude de traitement relativement forte), les parents réunionnais sont d'accord sur la nécessité du bilinguisme mais ne le sont pas pour l'enseignement du créole à l'école, ont une position réservée sur la prise en compte de l'identité réunionnaise à l'école (dont le créole) et relient la réussite scolaire à la maîtrise du français. Dans le même temps, un établissement dans lequel un enfant ne peut pas réussir s'il ne parle pas français n'est pas reconnu comme étant une école. Cette apparente contradiction n'en est pas une, car pour eux, une école se doit de faire réussir tout enfant qu'il soit bilingue ou unilingue créolophone mais pensent que ce dernier ne peut pas réussir à l'école telle qu'elle existe et telle qu'ils la perçoivent. Autrement dit, l'école *réelle* est inégalitaire par rapport à la position linguistique et culturelle de l'enfant et l'école *imaginée* de l'est pas. Par ailleurs, la violence au secondaire est crainte.

L'école pour eux est inégalitaire (origine sociale, méthodes, enseignants) mais les enseignants ne sont pas vraiment discriminants. Il est, en général, facile de les rencontrer et l'avis sur la capacité d'écoute de l'école est à la limite du « plutôt d'accord ».

En définitive, pour les parents réunionnais les deux finalités fondamentales de l'école seraient éduquer et apprendre (avec une importance accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture). L'école est la base et rattachée à l'avenir des enfants. Ils s'associent pleinement à l'éducation de leur enfant par le rôle important qu'ils ont à jouer dans la scolarité de leur enfant. Ils accordent de l'importance aux loisirs et pensent que la mobilité est un atout. L'école est inégalitaire à différents niveaux (social, sociolinguistique, pédagogique) et n'est pas seule à dispenser des apprentissages. Ils pensent que même s'ils peuvent rencontrer les enseignants, l'école n'a pas une grande capacité d'écoute. Ils sont contre l'enseignement du créole à l'école et ont un avis réservé sur la prise en compte de l'identité culturelle à l'école.

L'approche des contenus et la structure interne de la représentation sociale de l'école des parents réunionnais nous montre que si, nous nous référons au contexte socioéconomique, scolaire et sociolinguistique de La Réunion, à l'histoire du groupe et à celle de l'école à la Réunion (cf. chapitre 2 et 3) d'une part et aux caractéristiques sociodémographiques du

groupe d'autre part (nombre de diplômés et activité professionnelle, chapitre 7 et annexe 6), ces derniers font preuve de réalisme et de maturité par rapport à l'école.

En effet, car s'ils reconnaissent à l'école des missions essentielles rattachées aux apprentissages et à l'éducation et s'ils la considèrent comme une priorité, ils ont aussi conscience de la dimension inégalitaire du système scolaire et ce malgré les efforts consentis par l'état pour réduire l'inégalité des chances. Par ailleurs, ils se positionnent comme des partenaires importants dans l'éducation de leurs enfants et signifient que l'école ne détient pas (ou plus) le monopole du savoir et de la transmission des apprentissages. Par ailleurs, ils adhèrent au développement du bilinguisme et à l'ouverture de l'île vers l'extérieur.

De l'histoire, nous retenons notamment une école qui pendant longtemps a été marquée par l'exclusion et qui ne s'est démocratisée que récemment (à partir de 1965), ainsi que la dévalorisation de la langue maternelle au profit du français (cf. chapitres 2 et 3). Les données sociodémographiques montrent qu'un parent sur deux est diplômé (par la même institution) et qu'un sur deux a une activité professionnelle.

Sachant que le noyau central d'une représentation a une détermination essentiellement sociale, historique et idéologique, donc sensible à la mémoire collective du groupe d'une part et que d'autre part la périphérie est nourrie d'expériences et d'histoires individuelles, nous mesurons la part de discernement et de réalisme dont font preuve ces parents réunionnais.

Sachant également la part de la langue maternelle (la médiation sémiotique du langage, Gilly, 1995) dans le développement psychoaffectif et intellectuel d'un individu, nous mesurons aussi le chemin parcouru pour pouvoir dire « *oui* » au bilinguisme, « *non* » à l'enseignement du créole à l'école et dire « *ni oui, ni non* » à la prise en compte de l'identité culturelle à l'école. Cette même identité qui a été pendant très longtemps exclue et qui n'est pas vraiment reconnue aujourd'hui.

Compte tenu de l'histoire, du contexte socioéconomique et des caractéristiques socioculturelles du groupe, hésiter, avoir un avis réservé sur la question de la prise en compte

de l'identité culturelle montre que les parents font preuve de prudence et de maturité. Ils assument pleinement leur statut de parent et de leur statut de sujet. À l'institution de les reconnaître en tant que tels, avec la place et le rôle qui sont les leurs.

6- Parents et enseignants-parents originaires de la Réunion

La comparaison des résultats des deux groupes montrent que des points communs existent entre la représentation sociale de l'école des parents originaires de La Réunion et celle des enseignants-parents originaires de La Réunion (Tableau 56). Il s'agit maintenant de valider ou d'invalider les hypothèses 2 et 3 relatives à la représentation sociale des deux groupes, selon lesquelles les représentations sociales ont les mêmes éléments centraux et des éléments périphériques communs et des éléments périphériques différents. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence les éléments autour desquels il y a un consensus, une convergence d'opinions et ceux qui déterminent des divergences d'opinions.

Les résultats obtenus valideraient l'hypothèse 2 (existence d'un même noyau central donc d'une même représentation) et l'hypothèse 3 (des éléments périphériques différents et des éléments communs). En effet, comme chez les parents, les éléments centraux de la représentation des enseignants parents s'articuleraient autour de « apprentissages », et « éducation ».

Au niveau de la périphérie des éléments communs sont relevés tels que, « connaissances-savoirs », « enseignement », « travail-devoirs », « dialogue, écoute », « suivi parental ». Ce qui les différencie c'est la présence chez les enseignants-parents de « socialisation », « enfants » et chez les parents de « respect » et de « plus de moyens ». De plus, en matière d'éducation parentale et de suivi de la scolarité, les parents sont davantage « derrière » leur enfant et les « poussent » (Tableaux 56 et 60). Ceci est sans doute à rapprocher de la situation socioprofessionnelle et socioculturelle des parents.

En effet, ces derniers ont une réussite sociale et scolaire globalement *inférieures* à celles des enseignants-parents (en termes de qualification et d'emploi, 23% de diplômés

supérieur ou égal au niveau IV contre 100% chez les enseignants-parents et 1 parent sur 2 en activité professionnelle, cf. chapitre 7 et données sociodémographiques, annexe 6). Cette position les place probablement à pousser (symboliquement) plus qu'à tirer leur enfant vers la réussite scolaire et sociale, avec un désir de mobilité (sociale et scolaire) sans doute plus difficile à réaliser que pour les enseignants-parents davantage au fait des règles du jeu du système éducatif (Cherkaoui, 1979 ; Thélot, 2003) et des rouages de l'insertion professionnelle. De plus, la maîtrise des outils intellectuels et la capacité à aider les enfants au niveau des devoirs, probablement plus élevées chez les enseignants-parents, sont à prendre en compte.

Par ailleurs, l'école est perçue plus inégalitaire par les enseignants-parents qui adhèrent plus que les parents au bilinguisme. D'une manière générale il y a consensus concernant tous les thèmes abordés par l'échelle d'opinions sauf sur la prise en compte de l'identité culturelle à l'école pour laquelle les enseignants-parents sont d'accord et pour l'aide apportée par les cours particuliers qui n'obtient pas leur adhésion (position mitigée).

L'appartenance à l'institution scolaire et la pratique professionnelle d'enseignant expliquent sans doute ce décalage d'opinion. En effet, les enseignants-parents sont plus au fait des besoins des élèves en termes de reconnaissance de leur identité culturelle (qui est la même que la leur) puisqu'ils gèrent au quotidien les difficultés liées à la dysglossie, rencontrées par des élèves. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils approuvent l'enseignement du créole à l'école. Le consensus est total sur ce point.

Ainsi, nous constatons que les mêmes valeurs centrales, le même cadre de références seraient partagées par les uns et les autres. Les deux groupes auraient la même représentation sociale de l'école et *« partager une représentation sociale avec d'autres individus signifie donc de partager avec eux des valeurs centrales associées à l'objet concerné. Ce n'est pas le fait de partager un même contenu qui définit l'homogénéité d'un groupe par rapport à un objet de représentation : c'est le fait de se référer aux mêmes valeurs centrales du noyau. »* (Abric, 2001, p. 83).

Rappelons que le groupe des parents « REU » et celui des enseignants-parents « EPREU » sont issus de la même population parente (sujets originaires de la Réunion et presque tous bilingues) qui par conséquent, ont la même histoire collective. Cependant, ces deux groupes présentent des caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles différentes.

D'un point de vue socioéconomique, le groupe d'enseignants-parents appartient à la classe moyenne née après la départementalisation, qui a connu une mobilité sociale inconnue auparavant à La Réunion et qui de fait a eu accès au savoir, à la réussite sociale jusque-là réservés à une élite. Ce groupe a vécu l'exclusion scolaire et sociale de l'extérieur et a bénéficié des investissements massifs de l'état à partir de 1946 dans la dotation du département de toutes les infrastructures et administrations nécessaires à son développement dont la création de nombreux postes d'enseignants réunionnais afin d'assurer l'encadrement scolaire du plus grand nombre. Par contre, des parents ont eux vécu l'exclusion scolaire de l'intérieur compte tenu du niveau de qualification du groupe d'appartenance.

Malgré ces différences fondamentales entre l'histoire individuelle des deux groupes en termes d'intégration sociale et de réussite scolaire, signant une certaine inégalité, la représentation des uns et des autres reposeraient sur le même cadre de références. Le *handicap* socioculturel et socioéconomique et l'héritage culturel (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 2001) semblent ne pas avoir d'incidence sur les valeurs partagées, celles-là même qui selon ces auteurs, expliquent en partie l'inégalité des chances face à l'école des enfants de classes sociales différentes.

Nous voyons bien la détermination essentiellement historique et idéologique, lié à l'histoire collective du groupe, du noyau central. Les valeurs communes partagées autour desquelles la représentation sociale s'organiserait et prendrait du sens sont ancrées dans des croyances du groupe attribuant à l'école sa finalité essentielle et fondatrice : apprendre et éduquer. Sachant toutefois que les apprentissages et l'éducation ne sont plus le monopole de l'école et que les parents, qu'ils soient enseignants ou pas, se positionnent très clairement en signifiant notamment leur fonction éducative et le rôle qu'ils ont à jouer dans la scolarité de leur enfant.

Voyons maintenant comment les enseignants-parents et les parents, qui comme nous venons de le démontrer partageraient les mêmes valeurs concernant l'école, se perçoivent les uns et les autres par rapport à ce même objet.

7- Parents et enseignants : regards croisés

Les résultats relevés montrent qu'il y a des différences significatives entre les réponses vraies et supposées des enseignants-parents et des parents à l'échelle d'opinions. Les réponses sont soit majorées soit minorées mais demeurent dans l'approbation ou la désapprobation sans faire basculer les opinions pour tous les items à l'exception de deux. En effet, les enseignants-parents pensent notamment que l'école est plus discriminante du point de vue des parents qu'elle ne l'est perçue vraiment par ces derniers. Les parents pensent que les enseignants-parents sont d'accord pour dire les cours particuliers aident les élèves alors qu'en réalité ce n'est pas le cas (avis réservé). Ils pensent que les parents sont moins d'accord qu'eux pour dire qu'il est facile de rencontrer les enseignants d'une manière générale et minorent l'avis des parents sur leur rôle dans la scolarité. D'autres différences confirment le décalage entre les opinions vraies et les opinions supposées.

Les parents pensent que les enseignants ne sont pas aussi clairvoyants qu'eux concernant l'inégalité sociale, la capacité d'écoute de l'école, et l'inégalité pédagogique. Ils pensent à tort que les enseignants sont moins sensibilisés qu'eux par ces questions. À l'inverse, les enseignants pensent à tort que les parents ont moins conscience qu'eux de l'importance des activités extrascolaires (loisirs et apprentissages extrascolaires) et qu'ils « vivent » une école plus discriminante et inégalitaire qu'eux. (Tableaux 52,53 et 54).

Ces décalages constatés dans un sens comme dans l'autre montrent qu'il n'y a pas beaucoup de transparence même si les opinions vraies et imputées ne s'opposent pas de façon radicale. C'est une source suffisante de malentendus qui expliquerait les difficultés à instaurer un véritable dialogue entre les familles et l'école. Ce qui justifie toutes les mesures prises afin de créer des conditions plus favorables au dialogue au sein des établissements

scolaires et la loi récente concernant le rôle et la place des parents à l'école (Code de l'Education).

Ces différences entre les opinions supposées et les opinions vraies sur l'école existent alors que les parents et les enseignants-parents partagent les mêmes valeurs concernant cet objet. Nous pouvons faire l'hypothèse que les uns et les autres ne savent pas qu'ils sont d'accord sur l'essentiel et que l'idée qu'ils se font de l'école est articulée autour des mêmes valeurs. Il existe des a priori de part et d'autre.

Au vu de ces différents éléments nous pouvons dire que les résultats sont en accord avec l'hypothèse 5 qui postule que les différences entre les réponses vraies et imputées sont significatives dans les deux sens d'attribution.

En définitive, parents et enseignants-parents ont le même regard sur leur école mais les regards croisés sur l'autre donnent une vision et une lecture floues, malgré l'utilisation de la même grille de lecture. La réalité sociale, en termes de position de ces principaux acteurs, parents et enseignants, par rapport à l'école, n'est pas lue et vécue telle qu'elle est, mais telle que ces derniers pensent qu'elle est. La relation famille école peut être considérée comme un des pans de la réalité sociale dont parle Moliner (1996, p. 25).

8- Statut et origine

8-1 Statut enseignant

8-1-1 Statut parent et statut enseignant

Nous avons vu précédemment avec la comparaison des résultats des parents réunionnais « REU » et ceux des enseignants-parents réunionnais du groupe « EPREU », que ces deux groupes auraient la même représentation sociale de l'école. Des éléments périphériques les différencieraient, mais les valeurs centrales seraient les mêmes et il y a consensus sur de très nombreux thèmes abordés par l'échelle d'opinions.

8-1-2 Statut non parent et statut enseignant

Les résultats mentionnés précédemment concernant les représentations sociales des enseignants non parents « ENP » et des étudiants « MASTER » souligneraient des noyaux centraux différents avec « apprentissages » comme élément commun et la présence de « savoirs-connaissances » chez les étudiants. En périphérie, nous trouvons notamment « avenir » et « diplôme », « socialisation » dans les deux groupes, « dialogue, écoute » et « élèves » chez les étudiants et « autorité parentale », « enfants », « travail-devoirs » et « respect-discipline » chez les enseignants-non parents. Pour tous « lire et écrire » est l'élément non négociable à la reconnaissance de l'objet.

Dans les deux groupes « éducation » se trouve en périphérie, qui serait à rattacher, comme nous l'avons précisé dans une section précédente, au statut de parent. Par, ailleurs le statut d'enseignant introduirait une conception de l'école centrée davantage autour de l'enfant et une conception de l'éducation parentale privilégiant l'autorité aux dépens du dialogue.

Le statut d'étudiant agrégerait au noyau central « savoirs-connaissances », ce qui paraît logique étant donné que les étudiants sont, en quelque sorte, des élèves et de fait toujours scolarisés. Les apprentissages sont à rattacher aux compétences scolaires traditionnels, de base alors que les connaissances au savoir encyclopédique et universitaire. Ce sont les seuls sujets de l'enquête à avoir le statut d'élève et à donner leur opinion sur une institution avec laquelle ils ont une proximité maximale.

À l'échelle d'opinions, (tableau annexe 26-4) le consensus est total (aucune différence significative) avec une approbation concernant 13 items et une désapprobation aux items « enseignement du créole » et « école écoute ».

Du point de vue sociodémographique, notons que les étudiants sont à 93% âgés de moins de 30ans (41% pour les enseignants*), bilingues à 87% (78%*), originaires de La Réunion à 67% (78%). (Tableau annexe 6).

Le statut d'élève pour les uns et celui d'enseignant pour les autres expliqueraient la différence de noyau central donc de représentation sociale. Cependant nous ne pouvons imputer les différences, si elles existent, au statut seulement. Néanmoins, ces résultats ne valideraient pas l'hypothèse 8 qui postule que les valeurs centrales sont les mêmes.

8-2 Origine

8-2-1 Statut enseignant et origine différente

Nous comparons les résultats des groupes « EPREU », des enseignants-parents originaires de La Réunion et « EPNREU » des enseignants-parents non originaires de La Réunion. Les sujets ont tous le double statut (enseignant, parent) mais n'ont pas la même origine.

Nous avons vu que le noyau central de la représentation sociale des enseignants parents réunionnais serait composé de « apprentissages » et de « éducation ». Celui des non réunionnais comprendrait également ces deux éléments. Mais des différences sont à relever au niveau des éléments faisant l'objet de l'hypothèse de périphérie, avec notamment « suivi parental » et « avenir » plus présent chez les réunionnais à la reconnaissance de l'objet. Par ailleurs, en termes de qualification et d'emploi, l'item « choix de l'enfant » est caractéristique de l'objet chez les non réunionnais alors qu'il ne l'est pas chez les autres. (Tableau 60). Cette particularité, liée à l'insularité, pourrait s'expliquer du fait que les parents réunionnais sont dans une proximité telle avec leurs enfants qu'il leur est plus difficile de les considérer comme des sujets acteurs et indépendants.

Ces indices relatifs aux hypothèses de centralité et de périphérie iraient dans le sens de l'hypothèse 6 selon laquelle le noyau central de la représentation sociale des enseignants-parents réunionnais et celle de leurs homologues non originaires de La Réunion est le même.

Les différences socioculturelles entre les deux groupes se situent essentiellement au niveau de la situation sociolinguistique (92% de bilingues, créole et français, chez les

originaires de l'île, contre 13% chez les non originaires) et, bien entendu de la culture, métropolitaine pour les uns et réunionnaise pour les autres. Notons que tous appartiennent à la même classe sociale (classe moyenne).

L'origine n'aurait donc pas d'emprise sur les valeurs centrales de la représentation sociale de l'école.

8-2-2 Statut parent et origine différente

Intéressons nous maintenant aux parents réunionnais et aux parents métropolitains : groupes « REU » et « METRO ». Les résultats exposés au chapitre précédent montrent que le noyau central serait le même et composé des éléments « apprentissages » et « éducation ». Par ailleurs, nous observons que les items les plus pondérés « suivi parental », « avenir », « dialogue », « meilleur suivi » et « avoir un métier » se retrouveraient dans les deux périphéries.

Les différences relevées à l'échelle d'opinions montrent qu'il n'y a pas de points de vue opposés mais une majoration de l'accord ou du désaccord. Les métropolitains, sans doute moins concernés par la question de la langue maternelle que les réunionnais, désapprouvent avec plus de retenue (annexe 28-4) l'enseignement de la langue maternelle à l'école. Les réunionnais, habitant une île et connaissant un contexte socioéconomique plus défavorisé en termes d'emploi et de qualification (cf. chapitre 7), sont logiquement plus favorables à la mobilité.

Ainsi une convergence d'opinions et de croyances est relevée. Ceci serait en désaccord avec notre hypothèse 7 qui postule que les représentations sont différentes. Les différents parcours individuels éloignés géographiquement et culturellement semblent avoir une incidence mineure sur les croyances et les valeurs communes partagées par les deux groupes.

Sachant que le noyau central d'une représentation est déterminé par l'histoire et la mémoire collective du groupe et que les deux groupes en présence ont une histoire différente,

nous faisons l'hypothèse que c'est la part d'histoire commune de l'école qui fonde la représentation sociale. Autrement dit, il s'agirait des valeurs essentielles rattachées à l'éducation (nationale) et à l'acquisition de savoirs fondamentaux (socle commun de compétences), à savoir les apprentissages scolaires.

L'éloignement culturel, géographique et historique entre les deux groupes sociaux aurait peu d'emprise sur la perception plurielle et pluriculturelle de l'école de l'Education Nationale. Le rapprochement culturel, historique et administratif entre ces deux mêmes groupes prévaudrait dans la détermination des valeurs centrales de la représentation.

8-2-3 Même origine REU, PRIV et PRIM

Les résultats des trois groupes « REU » (parents réunionnais, CE2), « PRIV » (parents réunionnais CE2, enseignement privé) et « PRIM » (parents réunionnais, école primaire) issus de la même population parente, montrent que les valeurs centrales seraient les mêmes. La détermination essentiellement historique, idéologique, sociale, liée à la mémoire collective du groupe d'appartenance, du noyau central, explique logiquement l'existence d'une même représentation sociale. Ces résultats seraient en accord avec l'hypothèse 4.

Plus précisément, les items les plus pondérés à la caractérisation de l'objet et à la reconnaissance de l'objet sont les mêmes. Cependant, pour les parents de l'enseignement privé « avenir » et « suivi parental » sont moins pondérés que dans les deux autres groupes.

De plus, nous relevons une convergence d'opinions concernant tous les items de l'échelle de Likert. (Tableaux en annexes 23-5 et 24-3).

9- Recherche des éléments masqués

L'objectif de la question 5 « accord hiérarchisée » n'a pas été atteint a priori dans la mesure où tous les groupes ont choisi l'item consensuel « rôle des parents » et non un des items « sensibles » tels que « discrimination », « inégalité », « méthodes ». Ces items qui

reprennent la dimension inégalitaire de l'école ou encore « bilinguisme », « enseignement du créole » et « identité » qui eux, renvoient au pôle identitaire.

Les questions liées à l'inégalité ont, en effet, fait longtemps écho à l'identité. L'histoire du peuplement de l'île et celle de l'école à La Réunion en témoignent. La mémoire collective en est imprégnée. Par conséquent, ces questions sont très sensibles compte tenu de cette histoire marquée par l'esclavagisme et de longues périodes d'exclusion du plus grand nombre, tant au niveau de la scolarisation, de la qualification que de l'insertion socioéconomique. Ces items ont ainsi une valeur contre-normative et correspondraient donc au profil d'éléments masqués, à la partie non légitime de la représentation (Abric, 2003b). Les éléments qui ne sont pas activés dans certains contextes et le sont, quand la pression normative est réduite.

Par ailleurs, il est établi que la zone muette ne concerne pas tous les objets de représentation mais ceux qui constituent à minima des objets sensibles, ayant une résonance sociale forte et qui, par conséquent véhiculent des « *valeurs reconnues et partagées* » (Idem). (cf. chapitre 1). L'école remplit ces conditions. Nous admettons, certes, que la méthode de repérage que nous avons utilisée ne soit pas adaptée à cette recherche spécifique. Il n'est pas aisé de réduire la pression normative afin de « libérer » l'expression du sujet, en supposant qu'elle ne le soit pas dans des conditions normales. Remarquons que le mode de passation très majoritairement utilisé pour l'enquête, passation « chez soi », crée des conditions propices à une expression libre de toute pression normative.

Revenons à la réponse donnée par les sujets. Ils disent d'une part que le rôle des parents est prépondérant dans la scolarité de leur enfant. Et d'autre part, ils disent que c'est ce rôle parental qui caractérise le mieux l'idée qu'ils se font de l'école. Autrement dit, c'est en quelque sorte « la famille » qui caractérise le mieux « l'école ». C'est en quelque sorte dire que l'éducation parentale caractérise le mieux l'école. Cette réponse ne relèverait-elle pas de la partie non légitime? Renvoyer l'école vers la famille n'est-ce pas, d'une certaine manière, signifier que l'école sans les parents n'est pas vraiment l'école, qui correspond à l'idée que l'on se fait d'elle ?

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Notre étude comparative de la représentation sociale de l'école avait pour objectif d'appréhender la vision que parents et enseignants ont de l'école, afin de mieux comprendre la relation qui lie ces acteurs majeurs du système scolaire. Notre désir de compréhension était nourri essentiellement des difficultés de dialogue entre parents et enseignants, constatées et vécues dans notre pratique de psychologue scolaire. Il s'agissait pour nous de réaliser un exercice difficile de lecture de la réalité sociale, avec la grille des représentations sociales.

