

Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. Le cas de La Réunion

Azzedine Si Moussa, Université de La Réunion, IREDU-CNRS
Frédéric Tupin, Université de La Réunion, LCF-CNRS

Article publié en 2005 sous la référence :

SI MOUSSA, A. et TUPIN, F., (2005), « Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. Le cas de La Réunion », in DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.-H., NICAISE, J. et MATOUL, A. (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. « Économie, Société, Région », pp. 115-132.

Les données seraient à actualiser mais restent pleinement pertinentes tendanciellement.

Repères...

La Réunion figure parmi les sept régions ultra-périphériques de l'Union européenne, au côté des autres départements d'outre-mer français (Guadeloupe, Guyane, Martinique), des Açores et de Madère (Portugal), et des Canaries (Espagne). Située dans la zone sud-ouest de l'Océan Indien, il s'agit de la région la plus éloignée du continent européen. Elle se caractérise par une population pluri-culturelle — d'origine européenne, africaine ou asiatique — mais aussi par des difficultés économiques (le taux de chômage dépasse les 35%) et une pyramide des âges marquée par une représentation importante des moins de 20 ans (de l'ordre de 40% d'une population comptant environ 760 000 habitants) ; cette donnée démographique se traduisant par une fréquentation du système éducatif par plus du tiers de la population réunionnaise.

I INTERET SPECIFIQUE DE L'OBJET

De l'intérêt de la dynamique comparative entre le système éducatif hexagonal et les sub-systèmes ultra-périphériques

Malgré l'intérêt propre de l'étude des régions ultra-périphériques, les chercheurs s'intéressant à ces terrains courent le risque de voir leurs travaux considérés par la communauté scientifique comme limités à une dimension « exotique », au sens péjoratif de l'expression. Il y aurait pourtant, de notre point de vue, de nombreux enseignements à tirer de l'étude de ces espaces ultramarins, particulièrement au regard de la problématique générale qui fédère cet ouvrage consacré à la double dimension de l'efficacité-équité des systèmes éducatifs. Pour ce faire, la dynamique comparative semble particulièrement féconde (Tupin, 2003).

Empruntant les traces des sociolinguistes qui soutiennent que La Réunion réunit des « conditions de laboratoire » (Calvet, 1992), nous considérons également que sur le plan sociologique, l'étude du sub-système éducatif réunionnais permet d'appréhender des phénomènes non perceptibles ailleurs en raison, notamment, de l'existence d'un télescopage pluriel des temps, des espaces et des cultures sur lequel nous reviendrons brièvement dans notre seconde partie.

A ces phénomènes s'ajoute la composition sociologique de La Réunion qui, pour des raisons historiques et structurelles, se dessine sous forme d'une pyramide particulièrement évasée dès lors que 2/3 des familles réunionnaises relèvent des catégories défavorisées au sens de

l'INSEE¹ (TER, 2002). Ce dernier élément participe à un renforcement des phénomènes d'exclusion, de tri social, d'atonie des demandes des familles modestes et de stratégies d'évitement particulièrement radicales de la part des familles favorisées (Larbaut et Tupin, 2003), de concert, le plus souvent, avec les chefs d'établissement.

Si cette dynamique comparative s'avère féconde, la contextualisation de nos recherches nous conduit à arbitrer, au gré des variables isolées, entre isomorphisme(s) avec le système éducatif référent (celui de la France hexagonale) et spécificités du terrain réunionnais. Nos positions à cet égard ne sont pas « définitives » mais les recherches que nous avons tenté de développer jusqu' alors tendent à accorder la primauté à la « continuité » des cadres théoriques de références et des variables actives (voir à cet égard : Si Moussa, 2001). L'analyse des résultats des évaluations nationales et l'utilisation de modèles multivariés afin de mieux prendre en compte ces variables symbolisent cette démarche permettant in fine d'appréhender les déterminants de la réussite scolaire, notamment au plan de l'influence des facteurs sociologiques traditionnels (sexe, âge, CSP des parents, taille de la fratrie). La notion de *sub-système* présentée ci-après traduit cette double référence aux dimensions génériques et aux aspects singuliers.

La *subordination* de La Réunion au système éducatif français se concrétise par une transposition directe des structures administratives, des programmes d'enseignement et des principes généraux de fonctionnement de l'Education Nationale. Dans le même temps, l'implantation récente d'une académie (1984) et la présence d'un contexte géographique, culturel et linguistique uniques constituent les premiers signes tangibles préfigurant une organisation spécifique dotée d'attributs de niveau *systemique*. D'un point de vue économique et logistique, il existe en effet des réglementations spécifiques : les sur-rémunérations accordées aux personnels de l'Education Nationale, le calendrier scolaire aménagé en fonction du climat tropical, les caractéristiques socio-démographiques du corps enseignant, l'ampleur des effectifs accueillis dans les établissements et la proportion très élevée de zones d'éducation prioritaire constituent autant d'exemples significatifs à ce niveau (Si Moussa, 2003). Cette double caractérisation en référence aux « canons » nationaux et aux particularités locales nous a conduit à recourir à l'expression de sub-système (Larbaut et Tupin, 2003 : 6).

II ELEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE SOCIOLOGIQUE REUNIONNAISE

La situation socio-scolaire réunionnaise est marquée par quelques tendances lourdes dont : une sur-représentation des familles en situation de précarité sociale — déjà évoquée—, une école inscrite dans une histoire post-coloniale que nous décrivons à grands traits et un télescopage pluriel venant brouiller la lisibilité de l'école et de ses missions pour la majeure partie des usagers².

Approche socio-historique du sub-système éducatif de La Réunion

Un parcours à grandes enjambées de l'histoire de ce système éducatif permet d'isoler quatre périodes dont l'enchaînement se révèle symptomatique d'une évolution du rapport à

¹ En référence à la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles de 1982 étendue à l'ensemble du territoire national — Départements d'Outre Mer compris — à partir de 1990.

² Il en résulte pour ces derniers une identification partagée sur le vécu d'une situation de décalage (interprétée, selon les cas, comme un retard récurrent ou un rattrapage progressif) par rapport à la France métropolitaine.

l'équité, ne serait-ce que sur le versant de la démographisation (Langouët, 1994) traduisant un accès progressif à l'enseignement primaire puis secondaire pour tous les élèves réunionnais; condition réalisée aujourd'hui indépendamment de l'inéquité des trajectoires.

. L'histoire coloniale — qui s'éteint officiellement avec la départementalisation (1946) mais se prolonge dans les faits scolaires durant plus d'une décennie — a conforté la perpétuation d'une oligarchie d'héritiers susceptibles d'assurer le maintien d'une économie de plantation. Dans le même temps, pour les autres, la scolarisation se réduisait le plus souvent à une fréquentation épisodique de classes primaires surchargées.

. A compter des années soixante, le développement d'une économie plus diversifiée va impliquer la nécessité de dégager une "méritocratie" scolaire, ce qui entraînera la création des cours complémentaires prolongeant la scolarité primaire puis, d'un premier réseau de collèges. A la fin des années soixante-dix le caractère socialement sélectif de l'enseignement réunionnais était encore bien marqué, même si un modeste élargissement des possibilités de scolarité prolongée pour les élèves d'origine modeste commençait à poindre.

. La création de l'Académie (novembre 1984) sera le véritable déclencheur de la massification des scolarités en collège qui trouvera sa pleine mesure — nous l'avons dit — au début des années quatre-vingt-dix. Mais en dépit de ces avancées essentielles prolongées, depuis, par une extension de la scolarité vers le lycée³, puis vers l'université, tri scolaire et tri social continuent à aller de paire bien que cette sélection se joue par des voies plus subtiles liées, notamment, à un consumérisme scolaire (Ballion, 1982) exacerbé des familles « initiées »⁴.

La notion de « téléscopage »

Cette notion trouve sa source dans les travaux de Simonin et Wolff (1992) à propos des représentations, conceptions et pratiques décalées des familles réunionnaises populaires et de l'école républicaine « à la française » transférée d'un modèle jacobin. Le triple téléscopage mentionné lors de notre première partie se décline selon les modalités suivantes.

. Le téléscopage des temps s'inscrit dans un passage sans transition d'une société rurale fondée sur une logique de relations inter-personnelles et la solidarité du quartier à une société post-industrielle marquée par un apprentissage de la citoyenneté et une « sociabilité de l'anonymat » (Wolff et Simonin, 2003 : 159). De façon concomitante, l'accélération de l'histoire éducative au tournant des années quatre-vingt propulse les nouvelles générations vers une scolarisation dans l'enseignement secondaire qui se traduit par un accès généralisé au collège en moins de 10 ans⁵.

. Le téléscopage des espaces renvoie à une double dimension. Son premier volet est lié au développement massif des moyens de transport (aérien essentiellement) et de communication ayant provoqué le désenclavement de la société réunionnaise tandis que le second volet s'inscrit dans la pluri-référence géopolitique réunionnaise qui cumule les attributs de département, de région (au sens national et européen de l'expression) et qui négocie au quotidien sa place au sein de la Commission de l'Océan Indien⁶ (Tupin, à paraître).

. Enfin le téléscopage des cultures renvoie à la cohabitation des différentes communautés issues du peuplement de cette île vierge jusqu'au milieu du XVIIème siècle ainsi qu'aux flux

³ Aujourd'hui, un jeune réunionnais sur deux obtient le baccalauréat contre un sur quatre il y a dix ans.

⁴ Catégorie constituée essentiellement d'enfants d'enseignants et de cadres supérieurs ou professions libérales comme le souligneront les indicateurs mobilisés lors de notre quatrième partie.

⁵ L'accès à la troisième a été porté de « un élève sur deux » à la rentrée 1985 à « tous les élèves » en 1993.

⁶ La COI, organisation internationale à vocation régionale regroupe les îles du sud-ouest de l'océan indien. Elle est composée de quatre états souverains (Madagascar, Maurice, Seychelles, Comores) et de l'île de La Réunion.

migratoires en provenance et à destination de la France hexagonale et de la zone sud-ouest de l'Océan Indien.

