

Ecole / Famille : une affaire privée et publique

*Nouria BENGHABRIT-REMAOUN**

Introduction

Les rapports famille- école se construisent à partir des enjeux induits par la scolarité des enfants. Ces rapports sont de nature multiple : tout à la fois organisés, informels, solidaire et conflictuels, mais jamais indifférents. La généralisation de l'enseignement devenue obligatoire depuis la mise en œuvre de la Réforme de 1976, et confortée par la Loi d'orientation sur l'éducation en 2008, a profondément changé leur nature, engendrée par la place qu'occupe l'école dans la société. Les distinctions et identifications des individus, s'organisent autour des qualités et statuts de « Kari ouala machi kari »¹ « ando lbac ouala maandouche »²... L'imposition de la réussite scolaire comme garantie pour la réussite sociale est devenue le crédo de toute une société même si la réalité de terrain révèle de nombreuses réussites adossées à la débrouille, aux pratiques du « business ». Nous pourrions partir de l'hypothèse selon laquelle les représentations et attitudes parentales à l'égard de l'éducation de l'enfant peuvent contribuer à expliquer le mode d'investissement de l'enfant dans les apprentissages. Nous mettrons ainsi l'accent sur les liens entre les parents et l'école, construits dès lors que la famille a des enfants scolarisés. L'idée que l'implication des familles est nécessaire pour que les enfants réussissent à l'école paraît aller de soi aujourd'hui. Et si comme le rappelle Paul Durning (2006), la contribution des parents à la part scolaire de l'éducation fait désormais partie des idées consensuelles, toute la question est de savoir quel est le mode

* Sociologue, Directeur de recherche, Crasc.

¹ A un niveau scolaire ou n'en a pas.

² A la Bac ou n'a pas le Bac.

d'implication et quels sont les changements survenus dans la relation école/famille ces dernières années ?

1. La famille : de la sphère privée à l'espace public

Si spontanément, la famille relève de la catégorie du privé et l'école du public, les historiens ont montré le caractère construit de la catégorie du privé, ce dernier se présente comme une donnée ou une évidence à travers des moments particuliers. Le débat sur les catégories privée/publique ; abordé par diverses disciplines et auteurs, « référé à un pouvoir qui en assure le partage –d'où la question cruciale de la nature et du rôle de l'Etat garantissant la publicité de l'espace public et édictant ses relations avec l'espace privé-, ne sauraient être conçues de façon strictement binaire »³. De plus les féministes avec les études du genre, ont participé à la « reconceptualisation » du couple privé/public, notamment en introduisant l'étude de la domination au sein du couple. La réglementation de la gestion des rapports au sein de la famille, avec les codes de la famille, constitue un indicateur de la mobilité et de l'interpénétration privé/public. En donnant de la fluidité à la distinction privée/publique (Imed Melliti, 2002)⁴, cela permet une meilleure interprétation de la circulation entre les deux. Notre propos est limité et considère l'école comme le premier lieu que rencontre l'enfant hors de son espace familial, de manière continue et obligatoire. Le rôle et le mode d'implication des différents acteurs de l'environnement éducatif sont, depuis quelques années, en pleine évolution. Dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation, le développement des connaissances est en train de favoriser le rapprochement de ces acteurs qui gravitent autour de l'enfant depuis le préscolaire. Si la famille peut apparaître comme la

³ Depaule, J.C., Préface *Public et privé en islam*, S.d. de Kerrou M., Imc, Maisonneuve et Larose, 2002.

⁴ Melliti, Imed, *Seuils, passages et transitions. La luminarité dans la culture maghrébine*, in op. cit. (Kerrou)

cellule première, dont les visées éducatives spontanées prennent assise sur des liens affectifs et se fondent sur les référents culturels communs, l'école est la structure qui constitue un espace mû par un projet sociocognitif, dont la réalisation nécessite une mise en synergie des logiques d'action, des systèmes de valeurs qui sous-tendent les modèles éducatifs de tous les acteurs impliqués dans l'éducation de l'enfant.

La famille sous ses principaux aspects privés n'est pas sans incidences publiques. Dans notre société, elle est redevenue une affaire publique et l'attention portée aux pratiques éducatives familiales est réelle. La famille relève d'une affaire privée, mais, par les enfants et les nombreuses externalités qu'elle engendre, elle devient forcément une affaire publique. Il faut sans doute préciser qu'elle ne s'est pas toujours donnée comme espace privé ; l'évolution progressive de sa configuration est à l'origine de sa séparation de l'espace public. Elle devint rapidement « objet » de politique. Les relations qu'elle entretient en privé avec ses enfants sont sous surveillance de l'Etat. Elle ne fait pas ce qu'elle veut avec ses enfants. Obligation lui est faite d'envoyer ses enfants à l'école. La scolarisation n'est plus aujourd'hui une affaire de volonté personnelle.