Cet objectif et ce désir qui nous animent sont toujours d'actualité, car cette recherche ne constitue qu'une étape. C'est une phase de repérage du contenu et de la structure interne de la représentation. Nous nous sommes appuyés, pour réaliser notre objectif, sur la théorie du noyau central (Abric, 1976) afin de repérer les valeurs centrales, empreintes de marqueurs historiques, idéologiques, culturels et sociaux, autour desquelles s'organise et prend sens la représentation. En effet, il s'agissait de voir si des valeurs communes sont partagées par les parents et par les enseignants à propos de l'objet qui tisse le lien social entre eux : l'école.

L'étude des données recueillies, des différents groupes en présence, nous montre que la représentation sociale des parents et des enseignants s'articulerait autour des apprentissages et de l'éducation. Ainsi, des valeurs et des croyances communes existeraient et seraient partagées par tous les sujets parents quels que soient leur statut (parent *vs* enseignant-parent) et leur origine (Réunion *vs* métropole). L'éducation ne ferait pas partie du noyau central de la représentation des sujets non-parents. Des éléments périphériques différents distingueraient les groupes de parents selon leur statut et leur origine. En définitive, comme deux représentations sont identiques si elles ont le même noyau central, alors les parents, différenciés culturellement, auraient la même représentation sociale de l'école.

On peut admettre, qu'éduquer et instruire, seraient les valeurs fondatrices de la vision fonctionnelle, la grille de lecture avec laquelle, parents et enseignants lisent la réalité scolaire. Plus précisément, « apprentissages » et « éducation », éléments centraux tels qu'ils ont été produits par les sujets, constitueraient le système de valeurs auquel ils se réfèrent tous.

Sachant que les représentations sociales orientent les actions, les relations sociales, et déterminent des anticipations et des attentes, nous mesurons l'importance de connaître les valeurs autour desquelles elles sont construites afin de mieux comprendre les interactions entre les acteurs de la relation famille-école. D'autant plus que les valeurs centrales et les éléments communs des représentations « *sont toujours organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité* », qui, dans le cas de notre étude, correspond à la réalité scolaire. (Jodelet, 1989, p. 36).

Outre le repérage des contenus de la représentation, notre recherche nous a permis d'appréhender l'opinion des parents et des enseignants, notamment ceux originaires de La Réunion, concernant des thèmes qui relèvent de la réalité scolaire. Un consensus existe chez les parents et enseignants, notamment ceux qui sont originaires de La Réunion, sur les questions relatives à l'identité culturelle et aux problématiques inégalitaires de l'école. Cette convergence d'opinions montre que l'état de la réalité scolaire est perçue avec justesse et réalisme aussi bien par les enseignants que par les parents.

Par contre, un décalage entre les opinions vraies des sujets et les opinions supposées attribuées à l'autre, expliquerait les difficultés de dialogue entre parents et enseignants. Ces derniers gagneraient à savoir qu'ils partagent non seulement la même opinion sur des thématiques identitaires et scolaires sensibles, mais également les mêmes valeurs centrales à propos de l'école. Les enfants, au cœur de la relation famille-école, les premiers concernés, seraient aussi bénéficiaires de l'amélioration du dialogue parents enseignants.

Par ailleurs, parents et enseignants ont exprimé l'importance de la contribution parentale à la réussite scolaire de leur enfant. Ils ont signifié la part prépondérante de l'éducation parentale dans l'action éducative mise en place autour des enfants.

Ainsi, malgré les inégalités et discriminations vécues et perçues par tous les acteurs du système éducatif, l'école, l'objet de représentation, garde une unité de valeurs et de croyances dans le système représentationnel de ces mêmes acteurs. La coexistence d'une conscience des inégalités et la vision d'une école ancrée dans les valeurs éducatives et

instructive expliquerait la volonté des parents de jouer pleinement leur rôle dans l'éducation de leur enfant. Les enseignants, acteurs internes de l'école, ne sont pas les seuls à être clairvoyants et à devoir faire face aux difficultés que l'école rencontre afin d'assurer l'égalité de tous dans l'accès au savoir.

Bien que notre recherche ait permis de repérer le contenu de la représentation sociale de l'école des parents et des enseignants, elle doit être prolongée par des investigations concernant le contenu et sa structure interne, afin d'affiner le repérage du noyau et de la périphérie et d'appréhender la nature des éléments du noyau (normatifs et fonctionnels). La polysémie du terme « éducation » justifie pleinement une réflexion dans ce sens. Il pourra s'agir également, concernant les éléments centraux, de cerner « *leurs propriétés qualitatives qui sont leur valeur symbolique et leur pouvoir associatif* » (Moliner, 1994, 2001b).

En effet, nos travaux ne constituent qu'une approche du système représentationnel de l'école. L'exploitation du questionnaire et l'analyse des données ont montré la nécessité de concevoir d'autres outils de recueil de données permettant notamment de contrôler plus précisément la centralité. Par ailleurs, il conviendra d'exploiter le corpus actuel avec pour objectif de mieux connaître les éléments périphériques, qui par leur fonction d'adaptation à la réalité permettent « *l'habillage en termes concrets* » de la représentation et de dire « *le présent et le vécu des sujets* » (Abric, 1996). La prise en compte des variables sociologiques, en utilisant les techniques d'analyse factorielle visant à cerner les différences interindividuelles et intergroupes, est un prolongement possible du traitement des données. A ce titre, l'effet Guttman (Flament et Milland, 2003, 2005) qui « *offre une intelligibilité toute particulière aux résultats des recherches conduites dans les domaines des sciences humaines* » (Flament et Milland, 2005, p.25) est à considérer.

Par ailleurs, la mise en lien des représentations sociales et des pratiques éducatives des parents et des enseignants constituerait une autre orientation de recherche. Il nous paraît pertinent, en effet, à partir d'une meilleure connaissance de la représentation sociale de l'école, notamment des valeurs centrales communes partagées, de mettre en évidence les pratiques éducatives parentales et scolaires, contribuant à la réussite des élèves. Celle-ci

passé notamment, par la qualité du dialogue famille école, reconnue par tous, comme une absolue nécessité.

Sachant qu'il existe, par ailleurs, des différences entre la culture scolaire et la culture familiale, la représentation sociale de l'école s'appuierait, malgré ces différences, sur des valeurs communes, principes et fondamentales, fédérant parents et enseignants de milieux socioculturels et sociolinguistiques différents. C'est une base solide et unificatrice, propice à développer et à améliorer la relation parents enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.C., (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet Denise, Les représentations sociales, Paris, PUF. p. 187-203. 2^e éd.1993
- ABRIC J.C., (Ed.) (1994a). Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF. 4^e éd. 2003
- ABRIC J.C., (1994b). Les représentations sociales : aspects théoriques, in Abric J.C., (Ed.) , Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF. 4^e éd. 2003. 11-36
- ABRIC J.C., (1994c). Pratiques sociales, représentations sociales, in Abric J.C., (Ed.) , Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF. 4^e éd. 2003.217-238
- ABRIC J.C., (1994d). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique, in Guimelli C., (Ed), Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé. 73-84
- ABRIC J.C., (1994e). Méthodologie de recueil des représentations sociales, in Abric J.C., (Ed.) , Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF. 4^e éd. 2003. 59-82
- ABRIC J.C., (1998), L'étude des représentations sociales de la banque en France : une approche méthodologique, in V. Rigas, (Ed), Social Representations and Comtempory Social Problems, Athènes, Ellinika grammata. 3-10
- ABRIC J.C., (2001), L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. Psychologie et société, 4-2. 81-103.
- ABRIC J.C, (Ed.), (2003a), Méthodes d'études des représentations sociales, Ramonville, Editions Erès
- ABRIC J.C, (2003b), La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales, in Méthodes d'études des représentations sociales, Abric J.C, (Ed), Ramonville, Editions Erès. 59-79.
- ABRIC J.C., (2003c), L'approche structurale des représentations sociales, in Moscovici S.et Buschini F., Méthodes des sciences humaines. Paris, PUF. 375-392
- ABRIC J.C., (2005), Psychologie de la communication, théories et méthodes. Paris, Armand Colin. (1^e éd. 1999).
- ABRIC J.C et Vergés P., (1994), La représentation sociale de la banque, Etudes et Recherches du Gifresh, n° 26.
- ACTIF N.,(2006), La Réunion : jeunesse et dynamisme au carrefour des défis, in Economie de La Réunion, n°127, 4-10.
- BAISSAC J.F., (2003), Echecs scolaires et apprentissages du Français. Les données sociologiques et la clarté cognitive, in Gaillard J.L (2003).
- BARDIN L., (2003), L'analyse de contenu et de la forme des communications, in Moscovici S.et Buschini F., Méthodes des sciences humaines, Paris, PUF.243-270
- BAVOUX C. et de ROBILLARD D., (2002), Linguistique et créolistique. Paris, Anthropos.
- BAVOUX C., (2002), Représentations et attitudes dans les aires créolophones, in Bavoux C. et de Robillard D. Linguistique et créolistique. Paris. Anthropos.. 59-75.
- BOUDON R. (1973), L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A.Colin.
- BOURDIEU P. et ESTABLET R. (1971), L'école capitaliste en France, Maspéro.
- BOURDIEU P. et ESTABLET R. (1975), L'école primaire divise, Maspéro.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1964), Les héritiers, Paris, Editions du minuit.
- BOURICHE B., (2003), L'analyse de similitude, in Abric J.C, (Ed.), Méthodes d'études des représentations sociales, Ramonville, Editions Erès. 221-252

- BOURQUIN J. (1985), in L'interculturel (Colloque national), Toulouse, 95-99.
- CAMBEFORT J.P, (2001), *Enfances et familles à la Réunion : approche psychosociologique*, Paris, L'Harmattan.
- CELLIER P. (1976) *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*, thèse de doctorat, Centre universitaire de la Réunion. In Gaillard J.L (2003) 81-84
- CELLIER P., (1985), *Dysglossie Réunionnaise*, in Gaillard J.L., (2003) *Français et Créole à la Réunion*, Paris, L'Harmattan Gaillard J.L (2003), 81.
- CHANE-KUNE S. (1996), *La Réunion n'est plus une île*, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau.
- CHANE-KUNE S., (1993), *Aux origines de l'identité réunionnaise*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT B., (1997), *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- CHAUDENSON R., (1992), *Des îles, des hommes, des langues, langues créoles-cultures créoles*, in Gaillard J.L (2003), 97-103.
- CHAUDENSON R., (2002), *La genèse des créoles*, in Bavoux C. et de Robillard D. (2002), 1-15.
- CHAUDENSON R., (1989), *Créoles et enseignement du français*, in Gaillard J.L (2003), 94-96
- CHERKAOUI M., (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- CHOMBART DE LAUWNE M.J., (1971), *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à un mythe*. Paris. Payot.
- CHRYSSOCHOU X., PICARD M., PROUNINE M., (1998), *Explications de l'échec scolaire, les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève*, in *Psychologie et Education*, AFPS, Saint-Etienne, La Pensée Sauvage, 43-59
- CIBOIS P., (1983), *L'analyse factorielle*, Paris, PUF.
- CLEMENCE A., (2003), *L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales*, in Moscovici S. et Buschini F., *Méthodes des sciences humaines*. Paris, PUF. 393-410.
- CLEMENCE A., Doise W. et Lorenzi-Cioldi F. (1994), *Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales*, in Guimelli C., (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé. 119-152
- CODE de l'EDUCATION, 2006, *La place et le rôle des parents*, Bulletin officiel [B.O.] n° 31 du 31 août 2006, C. n° 2006-137 du 25-8-2006, RLR : 191-1, Ministère de l'Education Nationale
- COIANIZ A. (2004a, à paraître), *Les approches interculturelles en didactique des langues, une affaire de points de vue*.
- COIANIZ A. (2004b, à paraître), *Les langages de connivence et le tautisme, un obstacle aux apprentissages scolaires ?*
- COMBEAU Y. et MAESTRI E., (2002), *Histoire de la Réunion, De la Colonie à la Région*, Paris, Nathan.
- DE ROBIEN G. (2006), *Lettre de rentrée*, Ministère de l'Education
- DE SINGLY F. (2005), *L'enquête et ses méthodes*. Paris, Armand Colin. (1^{er} éd., 1992)
- DOISE W., PALMONARI A., (1986a), *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé.

- DOISE W., PALMONARI A., (1986b), Caractéristiques des représentations sociales, in L'étude des représentations sociales. Delachaux et Niestlé, Paris.12-33
- DOISE W. (1986b), Les représentations : définition d'un concept, in Doise et Palmonari L'étude des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé. 81-94
- DOISE W. (1990), Les représentations sociales, in Ghiglione R., Bonnet C. et Richard J.F, (Eds.), Traité de psychologie cognitive, Tome 3 : Cognition, représentation, communication. Paris, Dunod. 111-174.
- DOISE W. (1992), l'ancrage dans les études des représentations sociales, Bulletin de psychologie, XLV, 405, 189-195.
- DOISE W., CLEMENCE A. et LORENZI-CIOLDI F., (1992), Représentations sociales et analyse de données. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DURKHEIM E., (1922), Education et Sociologie, Alcan.
- DURKHEIM E., (1938), L'évolution pédagogique en France, PUF.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN-ZANTEN A. (1992), Sociologie de l'école. Paris, A.Colin.
- EVE P. (2002), le 20 décembre 1848 et sa célébration à la Réunion. Du déni à la réhabilitation (1848-1980). Paris, L'Harmattan.
- EVE P., (1990), Histoire abrégée de l'Enseignement à la Réunion. Saint-Denis, CCEE.
- FIOUX P. (1999), L'école à la Réunion entre les deux guerres . Clamecy, Karthala,.
- FIOUX P. (2001) Des langues de la maison aux langues de l'école. Paris, Karthala.
- FIOUX P. (2003) Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : sous l'ombre des stéréotypes, observer le vécu..., in Tupin F., (Ed) Ecole et Education, Univers créoles 3, Paris, Anthropos.
- FISCHER G.N., (1988), les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Montréal, Presses de l'Univers.
- FLAMENT C. (1987), Pratiques et représentations sociales, in Beauvois J.L., et al, (Eds.), Perspectives cognitives et conduites sociales, tome I, Théories implicites et conflits cognitifs, Cousset, Del Val. 143-150
- FLAMENT C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in Jodelet D., Les représentations sociales, Paris, PUF. 204-215. 2^e éd. 1993.
- FLAMENT C. (1994a), Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in Abric J.C., (Ed.) (1994), Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF. 4^e éd. 2003. 37-58.
- FLAMENT C. (1994b), Aspects périphériques des représentations sociales, in Guimelli C. et al, (1994), Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé. 85-117.
- FLAMENT C., (2001a), Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales, Psychologie et société. 4/2. 57-80
- FLAMENT C., (2001b), Pratiques sociales et dynamique des représentations, in Moliner P. (Ed.), La dynamique des représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.42-58
- FLAMENT C. et MILLAND L., (2003), Un effet Guttman dans l'analyse de représentations sociales in Abric J.C, (Ed.) , Méthodes d'études des représentations sociales Ramonville, Editions Erès. 201-220
- FLAMENT C. et MILLAND L., (2005), Un effet Guttman en ACP, Mathématiques et sciences humaines, 43^{ème} année, n°171. 25-49.

- FLAMENT C. et ROUQUETTE M.L, (2003), Anatomie des idées ordinaires. Paris, Armand Colin.
- GAILLARD J. (2003/2004), Tableau Economique de la Réunion. Saint-Denis, INSEE.
- GAILLARD J.L., (2003) Français ET Créole à la Réunion. Paris, L'Harmattan.
- GARNIER C. et ROUQUETTE M.L, (Ed.), (2000), Représentations sociales et éducation. Montréal, Editions nouvelles, AMS.
- GILLY M., (1989), Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet D., (Ed), Les représentations sociales. Paris, PUF. 363-383.
- GILLY M., (1995), Approches socio constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire, in Gaonach' G. et Colder C., Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris, Hachette. 130-167.
- GILLY M., et PAILLARD , (1972), Représentation des finalités de l'école primaire par les pères de familles : première contribution, Cahiers de psychologie. N°15. 227- 238.
- GOFFMAN E., (1975), Stigmate. Les usages sociaux des handicaps (Trad. Khin A.), Paris, Editions du Minuit.
- GRIZE J.B., VERGES P. et SILEM A., (1987), Salariés face aux nouvelles technologies, Centre Régional de publication de Lyon, Edition du CNRS.
- GROSSEN M., LIENGME BESSIRE M.J. et PERRET-CLERMONT A.N., (1997), Construction de l'interaction et dynamiques sociocognitives, in Pratiques sociales et médiations symboliques. Paris, Grossen M. et Py B.
- GUERRAOUI Z. et TROADEC B, (2000), Psychologie interculturelle. Paris, Armand Colin.
- GUIMELLI C., (1988), Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale. Aix-en-Provence : Thèse de doctorat en psychologie à l'université de Provence.
- GUIMELLI C., (1989), Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature, in Beauvois J.L et al., Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 2 représentations et processus cognitifs, Cousset, Del Val, 117-138
- GUIMELLI C., (Ed.) (1994a), Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GUIMELLI C., (1994b), Introduction, in Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé. 11-24
- GUIMELLI C., (1994c), Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base, in Guimelli C., (Ed.), Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé. 171-198
- GUIMELLI C. et DESCHAMPS J.C., (2000), Effets de contexte sur des productions verbales. Le cas des représentations sociales des gitans. Cahiers internationaux de psychologie. 47-48, 3-4/00. 44-54.
- GUIMELLI C. et ROUQUETTE M.L, (1992), Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentation sociales, Bulletin de psychologie, tome XLV, n° 405. 196-202.
- HAMON J.F, (2005), Hétéroculture et identité réunionnaise in Langages, cultures et identités -1, Réalités Françaises et Brésiliennes, Medeiros J. et Lavaur J.M. Université Paul Valéry, Montpellier III. 219-236.

- HAMON J.F et PARMENTIER M.C, (2005), Types de représentation et contextes d'enculturation. *Psychologie et Education*, 2005-1.
- HENRIOT-VAN-ZANTEN A. (2001), L'école de la périphérie. *Scolarité et ségrégation en banlieue*.
- HERZLICH C., (1969), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris. Mouton
- HERZLICH C., (1973), La représentation sociale : sens du concept, in Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris. Larousse. 303-325.
- IGEN (L'Inspection Générale de L'Education Nationale), (2006) , *La place et le rôle des parents dans l'école*. Paris, MEN.
- JODELET D., (1984), Représentation sociale : phénomènes, concept et théories, in Moscovici, *Psychologie sociale* (Ed.). Paris. PUF. 358-379.
- JODELET D., (Ed), (1989a). *Les représentations sociales*, Paris, PUF. 2^e éd.1993
- JODELET D., (1989b) *Représentations sociales : un domaine en expansion*, in *Les représentations sociales sous la direction de Jodelet D.*, Paris, PUF, 31-61
- KAES, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris. Cujas.
- KATERELOS I. (2001). Représentation sociale de la drogue chez les jeunes grecs, *Psychotropes*, vol. 9 n°1. 77-93
- LAPLANTINE F., (1993), *Anthropologie des systèmes de représentation de la maladie* in Jodelet D., (Ed) 277-286.
- LARBAUT C. et TUPIN F. (2003), L'école à l'île de la Réunion, *Etat des lieux*, in Tupin F. (2003) 3-23.
- LATCHOUMANIN M., (2004), L'enseignement en créole, l'enseignement du créole, oui...mais, et l'enseignement du français, in Latchoumanin (éd.), (2004), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'Océan Indien*. Paris, khartala.
- LAURET D, (1991), *Le créole de la réussite*, éditions du Tramail. Saint-Denis, RUR.
- LECIGNE A., (1998), Les représentations de l'élève signalé chez les maîtres, perspectives psychosociales, in *Psychologie et Education*, AFPS, Saint-Etienne, *La Pensée Sauvage*, 61-76
- LORENZI-CIOLDI F, (2003), Le questionnaire, in Moscovici S. et Buschini F., *Méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF. 187-220
- LUCAS R. (1997), *L'école à Bourbon 1815-1946*. Saint-André, Association échos et océan éditions .
- MAESTRI E. et NOMDEDEU-MAESTRI D., (2001), *Chronologie de la Réunion, de la départementalisation à la loi de décentralisation*, Malsherbes, SEDES.
- MINISTERE de l'Education Nationale, (2006). Paris, *L'éducation prioritaire*.
- MINISTERE de l'Education Nationale, (2006), *L'éducation prioritaire, Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire*. Paris, Bulletin officiel [B.O.] n° 14 du 6 avril 2006.
- MOLINER P. (1988), *La représentation sociale comme grille de lecture*. Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.
- MOLINER P. (1993), *Cinq questions à propos des représentations sociales*. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 20, 5-14.

- MOLINER P. (1994), Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales, in Guimelli C.,(Ed), Structures et transformations des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé. 199-232.
- MOLINER P. (1995), Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°28. 44-55.
- MOLINER P. (1996), Images et représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER P. (1998), Dynamique naturelle des représentations sociales, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°40. 62-70.
- MOLINER P. (2000), Etudier pourquoi faire ? Garnier C. et Rouquette M.L, (Ed.), Représentations sociales et éducation. Montréal, Editions nouvelles, AMS. 79- 92
- MOLINER P. (Ed.), (2001a), La dynamique des représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER P., (2001b), Formation et stabilisation des représentations sociales, in Moliner P. (Ed.), La dynamique des représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. 15-41
- MOLINER P., (2001c), Une approche chronologique des représentations sociales, in Moliner P. (Ed.), La dynamique des représentations sociales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. 245-268
- MOLINER P., RATEAU P. et COHEN-SCALI V., (2002), Les représentation sociales, Pratiques et études de terrain. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOREAU A., (1995), Culture de l'Entre-deux in Hommes et Migrations n° 1190, 22-27.
- MOSCOVICI S., (1961), La psychanalyse, son image, son public. Paris, PUF. 1976, 2^eéd.
- MOSCOVICI S., (Ed.), (1984), Psychologie sociale. Paris, PUF.
- MOSCOVICI S., (1986), L'ère des représentations sociales, in Doise W. et Palmonari A., L'étude des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé. 34-80.
- MOSCOVICI S., (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales, in Les représentations sociales sous la direction de Jodelet D. Paris, PUF, 63-86.
- MOSCOVICI S. et BUSCHINI F., (2003), Méthodes des sciences humaines. PUF, Paris.
- MUCCHIELLI R., (2006, 9^e éd.), L'analyse de contenu. Issy-les-moulineaux. ESF Editeur. 1974, 1^e éd.
- NOMDEDEU-MAESTRI D., (2001) Chronologie de la Réunion, de la découverte à la départementalisation, SEDES, Université de la Réunion.
- OBIN J.P., (2006), La question d'éducation dans l'école française, Existe-t-il un modèle éducatif français. Revue de l'inspection générale. Ministère de l'Education Nationale. Paris. 3, 76-83.
- PALMONARI A., (1986), L'étude des représentations sociales, Paris, Delachaux et Niestlé, 35-80.
- PALMONARI A. et DOISE W., (1986), Caractéristiques des représentations sociales in Doise et Palmonari, 12-33.
- PARAIN C. et CHEVILLON M. (1994), Parcours scolaires et milieu social La Réunion, Education et Formation n° 38.
- PARMENTIER M.C. (2000), Logique des classes, logique des collections, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.