Il est entendu que ces ingrédients socio-historiques, temporels, géopolitiques et culturels expliquent pour partie les écarts entre résultats des élèves scolarisés à La Réunion et de ceux scolarisés en France hexagonale dont nous allons faire état dans la section qui suit.

Le décalage Réunion/Métropole

L'évaluation de la situation socio-éducative de La Réunion par rapport à celle de la métropole se pose essentiellement en termes de décalage, si l'on postule que le développement de La Réunion est à la fois plus récent et plus difficile à mettre en œuvre que celui des autres régions françaises continentales. Le principe d'égalité républicaine sous-tend que l'objectif ultime est que La Réunion se situe au même niveau que les autres régions, notamment au plan éducatif. On mesure alors la réduction, potentielle ou avérée, de l'écart Réunion/Métropole par le biais de divers indicateurs socio-éducatifs.

Dans le cas des données socio-démographiques, la part des moins de 25 ans dans la population totale atteint 44%, ce qui est sans commune mesure avec la situation métropolitaine (23 à 35% selon les régions). Corrélativement, l'évolution des effectifs d'étudiants dans les années 1990 montre une croissance qui varie au minimum du simple au double si l'on met en parallèle les différentes régions métropolitaines et La Réunion.

En revanche, l'écart se réduit de manière spectaculaire dans le cas du pourcentage d'élèves scolarisés avec au moins deux ans de retard à différents niveaux du système éducatif. En 2001, environ 5% des élèves arrivaient avec deux ans de retard et plus en 6^{ème} alors que dix ans auparavant, plus d'un élève sur quatre connaissait cette situation. Les données socio-économiques sont néanmoins considérées, corrélativement avec le retard scolaire, comme le principal facteur d'échec dans le système éducatif. L'extraordinaire effort mené en matière de scolarisation semble freiné par une absence relative de progrès social. Il existe en effet des tendances lourdes différenciant de manière particulièrement significative les contextes socio-éducatifs ultra-périphérique et métropolitain, comme le montre le tableau suivant.

		Réunion	Métropole
Age	Un an d'avance	2,0	2,8
	A l'heure	65,1	70,5
	Un an de retard	27,7	22,9
	Deux ans ou plus de retard	5,2	3,8
Origine sociale	Cadre et profession libérale	7,7	15,0
	Profession intermédiaire	6,8	19,7
	Employé	12,9	17,1
	Artisan, commerçant	5,4	8,9
	Agriculteur exploitant	3,7	2,6
	Ouvrier	16,8	27,2
	Inactif	46,8	9,4

Source : Académie de la Réunion

La sur-représentation de la catégorie sociale « Inactifs », l'extrême ampleur des inégalités de revenus et l'absence de continuité territoriale contrarient la progression du sub-système éducatif réunionnais dont on peut pourtant estimer qu'il offre désormais la possibilité

d'accomplir un parcours scolaire dans des conditions relativement proches de la métropole, comme le montrent diverses expériences de mobilité étudiante entrante et sortante, caractérisées par la réussite d'élèves métropolitains à La Réunion ou à l'inverse d'élèves réunionnais en métropole ou en Europe.

III. PERTINENCE DES CADRES DE REFERENCE EUROPEENS

III.1 De la complémentarité des approches compréhensive et déterministe

Nous avons déjà été amenés à débattre de la question de la transférabilité des cadres théoriques construits hors de La Réunion, c'est-à-dire sur les terrains de sociétés européennes post-industrielles (voir Larbaut et Tupin, 2003 : 3-6). En substance trois tendances se dégagent de ces « arbitrages » :

- . la première concerne les similitudes entre les débats intra-réunionnais et extra-réunionnais des liens/oppositions entre sociologie de l'acteur et sociologie du système ;
- . la seconde révèle que les grandes variables socio-démographiques (âge scolaire, sexe, origine sociale et composition de la famille) sont tout à fait significatives sur le terrain réunionnais et expliquent, pour une large partie, l'inéquité des carrières scolaires d'élèves issus de milieux socioculturels contrastés ;
- . la dernière, enfin, a trait aux complémentarités entre approche compréhensive et approche déterministe.

Pour lier davantage les contenus de ces trois tendances disons que deux écoles de pensée fondées, l'une et l'autre, sur des travaux empiriques, s'affrontent ou plutôt se confrontent. D'un côté les héritiers des courants conflictualistes et structuro-fonctionnalistes — dont les représentants-initiateurs sont, localement, C. Parain et M. Chevillon (1994) — soulignent, à partir d'analyses statistiques, l'isomorphisme entre les tendances dessinées sur le sol hexagonal et les phénomènes de sélection scolaire à la Réunion. Ils révèlent, ici comme ailleurs, une école "reproductrice" des clivages sociaux à partir des régularités statistiques évoquées précédemment. Ici, le facteur dominant est la "permanence" de l'impact des variables "classiques" socio-démographiques mentionnées ci-avant.

De l'autre, J. Simonin et E. Wolff (1996) développent une perspective fondée sur une démarche ethnographique s'appuyant sur l'analyse des interactions (et des représentations) fidèles, en cela, à l'approche mise en oeuvre par P.Woods (1991). A l'inverse du premier paradigme, les processus décrits ici s'inscrivent dans la singularité.