L'enfant est politiquement pensé comme un être à protéger. Fruit d'une longue conception historique, cette conception apparaît comme l'un des fondements de la société actuelle. L'enfant a des droits : droit à l'éducation, à la santé, garantis par la Déclaration universelle des droits de l'homme⁵ mais aussi par la convention internationale relative aux droits de l'enfant⁶.

⁵ « Toute personne a droit à l'éducation laquelle doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire. Cet enseignement est obligatoire comme l'est l'enseignement moyen. »

⁶ Au niveau régional, en 1990, l'Organisation de l'Unité Africaine a adopté la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant africain. L'Algérie a publié le 08 juillet 2003 au journal officiel n°41, le Décret présidentiel n°03242 portant ratification de cet instrument. Cette charte reconnaît la position unique et privilégiée que l'enfant africain occupe dans la société avec d'importantes responsabilités au sein de la famille.

Les familles sont sensibles à ce qui touche leur enfant et à son bien-être dans sa scolarité. Elles savent combien les appréciations et les notes attribuées par les enseignants sont déterminantes pour la suite de son cursus et pour sa vie professionnelle. Certaines recherches ont montré les corrélations entre le milieu d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants (Bergonnier-Dupuy G., 2005 ; Tazouti Y., 2003).

Montandon C., Perrenoud P., (1987) et Davaillon A., (1993) ont montré que la mobilisation des parents a considérablement augmenté depuis quelques années, et ce, tout particulièrement dans les milieux populaires. L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour : des notes, de la discipline, du contenu des apprentissages et du rapport aux enseignants.

2. Les logiques d'action des institutions scolaire et familiale

L'école occupe une place structurelle dans la société avec ses huit millions d'enfants scolarisés et son personnel enseignant. Les aspirations à une présence de plus en plus longue dans le système scolaire sont partagées par toutes les familles qui font partie de la communauté éducative, telle que stipulée dans la loi d'orientation de l'éducation.

Une synthèse présentée par Dr Baghdad Lakhdar⁷ à l'INRE⁸ le 17 juillet 2012, donne les éléments essentiels suivants, à partir des

L'Algérie en ratifiant la convention a publié dans le journal officiel n° 91 du 23.12.1992 le préambule de ce texte international contenant les principes de base de cette approche innovatrice. Ceci peut être interprété comme un engagement officiel à reconnaître la nouvelle vision de l'enfant proposée par la convention, mais aussi « à préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et à l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la charte des Nations Unies, en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité ».

⁷ Baghdad Lakhdar, Docteur en Sciences de l'éducation, Chargé d'études et de synthèse au Ministère de l'Éducation nationale.

⁸ INRE : Institut National de recherche en éducation

documents clés produits par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)⁹ : « La promulgation de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 15 Moharrem 1429 correspondant au 23 janvier 2008 vise le développement qualitatif de l'école algérienne. En visant la restructuration du système éducatif ainsi que de nombreux objectifs qualitatifs, la réforme globale entreprise devait être exécutée de manière graduelle, La restructuration de l'organisation scolaire introduit une éducation préscolaire des enfants âgés de 03 à 06 ans, éducation qui prépare les enfants âgés de 5 ans à l'accès à l'enseignement primaire. La restructuration subdivise l'enseignement fondamental en deux cycles distincts, tout en transformant leur durée :

- l'école primaire dont la durée des études a été réduite d'une année en passant de 6 à 5 ans de scolarité ;

- le collège d'enseignement moyen dont la durée des études a été prolongée d'une année en passant de 3 ans à 4 ans de scolarité.

La restructuration de l'enseignement post-obligatoire introduit une nette distinction entre :

- un enseignement secondaire général et technologique pré-universitaire, relevant du secteur de l'éducation nationale,

- un enseignement technique et professionnel, relevant du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels, préparant essentiellement à l'emploi.