- PARMENTIER M.C. et HAMON J.F, (2002), Contexte culturel et différenciation cognitive. Bulletin de psychologie, 55(4), n°460, p. 337-348.
- PHILOGENE G. et MOSCOVICI S., (2003), Enquêtes et sondages, in Moscovici S. et Buschini F., Méthodes des sciences humaines, Paris, PUF. 40-59
- REPERES statistiques 2005-2006, 2006, Division des élèves et de la scolarité, Rectorat de La Réunion, Saint-Denis.
- REPERES et références statistiques, 2006, Ministère de l'Education Nationale, Paris.
- REVEYRAND O. (1986), L'école écran, Adaptation ou difficultés des enfants, in Dossiers de l'Education, n°9, 15-26.
- ROGERS C. (1967), Le développement de la personne, Paris, Dunod.
- ROGERS C. et Kinget M., (1962), Psychothérapie et relations humaines. Paris, Nauwelaerts.
- ROSENTHAL R., et JACOBSON L., (1972), Pygmalion in the classroom, New York, Holt, Rinehart and Winston, (Trad. Pygmalion dans la classe. Paris, Casterman, 1975).
- ROUQUETTE M.L., (2000), Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique, in Garnier C. et Rouquette M.L, (Ed.), Représentations sociales et éducation. Editions nouvelles, AMS, Montréal. 133-142
- ROUSSIOU N. et BONARDI C., (2001), Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives. Hagen, Mardaga.
- SAUVEZON C., (2001), Cultures organisationnelles et représentations sociales : éléments centraux et éléments périphériques. Bulletin de psychologie, tome 54 (3)/ 453. 315-328
- SCHERER A., (1990) La Réunion. Paris, Que-sais-je, PUF.
- SIANO V., (1985), L'école et les paysans. Étude des représentations sociales dans une population de petits agriculteurs vauclusiens. Thèse de doctorat. Université d'Aix Marseille 1.
- SIMONIN J. et WOLFF E. (2003), Famille et Ecole à la Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques in Tupin F., Ecole et Education, Univers créoles 3, Paris, Anthropos. (2003) 143-168.
- TAFANI E. et BELLON S. (2001), Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle, in Moliner P. (Ed.), La dynamique des représentations sociales, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble. 163-193.
- TER ; Tableau économique de La Réunion 2005-2006, (2006). Saint-Denis, INSEE de La Réunion.
- TUPIN F., (2003), Ecole et Education, Univers créoles 3. Paris, Anthropos.
- VERGES P., (1992), L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie, 405, XLV, 203-209.
- VERGES P., (1994), Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales in Guimelli C., (Ed.), Structures et transformations des représentations sociales. Paris, Delachaux et Niestlé.
- VERGES P., (2001), L'analyse des représentations sociales par questionnaires. Revue française de psychologie, 43-2. 537-561.
- VERGES P. et BOURICHE B., (2001), L'analyse des données par les graphes de similitude, Aix-En-Provence, MMSH.

VERGES P., SCANO S. et JUNIQUE C., (2005), Ensemble des programmes permettant l'analyse des évocations, Aix-en-Provence, MMSH.

VYGOSTKY L.S, (1934) Pensée et langage. Paris, Editions sociales. (2 éd. 1985).

WHARTON S., in Houpert-Merly D., (2000), Pour une éducation interculturelle, recherches et pratiques. Paris, L'Harmattan, 45-55.

ANNEXES

Annexe 1 : Données issues des entretiens exploratoires

Annexe 1-1 : Contenus des catégories

SUIVI DE LA SCOLARITE (13)

1- Être derrière, pousser, motiver (10)

Il faut être derrière 24 heures sur 24, ce n'est pas parce que l'école est finie à 3H30 que c'est fini, même pendant les vacances il y a une heure pour l'école.

Être toujours là pour pousser. Zot y faut pousser, si ou lé pas là derrière zot y fait à demi.¹³

2- Expliquer, aider à faire les devoirs (6)

Expliquer. Faire répéter, réviser

3- Faire aider (5)

Faire aider par la famille. « Ti l'école ».

4- Faire de son mieux, s'investir (8)

Se priver pour payer une aide. Faire de son mieux. Tout son possible. Engagement. Mettre tout son cœur. Se sentir responsable du suivi et de la réussite. Il faut « batailler », se battre pour son enfant

5- Donner un meilleur suivi (8)

Donner aux enfants le suivi que les parents n'ont pas eu, aider, suivre la scolarité.

Faire comprendre à ses enfants ce qu'on n'avait pas compris.

6- Contrôler le travail (7)

Contrôler le travail même si l'enfant va à « ti l'école »¹²

Regarder un peu les leçons.

Contrôler, tout contrôler.

7- Détente, travail (5)

Laisser l'enfant se reposer en rentrant de l'école.

Travailler avant la télé et les jeux.

Faire les leçons avant la télé, les jeux.

8- Stabilité familiale (8)

Conditions propices à la réussite : manger à sa faim, être bien dans sa famille, stabilité affective de la famille. Milieu modeste mais normal, la richesse n'est pas nécessaire. Importance de la famille, des racines. Il faut que l'enfant se sente aimé, l'enfant lui il suffit d'un manque d'amour, tout est gâché. Il y a tout le côté familial qui joue.

9- Être disponible (4)

Disponibilité des parents, présence

Trouver le temps, la disponibilité.

10- Accompagner (2)

Accompagner mentalement l'enfant de 18/19 ans

11- Importance du suivi parental (2)

Je sais que j'ai mis tout mon cœur pour qu'ils puissent réussir dans la vie. Un enfant ne peut pas réussir tout seul. Il faut s'intéresser à lui, un sourire peut suffire à encourager un enfant.

12- Importance des rencontres parents enseignants (7)

Voir comment les enfants travaillent à l'école. S'intéresser à ce qui se passe à l'école. Quand y amonte le papier le parent, le parent y dit oh mi sar pas ça moin, il faut intéresser. Rencontre le professeur à la moindre alerte : ah mi sar war, c'est moi qui sa va au devant quoi. En cas de problème voir directement le professeur. Réunions d'informations organisées par le directeur : le directeur y dit quoi y faut faire. Mi trouve lé bien informé, par rapport na des réunions, par rapport au directeur. Les enfants dont les parents n'assistent pas aux réunions ne réussissent pas, les autres ont la possibilité de réussir.

13- Motiver (7)

Mi dit à zot y faut apprann l'école.¹⁴

Y faut toujours remotiver band zenfants, lé pas facile quand zot y arrive nana dessins animés.¹⁵

Y faut y écoute, y faut pas zot y perde leçons, y faut zot y prend le temps connaît.¹⁶

14- S'intéresser, suivre (7)

S'intéresser, regarder ce qu'il a fait

Si on ne s'intéresse pas il dort, un enfant n'apprend pas si l'on ne s'intéresse pas à lui.

Il faut que les parents suivent.

ÉDUCATION PARENTALE (13)

1- Complémentarité parents, enseignants (3)

Les parents éduquent aussi

2- Dialoguer, écouter (8)

Pour mettre l'enfant en confiance, au moins lui cache pas ou ce que lui la fait. Parler avec M., faire comprendre, expliquer. J'essaie d'être à l'écoute des enfants, ce sont des futurs adultes, d'être à l'écoute dans leurs gestes. On essaie de voir ce qui ne va pas, trouver toujours pourquoi, trouver une solution et poser les conditions aussi quoi.

3- Récompenser, punir (7)

Récompenser et faire quelque chose en échange : donner 5 euros tout de suite comme ça, non.

Crier, claquer, tirer les oreilles. Ne pas frapper. Pas la peine tape à lui, koméla na canal satellite, ou enlève la carte. Faut pas dire qu'on ne va pas taper non plus ça c'est menteur, quelque fois une bonne claque. Priver de playstation. On félicite, continue.

4- Autorité parentale (7)

Écoute plus le père que la mère, autorité+ du père

Laisser aller de certains parents. Participation des 2 parents.

Ne pas céder au chantage, le chantage est un piège, ne pas donner systématiquement un cadeau quand l'enfant travaille bien. Ne pas donner tout de suite.

5- Sévérité (Il faut être sévère) (4)

Il faut être sévère. Ne pas laisser-aller. Ne pas soutenir le vice.

6- Souplesse et rigueur (2)

Pas trop d'interdits. Il ne faut être pas trop stricte, trouver le juste milieu.

7- Responsabiliser les enfants (3)

Et pu mi dit à zot moin s'ra pas là tout le temps pou aide à zot. Parents lé pou in temps su la terre...y faut mette dans la tête bien travaille.

8- Prise en compte de l'avis de l'enfant (5)

Lu lé pas obligé pense comme moin, après lu n'aura son propre pensée. L'enfant a son mot à dire. C'est lui qui choisit. Tenir compte de ses désirs. Il ne faut pas choisir pour l'enfant. Zot lé d'accord avec l'éducation mi donne à zot, zot n'auraient pu refuser.

9-Règles de vie (4)

Ne laisse pas son enfant jouer en bas de l'immeuble. Se coucher tôt. A 8 heures au lit, ça gueule mais ça fait rien.

10- Mettre dans le bon chemin, transmettre des valeurs (10)

Y faut mette à zot dans le bon chemin. Il faut choisir le bon, pas le mauvais côté.

Certains enfants y envoye à ou balader, y écoute pas. Changement de comportement ,inquiétude suscitée. Les parents y dressent depuis étant petit mais na des fois le coco lé dur...l'enfant fait le couillon. Indique les enfants. Ne pas rendre jaloux. Ne pas faire de compétition entre les enfants . Apprendre le respect. La nécessité de travailler à l'école : y faut bosser à la sueur de zot front. Le travail : la nécessité d'avoir un diplôme, un travail. La politesse et le sens du contact.

Il ne faut pas s'apitoyer sur son sort, on peut s'en sortir, il faut du courage et de la force. Il faut réagir à temps : tout z'affaire y faut déclenche à temps. Régler les problèmes tout de suite .

11- Il faut toujours répéter (2)

C'est que moin mi rabache à zot , moin s'ra toujours là pou dire à zot ça.

12- Difficultés de la vie d'aujourd'hui (délinquance, violence, chômage) (9)

La vie de famille n'est pas facile. Il faut être organisé. J'essaie de jongler. Trouver du temps, de la disponibilité, prendre le temps de sortir en famille, passer du temps ensemble. Il ne faut pas avoir beaucoup d'enfants. La violence est un véritable cancer. C'est un grand fléau. Pas de sécurité dans le quartier. Avant il y avait du travail partout : avant ou té travaille pas parce qu'ou té veut pas. Plus va aller n'aura moins de travail, na beaucoup d'chômeurs ici y paraît pas ou.

13- La priorité aux enfants (3)

Les enfants d'abord : mi préfère passe plus de temps ec zot, même si mi sacrifie à moin.

Se sentir responsable de l'éducation de ses enfants. Travailler pour ses enfants, un salaire pour mes enfants. Être motivé pour ses enfants.

14- Importance de l'éducation parentale (2)

Quand l'enfant y grandit, là vraiment l'éducation des enfants lé très important quoi. Y compte beaucoup l'éducation, lé pou tout le temps, même quand ou lé petit, ou grandit.

15- Il faut aussi des activités extrascolaires (3)

D'accord l'école mais zot y amuse à zot aussi, faut pas croire que zot lé rien que dans les livres ...zot nana des ti moments pou évade à zot aussi. Donc la point que l'école mais le plus gros c'est l'école.

Le mercredi c'est le repos, c'est le jour du kayak et de la voile, donc j'essaie de m'arranger, si je peux les déposer.

Il ne faut pas hésiter de mettre les enfants dans une activité, il y a des parents qui n'ont pas les moyens, je les comprends, mais maintenant ce n'est pas cher.

16- Les enfants c'est l'avenir (3)

Les enfants c'est l'avenir, on a fait des enfants, c'est pas pour augmenter la population.

Sans aucun salaire ça aurait pas été possible, et puis notre but c'est quoi, c'est les enfants et après leur avenir, c'est bien d'avoir des enfants mais il faut être sûr d'assurer leur avenir quoi.

LE CREOLE (10)

1- C'est notre langue maternelle (7)

C'est notre langue maternelle, nout **racines**, il ne faut pas oublier.

On est créole, on parle créole. Nu cause créole, les parents, les grands-parents té cause créole. Jamais j'interdirai mes enfants de causer créole, il faut parler créole. C'est pas une langue, c'est un patois réunionnais que nos ancêtres la eu. C'est comme un héritage laissé par nos ancêtres. C'est in héritage nos ancêtres la laissé. La richesse de la langue créole.

2- Le vrai créole ? (3)

Créole lé pire, pas celui qu'on parle. Le vrai créole y fait honte : mon tête y dit comme ça, y fait honté . Le vrai créole c'est le gros créole.

On parle français mélangé/créole avec des mot français. La nouvelle génération mélange le créole et le français ,y maille les deux. Personne y connaît exactement le vrai créole, il y a le créole mauricien, seychellois, guadeloupéen.

3- Difficile et compliqué (4)

C'est difficile de lire et d'écrire le créole. Le créole c'est dur. Le créole est plus compliqué que le français. Déjà lé pas facile, il y a des articles écrits en créole, avec plus de mots français, un créole un peu plus recherché qui se rapproche du français.

4- C'est joli/pas joli (5)

Ce n'est pas joli (lé pas joli, c'est un vilain langage). C'est joli quand on le parle bien .

De belles expressions créoles qui se perdent.

5- C'est un patois (2)

Pour moin c'est pas vraiment une langue, c'est comme in patois, in dialecte, comme le basque en France .

6- Les usages du créole, plus parlé en famille (7)

A l'école : français et créole. À la maison et en famille . À la maison parce que nous lé créole lé normal y parle créole, français lé rare . A la maison plus créole que français. Y dit ou fait l'intéressant quand ou lé créole ou parle français

7- Expliquer en créole (1)

Pour comprendre en français ; mi explique à elle en créole et donc après elle y comprend le français.

8- Le créole à l'école (3)

Non justifié parce qu'on parle déjà le créole, on connaît. Contre l'enseignement en créole à l'école mais pas contre le créole. Ne pas faire une fixation sur la question. Va serve à l'enfant pour ne pas oublier son patrimoine.

L'HISTOIRE DE LA REUNION (2)

1- L'esclavage (1)

Partage inéquitable des terres et des biens au lendemain de l'abolition de l'esclavage : na des réunionnais lé parmi les plus grosses fortunes de France, lé bien, lu investit dans son pays.. solment si nu regarde en arrière, son fortune normalement n'aurait pas du partir à lu, parce que son fortune c'est in fortune su l'esclavagis. Normalement quand la mette fin à ça, fallait redistribuer les terres..mais solment bandna la mette fin le zaffair mais toute les acquis zot la gardé

2- Sauvegarder l'histoire de La Réunion (1)

Ne pas oublier l'histoire de La Réunion mais il faut évoluer, avancer avec son temps.

INSTITUTION (13)

1- L'école c'est la base, l'avenir, la priorité (9)

Si on ne va pas à l'école on ne connaît rien, rien , c'est la base. Si on apprend pas on est exclu. C'est une bonne chose. C'est une priorité. Tout est important même le sport. C'est pour l'enfant d'abord, c'est pas seulement pour les apprentissages scolaires. Permet de gagner sa vie. Rater sa scolarité c'est tout rater dans sa vie. Servira plus tard dans la vie de l'enfant, pour son avenir, pour avancer, s'en sortir. Lé intéressant pou l'avenir, pou ses études, l'université et tout. Mi pense l'école c'est une bonne avenir. Y faut être disponible, c'est son avenir que lé en jeu. L'école c'est l'éducation des enfants...pour servir plus tard dans la vie. Si un enfant lu la rate sa scolarité, pou moin lu la tout raté dans sa vie .

2- Avis sur l'enseignant et l'école (7)

Maîtresse lé bien, le prof y explique bien. Bonne école. Gros travail, il faut les féliciter, excellent travail. Certains enseignants font leur métier avec amour

3- Publique, obligatoire (3)

L'école lé publique, quelle que soit la race, si ou lé étranger, lé pas obligé ou lé créole. Elle est ouverte à tous. C'est une obligation pour les enfants.

4- C'est une chance d'être scolarisé (2)

C'est une chance d'avoir un enfant scolarisé, c'est chouette de suivre son enfant (J5). C'est une chance déjà que les marmailles y peut être scolarisés (H1).

5- Remplacement des enseignants (4)

Manque d'enseignants, problème du remplacement

6- Lieu de socialisation (camaraderie) (4)

Permet d'avoir des camarades. Les copains de l'école.

7- Discrimination et violence verbale (3)

Certains enseignants font des préférences. Certains font des différences. Surveiller le comportement de certains professeurs avec les enfants (discrimination sociale et/ou raciale, et violence verbale : gros balourd, ça y dit pas à l'enfant/ ah il est paresseux. Ne pas dire à un enfant qu'il est bête.

8- Aides à l'école (2)

Les activités à l'interclasse c'est bien. Aides des maîtres spécialisés appréciées.

9- L'École maternelle (3)

Initiation aux mots, couleurs et chiffres. Y apprann pas un i, un a, l'alphabet, on joue. Redoublement non justifié. La maternelle aussi c'est très importante... permet d'être en contact avec les maîtresse.

10- Des améliorations sont à faire (3)

Pas de suivi postscolaire. Plus d'attention pour les enfants en difficulté : aides et suivi demandés. Pas de liaison école/entreprise .

11- Disparité entre écoles et public/privé (2)

Des écoles sont mieux que d'autres. Meilleurs résultats et moins de délinquance dans le privé, et enseignement privé payant.

12- Refuge, comme une 2^{ième} famille (3)

C'est comme une 2^{ième} famille, un refuge pour les enfants qui ont des difficultés familiales.

13- Difficultés du collège (10)

Difficultés centrées au collège. Plus d'échec au collège. Impuissance des profs. Collège étape déterminante : c'est là qu'on voit si l'enfant a réussi/ on sait à peu près ce qu'on veut faire/ quand l'enfant a envie de travailler c'est le bon moment. Importance de la prévention.

14- L'école « koméla », il y a plus de moyens et d'activités (6)

Avis sur le fonctionnement de l'école d'aujourd'hui : C'est formidable. L'école d'aujourd'hui est mieux. Toute lé fait pou que marmaille y appran mieux, mais lé pas pou ça que zot y apprann mieux, y manque rien. Lé pu aussi violent qu'avant, la pu trop d'violence dans la cour l'école. Activités nouvelles très importantes (anglais, informatique, sorties)

15- Violence au secondaire (insécurité) (5)

De nos jours les collèges ça craint quoi, il y a pas mal de racket, de délinquance, les enfants ne sont toujours bien encadrés. Mais c'est sûr plus ils grandissent plus ils deviennent autonomes, on ne peut toujours être derrière eux aussi. Le collège fait peur, la violence

16- Coût élevé des études (7)

Les bourses ne suffisent pas, il faut avoir les moyens. Après il faut des sous, les moyens pour envoyer faire des études, les études lé cher.

17- Inégalités de chances selon les revenus des parents (2)

Faute de moyens, les parents qui sont rmistes ne peuvent suivent derrière au niveau finances.

18- Difficultés de l'orientation (5)

Difficultés pour changer de branche, faire le bon choix. Essayer de bien orienter. Ne pas choisir pour l'enfant : j'ai voulu choisir pour lui à la fin de la 3^{ème}, il a choisi quelque chose de totalement différent. Mi pousse pas lu jamais, mon enfant fera ça, jamais .

APPRENTISSAGES (13)

1- Apprentissages scolaires (10)

À l'école on apprend : l'école un endroit tout le moune y connaît y apprann, pour apprann il faut travailler. Pour connaître. Pour lire, écrire, s'exprimer, toute chose. Apprendre à lire. Apprendre beaucoup de choses, lire, écrire, respecter les autres. On va à l'école pour apprendre, pas pour jouer ou faire des camarades. A la maison aussi il faut apprendre les leçons. Si un enfant rate le CP, c'est foutu. S'ils n'ont pas appris ce qu'il faut au CP, après au CE1,CE2, ils ont des lacunes. Apprendre pour être sauvé. Apprendre à l'école : c'est la seule sortie, il faut essayer d'apprendre. Chaque enfant apprend à son rythme. Tous les jours les enfants apprennent.

2- Scolarité en cours (12)

Pas de problèmes. A eu des difficultés. Est en difficulté.

C'est dur dur, il peut vraiment mais il a beaucoup de difficultés.

Il travaille mieux c'est à dire lu lé pas fort, na des difficultés, lé in peu faible.

3- Apprentissages hors de l'école (7)

On apprend aussi en dehors de l'école : apprenn sur le tas avec in patron. La famille va apprenn 2/3 tites choses mais lé très limité. Les supports utilisés : livres, CD, télévision et informatique. Apprendre à travailler en équipe, ne pas être égoïste (activité football). A la maison y faut déjà les parents y apprenn.

4- Les parents « à l'école » (3)

Les parents réapprennent en faisant travailler leurs enfants : en fin de compte ou arremcommence le parent y reappran. Lé pareil nous remaille à nous dedans nous refait in ti peu leçons en même temps. Echange de connaissances enfants/parents : je réapprends avec mes enfants.

5- Pédagogies différentes à l'école et à la maison (2)

Mixage des méthodes d'apprentissages à la maison, la méthode « moderne » de l'école et « l'ancienne » des parents : les méthodes ne sont pas pareil mais les résultats sont pareil, ils m'apprennent le moderne, moi je leur apprends la mienne. Moin lé obligé reprann in ti peu son méthode, mi mette lé mienne dedans pou lance à li.

6- Rôle important de l'enseignant (3)

C'est surtout le maître qui apprend. Des professeurs poussent à apprendre. Encouragements et comportement du professeur

7- Il faut apprendre d'autres langues (3)

8- Importance de l'anglais (8)

Commencer l'anglais dès la maternelle

9- Il faut parler français (8)

Ne pas parler que créole , pour avoir moins de difficultés en français.

Savoir parler français est utile pour rechercher un travail. Ne pas parler que créole.

10- Fierté et encouragement des parents quand les enfants réussissent (5)

Encouragement et fierté des parents en cas de réussite de l'enfant : lu apprenn l'école, ou aussi parents ou na d'goût, ou na d'la joie aussi, ou na goût fait out travail. Après les parents sera fier si zot zenfants la arrive l'école loin. Quand l'enfant y réussi, c'est ou que la emmène à zot là, ou lé satisfait....surtout pou out marmaille.La réussite des enfants= rêve des parents : que nana le bac, que nana la réussite, ça rêve toute parents. C'est un vrai bonheur ça, ou na in enfant y travaille bien là, ah oui.

11- Réussite possible après échec ou difficultés (4)

La réussite est possible même après une sortie de l'école sans qualification en passant par une formation, un organisme. Le savoir-faire peut conduire à la réussite.

12- Importance de la motivation, travailler pour soi (5)

Il faut être motivé, il faut essayer. Il faut de la volonté. Un tit peu comme ça de motivation pour son enfant, je peux vous dire il fait sa route. Si un enfant lu mette dans sa tête lu veut pas apprenn, lu veut pas réussir là, fait tout ce qu'ou veut.L'enfant doit apprendre et travailler pour lui.La réussite ; c'est pour les enfants. Il faut beaucoup travailler.

13- Importance des conditions matérielles (3)

Il faut de bonnes conditions de travail, équipement des écoles.Importance du cadre scolaire et de la qualité relationnelle du personnel, un sourire peut suffire. Il faut que les enfants se sentent protégés à l'école, des aides spécialisés : mi trouve à l'école maintenant si z'enfants y veut pas apprenn c'est zot, c'est pas l'école ou les parents, si y fait correctement. Na des personnes qui aident les enfants.

14- Nécessité de réussir (2)

Maintenant dans la vie il faut qu'ils réussissent vraiment. Y faut zot y réussit.

15- Il faut aller plus loin dans les apprentissages (8)

Moin lé prête accompagne à zot jusqu'au bout. Ne pas s'arrêter au BAC. Pour les études mi espère que lu va arrive loin. Avance à elle dans les études...la chance aller in ti peu plus haut. L'éducation que moin la pas eu dans mon enfance pour l'école , mi voudrais que zot y sa va plus loin que moin moin la gagné.

16- Importance du comportement à l'école (9)

Toi tu le laisses parler, en classe tu es là pour travailler, tu peux parler mais dans la cour, en récréation.Y faut faire in gros travail avec l'enfant, mi essaye prévenir à lu, une fois band marmailles la essaye prann son blouson, moi et son papa nous la dit à lu écoute y faut pas rende, pas bagarrer sinon y part loin. Il faut apprendre aux enfants à rester à un certain niveau, et non pas faire comme les adultes se bagarrer et arriver à un stade où ça devient trop violent et ça dégénère. Si in enfant y bouscule à ou surtout tape pas, mais pas pour ça, il faut pas y laisse faire. Il faut respecter les maîtres. L'habillement lé très important pour moi, il faut in respect quand même pour l'école...l'habillement lé stricte, lu mettra pas certaines choses dessus lu, mon enfant y mettra pas in pantalon déchiré derrière. Si mi wa quelqu'un y apprenn pas, elle y essaye prann ma fille en otage, alors mi dit à elle arrête, stop. Na des fois les côtés qui montent la tête , faut serrer depuis lé tit même, pas laisser faire.

