

L'école à La Réunion

Jacky Simonin, Eliane Wolff

DANS HERMÈS, LA REVUE 2002/1 (N° 32-33), PAGES 111 À 121
ÉDITIONS CNRS ÉDITIONS

ISSN 0767-9513

DOI 10.4267/2042/14365

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://preprod.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2002-1-page-111.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CNRS Éditions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Jacky Simonin

*Laboratoire de recherche sur les Espaces Créolophones et Francophones, CNRS,
Université de La Réunion*

Éliane Wolff

*Laboratoire de recherche sur les Espaces Créolophones et Francophones, CNRS,
Université de La Réunion*

L'ÉCOLE À LA RÉUNION

À La Réunion, l'investissement éducatif constitue un enjeu majeur auquel souscrit une opinion publique qui, de façon récente, ne peut plus envisager l'insertion sociale indépendamment d'une scolarisation de plus en plus longue. Pour les pouvoirs publics, les défis à relever sont considérables : rattraper dans tous les domaines les retards observés par rapport à la métropole, faire face à une pression démographique constante, situer La Réunion comme un pôle régional à haute technologie tout en intégrant l'espace européen.

Politiques et experts se retrouvent pour affirmer que seule la qualification pourra permettre de passer d'une économie post-coloniale à une économie moderne au sein de laquelle les mutations technologiques, l'évolution des méthodes d'organisation du travail, la transformation des structures de production et de diffusion, les contraintes de la compétitivité exigent une importante amélioration des niveaux de formation générale et de qualification (Rochoux, 1988). La nouvelle économie réunionnaise à construire se fera donc sur la base d'un considérable effort de qualification. « Former pour développer », tel est le mot d'ordre lancé par la jeune académie de La Réunion¹ et cette politique volontariste va conduire à une massification scolaire brutale, conduite sur un temps très court et touchant successivement à tous les segments de la scolarisation.

Le discours des économistes centré sur le développement du capital humain se double d'une approche comparatiste. Elle analyse le système éducatif de La Réunion à l'aune de celui de l'hexa-

gone pour justifier une politique du « rattrapage » mettant en correspondance les deux temporalités métropolitaine et réunionnaise. On mesure ainsi la distance qui reste à parcourir à l'École de La Réunion pour atteindre le même « rendement éducatif » qu'en métropole. « Réussir l'école réunionnaise » c'est atteindre, en parcours accéléré, les performances et les standards nationaux. Cette idéologie du « rattrapage » ne touche pas que le domaine du scolaire, mais elle prend ici des formes aisément repérables, car régulièrement évoquées².

Or vouloir à tout prix comparer La Réunion à sa métropole serait commettre une grave erreur d'analyse en raison d'une part de la profondeur des transformations sociales qui affectent la société réunionnaise en un laps de temps extrêmement court, une trentaine d'années à peine³. D'autre part, l'École de La Réunion s'inscrit dans une temporalité qui lui est propre. Mais surtout cette ancienne colonie de peuplement est marquée par un lien singulier de dépendance avec sa métropole et dans le même temps des forces internes se mobilisent pour tenter de promouvoir des choix et un ordre qui soient définis localement. L'École s'implante dans une société locale travaillée par des logiques contradictoires qui se disputent le contrôle de l'Instruction, de l'encadrement de ses agents et de la culture scolaire diffusée (Gérard, 1984 ; Ève, 1990 ; Lucas, 1997 ; Fioux, 1999). Pour saisir ce qui se joue actuellement autour de l'École de La Réunion, il faut convoquer des repères socio-historiques et construire une matrice de compréhension des comportements présents.