Contrairement à un premier sentiment qui peut donner à penser que ces études sont antagonistes, notre positionnement personnel s'inscrit dans une autre démarche. Nous nous demandons, en effet, en quoi, les approches de Parain et Chevillon d'un côté et Simonin et Wolff de l'autre apportent des résultats complémentaires — y compris dans leurs divergences — qui nous éclairent sur la sociologie de l'Ecole réunionnaise ?

Le point de vue quantitatif permet d'appréhender quelques grandes tendances caractéristiques de cette institution mais également, de déterminer quelles influences semblent "généralisables" quant à la réussite ou l'échec scolaire. Cette description du système — de façon circulaire — est validée/renforcée par le fait que les résultats de recherches établis dans cette académie sont tendanciellement proches de ceux obtenus habituellement en métropole dans le champ sociologique et, dans le même temps, valident les résultats étayés sur d'autres terrains ce qui autorise à en "extrapoler" les contenus lors de recherches menées sur le sol réunionnais. L'approche compréhensive, quant à elle, porte sur les représentations des parents — et plus largement des acteurs de l'Ecole — et s'essaie concrètement, et finement, à traduire pourquoi certaines interactions entre les familles et l'école peuvent ne pas aboutir. Elle tient

compte des spécificités sociolinguistiques et culturelles de la Réunion en s'appuyant sur l'histoire de l'île et de son peuplement pour mettre en lumière les rapports actuels à l'Ecole et aux savoirs qu'entretiennent les familles défavorisées .

Ces analyses micro- et macro- sociales forment donc, de façon non disjointe, un "même" corpus de connaissances sur le sub-système scolaire de l'île de La Réunion susceptible de donner une base aux recherches ultérieures qui devront tenter de dessiner un pont entre "permanence" et "singularité".

Les analyses macro-sociales évoquées ici reçoivent parfois un support institutionnel, illustré par la mise en place d'évaluations standardisées, accompagnées le plus souvent d'enquêtes sociologiques (le programme PISA en est le dernier exemple au plan international). De toute évidence, la question de la pertinence et de l'applicabilité d'un tel cadre de réflexion de façon contextualisée, de surcroît à un niveau ultra-périphérique, nous interpelle.

III.2 Evaluations, contextualisation et décentralisation

Sur le plan international, les évaluations standardisées existent depuis la fin des années 1960, essentiellement sous l'impulsion des pays anglo-saxons (Etats-Unis, Royaume-Uni, Pays-Bas...). Elles ont également été développées en France, et ont donné lieu à un débat récurrent (qui ne constitue pas ici le centre de notre propos) portant notamment sur la signification réelle des résultats obtenus (voir par exemple Bressoux, 1994 ; Jarousse, 1999).

Or le véritable intérêt des tests standardisés ne se situe pas uniquement en eux-mêmes, en ce qu'ils permettent de mesurer, mais bien en ce qu'ils ouvrent comme voies de recherche en éducation. Une des priorités dans ce domaine reste l'explication de la réussite ou de l'échec scolaire, et donc l'identification de facteurs explicatifs, qu'ils soient liés aux comportements des élèves, aux méthodes pédagogiques, au contexte scolaire, social, familial ou économique (Michel, 2000). On notera par exemple que les tests internationaux pratiqués par l'IEA ou l'OCDE sont accompagnés de questionnaires très élaborés à l'attention des enseignants et des élèves de façon à éclairer la diversité des résultats obtenus. Dans cette perspective, on comprendra le recours à des méthodes statistiques sophistiquées (analyses factorielles, modèles multivariés...) permettant de comparer « objectivement » les situations éducatives et d'identifier des facteurs d'efficacité.

C'est sans doute dans ce cadre que l'on percevra mieux l'efficacité scientifique, l'efficacité stratégique et la crédibilité des évaluations nationales. Leur efficacité sociale, définie à partir des dimensions de formation et de transformation (Demailly, 2000), par exemple par la remise en cause des pratiques et des représentations des acteurs ou la reformulation des objectifs opérationnels, est un enjeu important dans un contexte marqué par des exigences de plus en plus fortes envers un système éducatif désormais hétérogène selon le lieu et tendanciellement décentralisé.

L'implication des acteurs locaux, la diversité des initiatives locales, la décentralisation de l'acte d'enseignement lui-même (attestée par l'importance et la variété des effets-maître et des effets-établissement) rendent d'autant plus nécessaire une régulation du système éducatif dite « mixte », c'est-à-dire équilibrée entre des objectifs nationaux et la prise en compte d'innovations locales diversifiées dont la généralisation n'est pas toujours acceptable au plan de l'égalité ou de l'équité (Joutard et Thélot, 1999). La recherche de cet équilibre est aisément perceptible au plan international où l'on a pu établir qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau de décentralisation d'un système éducatif et le niveau de performance de ses élèves. En revanche, il apparaît que les systèmes les plus décentralisés se caractérisent par la plus grande variance des résultats entre élèves ou entre établissements. On comprend ainsi pourquoi certains pays décentralisés adoptent des mesures d'évaluation plus centralisées (tests standardisés aux Etats-Unis, Curriculum National au Royaume-Uni) tandis que d'autres, comme le Portugal, tendent d'introduire une régulation au niveau local (Barroso, 2000).