QUALIFICATION, EMPLOI (12)

1- Travailler à l'école pour avoir un métier (8)

Tu auras un beau métier avec beaucoup d'argent. Source de motivation possible. Métier de balayeur pris comme exemple pour motiver l'enfant. L'informatique : un métier d'avenir. Enseignant est un bon métier. Pas maçon, bureau comme ça. Avoir un emploi, un poste, être placé.

2- Choix du métier, c'est l'enfant qui choisit (8)

Il faut essayer plusieurs métiers pour connaître. C'est elle y choisit, après si mi choisit pou elle, elle y aimera pas ça, elle va mette la faute su moi. Chirurgien, directrice de Banque, dentiste, pédiatre

3- Importance du salaire dans le choix du métier (6)

Si ou travaille pas l'école, si ou la point un métier y gingne pas assez de sous, ou gingnera pas une grande piscine. Plus le diplôme est élevé plus le salaire l'est aussi. Pas pou v'ni riche mais in poste ou gingne vive hein. Chirurgien, directrice de Banque, dentiste, pédiatre. Exercer un métier mains propres, maçon pris comme contre exemple ; y travaille dans soleil, y gingne quoi par mois

4- La mobilité sociale (8)

Faire mieux que les parents, aller plus loin que les parents ; nana des parents quand zot la échoué, zot y voudraients zot enfants y évoluent.

5- La mobilité est parfois nécessaire (5)

Quitter son pays est parfois nécessaire. Lé mieux que nous apprann chez nous. Il est préférable de travailler dans son pays, quelqu'un est mieux dans son pays, mais parfois il faut partir. Il faut continuer en métropole car certains cursus n'existent pas ici, tous les jeunes ne veulent pas partir.

6- Nécessité d'avoir un diplôme pour trouver un emploi (7)

Plus nana d'diplômes plus son band chances awar in travail lè mieux. Plus zot y fait d'zétudes, plus n'aura d'diplômes, zot s'ra pas chômeur. Maintenant y demande papier, ou la point d'papier, la porte lé seulement fermée pou ou. Pour in travail y faut ou na diplôme, ou na l'expérience. Gingne in diplôme pour gingne un emploi, ou lé placé, ou lé assuré gingne in travail. Si zot la point d'diplôme, dans la vie zot y pourra pas awar ce que zot y souhaite. C'est vrai, dans la société de maintenant il faut des diplômes. Maintenant y d'mande le papier... si ou na in diplôme en main, là ou passe par tout, avec in bout d'papier la porte est ouverte. On va à l'école pour avoir un diplôme pour pouvoir espérer avoir un travail. C'est plus facile de s'en sortir quand on a un diplôme et quand on connaît des gens.

7- Exigence de l'expérience (4)

Avant l'expérience n'était pas nécessaire : lontan l'avait pas besoin l'expérience, bandna té apprann, té acquis l'expérience. L'employeur ne donne pas une chance à l'enfant. Faire des stages pour avoir de l'expérience. Exigence de résultats immédiatement : zentreprises y veut résultats direct, direct. Il faut un diplôme, l'expérience + être souriant, aimable, ouvert. Il faut le bac, formation et l'expérience.

8- Manque de débouchés (4)

Saturation du marché local de l'emploi, pas assez de débouchés : La Réunion le marché lé in peu saturé . La pu trop d'travail. Ou sa en métropole faire la formation, ou fait la mobilité tout ça et quand ou arrive La Réunion, y dit à ou la point d'débouchés la point rien.

9- Importance d'avoir un emploi (6)

Y faut ou travaille pou en sorte à ou, si ou travaille pas ou la point rien. Travailler à l'école pour avoir une situation stable. Y faut travailler dans la vie, la romance y dit à ou le travail c'est la santé. Avoir une situation stable : pas de risque d'être au chômage. Un emploi lé pour toujours . In emploi lé mieux qu'in prestation, prestation lé pour dépanner, pour survivre. Un petit salaire régulier est mieux qu'un gros gain : in tit source y coule tout le temps.

10- Dévalorisation du diplôme, le BAC ne suffit pas (5)

Même avec les études, le bac et tout, y gagne rien aujourd'hui, avec tous les diplômes y gagne pas rien . Avec le BAC y gingne rien.wa pas quelqu'un na juste le BAC, na point d'expérience et de formation, c'est sûr que lu va, bin non.

11- Manque de formation à la Réunion (2)

Nous la pas besoin comme dit créole saute la mer pou aller apprann, nous na not capacité d'apprann chez nous. Il y a des capacités à La Réunion (formateurs compétents).

EXPERIENCE PERSONNELLE DES PARENTS (13)

1- Non réussite scolaire/difficultés en tant qu'élève (6)

Moin la pas arrive loin, moïn la pas apprann l'école. Moïn la arrête l'école trop jeune ou wa. Moïn n'aurait du d'continuer pou awar in bon niveau scolaire pou awar in diplôme. Moïn l'avait pas suive mon l'école, moïn lé perdue. Moïn l'était pas très fort en français, moïn l'avait des difficultés à comprann mon institutrice parce que mes parents té parle que créole. Sot y gène à moïn aussi, moïn té pas trop fort dans français.

2- Niveau scolaire du parent précisé (9)

Niveau III : 1, IV : 1, V : 2, VI : 4 et fin élémenaire : 1

Moin la pas fait de hautes études, moïn la arrive in niveau quand même .

3- Abandon prématuré de l'école (3)

4- Pas d'aides, pas de suivi (7)

Moin té tout seul, l'avait point personne pou aide à moïn/ pou rappelle à moïn. Nous l'avait point quelqu'un pou monte à nous quoi, té fallait nous té fait par nous même. Les parents d'avant n'étaient pas là pour nous suivre, nous on faisait nos devoirs tout seul. Nous té au foyer depuis l'âge de 9 ans. Quand j'étais enfant, j'étais un peu larguée, mes parents étaient commerçants, ils étaient toujours ocupés.

5- Situation professionnelle précisée (8)

6- Mobilité vécue (3)

7- L'école « loïtan »

Discipline : plus sévère (3) : De notre temps les maîtres étaient plus sévères, plus strictes.

Sureffectifs des classes (2) : L'avait point beaucoup de maîtres . Avant in instituteur l'avait une salle 40 personnes.

SéVICES corporels (2) : Tire les zoreilles, rale out cheveux

Programmes et pédagogies différents par rapport à aujourd'hui (3)

Annexe 1-2 : Les items rangés dans l'ordre croissant des fréquences

| Catégories | ITEMS | Fréquences % |
|------------------------|--|--------------|
| Apprentissages | Apprentissages scolaires, lire, écrire... | 76.9 |
| Institution | Difficultés du collège | 76.9 |
| Éducation parentale | Mettre dans le bon chemin, transmettre des valeurs | 76.9 |
| Suivi de la scolarité | Être derrière, pousser | 69.2 |
| Apprentissages | Importance du comportement de l'enfant à l'école | 69.2 |
| Expérience personnelle | Niveau d'études du parent précisé | 69.2 |
| Institution | L'école c'est la base, l'avenir, la priorité | 69.2 |
| Éducation parentale | Difficultés de la vie d'aujourd'hui (délinquance, violence, chômage) | 69.2 |
| Suivi de la scolarité | Donner un meilleur suivi à son enfant | 61.5 |
| Suivi de la scolarité | Faire de son mieux, s'investir | 61.5 |
| Apprentissages | Aller le plus loin possible à l'école | 61.5 |
| Apprentissages | Parler français est important | 61.5 |
| Apprentissages | Importance d'apprendre l'anglais | 61.5 |
| Expérience personnelle | Situation professionnelle du parent précisée | 61.5 |
| Qualification, emploi | Meilleur niveau social, mobilité sociale | 61.5 |
| Qualification, emploi | Choix du métier, c'est l'enfant qui choisit | 61.5 |
| Qualification, emploi | Travailler à l'école pour avoir un métier | 61.5 |
| Éducation parentale | Dialoguer, écouter | 61.5 |
| Apprentissages | On apprend aussi en dehors de l'école | 53.8 |
| Éducation parentale | Nécessité de l'autorité parentale | 53.8 |
| Éducation parentale | Récompenser, punir | 53.8 |
| Éducation parentale | Nécessité de l'autorité parentale | 53.8 |
| Institution | Avis positif sur les enseignants et l'école | 53.8 |
| Institution | Coût élevé des études | 53.8 |
| Langues | Usages du créole, parlé plus en famille, à la maison | 53.8 |
| Langues | Le créole c'est notre langue maternelle | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | Moments de détente et de travail | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | Contrôler le travail | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | Motiver | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | S'intéresser | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | Importance des rencontres parents / enseignants | 53.8 |
| Suivi de la scolarité | Stabilité familiale (nécessaire à la réussite scolaire) | 53.8 |
| Qualification, emploi | Nécessité d'avoir un diplôme pour trouver un emploi | 53.8 |
| Expérience personnelle | Pas de suivi parental, pas d'aide en tant qu'élève | 53.8 |
| Expérience personnelle | Difficultés du parent en tant qu'élève | 46.2 |
| Apprentissages | Importance de la motivation pour réussir, travailler pour soi | 46.2 |
| Institution | Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école | 46.2 |
| Qualification, emploi | Importance du salaire dans le choix du métier | 46.2 |
| Qualification, emploi | Importance d'avoir un emploi | 46.2 |
| Suivi de la scolarité | Expliquer, aider à faire les devoirs | 46.2 |
| Suivi de la scolarité | Faire aider | 38.5 |
| Apprentissages | Fierté, encouragements des parents en cas de réussite des enfants | 38.5 |
| Éducation parentale | Prendre en compte l'avis de l'enfant | 38.5 |
| Institution | Difficultés liées à l'orientation des enfants | 38.5 |
| Institution | Violence au secondaire (Sécurité) | 38.5 |
| Langues | Le créole est joli ou pas joli | 38.5 |
| Qualification, emploi | La mobilité est parfois nécessaire | 38.5 |
| Qualification, emploi | Dévalorisation du diplôme, le BAC ne suffit pas | 38.5 |
| Apprentissages | Réussite possible après échec | 30.8 |
| Éducation parentale | Avoir des règles de vie (se coucher tôt, ne pas jouer dehors...) | 30.8 |
| Éducation parentale | Il faut être sévère | 30.8 |
| Institution | Remplacement des enseignants absents (manque d'enseignants) | 30.8 |
| Institution | Améliorations à réaliser (+ d'aide aux enfants en difficulté) | 30.8 |
| Institution | L'école lieu de socialisation, camaraderie | 30.8 |
| Langues | Le créole est difficile et compliqué | 30.8 |

| | | |
|------------------------|---|------|
| Qualification, emploi | Exigence de l'expérience pour trouver un emploi | 30.8 |
| Suivi de la scolarité | Être disponible | 30.8 |
| Éducation parentale | Complémentarité parents enseignants | 23.1 |
| Éducation parentale | Responsabiliser les enfants | 23.1 |
| Éducation parentale | La priorité aux enfants | 23.1 |
| Éducation parentale | Il faut aussi des loisirs, des activités extrascolaires | 23.1 |
| Éducation parentale | Les enfants c'est l'avenir | 23.1 |
| Institution | Publique et obligatoire | 23.1 |
| Institution | A l'école il y a de la discrimination et de la violence verbale | 23.1 |
| Expérience personnelle | Avant les maîtres étaient plus sévères "école lontan" | 23.1 |
| Expérience personnelle | Avant les programmes et les pédagogies étaient différentes "école lontan" | 23.1 |
| Expérience personnelle | Abandon prématuré de l'école | 23.1 |
| Langues | Le créole ne doit pas être enseigné à l'école | 23.1 |

Annexe 1-3 : Les items classés par catégories

| Catégories | ITEMS | Fréquences % |
|---|---|--------------|
| Apprentissages | Apprentissages scolaires, lire, écrire... | 76.9 |
| | Importance du comportement de l'enfant à l'école | 69.2 |
| | Aller le plus loin possible à l'école | 61.5 |
| | Parler français est important | 61.5 |
| | Importance d'apprendre l'anglais | 61.5 |
| | On apprend aussi en dehors de l'école | 53.8 |
| | Importance de la motivation pour réussir, travailler pour soi | 46.2 |
| | Fierté, encouragements des parents en cas de réussite des enfants | 38.5 |
| Éducation parentale | Réussite possible après échec | 30.8 |
| | Mettre dans le bon chemin, transmettre des valeurs | 76.9 |
| | Difficultés de la vie d'aujourd'hui (chômage, délinquance, violence) | 69.2 |
| | Dialoguer, écouter | 61.5 |
| | Récompenser, punir | 53.8 |
| | Nécessité de l'autorité parentale | 53.8 |
| | Prendre en compte l'avis de l'enfant | 38.5 |
| | Avoir des règles de vie (se coucher tôt, ne pas jouer dehors...) | 30.8 |
| | Il faut être sévère | 30.8 |
| | Complémentarité parents enseignants | 23.1 |
| | Responsabiliser les enfants | 23.1 |
| | La priorité aux enfants | 23.1 |
| Expérience personnelle | Les enfants c'est l'avenir | 23.1 |
| | Il faut aussi des loisirs, des activités extrascolaires | 23.1 |
| | Niveau d'études du parent précisée | 69.2 |
| | Situation professionnelle du parent précisée | 61.5 |
| | Pas de suivi parental, pas d'aide en tant qu'élève | 53.8 |
| | Difficultés du parent en tant qu'élève | 46.2 |
| | Abandon prématuré de l'école | 23.1 |
| Institution | Avant les maîtres étaient plus sévères "école lontan" | 23.1 |
| | Avant les programmes et les pédagogies étaient différentes "école lontan" | 23.1 |
| | Difficultés du collège | 76.9 |
| | L'école c'est la base, l'avenir, la priorité | 69.2 |
| | Avis positif sur les enseignants et l'école | 53.8 |
| | Coût élevé des études | 53.8 |
| | Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école "école koméla" | 46.2 |
| | Difficultés liées à l'orientation des enfants | 38.5 |
| | Violence au secondaire (Sécurité) | 38.5 |
| | Remplacement des enseignants absents (manque d'enseignants) | 30.8 |
| | Améliorations à réaliser (+ d'aide aux enfants en difficulté) | 30.8 |
| | L'école lieu de socialisation, camaraderie | 30.8 |
| Publique et obligatoire | 23.1 | |
| A l'école il y a de la discrimination et de la violence verbale | 23.1 | |

| | | |
|------------------------------|--|------|
| Langues | Usages du créole, parlé plus en famille | 53.8 |
| | Le créole c'est notre langue maternelle | 53.8 |
| | Le créole est joli ou pas joli | 38.5 |
| | Le créole est difficile et compliqué | 30.8 |
| | Le créole ne doit pas être enseigné à l'école | 23.1 |
| Qualification, emploi | Meilleur niveau social, mobilité sociale | 61.5 |
| | Choix du métier, c'est l'enfant qui choisit | 61.5 |
| | Travailler à l'école pour avoir un métier | 61.5 |
| | Nécessité d'avoir un diplôme pour trouver un emploi | 53.8 |
| | Importance du salaire dans le choix du métier | 46.2 |
| | Importance d'avoir un emploi | 46.2 |
| | La mobilité est parfois nécessaire | 38.5 |
| | Dévalorisation du diplôme, le BAC ne suffit pas | 38.5 |
| | Manque de débouchés | 30.8 |
| | Exigence de l'expérience pour trouver un emploi | 30.8 |
| Suivi de la scolarité | Être derrière, pousser | 69.2 |
| | Faire de son mieux, s'investir | 61.5 |
| | Donner un meilleur suivi à son enfant | 61.5 |
| | Contrôler le travail | 53.8 |
| | Importance des rencontres parents / enseignants | 53.8 |
| | Il faut des moments de détente et des moments de travail | 53.8 |
| | Stabilité familiale (nécessaire à la réussite scolaire) | 53.8 |
| | Motiver | 53.8 |
| | S'intéresser | 53.8 |
| | Expliquer, aider à faire les devoirs | 46.2 |
| | Faire aider | 38.5 |
| Être disponible | 30.8 | |

Université de La Réunion
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Centre Interdisciplinaire de Recherche sur La Construction Identitaire

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre d'une recherche en psychologie sociale effectuée par M. Samuel FONTAINE, doctorant à l'Université de La Réunion. Les informations recueillies seront traitées de façon **anonyme et confidentielle**. Toute utilisation de tout ou partie de ce questionnaire doit être soumise à l'autorisation du Directeur du CIRCI (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire).

QUESTION N°1 (Merci de répondre à cette première question avant de lire la suite du questionnaire)

a)- Lorsque vous entendez le mot « école », quels sont les mots ou expressions qui vous viennent **spontanément à l'esprit** ?
Donnez si possible 5 mots ou expressions que vous placerez dans les grandes cases de gauche.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

b)- Classez les selon l'importance que vous leur accordez en inscrivant le nombre de points dans les petites cases de droite ; **5 points pour le plus important**, 4 points pour le suivant et ainsi de suite jusqu'à **1 point** pour celui que vous considérez comme étant **le moins important**.

QUESTION N°2

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

Ce n'est pas une école - Il est possible que ce soit une école – C'est une école
(Cochez la case correspondante pour chaque proposition).

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

QUESTION N°3

1- L'école en général

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

a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui la caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui la caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

Aujourd'hui il y a plus de moyens et d'activités à l'école (moins d'élèves par classe, l'informatique, l'anglais, des sorties, des aides financières).

Les études coûtent cher.

L'orientation scolaire de l'enfant n'est pas facile.

Les principales difficultés se rencontrent au collège.

L'école c'est la base, la priorité, l'avenir.

Les enseignants font bien leur travail.

2- L'école et l'Education parentale

Voici six phrases qui peuvent caractériser **l'Education parentale**.

a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui la caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui la caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

Les difficultés de la vie d'aujourd'hui (telles que la violence, la délinquance, le chômage) **ne facilitent pas l'éducation des enfants.**

Dialoguer avec les enfants et être à leur écoute.

Mettre les enfants dans le bon chemin.
(Transmettre des valeurs comme le respect, le travail et contrôler les relations).

Prendre en compte l'avis de l'enfant.

Nécessité de l'autorité parentale.

Récompenser et punir quand il le faut.

3- L'école et le suivi de la scolarité

Voici six phrases qui peuvent caractériser le **suivi de la scolarité**.

a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui le caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui le caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

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

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

Voici six phrases qui peuvent caractériser l'**école et la qualification et l'emploi**.

a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui les caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui les caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

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

5- L'école et les apprentissages.

Voici six phrases qui peuvent caractériser les **apprentissages à l'école**.

- a) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui les caractérisent le **plus** ? *Inscrivez le chiffre 3 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*
 b) Quelles sont, **selon vous**, les deux phrases qui les caractérisent le **moins** ? *Inscrivez le chiffre 1 dans les cases qui correspondent aux deux phrases choisies.*

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

QUESTION N°4

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

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 1- Se former en métropole ou à l'étranger est un atout. | | | | | | |
| 2- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants. | | | | | | |
| 3- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants. | | | | | | |
| 4- On apprend aussi en dehors de l'école. | | | | | | |
| 5- Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social. | | | | | | |
| 6- Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant. | | | | | | |
| 7- Il est nécessaire pour les enfants réunionnais de parler Créole et Français. | | | | | | |

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|---------------------|-----------------|----------|----------------------|
| 8- Faire des activités de loisirs en dehors de l'école est important pour l'épanouissement de l'enfant. | | | | | | |
| 9- L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant réunionnais, notamment la langue créole. | | | | | | |
| 10- La violence au collège et au lycée fait peur. | | | | | | |
| 11- Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité. | | | | | | |
| 12- L'école est à l'écoute des parents. | | | | | | |
| 13- Le Créole doit être enseigné à l'école. | | | | | | |
| 14- A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres. | | | | | | |
| 15- Pour réussir à l'école il est nécessaire de savoir parler Français. | | | | | | |

QUESTION N° 5

Parmi les propositions précédentes de la question n°4, pour lesquelles vous avez coché la case « **Tout à fait d'accord** », quelles sont celles que vous considérez comme **les plus importantes pour caractériser l'idée que vous vous faites de l'École**. Reportez ci-dessous le numéro de ces propositions selon le degré d'importance que vous leur accordez.

| Propositions | |
|--------------|------------------|
| N° | Très importante |
| N° | Importante |
| N° | Assez importante |

QUESTION N°6

Les propositions suivantes sont les mêmes que celles de la question n°4. Répondez cette fois ci **comme vous pensez que le feraient les enseignants***. Choisissez une des six réponses allant de « **pas du tout d'accord** » à « **tout à fait d'accord** ». (Cochez la case correspondante).

Consigne pour les enseignants : Les propositions suivantes sont les mêmes que celles de la question n°4. Répondez cette fois ci **comme vous pensez que le feraient les parents. Choisissez une des six réponses allant de « **pas du tout d'accord** » à « **tout à fait d'accord** ». (Cochez la case correspondante).*

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 1- Se former en métropole ou à l'étranger est un atout. | | | | | | |
| 2- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants. | | | | | | |
| 3- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants. | | | | | | |
| 4- On apprend aussi en dehors de l'école. | | | | | | |
| 5- Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social. | | | | | | |
| 6- Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant. | | | | | | |
| 7- Il est nécessaire pour les enfants réunionnais de parler Créole et Français. | | | | | | |
| 8- Faire des activités de loisirs en dehors de l'école est important pour l'épanouissement de l'enfant. | | | | | | |
| 9- L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant réunionnais, notamment la langue créole. | | | | | | |
| 10- La violence au collège et au lycée fait peur. | | | | | | |
| 11- Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité. | | | | | | |
| 12- L'école est à l'écoute des parents. | | | | | | |

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 13- Le Créole doit être enseigné à l'école. | | | | | | |
| 14- A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres. | | | | | | |
| 15- Pour réussir à l'école, il est nécessaire de savoir parler Français. | | | | | | |

Pour terminer, merci de répondre aux questions suivantes vous concernant :

- Questionnaire rempli par (Cochez la case correspondante) : La mère Le père

- Précisez :

Votre âge (Cochez la case correspondante) :

Moins de 30 ans De 40 à 49 ans
 De 30 à 39 ans Plus de 50 ans

Votre profession :

Votre niveau d'études et/ou diplômes :

Votre situation familiale (Cochez la case correspondante):

Marié, concubin

Séparé, divorcé
veuf

Célibataire

Nombre d'enfants :

- Précisez l'âge, la classe ou l'activité des enfants (un par case) :

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

- Quelle (s) langue (s) parlez-vous ? (Cochez la case correspondante) :

Créole

Créole et Français

Français

Autres (précisez) :

- Si vous parlez Créole ET Français, quelle langue utilisez-vous le plus souvent : avec votre (vos) enfant(s) ? (Cochez la case correspondante)

Créole

Français

Si conjoint, avec le conjoint ?

Créole

Français

- Etes-vous originaire de La Réunion? (Cochez la case correspondante) :

OUI

NON

si NON précisez le pays ou le
Département d'origine

Pour les parents du groupe « METRO » :

La partie relative aux pratiques linguistiques ne fait pas référence au créole : « quelle(s) langue(s) parlez-vous? Si vous parlez français et une autre langue, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ... »

« Etes-vous originaire de La France métropolitaine ?, sinon précisez le pays ou autre (département d'outre mer..) »

Merci de votre participation.