De l'école coloniale à l'école républicaine⁴

Une école élitiste et discriminatoire

1815 marque la mise en place d'un système éducatif dans la colonie qui sort d'une longue période de tâtonnements. L'instruction était réservée jusque-là à une petite minorité issue de la population blanche et fortunée qui pouvait envoyer ses enfants poursuivre des études en métropole. La situation qui prévaut à Bourbon est semblable à celle que connaissent les Antilles et découle des choix effectués par les autorités métropolitaines (Abou, 1988). Il n'y a pas lieu de mettre en place dans les colonies des établissements fournissant une instruction supérieure de qualité ; le risque du développement d'un mouvement vers l'autonomie apparaît bien trop important. Pourtant, les notables locaux finirent par arracher au pouvoir central un Collège Royal en 1817 et en feront la véritable « pièce maîtresse de la structure de domination de la société coloniale » (Lucas, 2001, p. 8). L'enseignement primaire est confié aux congréganistes et se développera particulièrement après 1848 sur un malentendu lourd de conséquences. La frange la plus éclairée des colons a pour toutes attentes l'instruction-moralisation des couches déshéritées de la population et leur instrumentalisation. Alors que le projet des Frères des Écoles Chrétiennes vise à une intégration active et l'espoir d'une mobilité incarnée entre autres par les libres de couleur. En refusant de se soumettre, les Frères vont susciter le rejet qui va se traduire à partir de 1870 par le déclin pro-

gressif des écoles congréganistes pourtant largement implantées à l'époque⁵ et l'installation très progressive et pratiquement sans heurt de la laïcisation.

Une laïcisation douce... la guerre scolaire n'aura pas lieu

Les changements sont lents⁶, mais ils s'accomplissent sans incidents majeurs. La laïcisation du personnel se fait « avec ménagement » à La Réunion ainsi que le souligne Prud'homme (1984) ; les Frères ferment très progressivement leurs écoles et les sœurs de St Joseph de Cluny continuent de bénéficier de la bienveillance des autorités⁷. Sur le plan politique, le suffrage universel conduit aux responsabilités locales des radicaux laïques prônant, pour certains, l'assimilation et la redéfinition des liens entre La Réunion et sa métropole. On assiste à une nouvelle organisation scolaire recherchant une unité d'enseignement entre la France et sa lointaine colonie. Un vice-rectorat est créé en 1880, une école normale l'année suivante, qui donneront une réelle impulsion au développement de l'enseignement laïque. Mais les élus de la colonie vont découvrir qu'ils n'ont plus la main mise sur l'Instruction et les personnels : « Que les élus réunionnais fassent profession de laïcité ou de cléricisme, d'autonomie ou d'assimilation, ils sont en définitive tous d'accord sur l'essentiel. Il ne peut y avoir dans la colonie une école dont les attentes ne seraient pas définies par la société locale. » (Lucas 2001, p. 11).

Une intense période d'hostilités entre le pouvoir central et les élus locaux va aboutir à la suppression du vice-rectorat en 1895, de l'école normale en 1897. Cependant une partie du personnel d'enseignement refuse de se laisser « instrumentaliser » par la société coloniale, soutenue en cela par la section locale de la Ligue des droits de l'Homme et par le mouvement syndical enseignant en pleine émergence, en métropole comme à La Réunion. Seul le Lycée, qui a succédé au Collège Royal, défini comme une « arche sacrée » (Lucas, 1997), reste sous le contrôle vigilant de la société coloniale. Elle en fait un instrument élitiste, ethniquement discriminatoire.

La départementalisation et l'organisation du service public

La départementalisation de 1946 marque le changement politique de statut de l'Île et l'arrivée progressive de toutes les institutions d'État⁸ ; mais il faut attendre les années 1960 pour voir l'École de La Réunion se développer à un rythme qui ne fera que s'accélérer⁹. Les enfants de 6 à 14 ans en sont les premiers bénéficiaires, même si la totalité d'entre eux ne sera accueillie qu'en 1968. Encore faut-il souligner les mauvaises conditions matérielles de cette scolarisation, les classes pléthoriques, la fréquentation scolaire intermittente et saisonnière rythmée par la coupe de la canne, la sous-qualification des maîtres¹⁰. *La ti l'école*¹¹ ou *école marron* en référence à son statut hors la loi, coexiste avec les écoles officielles de l'enseignement public ou privé. Elle permet de pallier l'absence de structure d'accueil des plus jeunes, mais se développe particulièrement dans les zones

les moins accessibles, loin des villes et des structures officielles (Fioux, 1999). Car malgré l'ordonnance de 1959 instituant l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, ce n'est que vers le début des années 1980 que tous les jeunes de cet âge sont scolarisés. La préscolarisation, débute en 1973, mais si l'école maternelle accueille tous les enfants de 4 ans depuis 1982, elle reste encore aujourd'hui quasi inaccessible aux enfants de moins de 3 ans. Enfin, aux cours complémentaires des années 1960 ont succédé les collèges, dont le développement a marqué les années 1980 alors que la scolarisation en lycée puis à l'Université font l'objet des efforts de la dernière décennie¹².