Les principaux objectifs fixés par la réforme visent à :

- scolariser tous les enfants en âge d'être scolarisés (de 6 à 16 ans);

- faire parvenir 90% d'une cohorte d'élèves qui entre pour la première fois en 1^e année primaire à la fin du cycle d'enseignement moyen même après un ou plusieurs redoublements ;

- faire accéder à l'enseignement post-obligatoire 75% des élèves qui achèvent l'enseignement obligatoire, dont 70% d'entre eux vers

⁹ MEN : Commission nationale des programmes : référentiel général des programmes, Mars 2009

l'enseignement secondaire général et technologique et les 30% restants vers l'enseignement technique et professionnel ;

- atteindre un taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement secondaire de 75% des élèves de 3^{ème} année secondaire ;

- rendre non significatives les déperditions scolaires (redoublement – abandon) ;

- réduire le taux d'analphabétisme (avant 2015) de plus de 50% du taux recensé en 2000. Il est ambitionné d'éradiquer l'analphabétisme d'ici à 2016, conformément au programme déjà mis en œuvre. Les disparités inter-strates (communes, daïra, wilaya, région ; etc.) en termes de paramètres de scolarisation devront être non significatives.

Le système de la double-vacation, qui consiste à utiliser les infrastructures du primaire au-delà de leurs capacités d'accueil, devra être éradiqué. L'enseignement primaire devra évoluer avec un ratio moyen de 25 élèves par salle de classe et un taux d'encadrement de 22 élèves par enseignant et l'enseignement moyen avec un ratio de 30 élèves par division pédagogique et 18,50 élèves par enseignant. L'enseignement secondaire ne dépassera pas 30 élèves par division pédagogique et 16,50 élèves par enseignant. Les mesures de soutien relatives à la restauration devront toucher de manière significative les élèves du primaire, les bourses devront être attribuées à un tiers des collégiens et lycéens. Le transport scolaire devra être développé. A ces objectifs de scolarisation s'ajoutent l'amélioration des moyens pédagogiques et didactiques relative aux programmes d'enseignement, aux manuels scolaires, à l'encadrement, à la modernisation des moyens d'apprentissage, etc. Il s'agit notamment de : la révision et la mise en cohérence permanente des programmes pédagogiques de la réforme afin d'améliorer leur pertinence et la qualité des apprentissages.

L'amélioration continue de la qualité de l'encadrement passe par :

- la poursuite des efforts en matière de formation des personnels enseignants et administratifs, le développement de l'utilisation des

TIC au service de la pédagogie, de la formation de la gestion administrative et pédagogique.

- la mise en place d'un dispositif institutionnel de suivi, d'évaluation des acquis des élèves et de régulation du système éducatif

- la consolidation et l'élargissement des programmes de prévention et de développement durable. L'ensemble de ces objectifs cibles constituent les principaux éléments de base qui expriment la qualité de l'éducation recherchée ».

Tableau 1 : évolution des effectifs à l'admission

Accès à l'enseignement		
Années	Taux brut ¹⁰	Taux net ¹¹
2000	110,00%	93,24%
2004	110,70%	95,19%
2008	111,20%	97,32%
2010	103,30%	97,94%

Source : INRE/MEN (2011)

Le premier indicateur (Taux brut), comme le montre le tableau 1, n'indique pas uniquement le niveau général d'accès à l'école primaire mais aussi la capacité du système à assurer la scolarité de toute la population en âge d'accéder en 1^{ère} AP. Ce taux à l'échelle nationale dépasse les 100%.

Le second indicateur (Taux net), évoluant de 93,24% à 97,94% en 10 ans, constitue une mesure des progrès accomplis par le pays en matière de scolarisation

¹⁰ Le taux brut d'admission (TBA) représente le nombre total des admis en première année primaire (1^{ère} AP), (sans considération d'âge) exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école

¹¹ Le taux net d'admission (TNA) représente le nombre de nouveaux élèves de 6 ans, exprimé en pourcentage de la population de même âge

Tableau 2 : évolution des tailles¹² des divisions

Années	primaire	moyen	secondaire
2000	32,1	35,6	33,8
2004	30,3	37,8	36,3
2008	27,8	37,4	30,1
2010	27,3	36,9	32,3
normes	25	30	30

Source : INRE/MEN (2011)

Au niveau de l'enseignement primaire en particulier, si nous considérons que toute organisation pédagogique établit une bijection entre la division pédagogique (DP) et la salle de classe, nous pouvons souligner les efforts consentis en terme de construction de classes et d'évolution du ratio tendant de plus en plus vers la norme.