CIRCI. Mai 2005

Annexe 3 : Version de la question 4 avec les items présentés dans un ordre différent pour tester l'effet d'ordre

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|-----------------|-----------------------------|
| 1- Le Créole doit être enseigné à l'école. | | | | | | |
| 2- Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité. | | | | | | |
| 3- Pour réussir à l'école il est nécessaire de savoir parler Français. | | | | | | |
| 4- La violence au collège et au lycée fait peur. | | | | | | |
| 5- A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres. | | | | | | |
| 6- Il est nécessaire pour les enfants réunionnais de parler Créole et Français. | | | | | | |
| 7- Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant. | | | | | | |
| 8- Faire des activités de loisirs en dehors de l'École est important pour l'épanouissement de l'enfant. | | | | | | |
| 9- L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant réunionnais, notamment la langue créole. | | | | | | |
| 10- Se former en métropole ou à l'étranger est un atout. | | | | | | |
| 11- Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social. | | | | | | |
| 12- L'école est à l'écoute des parents. | | | | | | |
| 12- L'école est à l'écoute des parents. | | | | | | |
| 13- On apprend aussi en dehors de l'école. | | | | | | |
| 14- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants. | | | | | | |
| 15- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants. | | | | | | |

Annexe 4 : Renseignements sociodémographiques du questionnaire « enseignant ».

- Précisez :

Votre sexe (Cochez la case correspondante) : Féminin Masculin

Votre âge (Cochez la case correspondante) :

Moins de 30 ans De 40 à 49 ans
 De 30 à 39 ans Plus de 50 ans

Votre niveau d'études et/ou diplômes :

Votre situation familiale (Cochez la case correspondante):

Marié, concubin
 Célibataire Divorcé, séparé, veuf

- Si vous avez des enfants, précisez :

Le nombre d'enfants :

L'âge, la classe ou l'activité des enfants (un par case) :

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

- Quelle (s) langue (s) parlez-vous ? (Cochez la case correspondante) :

Créole et Français Français Autres (précisez) :

- Si vous parlez Créole ET Français, quelle langue utilisez-vous le plus souvent ? (Cochez la case correspondante)

Si enfant (s), avec le (les) enfant(s) : Créole Français

Si conjoint, avec le conjoint ? Créole Français

- Etes-vous originaire de La Réunion? (Cochez la case correspondante) :

OUI NON

si NON précisez le pays ou le département d'origine :

Merci de votre participation.

CIRCI. Mai 2005

Annexe 5 : Les items 1, 7, 9 et 13 modifiés pour le questionnaire « métropole », groupe « METRO » des questions 4 et 6.

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

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|---------------------|-----------------|----------|----------------------|
| 1- Se former à l'étranger est un atout. | | | | | | |
| 2- A l'école il y a de la violence verbale et de la discrimination de la part de certains enseignants. | | | | | | |
| 3- En général, c'est facile de rencontrer les enseignants. | | | | | | |
| 4- On apprend aussi en dehors de l'école. | | | | | | |
| 5- Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école, selon leur niveau social. | | | | | | |
| 6- Les parents ont un rôle important à jouer dans la scolarité de leur enfant. | | | | | | |
| 7- Il est nécessaire pour les enfants de parler leur langue maternelle et le Français (si le français n'est pas leur langue maternelle). | | | | | | |
| 8- Faire des activités de loisirs en dehors de l'école est important pour l'épanouissement de l'enfant. | | | | | | |
| 9- L'école doit davantage prendre en compte l'identité culturelle de l'enfant, notamment sa langue maternelle. | | | | | | |
| 10- La violence au collège et au lycée fait peur. | | | | | | |
| 11- Aller à la « petite école » (cours particuliers) aide beaucoup l'enfant dans sa scolarité. | | | | | | |
| 12- L'école est à l'écoute des parents. | | | | | | |
| 13- La langue maternelle doit être enseignée à l'école. | | | | | | |
| 14- A l'école, il y a des enseignants et des méthodes qui font mieux apprendre que d'autres. | | | | | | |
| 15- Pour réussir à l'école, il est nécessaire de savoir parler Français. | | | | | | |

Annexe 6 : Tableau récapitulatif des données sociodémographiques des échantillons

| | REU | NREU | EPREU | EPNREU | ENP | PRIM | METRO | PRIV | MASTER |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|------------|-------------------------|-------|--------|
| EFFECTIFS > | 151 | 40 | 62 | 38 | 36 | 57 | 60 | 24 | 30 |
| Proportion de sujets (%) | | | | | | 15 couples | | | |
| Sexe féminin | 78,14 | 65 | 75.80 | 76.32 | 75 | 71.92 | 73.33 | 79.16 | 80 |
| Age compris entre 30 et 39 ans | 63,57 | 50 | 40.32 | 55.26 | 50 | 57.89 | 53.33 | 41.66 | 3.3 |
| Age compris entre 40 et 49 ans | 25.16 | 40 | 48.38 | 36.84 | 2.7 | 24.56 | 25 | 41.66 | 3.3 |
| Age < 30ans | 9.93 | 2.5 | 6.45 | 0 | 41.66 | 12.28 | 11.66 | 4.16 | 93.33 |
| Nombre d'enfants | 2.7 | 2.5 | 2.1 | 2.2 | / | 2.6 | 2.6 | 2.5 | / |
| Couples | 78,14 | 82.5 | 83.47 | 78.94 | 44.44 | 82.45 | 58.33 | 83.33 | 16.66 |
| Activité professionnelle | 50.33 | 87.5 | 100 | 100 | 100 | 64.91 | 75 | 83.33 | 56.66 |
| Diplôme | 52.33 | 87.5 | 100 | 100 | 100 | 43.85 | 81.66 | 85.5 | 100 |
| Diplôme > ou = niveau IV | 23.17 | 82.5 | 100 | 100 | 100 | 22.80 | 58.33 | 70.83 | 100 |
| Au moins un enfant au secondaire | 47.01 | 32.50 | 38.70 | 26.31 | / | 31.57 | 50 | 50 | / |
| Au moins un enfant dans le supérieur | 4.63 | 10 | 22.58 | 10.52 | / | 7 | 5 | 25 | / |
| Bilingue (créole et français) | 83.30 | 32.50 | 92 | 13.15 | 77.77 | 80.70 | 53.33 français + autres | 79.16 | 86.66 |
| Créole unilingue | 10.30 | | | | | 12.28 | | 0 | |
| Français unilingue | 6.4 | | | | | 7.01 | | 20.80 | |
| Français avec* enfant | 42.06 | 84.61 | 80.71 | 100 | / | 36.17 | 71.87 | 63.15 | / |
| Créole avec* enfant | 42.06 | 15.38 | 19.29 | 0 | / | 55.32 | | 21.05 | / |

| | REU | NREU | EPREU | EPNREU | ENP | PRIM | METRO | PRIV | MASTER |
|---------------------------------------|------------|-------------|--------------|---------------|------------|-------------|--------------------|-------------|---------------|
| EFFECTIFS > | 151 | 40 | 62 | 38 | 36 | 57 | 60 | 24 | 30 |
| Créole et français avec enfant* | 8.73 | 0 | 0 | | | | | 15.78 | |
| Origine Réu. | 100 | / | 100 | / | 77.77 | 89.47 | 3.3 | 79.16 | 66.66 |
| Origine métro. | / | 82.5 | / | 86.85 | 19.44 | | 51.66 | 12.5 | 26.66 |
| Origine autres | / | 17.5 | / | 13.15 | | | 26.66 (Maghreb) | 8.33 | 6.68 |

* Les sujets n'ont pas tous répondu aux questions relatives aux langues

Annexe 7 : Composition des catégories du groupe «REU » (Evocation hiérarchisée)

| | |
|--|---|
| <p align="center">1 Apprentissages</p> <p>1 1 apprendre à compter 1 35 apprentissages 1 31 apprendre</p> | <p align="center">10 Enfants, élèves</p> <p>10 1 maturité 10 1 intelligence 10 1 équilibre 10 1 éveil-de-l-enfant 10 1 développement-de-l-intelligence 10 3 écolier 10 2 développement 10 2 épanouissement 10 2 évolution 10 3 grandir 10 7 élèves 10 9 enfants</p> |
| <p align="center">2 Lire et écrire</p> <p>3 1 écriture 3 1 apprentissage de l'écriture 3 1 savoir lire et écrire 3 3 lecture 3 3 savoir lire et écrire 3 5 lire et écrire 3 12 lire 3 12 écrire 3 18 apprendre à lire-et-écrire</p> | <p align="center">11 Connaissances, savoirs</p> <p>11 1 connaitre-savoir-faire-des-professeur 11 1 savoir-s-exprimer 11 2 s-instruire 11 2 se-cultiver 11 2 culture 11 3 savoir-faire 11 8 instruction 11 12 savoirs 11 26 connaissances</p> |
| <p align="center">3 Education</p> <p>3 1 éducatif 3 1 éducation-enfants 3 2 bonne-éducation 3 2 éduquer 3 56 éducation</p> | <p align="center">12 Enseignement</p> <p>12 1 maîtres 12 1 équipe-pédagogique 12 2 enseigner 12 4 instituteurs 12 5 professeur 12 6 enseignants 12 20 enseignement</p> |
| <p align="center">4 Avenir</p> <p>4 1 avenir-des-petits 4 1 s-enrichir-pour-la-vie-de-demain 4 1 assurer-avenir 4 1 avenir-des-enfants 4 1 futur 4 1 construire-avenir 4 2 avenir-professionnel 4 38 avenir</p> | <p align="center">13 Institution</p> <p>13 1 établissements-scolaires 13 1 établissement-public 13 1 orientation 13 1 droits 13 1 lycée 13 1 école-de-la-republique 13 1 cadre 13 1 priorite-aux-enfants 13 1 indispensable 13 1 sécurité 13 1 cantine 13 1 scolarisation 13 1 école-professionnelle 13 1 parcours-obligatoire 13 1 cloche 13 1 classe 13 1 nécessaire 13 1 bases 13 1 obligatoire-a-six-ans 13 1 lieu-public 13 1 batiment 13 1 sorties-pedagogiques 13 1 universites 13 1 primaire 13 1 important 13 1 liberte</p> |
| <p align="center">5 Réussite</p> <p>5 1 réussite-sociale 5 1 réussir-sa-vie 5 1 réussir-dans-vie-active 5 8 réussir 5 13 réussite</p> | |

| | |
|---|---|
| | 13 1 calendrier 13 1 le-devoir-envers-enfants 13 1 ecole-maternelle 13 1 scolarite 13 1 chance-pour-tous 13 1 institution 13 1 base-nécessaire 13 1 patrimoine-français 13 1 bon-cadre 13 1 priorite 13 2 responsabilité 13 2 collègue 13 2 scolaire 13 2 cahier 13 2 charlemagne 13 2 obligatoire 13 2 vacances 13 3 établissement 13 3 éducation-nationale 13 4 récréation 13 5 égalite-des-chances 13 5 obligation |
| <p style="text-align: center;">6 Respect, discipline</p> 6 1 règles 6 1 respect-des-règles 6 1 respect-du-professeur 6 1 citoyenneté 6 1 se-comporter 6 1 devenir-bon-citoyen 6 1 conduite 6 1 règlement 6 1 comprendre-apprendre-la-politesse 6 1 apprendre-le-civisme 6 1 respecter-les-autres 6 1 encadrement 6 1 respect-des-valeurs 6 1 respecter-les-enseignants 6 1 respect-autrui 6 1 respect-des-autres 6 1 apprendre-la-discipline 6 1 bien-se-comporter 6 1 apprendre-reglement 6 1 respecter-les-règles 6 1 savoir-vivre 6 1 manque-de-respect 6 1 comportement 6 1 politesse 6 2 civisme 6 2 respecter-les-camarades 6 2 respecter 6 4 autorité 6 16 discipline 6 18 respect | <p style="text-align: center;">14 Socialisation</p> 14 1 ouverture-aux-autres 14 1 apprendre-à-vivre-en-societe 14 1 échanger 14 1 copains 14 1 ouverture 14 1 se-faire-des-amis 14 1 ensemble 14 1 vivre-ensemble 14 1 mini-société 14 1 échange-entre-enfants 14 1 amis 14 1 collectif 14 1 apprentissages-de-la-vie 14 1 vie-en-harmonie 14 1 contact-des-enfants 14 1 contact-entre-enfants 14 2 partager 14 1 socialisation 14 1 connaitre-les-autres 14 1 rencontre 14 1 la-vie-avec-les-autres 14 1 lieu-échange 14 1 préparation-a-la-vie 14 1 société 14 1 volonté 14 1 vie-collective 14 2 collectivité 14 2 sociabilité 14 2 lieu-de-vie 14 4 camarades 14 2 vivre-en-société 14 3 échange 14 3 camaraderie 14 6 vivre-en-communauté |

| 7 Travail, devoirs, études | |
|--|--------------------------------------|
| 7 1 méthode-de-travail | 7 1 pour-aller-plus-loin-dans-études |
| 7 1 les-contrôles | 7 3 leçons |
| 7 1 faire-les-leçons | 7 6 étudier |
| 7 1 faire-apprendre-leçons-aux-enfants | 7 7 devoirs |
| 7 1 évaluations | 7 9 études |
| 7 1 se-documenter | 7 19 travail |
| 7 1 études-prolongées | |
| 7 1 suivi-des-tâches | |
| 7 1 travailler | |
| 7 1 suivi | |
| 7 1 réciter | |

Annexe 8 : Distribution des fréquences des évocations de « REU », analyse lexicographique

DISTRIBUTION DES FREQUENCES REU

fréq. * nb. mots * Cumul évocations et cumul inverse

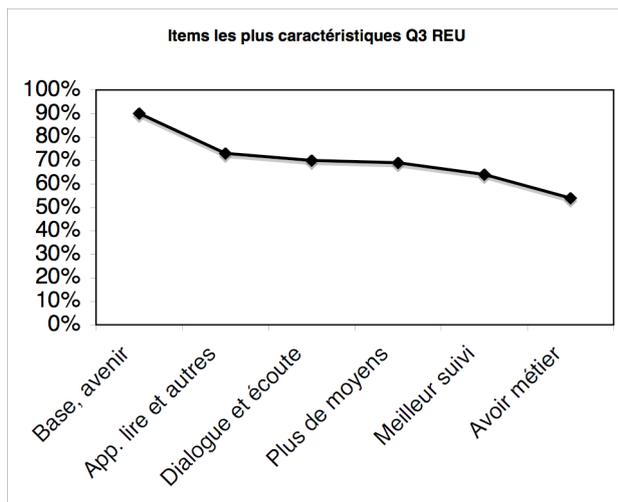
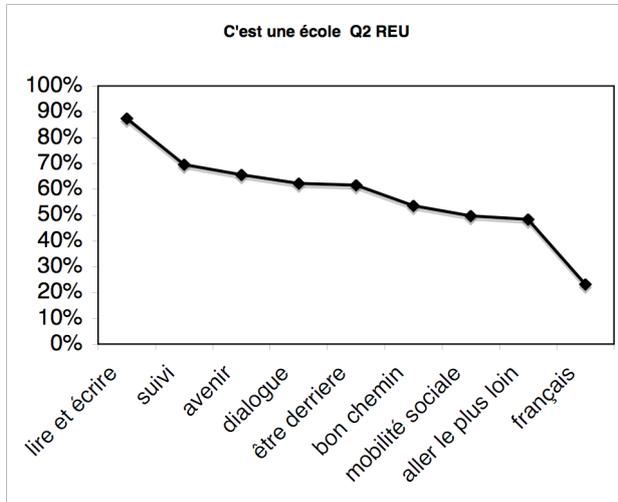
| | | | | | |
|------|-----|-----|---------|-----|---------|
| 1 * | 205 | 205 | 26.1 % | 785 | 100.0 % |
| 2 * | 37 | 279 | 35.5 % | 580 | 73.9 % |
| 3 * | 10 | 309 | 39.4 % | 506 | 64.5 % |
| 4 * | 6 | 333 | 42.4 % | 476 | 60.6 % |
| 5 * | 3 | 348 | 44.3 % | 452 | 57.6 % |
| 6 * | 5 | 378 | 48.2 % | 437 | 55.7 % |
| 7 * | 1 | 385 | 49.0 % | 407 | 51.8 % |
| 8 * | 2 | 401 | 51.1 % | 400 | 51.0 % |
| 9 * | 2 | 419 | 53.4 % | 384 | 48.9 % |
| 11 * | 1 | 430 | 54.8 % | 366 | 46.6 % |
| 12 * | 3 | 466 | 59.4 % | 355 | 45.2 % |
| 13 * | 1 | 479 | 61.0 % | 319 | 40.6 % |
| 16 * | 1 | 495 | 63.1 % | 306 | 39.0 % |
| 17 * | 1 | 512 | 65.2 % | 290 | 36.9 % |
| 18 * | 1 | 530 | 67.5 % | 273 | 34.8 % |
| 19 * | 1 | 549 | 69.9 % | 255 | 32.5 % |
| 20 * | 1 | 569 | 72.5 % | 236 | 30.1 % |
| 26 * | 1 | 595 | 75.8 % | 216 | 27.5 % |
| 30 * | 1 | 625 | 79.6 % | 190 | 24.2 % |
| 31 * | 1 | 656 | 83.6 % | 160 | 20.4 % |
| 35 * | 1 | 691 | 88.0 % | 129 | 16.4 % |
| 38 * | 1 | 729 | 92.9 % | 94 | 12.0 % |
| 56 * | 1 | 785 | 100.0 % | 56 | 7.1 % |

Annexe 9 : Tableaux d'effectifs des items de la question 2 et 3 groupe « REU »

| Q2 REU | C'est une école | Il est possible que ce soit une école | Ce n'est pas une école |
|--------------------|-----------------|---------------------------------------|------------------------|
| lire et écrire | 132 | 19 | 0 |
| avenir | 99 | 44 | 8 |
| suivi | 105 | 36 | 10 |
| bon chemin | 81 | 42 | 28 |
| aller le plus loin | 73 | 58 | 20 |
| mobilité sociale | 75 | 51 | 25 |
| dialogue | 94 | 42 | 15 |
| français | 35 | 30 | 86 |
| être derrière | 93 | 44 | 14 |

| Q3 REU | Le moins caractéristique | Non choisi | Le plus caractéristique |
|----------------------|--------------------------|------------|-------------------------|
| Base, avenir | 6 | 6 | 111 |
| App ; lire et autres | 10 | 22 | 91 |
| Dialogue , écoute | 11 | 26 | 86 |
| Plus de moyens | 20 | 18 | 85 |
| Meilleur suivi | 17 | 27 | 79 |
| Avoir métier | 14 | 43 | 66 |

Annexe 10 : Distribution des fréquence ordonnées des items Q2 et des items les plus caractéristiques de Q3



Annexes 11 : Distributions des items des questions 4 et 6 (Q4/Q6) groupe « REU » et matrice de similitude Q6 REU

Annexe 11-1 : Moyenne (1^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre de sujets) pour le groupe « REU », Q4

| Q4REU DIS | Moyenne | Notes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|---------|-------|----|----|----|----|----|----|
| Mobilité | 4.57 | 0 | 2 | 5 | 6 | 47 | 32 | 30 |
| Discrimination | 3.72 | 0 | 8 | 19 | 22 | 41 | 14 | 18 |
| Rencontre enseignant | 4.48 | 0 | 5 | 9 | 5 | 32 | 45 | 26 |
| Apprentissages extrascol | 5.12 | 0 | 1 | 4 | 2 | 19 | 42 | 54 |
| Inégalité | 4.16 | 0 | 13 | 13 | 10 | 27 | 24 | 35 |
| Rôle parents | 5.75 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 18 | 99 |
| Bilinguisme | 4.43 | 0 | 10 | 8 | 9 | 28 | 26 | 41 |
| Loisirs | 5.34 | 0 | 1 | 1 | 2 | 16 | 33 | 69 |
| Identité | 3.70 | 0 | 13 | 19 | 15 | 34 | 27 | 14 |
| Violence collègue | 5.50 | 0 | 1 | 0 | 1 | 14 | 25 | 81 |
| Petite école | 4.62 | 0 | 2 | 3 | 12 | 43 | 24 | 38 |
| École écoute | 3.98 | 0 | 8 | 13 | 17 | 36 | 32 | 16 |
| Enseignement créole | 2.30 | 0 | 50 | 31 | 14 | 12 | 11 | 4 |
| Méthodes | 4.88 | 0 | 1 | 3 | 4 | 37 | 34 | 43 |
| Français | 4.80 | 0 | 5 | 11 | 3 | 21 | 27 | 55 |

Annexe 11-2 : Moyenne (1^{ère} colonne) et distribution des items par notes (%) pour le groupe « REU », Q 4

| Q4 Items | Moyenne | % | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| Mobilité | * 4.57* | 1.64* | 4.10* | 4.92* | 38.52* | 26.23* | 24.59 | |
| Discrimination | * 3.72* | 6.56* | 15.57* | 18.03* | 33.61* | 11.48* | 14.75 | |
| Rencontre enseignant | * 4.48* | 4.10* | 7.38* | 4.10* | 26.23* | 36.89* | 21.31 | |
| Apprentissages extrascol | * 5.12* | 0.82* | 3.28* | 1.64* | 15.57* | 34.43* | 44.26 | |
| Inégalité | * 4.16* | 10.66* | 10.66* | 8.20* | 22.13* | 19.67* | 28.69 | |
| Rôle parents | * 5.75* | 0.00* | 0.82* | 0.00* | 3.28* | 14.75* | 81.15 | |
| Bilinguisme | * 4.43* | 8.20* | 6.56* | 7.38* | 22.95* | 21.31* | 33.61 | |
| Loisirs | * 5.34* | 0.82* | 0.82* | 1.64* | 13.11* | 27.05* | 56.56 | |
| Identité | * 3.70* | 10.66* | 15.57* | 12.30* | 27.87* | 22.13* | 11.48 | |
| Violence collègue | * 5.50* | 0.82* | 0.00* | 0.82* | 11.48* | 20.49* | 66.39 | |
| Petite école | * 4.62* | 1.64* | 2.46* | 9.84* | 35.25* | 19.67* | 31.15 | |
| École écoute | * 3.98* | 6.56* | 10.66* | 13.93* | 29.51* | 26.23* | 13.11 | |
| Enseignement créole | * 2.30* | 40.98* | 25.41* | 11.48* | 9.84* | 9.02* | 3.28 | |
| Méthodes | * 4.88* | 0.82* | 2.46* | 3.28* | 30.33* | 27.87* | 35.25 | |
| Français | * 4.80* | 4.10* | 9.02* | 2.46* | 17.21* | 22.13* | 45.08 | |

Annexe 11-3 : Moyenne (1^{ère} colonne) et distribution des items par notes (%) pour le groupe « REU », Q6

| Q6 | Items | Moyenne | % | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|-----------------------|---------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Mobilité | * | 4.84 | 2.5* | 6.6* | 3.3* | 23.0* | 21.3* | 43.4 |
| | Discrimination | * | 2.90 | 27.0* | 23.0* | 15.6* | 10.7* | 14.8* | 9.0 |
| | Rencontre enseignant | * | 5.05 | 0.8* | 3.3* | 2.5* | 17.2* | 36.1* | 40.2 |
| | Apprentissages extra. | * | 4.73 | 2.5* | 4.9* | 7.4* | 17.2* | 38.5* | 29.5 |
| | Inégalité | * | 3.96 | 11.5* | 12.3* | 10.7* | 19.7* | 26.2* | 19.7 |
| | Rôle parents | * | 5.70 | 0.0* | 0.0* | 0.0* | 8.2* | 13.1* | 78.7 |
| | Bilinguisme | * | 4.15 | 10.7* | 8.2* | 12.3* | 20.5* | 21.3* | 27.0 |
| | Loisirs | * | 5.20 | 0.8* | 0.8* | 1.6* | 16.4* | 34.4* | 45.9 |
| | Identité | * | 3.89 | 6.6* | 18.9* | 9.0* | 27.0* | 21.3* | 17.2 |
| | Violence collègue | * | 5.66 | 0.0* | 0.0* | 0.0* | 10.7* | 13.1* | 76.2 |
| | Petite école | * | 4.64 | 2.5* | 7.4* | 9.0* | 20.5* | 26.2* | 34.4 |
| | Ecole écoute | * | 4.95 | 0.0* | 1.6* | 6.6* | 25.4* | 27.9* | 38.5 |
| | Enseignement créole | * | 2.72 | 28.7* | 22.1* | 15.6* | 19.7* | 9.8* | 4.1 |
| | Méthodes | * | 4.30 | 9.0* | 7.4* | 9.0* | 21.3* | 26.2* | 27.0 |
| | Français | * | 5.07 | 1.6* | 6.6* | 4.9* | 12.3* | 19.7* | 54.9 |