Conduite à marche forcée, cette politique du développement scolaire¹³ a pour résultat une baisse notable du taux d'analphabètes : de 60 % en 1960, il chute vingt ans plus tard à 28 % pour atteindre un seuil situé actuellement autour des 20 %. L'accès au niveau du baccalauréat constitue également un indicateur pertinent des efforts accomplis : si à peine 14 % d'une classe d'âge atteignait ce niveau en 1980, vingt années plus tard ce taux atteint les 58 %. Mais en dépit de tous ces efforts déployés, le système scolaire français reste profondément inégalitaire dans ses modes de fonctionnement comme dans ses performances (Forquin, 1979, 1982). Les « exclus de l'intérieur » (Dubet, 1991) qui ne possèdent ni le capital culturel ni le capital social leur permettant d'optimiser un parcours de formation qu'ils poursuivent malgré tout, deviennent à La Réunion des exclus tout court du système scolaire¹⁴ dont on ne peut que déplorer « pour certains un déficit de sens dans leur présence à l'École » (Larbaut, 2001).

Les pratiques scolaires actuelles

Outre l'importance quantitative des populations « défavorisées » et des élèves en difficultés scolaires, le fossé est profond sur le plan de la connaissance. Le système éducatif est loin d'avoir installé un rapport bien ancré et socialement crédibilisé à la rationalité et à l'universalité des savoirs. Si l'école, bras armé des Lumières, est bien « le moyen par excellence, grâce auquel, dans les sociétés modernes l'individu peut s'arracher à la tyrannie des particularismes » (Forquin, 1991), elle apparaît alors 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 sont le propre des sociétés traditionnelles. En même temps la massification scolaire entraîne de profondes transformations des perceptions et des pratiques autour de l'École. Quelles sont les références à l'œuvre qui permettent aux parents de décrypter l'école d'aujourd'hui ? Pour comprendre le monde de l'École d'aujourd'hui (l'école *koméla*) les familles prennent appui sur plusieurs types d'expériences parmi lesquelles la catéchèse occupe une place encore très importante.

L'École avec Dieu

L'initiation religieuse s'exerce à l'ombre de la scolarisation et constitue une expérience partagée par une grande partie de la population réunionnaise. De confession catholique à 90 %, la population pratique un fort syncrétisme religieux donnant naissance à une religion populaire tout à fait originale (Ève, 1985).

Transcendant les barrières ethniques et sociales, le catéchisme constitue une expérience encore largement partagée¹⁵. Pour les plus âgés, c'est là qu'ils ont appris à lire et cette expérience constitue le cadre principal, voire unique, de décryptage des réalités scolaires présentes. Le parallèle entre réseau religieux et réseau scolaire apparaît fréquemment dans les discours parentaux. Comment s'en étonner puisque le parcours de l'initiation religieuse s'organise en fonction du parcours mis en place par l'École. L'inscription d'un enfant au catéchisme s'avère ainsi recevable lorsqu'il a huit ans et qu'il a atteint le niveau CE2. Un vocabulaire commun aux deux réseaux qui concerne les apprentissages et le travail à la maison, contribue à instaurer une perception cohérente du rôle parental dans le suivi et le contrôle des deux types d'apprentissage. A l'école comme au catéchisme l'enfant « a des devoirs », « apprend des leçons », « monte de classe », « passe des examens ». Pour les parents, il s'agit donc de « le surveiller », de le « faire réciter », de « regarder son cahier », de veiller à ce qu'il « ne manque pas ».

Notons enfin que les pédagogues eux-mêmes participent des deux réseaux. On trouve ainsi des dames catéchistes animant comme autrefois des *ti l'école*, des enseignants qui participent à la catéchèse dans une proportion remarquable et des retraités de l'éducation nationale mettant leur compétence au service de l'animation et de la formation pastorale du diocèse. Ces pratiques, qui peuvent surprendre l'observateur extérieur, font partie des « allant de soi » inscrits dans un contexte socio-historique d'une laïcisation de l'éducation qui s'est déroulée sans heurt ni guerre scolaire. (Wolff, 1996).