Tableau 3 : Taux d'encadrement

Nombre d'élèves par enseignant			
	primaire	moyen	secondaire
2004	26,2	20,6	19
2006	24,2	20,3	18,9
2008	22,9	22,3	15,1
2009	22,8	23,2	14,8
2010	23,1	22,0	16,8
Pays développés	16,9	13,7	12,7
Normes nationales	22,0	18,5	16,5

Source : INRE/MEN (2011)

L'évolution du taux d'encadrement montre le degré d'investissement de l'Etat dans la formation et le recrutement des enseignants. Si la logique institutionnelle est au développement des structures d'accueil et à l'évolution du taux d'encadrement, qu'en est-il

¹² La taille d'une division pédagogique (TDP) est égale au nombre d'élèves sur le nombre de DP

de la logique d'action parentale ? Si nous nous référons à la loi d'orientation, dans son article 25, il est dit :

Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

En réalité, le rapport école/famille est construit sur un rapport de mise à distance du fonctionnement pédagogique. Les enseignants n'ont de cesse de rappeler les territoires de pouvoir et d'autorité entre eux et les parents. Les associations de parents, lorsqu'elles réussissent à se mettre en place, sont assignées à des tâches de soutien matériel ou financier de l'école. La pratique institutionnelle administrative et pédagogique vise à construire, chez les parents d'élèves une « culture de la réaction », à la demande ou à l'initiative de l'autorité (administrative ou pédagogique). Cette culture apparaît comme le mode opératoire dominant dans la fabrication des rapports multiples régissant l'école et la famille.

L'observation à partir des dispositions réglementaires et des pratiques a permis d'identifier deux grands types de rencontres :

a) des rencontres formelles

- à l'initiative de l'autorité (convocation) – administrative – pédagogique.

- à l'initiative des associations de parents d'élève (invitation)

- à l'initiative du parent (demande formelle)

b) des rencontres informelles

- à l'initiative de l'enseignant

- à l'initiative de la mère, du père ou de la fratrie

Il faut noter une mise à distance mais aussi une reconnaissance de la nécessité d'un accompagnement parental de l'enfant/élève pour la

réussite scolaire. Le développement de la scolarisation, sa généralisation et son obligation imposent grossièrement ses règles : l'augmentation des élèves par classe et les modes de recrutement des enseignants¹³ aboutissent à la culpabilisation progressive des parents. La réussite dépend de plus en plus de l'implication des parents. Cette implication va des cours supplémentaires, au contrôle horaire des enfants, en passant par le suivi à la maison des cours prodigués en classe.

L'apprentissage des règles de vie (civisme, politesse) fait partie des missions de l'enseignant. Ce dernier se plaint que les enfants ne soient pas éduqués. Les enseignants veulent un suivi mais pas d'évaluation de leur travail. Le postulat est que l'instruction relève prioritairement voire exclusivement de leurs prérogatives.

L'investissement des parents dans l'éducation n'a pas diminué avec la réforme de 2003 ; c'est plutôt le contenu de l'anxiété qui a changé. La complexité du message didactique en direction des parents, doublée d'une absence de clarté, augmente leur stress y compris ceux ayant un rapport familial à l'école. Les repères de connaissance du système sont soit momentanément perdus pour certains soit non acquis pour d'autres. Une des conséquences de cette mise à l'écart est le recours aux cours supplémentaires, dès les débuts de la scolarisation et à une préscolarisation précoce.

Selon **l'article 22**, *les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels. Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.*

Par ailleurs, **l'article 26** précise que *Les associations de parents d'élèves constituées conformément à la législation en vigueur peuvent*

¹³ Senouci, Z., « La formation des instituteurs : Enjeu du partenariat école famille ? », cahier n°25, Ed. Crasc, 2012.

faire des propositions au ministre chargé de l'éducation nationale et aux directions de l'éducation au niveau des wilayas.

Formes de l'engagement parental

Selon certains chercheurs qui se sont particulièrement intéressés aux aspects de l'engagement, sa composante multidimensionnelle est partout et la multiplicité des aspects étudiés, seraient à l'origine des difficultés expérimentales de mesure des effets¹⁴. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'engagement différentiel des parents. Le niveau scolaire de la mère constitue un des facteurs-clés dans le suivi scolaire, conjugué au niveau de vie et à la taille de la fratrie

Dès le préscolaire, les familles commencent à se préoccuper sérieusement de réussite scolaire future de leurs enfants. A la question de savoir quelles sont les raisons du placement au préscolaire, les réponses les plus fréquentes gravitent autour de la préparation à l'école (tableau 4)

Tableau 4 Pourquoi, vous l'avez placé en préscolaire ?