Annexe 11-4 Matrice de similitude (tau c de kendal x 100), question 6, groupe « REU »

MATRICE DE SIMILITUDE Q6 REU

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|--|--|--|--|
| Mobi* | 0* | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Disc* | -10 | 0* | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Renc* | 9 | -15 | 0* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| App* | 7 | -4 | -4 | 0* | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inég* | 1 | 18 | -3 | -1 | 0* | | | | | | | | | | | | | | |
| Rôle* | 6 | -6 | 14 | 12 | 0 | 0* | | | | | | | | | | | | | |
| Bili* | 0 | 16 | -9 | 14 | 4 | 8 | 0* | | | | | | | | | | | | |
| lois* | 5 | 10 | 2 | 18 | 6 | 24 | 7 | 0* | | | | | | | | | | | |
| Iden* | 14 | 20 | -9 | 15 | 5 | 3 | 41 | 19 | 0* | | | | | | | | | | |
| Viol* | 14 | -8 | 15 | 6 | 4 | 14 | -3 | 6 | 5 | 0* | | | | | | | | | |
| Peti* | 14 | -6 | 4 | 16 | 8 | 12 | 11 | 10 | 18 | 14 | 0* | | | | | | | | |
| Ecol* | 13 | -17 | 38 | -1 | -4 | 7 | -9 | 6 | -6 | 8 | 12 | 0* | | | | | | | |
| Ense* | 9 | -3 | 4 | 12 | 2 | 10 | 13 | 11 | 33 | 20 | 16 | 1 | 0 | | | | | | |
| Méth* | 7 | 21 | -1 | 12 | 12 | 2 | 8 | 3 | 4 | 13 | 17 | 0 | 11 | 0* | | | | | |
| Fran* | 6 | 1 | 9 | -1 | -3 | 3 | -1 | 5 | 0 | -1 | 0 | 5 | -4 | -9 | 0 | | | | |

Annexe 12 : Cliques maximales des items « REU » (Q 4 et Q6)

| CLIQUES MAXIMALES question 4 | CLIQUES MAXIMALES question 6 |
|---|---|
| <p>SEUIL ELEMENTS DE LA CLIQUE</p> <p>36 -> Bilingu Identit 32 -> Identit Enseign 23 -> Loisirs Petite 23 -> Violenc Petite 21 -> Bilingu Identit Enseign 21 -> Rencont Ecole é 19 -> Discrim Inégali 19 -> Rencont Appren 17 -> Discrim Méthode 16 -> Petite Enseign 16 -> Rencont Violenc 16 -> Appren Méthode 15 -> Petite Ecole é 15 -> Loisirs Violenc Petite 14 -> Mobilit Inégali 14 -> Violenc Petite Enseign 13 -> Loisirs Méthode 13 -> Rôle pa Enseign 12 -> Identit Petite Enseign 11 -> Rôle pa Violenc Enseign 11 -> Discrim Inégali Méthode 11 -> Loisirs Petite Méthode 11 -> Mobilit Petite 11 -> Rôle pa Identit Enseign 10 -> Petite Ecole é Enseign 10 -> Mobilit Inégali Méthode 10 -> Mobilit Petite Méthode 10 -> Appren Loisirs Petite Méthode 10 -> Mobilit Françai</p> | <p>SEUIL ELEMENTS DE LA CLIQUE</p> <p>41 -> Bilingu Identit 38 -> Rencont Ecole é 33 -> Identit Enseign 24 -> Rôle pa Loisirs 21 -> Discrim Méthode 20 -> Violenc Enseign 20 -> Discrim Identit 19 -> Loisirs Identit 18 -> Discrim Inégali 18 -> Identit Petite 18 -> Appren Loisirs 17 -> Petite Méthode 16 -> Identit Petite Enseign 16 -> Appren Petite 16 -> Discrim Bilingu Identit 15 -> Rencont Violenc 15 -> Appren Loisirs Identit 15 -> Appren Identit Petite 14 -> Appren Bilingu Identit 14 -> Violenc Petite Enseign 14 -> Mobilit Violenc Petite 14 -> Rencont Rôle pa Violenc 14 -> Mobilit Identit Petite 13 -> Violenc Petite Méthode 13 -> Mobilit Ecole é 13 -> Bilingu Identit Enseign 12 -> Appren Identit Petite Enseign 12 -> Appren Bilingu Identit Enseign 12 -> Appren Rôle pa Loisirs 12 -> Rôle pa Violenc Petite 12 -> Appren Rôle pa Petite 12 -> Mobilit Petite Ecole é 12 -> Discrim Inégali Méthode 12 -> Appren Petite Méthode 11 -> Violenc Petite Enseign Méthode 11 -> Appren Petite Enseign Méthode 11 -> Appren Loisirs Identit Enseign 11 -> Appren Bilingu Identit Petite Enseign 10 -> Rôle pa Violenc Petite Enseign 10 -> Appren Loisirs Identit Petite Enseign 10 -> Appren Rôle pa Loisirs Petite Enseign 10 -> Discrim Loisirs Identit</p> |
| <p>Cliques hors arbre maximum</p> <p>Clique : 15*8-10-11 Clique : 14*10-11-13 Clique : 12*9-11-13 Clique : 11*6-10-13 Clique : 11*2-5-14 Clique : 21*7-9-13 Clique : 11*6-9-13 Clique : 10*11-12-13 Clique : 10*1-5-14 Clique : 10*1-11-14</p> | <p>Cliques hors arbre maximum</p> <p>Clique : 16*9-11-13 Clique : 16*2-7-9 Clique : 15*4-8-9 Clique : 15*4-9-11 Clique : 12*1-11-12 Clique : 12*2-5-14 Clique : 14*1-10-11 Clique : 10*2-8-9</p> |
| <p>* seuil de la clique</p> | |

Annexe 13 : Résultats de l'analyse de l'évocation hiérarchisée groupe «EPREU »

Annexe 13-1 Distribution des fréquences des évocations groupe « EPREU »

| | | | | | | | | |
|--|-----|-----|---------|-----|----------------------------------|--|-------------------------|--|
| Nombre total de mots différents : 163 | | | | | Nombre total de mots cités : 344 | | moyenne générale : 2.95 | |
| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | | | |
| Fréq. * nb. mots * Cumul évocations et cumul inverse | | | | | | | | |
| 1 * | 118 | 118 | 34.3 % | 344 | 100.0 % | | | |
| 2 * | 18 | 154 | 44.8 % | 226 | 65.7 % | | | |
| 3 * | 7 | 175 | 50.9 % | 190 | 55.2 % | | | |
| 4 * | 4 | 191 | 55.5 % | 169 | 49.1 % | | | |
| 5 * | 4 | 211 | 61.3 % | 153 | 44.5 % | | | |
| 6 * | 3 | 229 | 66.6 % | 133 | 38.7 % | | | |
| 7 * | 1 | 236 | 68.6 % | 115 | 33.4 % | | | |
| 8 * | 2 | 252 | 73.3 % | 108 | 31.4 % | | | |
| 10 * | 1 | 262 | 76.2 % | 92 | 26.7 % | | | |
| 11 * | 1 | 273 | 79.4 % | 82 | 23.8 % | | | |
| 12 * | 1 | 285 | 82.8 % | 71 | 20.6 % | | | |
| 13 * | 1 | 298 | 86.6 % | 59 | 17.2 % | | | |
| 21 * | 1 | 319 | 92.7 % | 46 | 13.4 % | | | |
| 25 * | 1 | 344 | 100.0 % | 25 | 7.3 % | | | |

Annexe 13-2 Distribution des catégories en fonction du nombre de mots, d'occurrences, de mots fréquents groupe «EPREU »

Mots Occurrences Mots fréquents en nombre et % sur Occurrences EPREU

| | | | |
|----------------|------------|------------|------------------|
| Catégorie : 0 | 33 | 41 | 5 |
| % | 20.2 | 11.9 | 12.2% |
| Catégorie : 1 | 6 | 37 | 31 |
| % | 3.7 | 10.8 | 83.8% |
| Catégorie : 2 | 5 | 19 | 15 |
| % | 3.1 | 5.5 | 78.9% |
| Catégorie : 3 | 1 | 21 | 21 |
| % | 0.6 | 6.1 | 100.0% |
| Catégorie : 4 | 7 | 10 | 5 |
| % | 4.3 | 2.9 | 50.0% |
| Catégorie : 5 | 2 | 11 | 6 |
| % | 1.2 | 3.2 | 54.5% |
| Catégorie : 6 | 11 | 20 | 6 |
| % | 6.7 | 5.8 | 30.0% |
| Catégorie : 7 | 8 | 20 | 10 |
| % | 4.9 | 5.8 | 50.0% |
| Catégorie : 8 | 6 | 6 | 0 |
| % | 3.7 | 1.7 | 0.0% |
| Catégorie : 9 | 5 | 6 | 0 |
| % | 3.1 | 1.7 | 0.0% |
| Catégorie : 10 | 13 | 23 | 8 |
| % | 8.0 | 6.7 | 34.8% |
| Catégorie : 11 | 10 | 33 | 21 |
| % | 6.1 | 9.6 | 63.6% |
| Catégorie : 12 | 8 | 26 | 12 |
| % | 4.9 | 7.6 | 46.2% |
| Catégorie : 13 | 27 | 35 | 0 |
| % | 16.6 | 10.2 | 0.0% |
| Catégorie : 14 | 21 | 36 | 13 |
| % | 12.9 | 10.5 | 36.1% |
| TOTAL : | 163 | 344 | 153 44.5% |

- | |
|---|
| <p>14 catégories</p> <ul style="list-style-type: none"> 01 Apprentissages 02 Lire écrire 03 Education 04 Avenir 05 Réussite 06 Discipline 07 Travail devoirs 08 Diplôme métier 09 Dialogue écoute 10 Enfants 11 Connaissances savoirs 12 Enseignement 13 Institution 14 Socialisation |
|---|

130 mots/163 (80%) 303 occurrences /344 (88%)

Annexe 14 : Tableaux « rang x fréquence » des évocations du groupe « EPREU »

Annexe 14-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'analyse lexicographique des évocations hiérarchisées du groupe « EPREU »

| | | | | | |
|--|----|-------|---|----|-------|
| Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprentissages | 25 | 2,240 | | | |
| éducation | 21 | 2,667 | | | |
| Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| savoirs | 11 | 2,545 | enseignement | 12 | 3,083 |
| travail | 10 | 2,500 | socialisation | 13 | 3,231 |
| apprendre | 6 | 2,167 | avenir | 5 | 3,200 |
| compter | 5 | 2,000 | culture | 5 | 3,200 |
| connaissances | 5 | 2,000 | discipline | 6 | 3,667 |
| écrire | 7 | 1,714 | | | |
| enfants | 8 | 1,625 | | | |
| lire | 8 | 2,125 | | | |
| réussite | 6 | 1,833 | | | |

Annexe 14-2 : Tableau « rang x fréquence » de l'analyse catégorielle des évocations hiérarchisées du groupe « EPREU », avec la fréquence des mots fréquents (seuil 75%) et le rang de la catégorie

| | | | | | | | |
|--|------|-------|-----|---|------|-------|-----|
| Cas où la fréquence $\geq 75\%$ et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | | Cas où la fréquence $\geq 75\%$ et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | | |
| Éducation | (21) | 100% | 2.7 | | | | |
| Apprentissages | (37) | 83.8% | 2.4 | | | | |
| <i>Lire et écrire</i> | (19) | 78.9% | 2.0 | | | | |
| Cas où la fréquence $< 75\%$ et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | | Cas où la fréquence $< 75\%$ et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | | |
| Connaissances | (33) | 63.6% | 2.8 | Travail devoirs | (20) | 50% | 3.0 |
| Enfants | (23) | 34.8% | 2.6 | Enseignement | (26) | 46% | 3.2 |
| Avenir | (10) | 50.0% | 2.6 | Socialisation | (36) | 36.1% | 3.2 |
| Réussite | (11) | 54.5% | 2.0 | Discipline | (20) | 30% | 3.5 |

Annexe 15 : Distributions des items de la reconnaissance de l'objet pour les groupes « EPREU » et « REU », en pourcentage et en effectifs (Q2)

| EPREU | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0% | 16% | 84% |
| avenir | 2% | 37% | 61% |
| suivi | 5% | 23% | 72% |
| bon chemin | 10% | 56% | 34% |
| aller le plus loin | 6% | 45% | 48% |
| mobilité sociale | 10% | 48% | 42% |
| dialogue | 2% | 42% | 56% |
| français | 55% | 21% | 23% |
| être derrière | 6% | 52% | 42% |

| REU | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0% | 13% | 87% |
| avenir | 5% | 29% | 66% |
| suivi | 6% | 24% | 70% |
| bon chemin | 18% | 28% | 54% |
| aller le plus loin | 13% | 38% | 48% |
| mobilité sociale | 16% | 34% | 50% |
| dialogue | 10% | 28% | 62% |
| français | 57% | 20% | 23% |
| être derrière | 9% | 29% | 62% |

| EPREU | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 10 | 52 |
| avenir | 1 | 23 | 38 |
| suivi | 3 | 14 | 45 |
| bon chemin | 6 | 35 | 21 |
| aller le plus loin | 4 | 28 | 30 |
| mobilité sociale | 6 | 30 | 26 |
| dialogue | 1 | 26 | 35 |
| français | 34 | 13 | 14 |
| être derrière | 4 | 32 | 26 |

| REU | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 19 | 132 |
| avenir | 8 | 44 | 99 |
| suivi | 10 | 36 | 105 |
| bon chemin | 28 | 42 | 81 |
| aller le plus loin | 20 | 58 | 73 |
| mobilité sociale | 25 | 51 | 75 |
| dialogue | 15 | 42 | 94 |
| français | 86 | 30 | 35 |
| être derrière | 14 | 44 | 93 |

Annexe 16 : Distributions des items à la caractérisation de l'objet (Q3) du groupe « EPREU » (59 sujets, 95.16%)

| Thèmes | Items | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|---|-------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| L'école en général | Plus de moyens | 35% | 19% | 45% |
| | Coût études | 44% | 37% | 19% |
| | Orientation | 37% | 37% | 26% |
| | Collège | 40% | 45% | 15% |
| | Base, avenir | 6% | 10% | 84% |
| | Travail enseignant | 35% | 53% | 11% |
| L'école et l'éducation parentale | <i>Difficultés</i> | 82% | 7% | 11% |
| | Dialogue | 11% | 21% | 68% |
| | Bon chemin | 18% | 46% | 37% |
| | Avis de l'enfant | 25% | 60% | 16% |
| | Autorité par. | 12% | 39% | 49% |
| | Sanctions | 53% | 28% | 19% |
| L'école et le suivi de la scolarité | <i>Etre derrière</i> | 83% | 12% | 5% |
| | Meilleur suivi | 9% | 38% | 53% |
| | Stabilité famille | 40% | 28% | 33% |
| | Contrôler | 22% | 48% | 29% |
| | Rencontrer ens. | 12% | 43% | 45% |
| | Détente, travail | 34% | 31% | 34% |
| L'école et la qualification et l'emploi | Avoir un métier | 10% | 48% | 43% |
| | <i>Mobilité sociale</i> | 74% | 23% | 3% |
| | Choix de l'enfant | 21% | 48% | 31% |
| | Diplôm. et expé. | 11% | 31% | 57% |
| | <i>Salaire</i> | 74% | 13% | 13% |
| | Plus BAC | 10% | 38% | 52% |
| L'école et les apprentissages | App. lire et autres | 9% | 11% | 80% |
| | L'anglais | 64% | 33% | 4% |
| | Parler français | 33% | 51% | 16% |
| | Motivation int. | 36% | 27% | 36% |
| | Aller le plus loin | 25% | 25% | 49% |
| | Comportement | 33% | 53% | 15% |

Annexes 17 : Tableau comparatif de la caractérisation de l'objet (Q3) des groupes « REU » et « EPREU », χ^2

| Thèmes | Items | REU | | | EPREU | | | χ^2 | Différence Significative à p<.05* |
|---|----------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|---|
| | | Moins | Non | Plus | Moins | Non | Plus | | |
| L'école en général | Plus de moyens | 16% | 15% | 69% | 35% | 19% | 45% | 11.60 | .003* |
| | Coût études | 55% | 34% | 11% | 44% | 37% | 19% | 3.26 | .19(NS) |
| | Orientation | 44% | 44% | 12% | 37% | 37% | 26% | 6.07 | .047* |
| | Collège | 53% | 39% | 8% | 40% | 45% | 15% | 3.65 | .16(NS) |
| | Base, avenir | 5% | 5% | 90% | 6% | 10% | 84% | 1.50 | .47(NS) |
| | Travail enseignant | 27% | 62% | 11% | 35% | 53% | 11% | 1.44 | .49(NS) |
| L'école et l'éducation parentale | Difficultés | 61% | 21% | 18% | 82% | 7% | 11% | 8.86 | .01(NS) |
| | Dialogue | 9% | 21% | 70% | 11% | 21% | 68% | .075 | .96(NS) |
| | Bon chemin | 18% | 39% | 43% | 18% | 46% | 37% | 1.04 | .59(NS) |
| | Avis de l'enfant | 40% | 45% | 15% | 25% | 60% | 16% | 4.06 | .13(NS) |
| | Autorité par. | 17% | 49% | 34% | 12% | 39% | 49% | 3.50 | .17(NS) |
| | Sanctions | 56% | 26% | 18% | 53% | 28% | 19% | .13 | .94(NS) |
| L'école et la suivi de la scolarité | Être derrière | 56% | 21% | 23% | 83% | 12% | 5% | 13.23 | .001* |
| | Meilleur suivi | 14% | 22% | 64% | 9% | 38% | 53% | 4.81 | .09(NS) |
| | Stabilité famille | 38% | 29% | 33% | 40% | 28% | 33% | .06 | .97(NS) |
| | Contrôler | 17% | 44% | 39% | 22% | 48% | 29% | 1.80 | .41(NS) |
| | Rencontrer ens. | 25% | 48% | 27% | 12% | 43% | 45% | 7.36 | .025* |
| | Détente, travail | 50% | 35% | 15% | 34% | 31% | 34% | 8.82 | .012* |
| L'école et la qualification et l'emploi | Avoir un métier | 11% | 35% | 54% | 10% | 48% | 43% | 2.57 | .28(NS) |
| | Mobilité sociale | 61% | 33% | 6% | 74% | 23% | 3% | 3.14 | .21(NS) |
| | Choix de l'enfant | 20% | 28% | 52% | 21% | 48% | 31% | 8.40 | .015* |
| | Diplôm. et expé. | 17% | 35% | 48% | 11% | 31% | 57% | 1.77 | .41(NS) |
| | Salaire | 70% | 29% | 1% | 74% | 13% | 13% | 17.58 | .0001* |
| | Plus BAC | 21% | 39% | 40% | 10% | 38% | 52% | 4.48 | .11(NS) |
| L'école et les apprentissage | App. lire et autres | 8% | 18% | 74% | 9% | 11% | 80% | 1.68 | .43(NS) |
| | L'anglais | 58% | 27% | 15% | 64% | 33% | 4% | 4.54 | .10(NS) |
| | Parler français | 34% | 30% | 36% | 33% | 51% | 16% | 9.40 | .009* |
| | Motivation int. | 29% | 35% | 36% | 36% | 27% | 36% | 1.33 | .51(NS) |
| | Aller le plus loin | 45% | 34% | 21% | 25% | 25% | 49% | 14.24 | .0008* |
| | Comportement | 25% | 56% | 19% | 33% | 53% | 15% | 1.15 | .56(NS) |

Annexes 18 : distributions des items des questions 4 et 6 groupe « EPREU »

Annexe 18-1 : Moyenne (1^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre sujets) pour le groupe « EPREU », Q 4

| Q4 EPREU | Moyennes notes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|--------------------------|----------------|---|----|---|----|----|----|----|
| Mobilité | 4.64 | 0 | 1 | 3 | 2 | 10 | 14 | 12 |
| Discrimination | 3.52 | 0 | 3 | 7 | 10 | 13 | 5 | 4 |
| Rencontre enseignant | 4.74 | 0 | 0 | 4 | 1 | 8 | 18 | 11 |
| Apprentissages extrascol | 5.55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 15 | 25 |
| Inégalité | 5.05 | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 | 8 | 22 |
| Rôle parents | 5.88 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 39 |
| Bilinguisme | 5.19 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 9 | 21 |
| Loisirs | 5.60 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 | 29 |
| Identité | 4.43 | 0 | 0 | 6 | 5 | 7 | 13 | 11 |
| Violence collègue | 5.17 | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 | 13 | 20 |
| Petite école | 3.81 | 0 | 0 | 7 | 6 | 20 | 6 | 3 |
| Ecole écoute | 3.71 | 0 | 2 | 7 | 6 | 16 | 8 | 3 |
| Enseignement créole | 2.62 | 0 | 13 | 9 | 10 | 4 | 3 | 3 |
| Méthodes | 4.86 | 0 | 0 | 0 | 6 | 9 | 12 | 15 |
| Français | 4.90 | 0 | 2 | 0 | 1 | 12 | 9 | 18 |

Annexe 18-2 : Moyenne (1^{ère} colonne) et distribution des items par notes (nombre sujets) pour le groupe « EPREU », Q 6

| Q6 EPREU | Moyennes notes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|--------------------------|----------------|---|----|----|----|----|----|----|
| Mobilité | 4.40 | 0 | 1 | 3 | 5 | 12 | 11 | 10 |
| Discrimination | 4.57 | 0 | 0 | 2 | 5 | 13 | 11 | 11 |
| Rencontre enseignant | 3.81 | 0 | 2 | 5 | 9 | 14 | 7 | 5 |
| Apprentissages extrascol | 4.12 | 0 | 1 | 6 | 5 | 11 | 13 | 6 |
| Inégalité | 4.83 | 0 | 2 | 2 | 5 | 3 | 10 | 20 |
| Rôle parents | 4.69 | 0 | 0 | 4 | 3 | 11 | 8 | 16 |
| Bilinguisme | 4.00 | 0 | 3 | 2 | 7 | 16 | 8 | 6 |
| Loisirs | 4.36 | 0 | 2 | 2 | 2 | 18 | 9 | 9 |
| Identité | 4.02 | 0 | 1 | 5 | 7 | 15 | 7 | 7 |
| Violence collègue | 5.69 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 9 | 31 |
| Petite école | 4.50 | 0 | 1 | 5 | 1 | 13 | 9 | 13 |
| Ecole écoute | 3.21 | 0 | 4 | 8 | 12 | 12 | 5 | 1 |
| Enseignement créole | 2.14 | 0 | 15 | 11 | 12 | 3 | 1 | 0 |
| Méthodes | 5.19 | 0 | 0 | 0 | 2 | 9 | 10 | 21 |
| Français | 5.07 | 0 | 0 | 1 | 3 | 9 | 8 | 21 |

CLIQUEES MAXIMALES Q4EPREU

SEUIL (supérieur ou égal à 10 sauf*) ELEMENTS DE LA CLIQUE

| | |
|-----------------------|---|
| 53 -> Identit Enseign | 17 -> Inégali Bilingu |
| 27 -> Appren Inégali | 17 -> Bilingu Identit Enseign |
| 25 -> Petite Ecole È | 17 -> Violenc Enseign |
| 25 -> Rencont Ecole È | 17 -> Ecole È Françai |
| 24 -> Identit Méthode | 17 -> Mobilit Inégali |
| 23 -> Appren Méthode | 16 -> Petite Ecole È Françai |
| 22 -> Bilingu Identit | 15 -> Bilingu Identit Méthode |
| 22 -> Discrim Inégali | 15 -> Mobilit Identit |
| 22 -> Appren Identit | 14 -> Bilingu Identit Enseign Méthode |
| Méthode | 13 -> Discrim Violenc |
| 19 -> Méthode Françai | 12 -> Mobilit Rencont |
| 19 -> Discrim Appren | 11 -> Discrim Appren Méthode |
| Inégali | 10 -> Bilingu Loisirs Enseign |
| | 9 -> Appren Rôle pa (*seule clique comprenant « rôle parents ») |

Annexe 21 : distribution des items selon l'importance (données en effectifs et pourcentage), Q5 REU et Q5 EPREU