En France, les évaluations nationales jouent à ce titre un rôle non négligeable : la publication d'indicateurs, académie par académie, voire département par département, permet de mieux situer les enjeux éducatifs locaux et de définir des politiques contractuelles adaptées aux besoins des différentes régions. La régulation et le pilotage de l'ensemble du système éducatif sont désormais pensées en termes de « gouvernance » et appellent une utilisation pertinente de l'évaluation, sous réserve de tensions largement perceptibles, exprimées notamment par des « querelles de territoires » (Dutercq, 2000). Les développements qui suivent montrent, à

travers le prisme de l'efficacité sociale et de l'équité, un exemple d'interprétation potentielle et stratégique des résultats d'évaluations externes, à l'échelon national ou inter-régional.

IV EFFICACITE ET EQUITE D'UN SUB-SYSTEME ULTRA-PERIPHERIQUE

IV.1 Echec scolaire et prise en compte des variables sociologiques

Disparités de résultats inter-catégorielles aux évaluations nationales

La comparaison des scores des élèves réunionnais et métropolitains aux tests d'évaluation à l'entrée en 6^{ème} montre tout d'abord qu'il convient de relativiser les interprétations globales de l'efficacité sociale et pédagogique du sub-système éducatif réunionnais : derrière un écart moyen important (9 points de retard en français ; 12 points de retard en mathématiques), se cachent des disparités significatives selon les groupes d'élèves considérés, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 2 : écart moyen des scores Réunion/Métropole (évaluation à l'entrée en 6 ^{ème} , septembre 2000)		
	Mathématiques	Français
Elèves en avance	-3,2	-2,1
Elèves à l'heure	-9,4	-6,6
Elèves en retard d'un an	-12,9	-10,7
Elèves en retard de 2 ans	-14,5	-12,3
Garçons	-13,8	-11,2
Filles	-10,2	-7,5
Origine sociale		
Cadre et prof. libérale	-2,4	-1,5
Prof. intermédiaire	-6,1	-3,7
Artisan, commerçant	-5,5	-0,9
Employé	-8,8	-6,8
Ouvrier	-6,5	-3,3
Agriculteur expl.	-11,1	-9,7
Inactif	-7,4	-5,8
Ecole d'origine		
Privée	2,6	1,5
Publique	-11,2	-14,7
En ZEP	-7,8	-6,2
Hors ZEP	-11,9	-9,1

Source : Académie de La Réunion

Cet écart global diminue de deux points pour les filles, invalidant la thèse d'un échec scolaire spécifique et rédhibitoire à La Réunion. Concernant les élèves *à l'heure*, la faiblesse relative de l'écart entre La Réunion et la métropole montre que les difficultés des élèves accusant un ou deux ans de retard scolaire expliquent pour l'essentiel le différentiel global de résultats. Pour d'autres catégories d'élèves (ZEP, CSP moyennes et favorisées...), le retard relatif est nettement moins important que la moyenne : il se transforme même en avantage pour les élèves issus du secteur privé.

De tels résultats, courants à l'échelon national, revêtent une importance considérable dans un contexte ultra-périphérique. Ils contribuent en effet à :

- invalider la thèse, malheureusement encore répandue, y compris parmi les enseignants, qu'un élève créolophone a moins de chances de réussir que les autres ;
- souligner que le caractère égalitaire des tests favorise le renforcement de l'équité de traitement entre les élèves des régions ultra-périphériques et les autres par la mise en place de dispositifs de remédiation scolaire (Si Moussa, 2000).

Une comparaison inter-régionale sur la base de modèles multivariés

Nous avons pu corroborer ces tendances dans une analyse comparative incluant à nouveau des élèves réunionnais et des élèves métropolitains. Les évaluations pratiquées ont eu lieu en CE1 et en CM1, en début et en fin d'année scolaire. Elles ont concerné 1200 élèves réunionnais et 3000 élèves de l'académie de Bourgogne (Si Moussa, 2001).

La comparaison des scores moyens obtenus par les élèves des deux académies montre un avantage systématique en faveur des élèves bourguignons, quel que soit le domaine de compétence envisagé. En CE1, les domaines où les élèves ont connu des difficultés (grammaire, expression écrite et problèmes) et ceux qu'ils ont le mieux négocié (lecture, géométrie) sont les mêmes dans les deux académies, où ce sont des compétences similaires qui sont transmises, avec des réussites et des échecs finalement parallèles.

L'hypothèse d'un rattrapage des difficultés présentes en début d'année (difficultés liées au contexte socio-linguistique ?) est envisageable, permettant d'ouvrir une réflexion sur le poids de *ce qui se passe avant et pendant l'année scolaire*. De façon globale, les modèles multivariés construits dans ce cadre se caractérisent par un pouvoir explicatif plus important à La Réunion qu'en Bourgogne. Les variables socio-démographiques seraient encore plus prééminentes dans un contexte ultra-périphérique. Les différences d'acquisitions se creusent de manière très significative en français et se renforcent au fil de la scolarité.