Modalités	
personne ne peut le garder	4,76
qu'il puisse rencontrer d'autres enfants.	11,11
qu'il soit préparé à l'école.	84,12
qu'il apprenne le coran	-
Total	100

Source : enquête Crasc, 2009, Projet Ecole/Famille

Les parents s'interrogent sur les activités que les structures de prise en charge pédagogique pratiquent. Ils viennent parfois demander pourquoi l'enfant n'a pas commencé à écrire, pourquoi il ne

¹⁴ Poncelet, Déborah et Francis, Véronique : « L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Question et enjeux » in la Revue internationale de l'éducation familiale, 2010/2 n° 28.

commence pas la lecture, etc. Ces interrogations impliquent ou expriment des inquiétudes qui suscitent réflexion.

L'enquête menée auprès des parents d'enfants préscolarisés indique que l'écrasante majorité des parents vont voir l'enseignant de leurs enfants (83,26%). Les raisons avancées relèvent d'abord du scolaire.

Tableau 5 : Motif de visite

Modalités	%
Juste pour suivre les progrès de l'enfant.	74,36
Demander un renforcement d'apprentissage	8,5
Me plaindre du comportement de l'enfant à la maison .	3,38
Me plaindre des camarades de l'enfant.	11,83
Total	100

Source : enquête Crasc, 2009, Projet Ecole/Famille

La préparation à la scolarité, dès la préscolarisation, l'est pour plus de 70% des parents. Les modalités de préparation consistent en : lui faire des exercices d'écriture (42,8%, lui lire des livres (27,82%), lui raconter des contes (20,33%), lui faire réciter des sourates (8,56%). Malgré cette forte présence parentale, aucune réunion formelle enseignant-parent n'est organisée.

Des parents payent de plus en plus cher pour intégrer leur enfant dans des structures considérées comme étant de « qualité » ; cette quête recouvre des inquiétudes et des préoccupations qui sont au centre de nos réflexions.

Au niveau du scolaire, si les parents sont manifestement de plus en plus mobilisés autour de la scolarité de leur enfant, cet accompagnement à la scolarité, faut-il le préciser, est très inégalitaire. A la suite des entretiens, que nous avons menés dans le cadre de notre projet, nombreux sont ceux qui se décrivent comme essayant de nouer des liens avec les enseignants autour du travail scolaire de leur enfant. Ils partagent l'idée que l'on peut améliorer les choses et qu'ils

ont leur part de responsabilité pour aider leur enfant à dépasser ses difficultés et/ou ses problèmes de comportement. Mais si tous, conscients des enjeux de la scolarisation, sont animés de bonne volonté, rares sont ceux qui ont un dialogue facile avec les enseignants et les chefs d'établissements. L'analyse des données des entretiens que nous eûmes avec des parents et des enseignants, montre que les échanges se concentrent largement sur les questions de résultats scolaires et de comportement de l'enfant à l'école, avec de nombreux décalages entre les perceptions des parents et celles des enseignants.

En réalité, la famille et l'école participent d'un même processus d'éducation mais en des lieux et avec des approches spécifiques. Si la famille est associée à l'action éducative de l'école, l'école constitue un véritable métronome du quotidien familial : elle rythme les journées (horaires, dépenses...)¹⁵. L'article 25¹⁶ stipule que « les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants. Ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire. »

Ausloos G. (1995) parlait de Partenariat Famille/Ecole en vue de la réussite à l'époque où de Singly F., (1997) théorisait sur la mobilisation familiale pour le capital scolaire. Aujourd'hui, nous percevons la famille comme la composante essentielle de la communauté éducative. Actuellement la parentalité fait partie des maîtres-mots des actions éducatives. A partir de ce concept, Laurent Ott (2004) propose une approche théorique sur la relation éducative liant parents et éducateurs. « Si les familles sont à présent encouragées et soutenues, dit-il, ce n'est pas pour inventer les solutions aux problèmes qu'elles rencontrent mais pour accompagner les solutions

¹⁵ *Ce que l'école fait aux familles*. Inventaire P. Perrenoud 1987 in Montandon C., et Perrenoud, Ph. (dir) *Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible ?* Berne Lang 1987 réédité 1994

¹⁶ Loi d'orientation de l'éducation nationale (J.O. 04 du 27 janvier 2008).

qui leur sont proposées, par des institutions qui gardent pour elles les fonctions d'ingénierie et d'expertise. » (p. 15). « La parentalité, ajoutet-il, est toujours officiellement bien plus invoquée que sollicitée, associée et invitée, dans le fonctionnement des institutions. » (pp. 69-70).