Q5 REU

| Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------|----|---|---|----|---|----|---|----|---|----|----|----|----|----|----|
| T. imp. | 8 | 4 | 4 | 3 | 2 | 58 | 9 | 3 | 0 | 11 | 3 | 1 | 0 | 11 | 20 |
| Imp. | 4 | 1 | 6 | 10 | 7 | 24 | 7 | 17 | 1 | 12 | 7 | 3 | 1 | 11 | 19 |
| A. imp. | 10 | 1 | 4 | 11 | 8 | 7 | 2 | 18 | 4 | 25 | 5 | 2 | 0 | 11 | 5 |

N=139

| Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------|----|----|----|----|----|-----|----|-----|----|-----|----|----|----|----|-----|
| T. imp. | 6% | 3% | 3% | 2% | 1% | 42% | 6% | 2% | 0% | 8% | 2% | 1% | 0% | 8% | 14% |
| Imp. | 3% | 1% | 4% | 7% | 5% | 17% | 5% | 12% | 1% | 9% | 5% | 2% | 1% | 8% | 14% |
| A. imp. | 7% | 1% | 3% | 8% | 6% | 5% | 1% | 13% | 3% | 18% | 4% | 1% | 0% | 8% | 4% |

Q5 EPREU

| Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------|---|---|---|---|---|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|
| T. imp. | 1 | 0 | 0 | 6 | 3 | 29 | 5 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 5 |
| Imp. | 1 | 1 | 2 | 4 | 6 | 10 | 10 | 5 | 4 | 6 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| A. imp. | 5 | 1 | 0 | 7 | 4 | 7 | 3 | 13 | 2 | 6 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 |

N=62

| Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|----|----|----|----|-----|
| T. imp. | 2% | 0% | 0% | 10% | 5% | 47% | 8% | 8% | 5% | 3% | 0% | 0% | 2% | 3% | 8% |
| Imp. | 2% | 2% | 3% | 6% | 10% | 16% | 16% | 8% | 6% | 10% | 0% | 0% | 2% | 5% | 10% |
| A. imp. | 8% | 2% | 0% | 11% | 6% | 11% | 5% | 21% | 3% | 10% | 0% | 3% | 0% | 6% | 2% |

Annexe 22 : Synthèse des résultats du groupe « PRIM »

Annexe 22-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 PRIM) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9

| | | | | | |
|--|----|-------|---|----|-------|
| Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| éducation | 31 | 2,226 | apprentissage | 19 | 3,332 |
| avenir | 15 | 2,067 | | | |
| Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprendre | 9 | 2,556 | respect | 12 | 3,583 |
| apprendre-à-lire-écrire | 7 | 1,571 | écoute | 6 | 3,333 |
| connaissances | 8 | 2,750 | | | |
| discipline | 10 | 2,700 | | | |
| enseignement | 13 | 2,692 | | | |

Annexe 22-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 PRIM), analyse catégorielle

| N° | Catégories | Nombre de mots différents | Occurrences | Pourcentage de mots fréquents% | Rang moyen d'importance |
|----|--------------------|---------------------------|-------------|--------------------------------|-------------------------|
| 1 | Apprentissages | 8 | 35 | 97.1 | 2.9 |
| 2 | Lire et écrire | 3 | 14 | 50 | 2.1 |
| 3 | Education | 2 | 32 | 96.8 | 2.2 |
| 4 | Avenir | 1 | 15 | 100 | 2.5 |
| 5 | Respect-discipline | 10 | 31 | 71 | 3.2 |
| 6 | Travail-devoirs | 6 | 10 | 0.0 | 2.8 |
| 7 | Diplôme-métier | 7 | 10 | 0.0 | 2.8 |
| 8 | Dialogue-écoute | 3 | 13 | 46.2 | 3.2 |
| 9 | Enfants-parents | 7 | 11 | 0.0 | 2.8 |
| 10 | Connaissances | 9 | 23 | 34.8 | 2.8 |
| 11 | Enseignement | 2 | 17 | 76.5 | 2.6 |
| 12 | Institution | 15 | 19 | 0.0 | 3.8 |
| 13 | Socialisation | 19 | 26 | 0.0 | 3.1 |

Annexe 22-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance de l'objet (Q2PRIM)

| Q2PRIM % | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|-----------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 2 | 5 | 93 |
| avenir | 0 | 26 | 74 |
| suivi | 5 | 25 | 70 |
| bon chemin | 14 | 30 | 56 |
| aller le plus loin | 11 | 39 | 51 |
| mobilité sociale | 11 | 53 | 37 |
| dialogue | 16 | 30 | 54 |
| français | 53 | 26 | 21 |
| être derrière | 7 | 37 | 56 |

Annexe 22-4 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3PRIM)

| Q3 PRIM% | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|----------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 21 | 13 | 67 |
| | Coût études | 60 | 31 | 8 |
| L'école | Orientation | 35 | 44 | 21 |
| en général | Collège | 50 | 44 | 6 |
| | La base, l'avenir | 2 | 8 | 90 |
| | Travail enseignant | 31 | 60 | 8 |
| | Difficultés | 52 | 23 | 25 |
| L'école et | Dialogue | 6 | 21 | 73 |
| l'éducation | Bon chemin | 13 | 40 | 48 |
| parentale | Avis de l'enfant | 46 | 42 | 13 |
| | Autorité par. | 23 | 46 | 31 |
| | Sanctions | 60 | 29 | 10 |
| | Etre derrière | 44 | 22 | 33 |
| | Meilleur suivi | 20 | 24 | 56 |
| L'école et le | Stabilité famille | 42 | 31 | 27 |
| suivi de la | Contrôler | 22 | 51 | 27 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 33 | 40 | 27 |
| | Détente/travail | 38 | 33 | 29 |
| | Avoir un métier | 14 | 37 | 49 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 71 | 24 | 4 |
| qualification | Choix de l'enfant | 12 | 35 | 53 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 16 | 31 | 53 |
| | Salaire | 59 | 41 | 0 |
| | Plus que le BAC | 27 | 33 | 41 |
| | App. lire et autres | 10 | 14 | 76 |
| L'école et les | L'anglais | 55 | 37 | 8 |
| apprentissages | Parler français | 35 | 37 | 27 |
| | Motivation int. | 22 | 35 | 43 |
| | Aller le plus loin | 43 | 31 | 25 |
| | Comportement | 35 | 45 | 20 |

Annexe 22-5 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4PRIM, Q4REU)

| Numéro item | Item | Q4REU Réponses vraies | Q4PRIM Réponses vraies | |
|-------------|----------------------------------|--------------------------|----------------------------------|---|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.71 | T de Student (différence non significative) |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 3.39 | |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 4.59 | |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 4.88 | |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 4.08 | |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.80 | |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 4.49 | |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.47 | |
| 9 | Identité | 3.70 | 3.71 | |
| 10 | Violence collègue | 5.50 | 5.51 | |
| 11 | Petite école | 4.62 | 4.65 | |
| 12 | École écoute | 3.98 | 4.16 | |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.71 | |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 4.90 | |
| 15 | Français | 4.80 | 5.02 | |

Annexe 23 : Synthèse des résultats du groupe « PRIV »

Annexe 23-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 PRIV) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9

| | | | | | |
|---|----|-------|--|---|-------|
| Cas où la fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprentissage | 7 | 2,429 | | | |
| éducation | 12 | 1,917 | | | |
| Cas où la fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprendre | 5 | 2,600 | copains | 5 | 4,400 |
| avenir | 6 | 2,833 | | | |
| discipline | 5 | 2,000 | | | |

Annexe 23-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 PRIV), analyse catégorielle

| N° | Catégories | Pourcentage de mots différents | Pourcentage Occurences | Pourcentage de mots fréquents | Rang moyen d'importance |
|----|--------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| 1 | Apprentissages | 6.7 | 11.5 | 85.7 | 2.5 |
| 2 | Lire et écrire | 5 | 4.1 | 0 | 3 |
| 3 | Education | 1.7 | 10.7 | 100 | 2.2 |
| 4 | Avenir | 1.6 | 4.9 | 100 | 2.5 |
| 5 | Respect-discipline | 8.3 | 9.8 | 41.7 | 2.4 |
| 6 | Travail-devoirs | 8.3 | 8.2 | 0 | 3.4 |
| 7 | Diplôme-métier | 3.3 | 1.6 | 0 | 3.5 |
| 8 | Dialogue-écoute | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | Enfants-parents | 10 | 6.6 | 0 | 3 |
| 10 | Connaissances | 8.3 | 9.8 | 0 | 2.8 |
| 11 | Enseignement | 5 | 5.7 | 0 | 2.6 |
| 12 | Institution | 8.3 | 4.1 | 0 | 4.2 |
| 13 | Socialisation | 25 | 18 | 22.7 | 3.8 |

Annexe 23-3 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4PRIV et Q4PRIM)

| Numéro item | Item | Q4PRIV Réponses vraies | Q4PRIM Réponses vraies | T de Student (différence significative*) |
|-------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|
| 1 | Mobilité | 4.55 | 4.71 | NS |
| 2 | Discrimination | 3.10 | 3.39 | NS |
| 3 | Rencontre enseignant | 5.10 | 4.59 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.65 | 4.88 | -2.93 |
| 5 | Inégalité | 4.25 | 4.08 | NS |
| 6 | Rôle parents | 5.95 | 5.80 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 4.65 | 4.49 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.60 | 5.47 | NS |
| 9 | Identité | 3.65 | 3.71 | NS |
| 10 | Violence collègue | 5.30 | 5.51 | NS |
| 11 | Petite école | 4.05 | 4.65 | NS |
| 12 | École écoute | 4.20 | 4.16 | NS |
| 13 | Enseignement créole | 2.50 | 2.71 | NS |
| 14 | Méthodes | 4.75 | 4.90 | NS |
| 15 | Français | 5.25 | 5.02 | NS |

Annexe 23-4 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2PRIV)

| Q2 PRIV% | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 8 | 92 |
| avenir | 8 | 33 | 58 |
| suivi | 13 | 29 | 58 |
| bon chemin | 21 | 46 | 33 |
| aller le plus loin | 17 | 33 | 50 |
| mobilité sociale | 17 | 42 | 42 |
| dialogue | 13 | 46 | 42 |
| français | 63 | 21 | 17 |
| être derrière | 17 | 29 | 54 |

Annexe 23-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3PRIV)

| Q3 PRIV% | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|--------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 18 | 14 | 68 |
| | Coût études | 36 | 55 | 9 |
| L'école | Orientation | 36 | 45 | 18 |
| en général | Collège | 59 | 41 | 0 |
| | La base, l'avenir | 0 | 9 | 91 |
| | Travail enseignant | 50 | 36 | 14 |
| | Difficultés | 67 | 19 | 14 |
| L'école et | Dialogue | 0 | 14 | 86 |
| l'éducation | Bon chemin | 5 | 33 | 62 |
| parentale | Avis de l'enfant | 38 | 57 | 5 |
| | Autorité par. | 24 | 57 | 19 |
| | Sanctions | 67 | 19 | 14 |
| | Etre derrière | 61 | 26 | 13 |
| | Meilleur suivi | 13 | 26 | 61 |
| L'école et le | Stabilité famille | 35 | 39 | 26 |
| suivi de la | Contrôler | 26 | 30 | 43 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 30 | 43 | 26 |
| | Détente/travail | 35 | 35 | 30 |
| | Avoir un métier | 13 | 48 | 39 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 74 | 26 | 0 |
| qualification | Choix de l'enfant | 4 | 39 | 57 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 13 | 43 | 43 |
| | Salaire | 78 | 22 | 0 |
| | Plus que le BAC | 17 | 22 | 61 |
| | App. lire et autres | 4 | 9 | 87 |
| L'école et les | L'anglais | 57 | 43 | 0 |
| apprentissage | Parler français | 30 | 57 | 13 |
| | Motivation int. | 13 | 35 | 52 |
| | Aller le plus loin | 35 | 30 | 35 |
| | Comportement | 61 | 26 | 13 |

Annexe 24 : Synthèse des résultats du groupe « NREU »

Annexe 24-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 NREU) : analyse lexicographique, rang moyen 2,9

| | | | | | |
|--|----|-------|---|----|-------|
| Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen < 2,9 | | | Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| apprentissage | 14 | 2,000 | socialisation | 10 | 3,100 |
| éducation | 15 | 2,533 | | | |
| Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen < 2,9 | | | Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| apprendre | 9 | 2,556 | discipline | 6 | 3,167 |
| connaissances | 8 | 2,500 | enfants | 7 | 3,000 |
| enseignement | 8 | 2,750 | enseignants | 8 | 3,375 |
| travail | 6 | 2,667 | | | |

Annexe 24-2 : Poids et qualité des catégories avec mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage), (Q1 NREU) : analyse catégorielle

NREU

Nb Mots Occurrences Mots fréquents en nombre et% sur Occurrences

| | | | | |
|----------------|----|------|------|---------|
| Catégorie : 0 | 0 | 11 | 12 | 0 |
| % | | 12.0 | 5.7 | 0.0 |
| Catégorie : 1 | 1 | 4 | 25 | 23 |
| % | | 4.3 | 11.8 | 92.0 |
| Catégorie : 2 | 2 | 3 | 5 | 0 |
| % | | 3.3 | 2.4 | 0.0 |
| Catégorie : 3 | 3 | 1 | 15 | 15 |
| % | | 1.1 | 7.1 | 100.0 |
| Catégorie : 4 | 4 | 2 | 3 | 0 |
| % | | 2.2 | 1.4 | 0.0 |
| Catégorie : 5 | 5 | 2 | 3 | 0 |
| % | | 2.2 | 1.4 | 0.0 |
| Catégorie : 6 | 6 | 7 | 13 | 6 |
| % | | 7.6 | 6.1 | 46.2 |
| Catégorie : 7 | 7 | 6 | 16 | 6 |
| % | | 6.5 | 7.5 | 37.5 |
| Catégorie : 8 | 8 | 1 | 2 | 0 |
| % | | 1.1 | 0.9 | 0.0 |
| Catégorie : 9 | 9 | 1 | 1 | 0 |
| % | | 1.1 | 0.5 | 0.0 |
| Catégorie : 10 | 10 | 6 | 12 | 7 |
| % | | 6.5 | 5.7 | 58.3 |
| Catégorie : 11 | 11 | 6 | 19 | 8 |
| % | | 6.5 | 9.0 | 42.1 |
| Catégorie : 12 | 12 | 5 | 19 | 16 |
| % | | 5.4 | 9.0 | 84.2 |
| Catégorie : 13 | 13 | 19 | 29 | 0 |
| % | | 20.7 | 13.7 | 0.0 |
| Catégorie : 14 | 14 | 18 | 38 | 10 |
| % | | 19.6 | 17.9 | 26.3 |
| TOTAL : | | 92 | 212 | 91 42.9 |

14 catégories

- 01 Apprentissages
- 02 Lire écrire
- 03 Education
- 04 Avenir
- 05 Réussite
- 06 Discipline
- 07 Travail devoirs
- 08 Diplôme métier
- 09 Dialogue écoute
- 10 Enfants parents
- 11 Connaissances savoirs
- 12 Enseignement
- 13 Institution
- 14 Socialisation

Annexe 24-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2NREU)

| Q2 NREU% | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|-----------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 8 | 93 |
| avenir | 0 | 35 | 65 |
| suivi | 5 | 20 | 75 |
| bon chemin | 18 | 45 | 38 |
| aller le plus loin | 8 | 45 | 48 |
| mobilité sociale | 5 | 50 | 45 |
| dialogue | 8 | 25 | 68 |
| français | 30 | 25 | 45 |
| être derriere | 10 | 45 | 45 |

Annexe 24-4 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4NREU et Q4REU)

| Numéro item | Item | QREU Réponses vraies | Q4NREU Réponses vraies | T de Student (différence significative*) |
|-------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|--|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.91 | NS |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 3.03 | 2.58 |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 4.50 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 5.56 | -2.33 |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 4.97 | -2.65 |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.82 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 4.85 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.79 | -2.73 |
| 9 | Identité | 3.70 | 3.32 | NS |
| 10 | Violence collège | 5.50 | 5.15 | 2.06 |
| 11 | Petite école | 4.62 | 3.76 | 3.73 |
| 12 | École écoute | 3.98 | 3.59 | NS |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.74 | NS |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 5.32 | -2.30 |
| 15 | Français | 4.80 | 5.38 | -2.21 |

Annexe 24-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3NREU)

| Q3 NREU% | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|--------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 34 | 26 | 39 |
| | Coût études | 58 | 29 | 13 |
| L'école | Orientation | 29 | 34 | 37 |
| en général | Collège | 55 | 39 | 5 |
| | La base, l'avenir | 8 | 8 | 84 |
| | Travail enseignant | 18 | 61 | 21 |
| | Difficultés | 85 | 12 | 3 |
| L'école et | Dialogue | 3 | 24 | 73 |
| l'éducation | Bon chemin | 12 | 24 | 64 |
| parentale | Avis de l'enfant | 21 | 73 | 6 |
| | Autorité par. | 12 | 48 | 39 |
| | Sanctions | 67 | 18 | 15 |
| | Etre derrière | 71 | 14 | 14 |
| | Meilleur suivi | 20 | 34 | 46 |
| L'école et le | Stabilité famille | 46 | 20 | 34 |
| suivi de la | Contrôler | 14 | 34 | 51 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 26 | 49 | 26 |
| | Détente/travail | 23 | 49 | 29 |
| | Avoir un métier | 11 | 35 | 54 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 78 | 14 | 8 |
| qualification | Choix de l'enfant | 8 | 32 | 59 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 16 | 41 | 43 |
| | Salaire | 73 | 22 | 5 |
| | Plus que le BAC | 14 | 57 | 30 |
| | App. lire et autres | 9 | 9 | 82 |
| L'école et les | L'anglais | 73 | 21 | 6 |
| apprentissages | Parler français | 21 | 61 | 18 |
| | Motivation int. | 15 | 15 | 70 |
| | Aller le plus loin | 64 | 21 | 15 |
| | Comportement | 18 | 73 | 9 |

Annexe 25 : Synthèse des résultats du groupe « ENP »

Annexe 25-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 ENP) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9

| | | | | | |
|--|----|-------|---|---|-------|
| Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen < 2,9 | | | Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| apprentissages | 15 | 2,267 | | | |
| Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen < 2,9 | | | Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| enfants | 5 | 2,200 | discipline | 5 | 3,400 |
| socialisation | 7 | 2,000 | élèves | 5 | 4,000 |
| travail | 5 | 1,800 | | | |
| éducation | 5 | 1,400 | | | |

Annexe 25-2 : Liste des catégories, poids et qualité des catégories, mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage) analyse catégorielle ENP

| | | | |
|----------------|------|------|---------|
| Catégorie : 0 | 17 | 20 | 0 |
| % | 15.0 | 10.3 | 0.0 |
| Catégorie : 1 | 5 | 20 | 15 |
| % | 4.4 | 10.3 | 75.0 |
| Catégorie : 2 | 4 | 8 | 0 |
| % | 3.5 | 4.1 | 0.0 |
| Catégorie : 3 | 3 | 7 | 5 |
| % | 2.7 | 3.6 | 71.4 |
| Catégorie : 4 | 6 | 8 | 0 |
| % | 5.3 | 4.1 | 0.0 |
| Catégorie : 5 | 10 | 17 | 5 |
| % | 8.8 | 8.8 | 29.4 |
| Catégorie : 6 | 4 | 6 | 0 |
| % | 3.5 | 3.1 | 0.0 |
| Catégorie : 7 | 10 | 20 | 10 |
| % | 8.8 | 10.3 | 50.0 |
| Catégorie : 8 | 8 | 15 | 0 |
| % | 7.1 | 7.7 | 0.0 |
| Catégorie : 9 | 12 | 21 | 7 |
| % | 10.6 | 10.8 | 33.3 |
| Catégorie : 10 | 24 | 33 | 0 |
| % | 21.2 | 17.0 | 0.0 |
| Catégorie : 11 | 5 | 9 | 5 |
| % | 4.4 | 4.6 | 55.6 |
| Catégorie : 12 | 5 | 10 | 0 |
| % | 4.4 | 5.2 | 0.0 |
| TOTAL : | 113 | 194 | 47 24.2 |

| |
|-----------------------|
| 01 apprentissages |
| 02 lire écrire |
| 03 éducation |
| 04 avenir |
| 05 respect discipline |
| 06 difficultés |
| 07 enfants élèves |
| 08 connaissances |
| 09 socialisation |
| 10 institution |
| 11 travail devoirs |
| 12 enseignement |

Annexe 25-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet Q2ENP

| Q2 ENP % | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 39 | 61 |
| avenir | 0 | 67 | 33 |
| suivi | 0 | 47 | 53 |
| bon chemin | 17 | 53 | 31 |
| aller le plus loin | 8 | 50 | 42 |
| mobilité sociale | 11 | 50 | 39 |
| dialogue | 14 | 47 | 39 |
| français | 72 | 14 | 14 |
| être derrière | 11 | 39 | 50 |

Annexe 25-4 : Distribution de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4ENP)

| Numéro item | Item | Q4ENP Réponses vraies |
|-------------|--|--------------------------|
| 1 | Mobilité | 4.15 |
| 2 | Discrimination | 3.73 |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.35 |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.65 |
| 5 | Inégalité | 4.69 |
| 6 | Rôle parents | 5.81 |
| 7 | Bilinguisme | 5.19 |
| 8 | Loisirs | 5.50 |
| 9 | Identité | 5.00 |
| 10 | Violence collègue | 4.81 |
| 11 | Petite école | 4.54 |
| 12 | École écoute | 3.58 |
| 13 | Enseignement créole | 3.38 |
| 14 | Méthodes | 4.54 |
| 15 | Français | 4.58 |

Annexe 25-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3ENP)

| Q3 ENP % | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|-------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 51 | 26 | 23 |
| | Coût études | 54 | 26 | 20 |
| L'école | Orientation | 20 | 37 | 43 |
| en général | Collège | 46 | 49 | 6 |
| | La base | 11 | 9 | 80 |
| | Travail enseignant | 20 | 51 | 29 |
| | Difficultés | 74 | 14 | 11 |
| L'école et | Dialogue | 9 | 43 | 49 |
| l'éducation | Bon chemin | 20 | 43 | 37 |
| parentale | Avis de l'enfant | 23 | 69 | 9 |
| | Autorité par. | 14 | 14 | 71 |
| | Sanctions | 57 | 20 | 23 |
| | Etre derrière | 79 | 12 | 9 |
| | Meilleur suivi | 18 | 32 | 50 |
| L'école et le | Stabilité famille | 24 | 44 | 32 |
| suivi de la | Contrôler | 26 | 47 | 26 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 26 | 32 | 41 |
| | Détente/travail | 29 | 29 | 41 |
| | Avoir un métier | 26 | 41 | 32 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 68 | 29 | 3 |
| qualification | Choix de l'enfant | 12 | 38 | 50 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 6 | 35 | 59 |
| | Salaire | 74 | 21 | 6 |
| | Plus que le BAC | 15 | 35 | 50 |
| | App. lire et autres | 0 | 12 | 88 |
| L'école et les | L'anglais | 76 | 21 | 3 |
| apprentissages | Parler français | 21 | 62 | 18 |
| | Motivation int. | 21 | 26 | 53 |
| | Aller le plus loin | 38 | 44 | 18 |
| | Comportement | 44 | 35 | 21 |

Annexe 26 : Synthèse des résultats du groupe « MASTER »

Annexe 26-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 MASTER) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9 et liste des catégories

| | | | | | |
|---|----|-------|---|----|-------|
| Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen < =2,9 | | | Cas où la fréquence >= 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| apprentissages | 15 | 2,467 | enseignants | 12 | 3,917 |
| savoirs | 13 | 2,900 | | | |
| Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen < 2,9 | | | Cas où la fréquence < 10 et le Rang Moyen >= 2,9 | | |
| connaissances | 8 | 2,125 | avenir | 5 | 3,400 |
| éducation | 7 | 1,714 | | | |
| culture | 5 | 2,800 | | | |
| socialisation | 5 | 2,800 | | | |
| élèves | 8 | 2,875 | | | |