Les élèves en situation de retard scolaire sont — nous l'avons dit — à l'origine de l'essentiel de l'écart observé entre La Réunion et la Bourgogne. Mais la progression des élèves en cours d'année contribue à réduire cet écart, ce qui constitue un signe encourageant.

Les différences d'acquisitions entre filles et garçons révèlent en revanche des résultats contrastés. Dans l'ensemble, les filles obtiennent de meilleurs scores en français, même si les garçons progressent aussi bien en cours d'année. En mathématiques en revanche, on observe des acquisitions et des progressions comparables en CE1, alors que les filles construisent un avantage significatif en CM1 en cours d'année.

Dans le domaine familial, l'influence de la taille de la fratrie est très significative et permanente uniquement à la Réunion ; en CM1, elle y diminue nettement en cours d'année. Les modèles rendent donc bien compte à la fois de l'influence supposée de la structure familiale à La Réunion et en même temps de la relative spécificité locale de ce phénomène, liée au contexte socio-démographique et culturel.

Le rôle de la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents illustre à nouveau un parallélisme relativement régulier entre les deux académies. En CE1 par exemple, les élèves dont les parents sont cadres se caractérisent exactement par la même évolution, avec toutefois des écarts plus marqués à La Réunion : l'influence de la CSP reste très significative pour le père, et disparaît en cours d'année pour la mère ; en CM1, le rôle de la CSP cadre demeure

significatif en fin d'année pour les deux parents. Le handicap des élèves enfants de parents inactifs est souvent très significatif et perdure même en cours d'année, notamment en CE1.

L'introduction d'une variable de contrôle identifiant l'académie d'origine de l'élève permet de mesurer un écart net d'acquisitions entre les élèves réunionnais et bourguignons, « toutes choses égales par ailleurs ». L'écart ainsi mis en évidence est donc expliqué par *autre chose* que les variables prises en compte dans le modèle. En CE1, les élèves réunionnais ont 3 points de retard en début d'année en mathématiques, mais en termes de progression durant l'année, ce handicap se limite à 1,6 points. En français, l'écart se réduit également de façon très significative, passant de 5,4 points à 1,5 points sur l'ensemble de l'année. En CM1, nous retrouvons la même tendance (l'écart passe de 7,4 à 1,9 points) en mathématiques. En revanche, les différences d'acquisitions en français se traduisent par un écart constant de 3,9 points à l'avantage des élèves bourguignons. Notons toutefois que les élèves du secteur privé de l'échantillon réunionnais obtiennent des scores largement supérieurs à ceux de leurs camarades bourguignons. L'écart entre les deux académies, si l'on se réfère au seul enseignement public, est à revoir à la hausse et ne doit pas nous faire oublier le rôle prépondérant joué par les stratégies familiales (Si Moussa et Tupin, 1999).

Dans l'ensemble, nous sommes donc en présence de deux phénomènes agissant en sens contraire, mais non contradictoires :

- la réduction de l'ampleur des différences d'acquisitions en cours d'année, sans doute imputable aux activités pédagogiques de remédiation ou d'aménagement linguistique des enseignants à La Réunion ;
- le maintien d'un écart non négligeable en CM1, plus significatif en français qu'en mathématiques, sachant que la variable « langue parlée à la maison » a une influence significative, mais qui diminue en cours d'année scolaire.

Sur le plan de l'efficacité, la différenciation des résultats obtenus en mathématiques et en français, la diminution progressive des écarts enregistrés avec les moyennes métropolitaines sont autant de tendances encourageantes. On retiendra à ce niveau trois éléments d'appréciations déterminants :

- l'écart global observé au niveau des scores moyens (évaluation de 6^{ème} par exemple) ;
- ce même écart, nettement réduit, selon les groupes d'élèves considérés ;
- la réduction graduelle de cet écart en cours d'année scolaire.

La persistance de cet écart, voire son amplification dans certains cas, montre néanmoins que la progression de l'efficacité du sub-système réunionnais profite sans doute davantage aux élèves les plus favorisés socialement. La réussite des élèves du secteur privé à La Réunion constitue à cet égard un indicateur tout à fait éloquent.

Les faits abordés dans la dernière section soutiennent cette hypothèse.

IV.2 Tri social et gestion de l'hétérogénéité

La conclusion de notre rapide parcours socio-historique laissait entendre qu'au-delà d'une massification indéniable de l'enseignement secondaire de 1985 à nos jours, on pouvait craindre le maintien de deux scolarités parallèles qui, de manière implicite pour les non-initiés, suppléait à l'impossibilité de l'exclusion à seize ans. L'analyse du fonctionnement du collège réunionnais, ces dernières années, montre qu'il s'agit en effet du modèle dominant (Si

Moussa et Tupin, 1999). Avec des degrés de perméabilité variable, c'est bien en général deux collèges *de facto* qui constituent le collège "de base". Une politique implicite de forte homogénéité des classes juxtapose les parcours des meilleurs et les parcours des plus faibles (Larbaut et Tupin, 2003 : 17).