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

Respect des rites et accompagnement scolaire

Le rapport au savoir apparaît encore fortement imprégné de ritualisme et de pensée magico-religieuse, comme si le respect des rites garantissait la perfection de l'apprentissage et donc la réussite scolaire. Ainsi, le suivi des devoirs ne s'avère réellement opérationnel que s'il obéit à un cérémoniel marqué par des attitudes et une mise en scène ritualisées. Pour les parents, et ce d'autant plus que leur histoire scolaire est courte, le livre figure parmi les objets les plus symboliquement investis dans le cadre d'une perception quasi transcendante de l'apprentissage. Nombreux sont ceux qui sont prêts à tous les sacrifices financiers pour mettre à la disposition de leurs enfants ces

instruments du savoir. Ces objets scolaires, encyclopédies, cassettes, collections diverses, (et aujourd'hui l'ordinateur) rarement adaptés au niveau réel de l'élève, sont acquis à tempérament. Exposés dans le salon, leur présence suffirait « par magie » à assurer une bonne scolarisation. Ce matériel livresque, dont l'accès est contrôlé, la manipulation déférente comme pour un objet sacré, est investi comme l'est une *garanti* (dans le sens créole de « talisman », de « protection »). Encore faut-il que ses principaux destinataires acceptent d'accomplir le rituel de la consultation, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour une large part, la proposition parentale de suivi scolaire repose donc sur une vision traditionnelle de l'intervention éducative et pédagogique. Fondée sur le rabâchage, cette conception qui met en avant l'instrumentation des apprentissages et leur ritualisation s'appuie sur la référence passée de l'école *lontan* confortée, on l'a vu, par celle encore largement présente et toujours active de la catéchèse.

Le déroulement de la carrière scolaire est marqué par des moments forts : l'entrée à l'école primaire et au collège. Ces deux moments clés sont particulièrement révélateurs des perceptions parentales quant au cycle de vie et aux différentes étapes de scolarisation qui le scandent. L'entrée en sixième peut être perçue en termes de rupture ou de continuité en fonction essentiellement de la vision du monde de l'enfance et de la conception de son développement socio-cognitif. Certains parents vivent cet instant comme l'accomplissement d'un rituel : l'entrée en sixième de leur enfant constitue l'une des marques symboliques décisives de son passage au stade adulte. Ici la socialisation enfantine est marquée par le « mignotage », et repose sur un processus bien défini, et socialement lisible. D'autres parents voient l'inscription au collège comme une simple formalité administrative, moment presque anodin inscrit dans la continuité de la vie scolaire de leur enfant, celui-ci étant considéré comme un être en devenir qu'il faut accompagner et protéger. En ce cas, l'horizon éducatif est illimité, sans borne socialement fixée.

Ces deux « visions » font entrevoir deux modalités contrastées d'accompagnement scolaire l'une plutôt marquée par la tradition l'autre plutôt inscrite dans la modernité (Simonin, Wolff, 1993). Or l'apprentissage scolaire est fondé sur la rationalité et le principe de l'universalité. Héritage des Lumières, il s'est incarné dans l'école de Jules Ferry. Seule l'élite sociale réunionnaise était jusque-là amenée à en découvrir les arcanes. A présent, ces valeurs que légitime l'École viennent heurter de front une sociabilité traditionnelle de l'interconnaissance qui caractérise le « kartié » créole (cf. Watin, ici).

Écoles et « kartié » : deux univers de significations

Pour gérer sa communication en direction des familles, l'École s'appuie sur une vision moderne des rapports sociaux basée sur une « sociabilité de l'anonymat ». Dans cette situation, le statut, enseignant d'une part, parent d'élèves d'autre part, suffit à autoriser la rencontre d'individus qui ne se connaissent pas. La communication institutionnelle s'organise ainsi en fonction de

deux modalités : la participation directe — collective durant les réunions ou individuelle avec les rencontres enseignants/parents —, et la participation civique de type représentatif par l'intermédiaire des délégués élus. Les « réunions » offrent des occasions de débat public sur les problèmes généraux de l'école ; les « rencontres avec le maître ou la maîtresse » permettent des échanges plus individualisés ; les comités de parents élus incarnent la pratique de la démocratie de représentation fondement même de la modernité. Or l'ensemble de ces modalités communicationnelles ne correspondent en rien aux pratiques à l'œuvre dans le *kartié*.