Annexe 26-2 : Liste des catégories, poids et qualité des catégories, mots différents, les occurrences, les mots fréquents (nombre et pourcentage) analyse catégorielle « MASTER »

| | | | | |
|-------------|----|------|------|---------|
| Catégorie : | 0 | 13 | 13 | 0 |
| | % | 20.0 | 8.6 | 0.0 |
| Catégorie : | 1 | 3 | 21 | 15 |
| | % | 4.6 | 13.8 | 71.4 |
| Catégorie : | 2 | 2 | 9 | 7 |
| | % | 3.1 | 5.9 | 77.8 |
| Catégorie : | 3 | 2 | 6 | 5 |
| | % | 3.1 | 3.9 | 83.3 |
| Catégorie : | 4 | 2 | 5 | 0 |
| | % | 3.1 | 3.3 | 0.0 |
| Catégorie : | 5 | 3 | 4 | 0 |
| | % | 4.6 | 2.6 | 0.0 |
| Catégorie : | 6 | 3 | 11 | 8 |
| | % | 4.6 | 7.2 | 72.7 |
| Catégorie : | 7 | 6 | 30 | 26 |
| | % | 9.2 | 19.7 | 86.7 |
| Catégorie : | 8 | 6 | 21 | 12 |
| | % | 9.2 | 13.8 | 57.1 |
| Catégorie : | 9 | 9 | 15 | 5 |
| | % | 13.8 | 9.9 | 33.3 |
| Catégorie : | 10 | 14 | 15 | 0 |
| | % | 21.5 | 9.9 | 0.0 |
| Catégorie : | 11 | 2 | 2 | 0 |
| | % | 3.1 | 1.3 | 0.0 |
| TOTAL : | | 65 | 152 | 78 51.3 |

| |
|--------------------------|
| 11 1 |
| 01 apprentissages |
| 02 éducation |
| 03 avenir |
| 04 respect discipline |
| 05 travail devoirs |
| 06 élèves enfants |
| 07 connaissances savoirs |
| 08 enseignants |
| 09 socialisation |
| 10 institution |
| 11 diplôme |

Annexe 26-3: Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2MASTER)

| Q2MASTER | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 3 | 43 | 53 |
| avenir | 3 | 43 | 53 |
| suivi | 3 | 57 | 40 |
| bon chemin | 13 | 57 | 30 |
| aller le plus loin | 20 | 53 | 27 |
| mobilité sociale | 3 | 50 | 47 |
| dialogue | 13 | 63 | 23 |
| français | 40 | 37 | 23 |
| être derrière | 10 | 67 | 23 |

Annexe 26-4 : Comparaison des distribution de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4MASTER et Q4ENP)

| Numéro item | Item | Q4MASTER | Q4ENP | T de student |
|-------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| | | Réponses vraies | Réponses vraies | |
| 1 | Mobilité | 4.30 | 4.15 | Non significatif à $p < .05$ |
| 2 | Discrimination | 4.07 | 3.73 | |
| 3 | Rencontre enseignant | 3.90 | 4.35 | |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.63 | 5.65 | |
| 5 | Inégalité | 4.43 | 4.69 | |
| 6 | Rôle parents | 5.80 | 5.81 | |
| 7 | Bilinguisme | 5.10 | 5.19 | |
| 8 | Loisirs | 5.67 | 5.50 | |
| 9 | Identité | 4.97 | 5.00 | |
| 10 | Violence collège | 4.77 | 4.81 | |
| 11 | Petite école | 4.00 | 4.54 | |
| 12 | École écoute | 3.27 | 3.58 | |
| 13 | Enseignement créole | 3.40 | 3.38 | |
| 14 | Méthodes | 5.03 | 4.54 | |
| 15 | Français | 4.93 | 4.58 | |

Annexe 26-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3MASTER)

| Q3MASTER% | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|---------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 50 | 10 | 40 |
| | Coût études | 20 | 53 | 27 |
| L'école | Orientation | 20 | 40 | 40 |
| en général | Collège | 53 | 40 | 7 |
| | La base | 10 | 7 | 83 |
| | Travail enseignant | 47 | 50 | 3 |
| | Difficultés | 60 | 20 | 20 |
| L'école et | Dialogue | 10 | 13 | 77 |
| l'éducation | Bon chemin | 10 | 43 | 47 |
| parentale | Avis de l'enfant | 33 | 47 | 20 |
| | Autorité par. | 40 | 33 | 27 |
| | Sanctions | 47 | 43 | 10 |
| | Etre derrière | 67 | 17 | 17 |
| | Meilleur suivi | 13 | 37 | 50 |
| L'école et le | Stabilité famille | 33 | 23 | 43 |
| suivi de la | Contrôler | 17 | 60 | 23 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 40 | 30 | 30 |
| | Détente/travail | 30 | 33 | 37 |
| | Avoir un métier | 37 | 47 | 17 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 63 | 30 | 7 |
| qualification | Choix de l'enfant | 10 | 40 | 50 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 17 | 20 | 63 |
| | Salaire | 63 | 33 | 3 |
| | Plus que le BAC | 10 | 30 | 60 |
| | App. lire et autres | 0 | 27 | 73 |
| L'école et les | L'anglais | 80 | 17 | 3 |
| apprentissages | Parler français | 30 | 40 | 30 |
| | Motivation int. | 23 | 27 | 50 |
| | Aller le plus loin | 27 | 40 | 33 |
| | Comportement | 40 | 50 | 10 |

Annexe 27 : Synthèse des résultats du groupe « EPNREU »

Annexe 27-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 EPNREU) : analyse lexicographique, rang moyen 2.95 (arrondi à 2.90)

| | | | | | |
|--|----|-------|---|---|-------|
| Cas où la Fréquence ≥ 10 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence ≥ 10 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprentissage | 18 | 2,000 | | | |
| Cas où la Fréquence < 10 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence < 10 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprendre | 6 | 1,167 | laïcité | 5 | 3,600 |
| connaissances | 5 | 2,600 | socialisation | 9 | 3,333 |
| enfants | 7 | 2,571 | | | |
| éducation | 9 | 2,333 | | | |

Annexe 27-2 : Poids et qualité des catégories de l'évocation hiérarchisée (Q1 EPNREU) : analyse catégorielle

Nombre et pourcentage Mots différents Occurrences Mots fréquents (en nombre et % sur Occurrences)

| | | | |
|---------------|------|------|---------|
| Catégorie : 0 | 29 | 33 | 0 |
| % | 26.6 | 16.4 | 0.0 |
| Apprentis : 1 | 3 | 25 | 24 |
| % | 2.8 | 12.4 | 96.0 |
| Lire : 2 | 4 | 4 | 0 |
| % | 3.7 | 2.0 | 0.0 |
| Education : 3 | 2 | 11 | 9 |
| % | 1.8 | 5.5 | 81.8 |
| Avenir : 4 | 5 | 6 | 0 |
| % | 4.6 | 3.0 | 0.0 |
| Respect : 5 | 8 | 10 | 0 |
| % | 7.3 | 5.0 | 0.0 |
| Travail : 6 | 5 | 9 | 0 |
| % | 4.6 | 4.5 | 0.0 |
| Diplôme : 7 | 0 | 0 | 0 |
| % | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Enfants : 8 | 1 | 1 | 0 |
| % | 0.9 | 0.5 | 0.0 |
| Enfants : 9 | 8 | 17 | 7 |
| % | 7.3 | 8.5 | 41.2 |
| Connais : 10 | 7 | 19 | 5 |
| % | 6.4 | 9.5 | 26.3 |
| Enseig : 11 | 2 | 7 | 0 |
| % | 1.8 | 3.5 | 0.0 |
| Institut : 12 | 13 | 22 | 5 |
| % | 11.9 | 10.9 | 22.7 |
| Social : 13 | 22 | 37 | 9 |
| % | 20.2 | 18.4 | 24.3 |
| TOTAL : | 109 | 201 | 59 29.4 |

Annexe 27-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (Q2EPNREU)

| Q2 EPNREU % | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 0 | 18 | 82 |
| avenir | 0 | 50 | 50 |
| suivi | 5 | 37 | 58 |
| bon chemin | 8 | 61 | 32 |
| aller le plus loin | 8 | 55 | 37 |
| mobilité sociale | 5 | 66 | 29 |
| dialogue | 8 | 45 | 47 |
| français | 32 | 37 | 32 |
| être derrière | 8 | 53 | 39 |

Annexe 27-4 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4EPNREU et Q4EPREU / Q4EPNREU et Q4REU) *différence significative à $p < .05$

| | | Q4REU Réponses vraies Parents originaires de La Réunion | Q4EPNREU Réponses vraies « enseignants- parents non originaires | T de Student REU EPNREU | Q4EPREU Réponses vraies enseignants- parents de La Réunion | T de Student EPREU EPNREU |
|----|--|--|---|-------------------------------|--|---------------------------------|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 4.83 | NS | 4.64 | NS |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 3.77 | NS | 3.52 | NS |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 4.33 | NS | 4.73 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 5.73 | -3.09* | 5.54 | NS |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 5.20 | -3.28* | 5.04 | NS |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.67 | NS | 5.88 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 5.17 | -2.45* | 5.19 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.37 | NS | 5.59 | NS |
| 9 | Identité | 3.70 | 4.47 | -2.61* | 4.42 | NS |
| 10 | Violence collègue | 5.50 | 4.43 | 5.54* | 5.16 | 2.69* |
| 11 | Petite école | 4.62 | 3.17 | 6.30* | 3.81 | 2.64* |
| 12 | École écoute | 3.98 | 3.70 | NS | 3.71 | NS |
| 13 | Enseignement créole | 2.30 | 2.53 | NS | 2.62 | NS |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 4.70 | NS | 4.86 | NS |
| 15 | Français | 4.80 | 5.10 | NS | 4.90 | NS |

Annexe 27-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3EPNREU)

| Q3 EPNREU% | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|----------------|--------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| | Plus de moyens | 41 | 27 | 32 |
| | Coût études | 46 | 43 | 11 |
| L'école | Orientation | 35 | 22 | 43 |
| en général | Collège | 51 | 38 | 11 |
| | La base | 8 | 8 | 84 |
| | Travail enseignant | 19 | 62 | 19 |
| | Difficultés | 80 | 11 | 9 |
| L'école et | Dialogue | 9 | 9 | 83 |
| l'éducation | Bon chemin | 6 | 51 | 43 |
| parentale | Avis de l'enfant | 17 | 66 | 17 |
| | Autorité par. | 17 | 37 | 46 |
| | Sanctions | 69 | 29 | 3 |
| | Etre derrière | 75 | 19 | 6 |
| | Meilleur suivi | 17 | 31 | 53 |
| L'école et le | Stabilité famille | 33 | 36 | 31 |
| suivi de la | Contrôler | 28 | 44 | 28 |
| scolarité | Rencontrer ens. | 28 | 44 | 28 |
| | Détente/travail | 19 | 25 | 56 |
| | Avoir un métier | 16 | 43 | 41 |
| L'école et la | Mobilité sociale | 65 | 35 | 0 |
| qualification | Choix de l'enfant | 8 | 16 | 76 |
| et l'emploi | Diplôm. et expé. | 19 | 30 | 51 |
| | Salaire | 68 | 30 | 3 |
| | Plus que le BAC | 24 | 46 | 30 |
| | App. lire et autres | 8 | 11 | 81 |
| L'école et les | L'anglais | 70 | 27 | 3 |
| apprentissage | Parler français | 24 | 49 | 27 |
| | Motivation int. | 14 | 32 | 54 |
| | Aller le plus loin | 38 | 32 | 30 |
| | Comportement | 46 | 49 | 5 |

Annexe 28 : Synthèse des résultats du groupe « METRO »

Annexe 28-1 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Q1 METRO) : analyse lexicographique, rang moyen 2.9

| | | | | | |
|--|----|-------|---|---|-------|
| Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence ≥ 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| éducation | 23 | 2,435 | | | |
| apprentissages | 18 | 2,389 | | | |
| Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la fréquence < 15 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| avenir | 13 | 2,308 | | | |
| savoir | 11 | 2,636 | | | |
| travail | 10 | 2,700 | | | |
| apprendre | 8 | 1,750 | discipline | 8 | 3,625 |
| apprendre-a-lire-et-ecrire | 5 | 1,600 | enfants | 7 | 3,714 |
| enseignement | 6 | 2,167 | | | |
| études | 6 | 2,500 | | | |
| instruction | 6 | 2,500 | | | |
| lecture | 6 | 2,333 | | | |
| respect | 9 | 2,333 | | | |

Annexe 28-2 : Poids et qualité des catégories (nombre de mots différents, d'occurrences et rang) : évocation hiérarchisée (Q1 METRO), analyse catégorielle

| N° | Catégories | Pourcentage de mots différents | Pourcentage Occurences | Pourcentage de mots fréquents | Rang moyen d'importance |
|----|----------------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| 1 | Apprentissages | 5.7 | 10.3 | 76.5 | 2.2 |
| 2 | Apprendre à lire et écrire | 5 | 6.1 | 55 | 2.3 |
| 3 | Éducation | 0.6 | 7 | 100 | 2.4 |
| 4 | Avenir | 4.5 | 4.5 | 86.6 | 2.7 |
| 5 | Réussite | 1.25 | 1.8 | 0 | 3.1 |
| 6 | Respect-discipline | 10.7 | 10 | 51.5 | 3 |
| 7 | Travail-devoirs | 5.7 | 8.2 | 59.3 | 3.1 |
| 8 | Diplôme-métier | 3.1 | 3 | 0 | 3.2 |
| 9 | Dialogue-écoute | 1.3 | 0.9 | 0 | 2.7 |
| 10 | Enfants | 6.3 | 5.5 | 38.9 | 3.6 |
| 11 | Savoirs | 5.7 | 8.8 | 58.6 | 2.4 |
| 12 | Enseignement | 2.5 | 3.9 | 46.2 | 3.2 |
| 13 | Institution | 21.4 | 11.8 | 0 | 3.2 |
| 14 | Socialisation | 13.8 | 10.3 | 0 | 3.3 |

Annexe 28-3 : Distributions de fréquences des items de la reconnaissance d'objet (QMETRO)

| Q2METRO % | Ce n'est pas | Possible | C'est une école |
|--------------------|--------------|----------|-----------------|
| lire et écrire | 2 | 8 | 90 |
| avenir | 3 | 27 | 70 |
| suivi | 5 | 30 | 65 |
| bon chemin | 22 | 35 | 43 |
| aller le plus loin | 10 | 37 | 53 |
| mobilité sociale | 8 | 35 | 57 |
| dialogue | 13 | 30 | 57 |
| français | 37 | 17 | 47 |
| être derrière | 13 | 33 | 53 |

Annexe 28-4 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies » (Q4METRO ET Q4REU)

| Numéro item | Item | Q4REU Réponses vraies | Q4METRO Réponses vraies | T de Student (différence significative*) |
|-------------|--|--------------------------|----------------------------|--|
| 1 | Mobilité | 4.57 | 3.98 | 2.86 |
| 2 | Discrimination | 3.72 | 3.19 | 2.12 |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.48 | 4.90 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 5.12 | 5.40 | NS |
| 5 | Inégalité | 4.16 | 4.75 | -2.10 |
| 6 | Rôle parents | 5.75 | 5.77 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 4.43 | 4.50 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.34 | 5.48 | NS |
| 9 | Identité | 3.70 | 3.81 | NS |
| 10 | Violence collège | 5.50 | 5.35 | NS |
| 11 | Petite école | 4.62 | 4.46 | NS |
| 12 | École écoute | 3.98 | 3.85 | NS |
| 13 | Ens. créole/lang. Mat. | 2.30 | 2.88 | -2.24 |
| 14 | Méthodes | 4.88 | 4.90 | NS |
| 15 | Français | 4.80 | 5.08 | NS |

Annexe 28-5 : Distributions de fréquences des items de la caractérisation de l'objet (Q3METRO)

| Q3METRO % | ITEMS | Moins caractéristique | Non choisi | Plus caractéristique |
|---|--------------------------|-----------------------|------------|----------------------|
| L'école en général | Plus de moyens | 37 | 14 | 49 |
| | Coût études | 47 | 43 | 10 |
| | Orientation | 45 | 31 | 24 |
| | Collège | 39 | 45 | 16 |
| | La base, l'avenir | 6 | 10 | 84 |
| | Travail enseignant | 25 | 57 | 18 |
| L'école et l'éducation parentale | Difficultés | 64 | 22 | 14 |
| | Dialogue | 6 | 16 | 78 |
| | Bon chemin | 12 | 32 | 56 |
| | Avis de l'enfant | 36 | 56 | 8 |
| | Autorité par. | 30 | 38 | 32 |
| | Sanctions | 52 | 36 | 12 |
| L'école et le suivi de la scolarité | Etre derrière | 50 | 27 | 23 |
| | Meilleur suivi | 15 | 21 | 65 |
| | Stabilité famille | 42 | 25 | 33 |
| | Contrôler | 17 | 40 | 44 |
| | Rencontrer ens. | 35 | 46 | 19 |
| | Détente/travail | 40 | 42 | 19 |
| L'école et la qualification et l'emploi | Avoir un métier | 9 | 30 | 60 |
| | Mobilité sociale | 70 | 23 | 8 |
| | Choix de l'enfant | 6 | 47 | 47 |
| | Diplôm. et expé. | 8 | 32 | 60 |
| | Salaire | 74 | 25 | 2 |
| | Plus que le BAC | 34 | 43 | 23 |
| L'école et les apprentissages | App. lire et autres | 6 | 12 | 82 |
| | L'anglais | 67 | 22 | 10 |
| | Parler français | 29 | 47 | 24 |
| | Motivation int. | 10 | 37 | 53 |
| | Aller le plus loin | 61 | 24 | 14 |
| | Comportement | 27 | 57 | 16 |

Annexe 29 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies », échantillon de Q4 « REU » ordre normal/ échantillon de sujets « items ordre inversé, N=21, *différence significative à $p < .05$

| Numéro item | Item | Q4 Ordre normal Réponses vraies | Q4 ordre inversé Réponses vraies | T de Student (différence significative*) |
|-------------|-------------------------------|--|---|--|
| 1 | Mobilité | 4.00 | 4.89 | -2.25* |
| 2 | Discrimination | 3.43 | 4.05 | NS |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.33 | 4.47 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 4.67 | 4.84 | NS |
| 5 | Inégalité | 3.95 | 4.74 | NS |
| 6 | Rôle parents | 5.71 | 5.79 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 4.76 | 4.53 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.48 | 5.00 | NS |
| 9 | Identité | 3.33 | 3.89 | NS |
| 10 | Violence collègue | 5.29 | 5.84 | -2.64* |
| 11 | Petite école | 4.57 | 4.37 | NS |
| 12 | École écoute | 4.24 | 4.42 | NS |
| 13 | Enseignement créole | 1.71 | 2.58 | -2.31* |
| 14 | Méthodes | 4.76 | 5.05 | NS |
| 15 | Français | 4.90 | 5.58 | NS |

Annexe 30 : Tableau « rang x fréquence » de l'évocation hiérarchisée (Passation « face à face » vs « chez soi ») : analyse lexicographique

Mode « face à face »

| | | | | | |
|---|---|-------|--|---|-------|
| Cas où la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprentissage | 7 | 1,714 | respect | 7 | 3,857 |
| éducation | 7 | 1,714 | | | |
| Cas où la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprendre-a-lire-et-ecrire | 3 | 1,000 | réussir | 3 | 3,000 |
| | | | travail | 3 | 2,667 |

Mode « chez soi »

| | | | | | |
|---|----|-------|--|---|-------|
| Cas où la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprentissage | 10 | 2,300 | avenir | 7 | 3,000 |
| éducation | 13 | 1,846 | | | |
| Cas où la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$ | | | Cas où la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$ | | |
| apprendre-a-lire-et-ecrire | 4 | 2,000 | connaissances | 3 | 5,000 |
| emploi | 3 | 2,333 | respect | 6 | 3,667 |
| travail | 3 | 2,000 | réussir | 3 | 3,667 |

Annexe 31 : Comparaison des distributions de moyennes des items de l'échelle d'opinions « réponses vraies », échantillon de Q4 « REU » « chez soi » / échantillon de sujets « face à face » *différence significative à $p < .05$

| Numéro item | Item | Q4 Face à face Réponses vraies | Q4 Chez soi Réponses vraies | T de Student (différence significative*) |
|-------------|-------------------------------|---|--------------------------------------|--|
| 1 | Mobilité | 3.94 | 4.00 | -2.25* |
| 2 | Discrimination | 3.61 | 3.42 | NS |
| 3 | Rencontre enseignant | 4.17 | 4.33 | NS |
| 4 | Apprentissages extrascolaires | 4.56 | 4.67 | NS |
| 5 | Inégalité | 3.72 | 3.95 | NS |
| 6 | Rôle parents | 5.61 | 5.71 | NS |
| 7 | Bilinguisme | 5.33 | 4.76 | NS |
| 8 | Loisirs | 5.00 | 5.47 | NS |
| 9 | Identité | 4.56 | 3.33 | 2.67* |
| 10 | Violence collègue | 4.83 | 5.28 | NS |
| 11 | Petite école | 4.50 | 4.57 | NS |
| 12 | École écoute | 3.67 | 4.23 | NS |
| 13 | Enseignement créole | 2.78 | 1.71 | 2.20* |
| 14 | Méthodes | 4.67 | 4.76 | NS |
| 15 | Français | 4.33 | 4.90 | NS |

RESUME

Cette recherche est une approche psychosociale de la relation famille école à La Réunion. Elle s'intéresse à la représentation sociale de l'école des parents et des enseignants dans un contexte pluriculturel. Elle s'inscrit dans le cadre théorique des représentations sociales et plus précisément dans la théorie du noyau central. L'objectif est de repérer les contenus et la structure interne de la représentation, notamment les éléments centraux qui constituent les valeurs et les croyances, autour desquelles, la réalité scolaire est représentée par les parents et les enseignants. Il s'agit de mettre en évidence l'existence de valeurs communes et partagées par ces acteurs majeurs du système scolaire. Un questionnaire élaboré à partir d'entretiens exploratoires et comprenant une échelle d'opinions abordant des thèmes traitant des problématiques identitaire et inégalitaire, a permis de mener une enquête auprès de plusieurs groupes de sujets différenciés selon l'origine (Réunion vs métropole) et le statut (parent vs enseignant). Les résultats montrent que la représentation sociale de l'école de tous les sujets parents, quels que soient leur origine et leur statut, serait organisée autour de deux éléments communs : les apprentissages et l'éducation. Par ailleurs, il existe une convergence d'opinions chez les parents et les enseignants-parents originaires de La Réunion, concernant des questions sensibles qui ont trait notamment à la discrimination à l'école et à l'inégalité des chances face à l'école. Des valeurs et des croyances communes rattachées à l'éducation et à l'instruction seraient ainsi partagées par les parents et les enseignants, mais la perception que les uns ont des autres est basée sur des a priori. Ce décalage serait un des facteurs explicatifs des difficultés de dialogue entre les familles et l'école.

Mots-clés : Représentation sociale – école – parents - enseignants

ABSTRACT

Social representation of school
Parents and teachers on Reunion Island

This research is a psychosocial approach of the relation between school and family in Reunion Island. It concerned in parents' and teachers' social representation of the school in a multi cultural context. It fits within the theoretical framework of the social representations and more precisely in the theory of the central nucleus. The objective is to identify the contents and the internal structure of representation, in particular the central elements which constitute the values and the beliefs, around whose, school reality is represented by the parents and the teachers. It is a question of highlighting the existence of common and shared values for these school system's major stakeholders. A questionnaire prepared from exploratory talks including a scale of opinions approaching topics treating identity and inequality problems, made it possible to carry out a survey with several groups of subjects differentiated according to their origin (Reunion Island vs home country) and the statute (parents vs teacher). The results show that social representation of school of all the respondees who are parents, whatever their origin and their statute, would be organized around two common elements: training and education. In addition, there is a convergence of opinions of the parents and the teacher-parents originating from Reunion Island, relating to significant questions in particular about discrimination at school and inequality of opportunities regarding school. Values and common beliefs attached to education and instruction would be thus shared by parents and teachers, but perception that some have of the others is based on preconcieved ideas. This shift would be one of the explanatory factors of the dialogue difficulties between families and school.

Keywords : Social representation - school - parents - teachers