A cet égard une enquête menée en 1998 auprès des chefs d'établissement de La Réunion permet d'estimer que deux tiers des collèges transgressent la loi de 1975 qui interdit la formation de classes de niveau, dont la moitié sur le modèle de ce que nous qualifions dans notre jargon "d'escalier raide"⁷. Comparativement, l'étude de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1997) qui porte sur des collèges de l'académie de Bourgogne propose différentes estimations qui évaluent à environ 40% le nombre de collèges pratiquant avec plus ou moins de souplesse des classes de niveau, dont une petite moitié sur le modèle de "l'escalier raide".

Fait aggravant, la distribution sociologique générale des élèves à l'entrée en 6ème au plan académique, telle qu'elle apparaît dans le tableau ci-dessous, laisse deviner les problèmes socio-pédagogiques auxquels doivent faire face les établissements.

Tableau 3 : Proportion d'élèves selon la catégorie sociale du chef de famille Académie de La Réunion, 1998 (référence : France métropolitaine)		
catégorie sociale	en 6ème	en 2 nd e
très favorisée	7,6 (FR : 15,2)	15,1 (FR : 23,1)
favorisée	7,6 (FR : 15,3)	11,7 (FR : 19,5)
moyenne	22,9 (FR : 26,2)	28,2 (FR : 26,9)
défavorisée	57,9 (FR : 39,5)	41,0 (FR : 26,9)
inconnue, sans objet	4,0 (FR : 2,5)	4,1 (FR : 1,8)
total	100,0	100,0

Source : Académie de la Réunion + DEP

Ces données montrent également le décalage structurel qui existe avec la métropole, déjà mentionné dans ce texte, ainsi que l'amplitude du tri social qui s'est déjà opéré entre les classes de sixième et celles de seconde.

De façon plus précise, la composition sociologique de chaque établissement vient encore accentuer la tendance au maintien de deux scolarités parallèles qui confine parfois à la

⁷ Il s'agit de collèges dans lesquels on regroupe les 25 meilleurs élèves dans la 6ème 1, les 25 suivants dans la 6ème 2 et ainsi de suite.

ghettoïsation. Les données consignées dans le tableau ci-après semblent de ce point de vue éclairantes.

Tableau 4 : Composition sociologique des établissements scolaires du second degré de l'Académie de la Réunion (année scolaire 2000-2001)			
compositions sociologiques	Collèges	Lycées d'enseignement général et technologique	Lycées professionnels
Favorisées (% d'élèves relevant des CSP défavorisées inférieur à 45%)	5 établissements soit 7%	6 établissements soit 25%	aucun établissement
Mixtes (% d'élèves relevant des CSP défavorisées compris entre 45% et 59%)	19 établissements soit 26%	15 établissements soit 60%	1 établissement soit 8%
Défavorisées et très défavorisées (% d'élèves relevant des CSP défavorisées supérieur à 60%)	48 établissements soit 67%	4 établissements soit 15%	12 établissements soit 92%
Totaux	72 collèges publics 100%	25 LEGT 100%	13 LP publics 100%

Source : données estimées

A partir de ce tableau également, on perçoit que le décalage entre le nombre de collèges "Favorisés" et "Défavorisés" d'une part et entre collèges "défavorisés" et LEGT "défavorisés" d'autre part entérine l'existence d'un tri social massif.

De plus, les niveaux d'exigence varient avec la composition sociale des classes et les multiples structures plus ou moins dérogoires, que la massification avait rendues nécessaires de manière transitoire dans l'esprit de ses promoteurs, subsistent de manière plus ou moins occulte. Prédestination sociale et prédétermination scolaire des possibilités post-collège sont donc liées.

Ces dix dernières années, le « *droit social à l'école le plus longtemps possible* » a été conquis par les catégories non-initiales. Cette appropriation rapide, compte tenu de l'état des lieux en 1990, n'est pas la moindre surprise, et rend de toutes manières impossibles désormais les évictions d'antan. Cependant, au-delà de ce droit social élémentaire, les subtilités de l'organisation du collège échappent au commun des néophytes des scolarités prolongées.

Ces différents constats traduisent une large prédominance d'une hiérarchie des parcours de collège au détriment d'une diversité d'égale dignité souhaitée par les décideurs. Bien sûr, cet état de fait existe dans toutes les académies (Prost, 1992) ; c'est la raison pour laquelle le collège a été de nouveau sur la sellette en 2001-2002. Mais la sociologie particulière des élèves et des familles de cette île (Wolff et Simonin, 2003) (liée à l'histoire de son peuplement et de son développement économique) la récente massification, la longue tradition d'exclusion renforcent ces ségrégations dans le système éducatif réunionnais.

Pour conclure

La progression globale du sub-système éducatif réunionnais est néanmoins évidente, elle est également spectaculaire et a porté ses fruits dans de nombreux domaines : accès à l'éducation, qualité des enseignement, allongement et diversification des parcours scolaires... Elle s'effectue toutefois dans un contexte peu favorable, lourdement marqué par les inégalités sociales et les perspectives réduites de développement socio-économique et industriel au plan local. La « marche en avant » de l'école républicaine à la française, unique et égalitaire, se poursuit au gré de trois tendances caractéristiques que nous avons dégagées ici et qui constituent autant de réponses et d'adaptations potentielles à la résolution de notre problématique de la transposition du système éducatif référent dans un contexte ultra-périphérique.