Dans la société traditionnelle du *kartié* créole, les relations se trouvent régies par une sociabilité de l'interconnaissance et un contrôle social omniprésent. Ce type d'arrangement demande en préalable de connaître l'autre pour communiquer avec lui. L'étranger se voit accorder un statut particulier accompagné de procédures réglant l'interaction de façon très codifiée, avant qu'un échange plus profond ne puisse s'établir. On ne peut communiquer dans l'anonymat d'une relation ponctuelle et ciblée sur une question précise, comme le propose l'institution scolaire. De fait, l'École constitue une fraction d'un espace moderne qui n'a pas d'équivalent dans la société traditionnelle.

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

Le rôle des parents finalement élus consiste essentiellement à jouer l'interface entre les professionnels et les parents du *kartié*. Dans les faits, l'information circule au hasard des rencontres quotidiennes et dans les limites du réseau d'interconnaissance de l'élue. Procéder selon la logique et les attentes institutionnelles entraînerait une sanction sociale aux coûts largement supérieurs aux bénéfices de la fonction. L'âge, le nombre d'enfants, l'ancienneté de résidence, un mandat politique ou encore l'appartenance à un réseau familial fort sont des éléments autrement plus légitimes qu'un mandat de parent d'élève élu. La légitimité de la tradition à l'œuvre dans le *kartié* prend le pas sur celle de la modernité propre à l'École : les outils démocratiques sont réinterprétés ici selon les principes du mode de sociabilité du *kartié*. L'inscription dans les réseaux sociaux locaux constitue un élément supplémentaire intervenant dans l'interaction traditionnellement limitée au « triangle d'or », parents-enfant-école ».

Vers les années 2000

Comme produit de cette histoire coloniale et contemporaine, les relations entre école et société se nouent en ce début des années 2000 autour de deux tendances sociologiques lourdes. On assiste à une recomposition de la société réunionnaise, d'une part autour de classes générationnelles, et d'autre part d'une classe moyenne qui apparaît toujours plus nombreuse.

L'amélioration des conditions de vie se traduit par l'augmentation de la population âgée. À l'autre pôle de l'échelle de vie, apparaît une jeunesse scolaire qui s'urbanise et se « médiatise ». Toutes les conditions objectives sont réunies pour qu'émergent des formes juvéniles d'une culture réunionnaise, cultures en contact issues des contacts de cultures. À La Réunion, des cultures juvéniles sont en voie de formation dont les caractéristiques principales sont un ancrage insulaire, une pluralité de références ouvertes sur l'extérieur, un métissage culturel régulé (cf. Wolff).

La mobilité sociale ascendante qu'on observe encore risque à terme rapproché de se bloquer. Un décrochage est prévisible entre niveau élevé de formation et insuffisance quantitative et qualitative de l'offre d'emplois. Quant aux jeunes sans qualification, de loin les plus nombreux, leur avenir est fortement bouché. Ce sont des facteurs de violences scolaires et sociales, comme l'indique une montée sensible de la délinquance juvénile et des incivilités, ainsi qu'une augmentation d'une criminalité toujours plus dure. Il en résulte une plus grande fragmentation sociale et économique des familles et des groupes jeunes. Un accroissement des inégalités que la scolarisation dans ses effets pervers vient accentuer. Rappelons qu'en important la modernité en un lieu insulaire comme La Réunion, on importe la crise de la modernité. Pour résoudre cette crise on importe à l'identique des réponses à ces problèmes qui ne sont pas forcément adaptées.

Soulignons en premier lieu qu'on jauge les inégalités d'éducation davantage en fonction de la relation différentielle Métropole/Réunion que selon les différenciations internes à la société réunionnaise. Pour tenter d'obtenir un « effet égalisateur », les voies et moyens employés sont les mêmes qu'en métropole. Sont mis en place les mêmes dispositifs¹⁶ qui tous reposent sur le principe de la discrimination positive et de l'action partenariale territorialisée.

Tout récemment, pour satisfaire à des revendications identitaires supposées également partagées par la population d'Outre-mer, l'État vient de donner un coup d'accélérateur en implantant les dispositifs qui visent la valorisation des *Langues et cultures régionales*¹⁷. Imposées à l'ensemble des DOM, de telles initiatives s'inscrivent dans une temporalité qui n'est pas forcément celle de la société locale réunionnaise. Le sens politique des orientations de ce type ne revient-il pas à favoriser le communautaire — par un effet pernicieux de ghettoïsation et de repli identitaire — au détriment du sociétaire que marque la diversité et qui ouvre à l'altérité et à la pluralité ? Toutes valeurs qui fondent l'école républicaine.

On peut enfin interroger la pertinence de cette réponse aux problèmes de l'échec scolaire et se demander en quoi elle vient servir le développement de ces contrées, qui restent en tout état de cause lointaines lorsqu'on les regarde de leur métropole. Au-delà de leur variation dans l'histoire

et la géographie, le rapport socio-politique de la France et de son Outre-mer reste inscrit dans une relation d'un centre et de ses périphéries. L'histoire scolaire réunionnaise en constitue un exemple emblématique. Ce n'est pas le seul.

NOTES

1. Vice rectorat dépendant de l'académie d'Aix Marseille, le département de La Réunion se voit doté d'un rectorat de plein exercice en 1984.
2. C'est au moment de la publication des résultats du baccalauréat que les commentaires comparatifs sont les plus nombreux : taux d'accès à l'examen d'une classe d'âge et taux de réussite font l'objet de la plus grande attention. Pour que la comparaison avec la métropole puisse s'établir avec plus de précision encore, les épreuves du bac 2001 ont été organisées pour la première fois en même temps qu'en métropole et ce malgré les difficultés liées au décalage horaire de 3 heures.
3. Voir Simonin et Watin ici.
4. Nous avons emprunté ce titre à Raoul Lucas dont les travaux (1997, 2001) ont fortement inspiré ce chapitre.
5. En 1874 le rapport Viant fait un bilan de la situation scolaire ; les écoles congréganistes accueillent 7817 élèves alors que les écoles laïques n'en comptent que 3552.
6. En fait il a fallu attendre plus de trente ans pour aboutir à la laïcisation des écoles communales et beaucoup d'écoles congréganistes subsistèrent jusqu'à la veille de la départementalisation.
7. La laïcisation de leurs établissements de se fera qu'à partir de 1902 et sur les 20 écoles qu'elles dirigent, elles réussiront à en garder 16 en les transformant en écoles libres dont certaines subsistent encore aujourd'hui.
8. Comme le note Lucas (2001, p. 12) *le service de l'instruction publique devient Vice rectorat en 1947. L'île retrouve alors une administration qui s'était fracassée au XIX^e siècle sur un front colonial uni dans la défense de son ordre.*
9. L'État français semble procéder de façon unique avec son Outre-mer. Ainsi Mayotte, île de confession musulmane et de langue shi-maoré a obtenu le statut de Collectivité Départementale alors que ce territoire est revendiqué par la République Islamique des Comores soutenue en cela par l'OUA et l'ONU. L'État français y a installé un Vice rectorat et engage une politique de rattrapage scolaire d'envergure selon les mêmes principes que ceux appliqués à La Réunion.
10. En 1962, 43% des classes ont des effectifs qui dépassent 40 élèves, dix ans plus tard on compte encore 72% des instituteurs qui sont en deçà du diplôme requis.
11. Il s'agissait de petits cours privés familiaux, dont l'effectif dépassait rarement la demi-douzaine d'enfants. Dispensés à domicile par la personne la plus lettrée du quartier, les cours étaient rétribués, généralement en nature et pouvaient également prendre en charge la catéchèse (Simonin et Wolff, 1996).
12. Encore faut-il souligner les hésitations, voire la réticence des élites locales à l'implantation d'une université de plein exercice à La Réunion.