La première tendance relève du champ pédagogique . Elle met en lumière les efforts individuels des enseignants pour accomplir leur mission essentielle, faire réussir (tous) les élèves, eu égard à des conditions particulières aux plans socio-culturel et linguistique. Plusieurs indicateurs nous montrent de façon tangible que cela est à la fois possible et relativement fréquent, confortant en partie la réussite relative du modèle éducatif français.

La seconde tendance s'inscrit dans le domaine institutionnel. Au travers de l'application directe des objectifs, contenus, méthodes et systèmes d'évaluation de la France métropolitaine, on poursuit « l'assimilation » du sub-système réunionnais pour parvenir à terme à gommer les spécificités. Cette option soulève des interrogations quant à son efficacité réelle sans compter les problèmes identitaires que cela pose.

La troisième tendance est quant à elle clairement hiérarchisante dans la mesure où l'échec patent du modèle éducatif français au plan de l'équité est entériné. Il s'agit alors de « protéger » les élèves les plus socialement favorisés d'une expérimentation/adaptation du sub-système réunionnais globalisante qui ne saurait leur profiter. Fatalisme sociologique, exclusion, ségrégation, développement d'une école « à deux vitesses » sont les principes caractéristiques de cette approche.

Cette vision tripartite illustre bien le fragile équilibre dans lequel se situe le système éducatif français dans un contexte ultra-périphérique. L'analyse de l'efficacité et de l'équité aux confins du système en confirme les forces et les faiblesses de façon exacerbée, rendant d'autant plus nécessaire la mise en place d'une politique éducative nécessairement spécifique, au risque de susciter des vocations politiques à leur tour ultra... périphériques.

Références bibliographiques

- BALLION, R.. (1982), *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock/Pernoud.
- BARROSO, J. (2000), Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif, *Revue française de pédagogie*, 130, pp.
- BRESSOUX, P. (1994), Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, pp. 91-137.
- CALVET, L.J. (1992), Ce que la linguistique doit aux études créoles, *Etudes créoles*, volume XV, n°2, pp 9-44
- DEMAILLY, L. (2000), Ce que peut apporter une approche sociologique des dispositifs d'évaluation, in SOLAUX G. (dir.), *L'évaluation des politiques d'éducation*, CRDP de Bourgogne, pp. 67-77.
- DURU-BELLAT, M. et Mingat, A. (1997), *La gestion de l'hétérogénéité des élèves au collège*, Cahier de l'IREDU, n° 59, Université de Bourgogne.
- DUTERCQ, Y. (2000), *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoire*, Paris, PUF.
- JAROUSSE, J.-P. (1999), Evaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on ?, in PAUL, J.-J. (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Editeur, pp. 159-183.
- JOUTARD, P. & THELOT, C. (1999), *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Seuil.
- LANGOUËT, G. (1994), *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF
- LARBAUT, C. et TUPIN, F. Le système éducatif réunionnais: état des lieux, *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Chapitre 1, Paris : Anthropos-Economica, 2003, pp 3-24
- MICHEL, A. (2000), Evaluer pour piloter, *Revue internationale d'éducation*, CIEP, 26,
- PARAIN, C. et CHEVILLON M. (1994), Parcours scolaires et milieu social à la Réunion, *Education et formations*, 38, pp 51-63.
- PROST, A. (1992), *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF.
- SI MOUSSA, A. (2000), Les rapports d'inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à la Réunion, *Revue française de pédagogie*, 133, pp. 75-86.
- SI MOUSSA, A. (2001), *Evaluation et analyse des progressions des élèves en CE1 et CM1*, Rapport de recherche « école primaire », Académie de la Réunion.
- SI MOUSSA, A. (2003), De l'apport des analyses multivariées à la Réunion, in TUPIN, F. (dir.), *Ecole et éducation*, Paris, Anthropos, pp. 43-64.
- SI MOUSSA, A. et TUPIN, F. (1999), Les systèmes éducatifs à la Réunion et l'île Maurice : quelle efficacité sociale ?, *International Review of Education*, 45, 5-6, pp. 529-546.
- SIMONIN, J. & WOLFF, E. (1992), Ecole et famille à la Réunion, un lien problématique , *Revue Française de Pédagogie* n° 100, pp 35-45
- TUPIN, F. (2003) Introduction, *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Paris : Anthropos-Economica, pp V-IX
- TUPIN, F. (à paraître), Education comparée et approches sociolinguistiques, in acte du Colloque international *Education comparée et coopération*, La Réunion, 7-8 novembre 2003
- WOLFF, E. et SIMONIN, J. (2003) , Familles et Ecole à La Réunion : regards anthropologiques et sociologiques, in *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Paris : Anthropos-Economica, pp 143-170
- WOODS, P. (1991), *Ethnographie de l'école*, (trad. française de P. Berthier et L. Legrand), Paris, Méridiens Klincksieck, (ed. orig. 1986)