13. Voisine de La Réunion, l'Île Maurice, est un état démocratique moderne membre du Commonwealth et autonome depuis 1968. Ici c'est le modèle britannique qui a été privilégié pour le développement de la scolarisation. Les écoles publiques y sont peu nombreuses, payantes et réservées à une minorité aisée de la population alors que les écoles privées accueillent les enfants des familles populaires et se caractérisent par une qualité moindre de l'infrastructure, du mobilier et du niveau de formation des maîtres (Fioux, 1998). Les choix politiques opérés au plan éducatif se traduisent dans les faits et à chaque palier par une sélectivité régulière et de grande ampleur du système éducatif mauricien : ainsi un peu plus d'un élève mauricien sur dix poursuit avec succès des études secondaires complètes contre un jeune Réunionnais sur trois. (Tupin et Si Moussa, 1999).
14. Le taux d'érosion très important des lycées professionnels réunionnais avait déjà été souligné par une étude en 1992 (Clergue *et al.*, 1992) ; ce taux est actuellement de 15 %.
15. Une consultation nationale, effectuée en 1994, permet de mesurer combien la catéchèse fait encore partie de la vie quotidienne, puisqu'elle concerne environ 80 % des jeunes du CE2 au CM2, soit le double des enfants de métropole (CNER, 1994).
16. Les Zones d'Éducation Prioritaires, opérationnelles à La Réunion depuis 1989 seulement, constituent l'un de ces dispositifs fondé sur le principe de la discrimination positive, mais son bilan national s'avère des plus critique (Chauveau, 1991).
17. La décision précipitée de créer un Capes de créole suit cette constante logique d'imposition centrale sur une réalité insulaire dont on sait qu'elle apparaît pour la population réunionnaise inopportune tant le débat sur la question du créole à l'école est idéologiquement surdéterminée. (cf. Simonin, ici).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABOU, A., *L'école dans la Guadeloupe Coloniale*, Paris, Éditions Caribéennes, 1988.
- ÈVE, P., *Histoire abrégée de l'enseignement à La Réunion*, Saint Denis, CCEE, Conseil Régional de La Réunion, 1990.
- ÈVE, P., *Le jeu politique à La Réunion de 1900 à 1939*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- DUBET, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- FIoux, P., Enseignement du français et systèmes éducatifs dans les Mascareignes, in *Aspects de la francophonie dans l'océan Indien*, volume 2, Paolo Carile Éditeur, 1998.
- FIoux, P., *L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres*, Paris, Karthala, 1999.
- FORQUIN, J.-C., « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie* n° 48, 1979, p. 90-100.
- FORQUIN, J.-C., « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie* n° 59, 1982, p. 51-70.
- FORQUIN, J.-C., « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie* n° 97, 1991, p. 13-30.

- GÉRARD, G., *Histoire résumée de La Réunion*, St Denis, Association pour la Sauvegarde du Patrimoine Réunionnais, 1984.
- LARBAUT, C., « La croisée des chemins », *Akoz espace public* n° 11, 2001, p. 17-18.
- LUCAS, R., *Bourbon à l'école 1815-1946*, St André de La Réunion, Océan Éditions, 1997.
- LUCAS, R., « De l'école coloniale à l'école républicaine », *Akoz espace public* n° 11, 2001, p. 8-13.
- PRUDHOMME, C., *Histoire religieuse de La Réunion*, Paris, Karthala, 1984.
- ROCHOUX, J.-Y., « Même si elle se poursuit, la performance économique ne réduira pas le chômage », *Économie de La Réunion* 57, INSEE-Réunion, 1992, p. 19-27.
- SIMONIN, J., 1998, « La question scolaire à La Réunion, une société plurielle à construire », *Informations sociales*, n° 69, DOM, regards croisés, p. 82-91.
- SIMONIN, J., WOLFF, E., « École et famille à La Réunion, un lien problématique », *Revue Française de Pédagogie* 100, 1992, p. 35-45.
- SIMONIN, J., WOLFF, E., « École et famille à La Réunion. Le télescopage des modèles », *Lien social et politiques*, n° 35, RIAC, Université de Montréal, Québec, 1997, p. 37-50.
- SIMONIN, J., WATIN, M. & WOLFF, E., « Scolarisation et dynamique urbaine à l'île de La Réunion », *Les Annales de la Recherche Urbaine* 75, 1997, p. 113-119.
- SI MOUSSA, A. & TUPIN, F., « Enseignement et démocratisation : comparaison des effets sociaux des politiques de deux systèmes éducatifs. Île Maurice, Île de La Réunion ». *Carrefours de l'éducation* n° 8, 1999, p. 103-125.
- WOLFF, E., « Apprendre à La Réunion : réseau scolaire et réseau religieux », dans *Hommages à Raymond Eches. Au hasard des amitiés*, Octares éditions, Toulouse, 1998, p. 80-94.
- WOLFF, E., *Quartiers de vie, approche ethnologique des populations défavorisées de l'Île de La Réunion*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.