La focalisation des missions éducatives sur le soutien à la parentalité, par le politique, témoigne du passage de la famille de la sphère privée à l'espace public. Il est fait obligation aux parents d'inscrire leur enfant à 6 ans à l'école, d'assurer le suivi de sa scolarité et de son développement. La scolarisation de l'enfant va participer à la transformation du statut du « parent d'un enfant » à celui de « parent d'élève ». L'école devient ainsi une composante de la vie quotidienne des familles et l'expérience scolaire est vécue à la fois par l'enfant-élève et le parent d'élève.

L'École est un lieu et un espace où l'élève se rend pour travailler. La carte scolaire permet l'inscription dans un établissement proche du domicile. La famille est libre de choisir son lieu de résidence mais la réglementation scolaire impose la carte scolaire ; elle peut déménager, être mobile, mais, les changements d'écoles ont une incidence sur la réussite de l'enfant comme la rupture relationnelle de l'enfant.

Nous lisons dans l'article 5, de la loi d'orientation « En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

Famille et école sont quotidiennement en relation. Les devoirs à domicile font intrusion dans l'espace familial, les cours particuliers se systématisent. Au niveau institutionnel, les associations de parents et/ou leurs représentants collaborent avec les enseignants et chefs d'établissements. La fréquence et la qualité de ces contacts peuvent varier d'un établissement à l'autre.

Si nous devons rester sur le chapitre du changement, la réforme de 2003 avec la nouvelle approche pédagogique a induit de nouveaux

comportements individuels et collectifs aussi bien à l'école qu'en famille. « Toucher à l'école, c'est toucher au savoir, à la connaissance et donc à l'identité profonde des familles. » « L'une des vertus primordiales des enfants, c'est de ramener leurs parents par la force de l'éducation aux principes élémentaires de leur culture, à leur propre apprentissage de la vie et de la vérité, écrit Michel Tournier (1996). Les nouvelles approches didactiques, la centration sur les valeurs d'autonomie, de sens critique et de confiance en soi ne sont pas culturellement neutres ; autrement dit, elles perturbent certaines familles plus que d'autres, engendrant de l'incompréhension et du doute.

Certaines familles, à commencer par les familles d'enseignants, sont très proches des centres de décision (Maulini, 1997), d'autres en sont beaucoup plus éloignées, à la fois par leur profession et leur culture. Les stratégies des unes et des autres sont fatalement différentes. Elles le sont face au processus de changement. Elles le sont également en amont et en aval du processus d'enseignement / apprentissage. La dynamique d'innovation, qui caractérise actuellement le système éducatif en Algérie, prend racine dans une histoire de la pédagogie, voire de la didactique des disciplines d'enseignement ; histoire peu connue ou méconnue de certains parents. Qui ne connaît pas les fondements épistémologiques de l'approche par compétences, par exemple, aura bien de la peine à fonder une opinion sur la nouvelle réforme.

A un premier niveau, il faut que les parents soient informés par l'école sur ce qui se passe sur la scène éducative en général et sur le contenu de la réforme en particulier afin de s'en saisir pour expliquer et agir : en d'autres termes accompagner les enfants / élèves. A un second niveau, il faut non seulement que les parents sachent mais aussi qu'ils puissent contribuer au sein de la communauté éducative.

L'école a pris le pouvoir : il fut un temps où les enseignants et/ou inspecteurs se rendaient aux domiciles des parents pour s'enquérir des parcours scolaires des enfants ; actuellement ce sont les familles qui vont solliciter l'école pour le choix de la « bonne » classe, l'orientation pertinente, le recours pour le passage en classe supérieure, etc.

L'expérience de la réussite ou de l'échec est avant tout une expérience scolaire, autrement dit une expérience de relation avec les enseignants, les autres élèves ou groupe de pairs, et avec un établissement scolaire.

L'école n'est pas la famille. C'est une petite société organisée autour d'un programme visant l'installation d'un socle commun de compétences de base et d'un règlement régissant les rapports et les conduites. On n'y fait pas ce que l'on veut. Si la famille est apparemment un lieu de développement personnel et d'épanouissement, l'école est un lieu de travail scolaire régi par des règles d'ordre et de discipline. C'est ce qui renforce, du moins en partie, son rôle structurant dans la société.

Remarques conclusives

Cette série de réflexions sur les rapports entre la famille et l'école nous permet d'avancer, in fine, quelques remarques conclusives. L'enquête sur les adolescents¹⁷, révèle l'existence de tension entre les familles et les enseignants. Des demandes contradictoires de discipline pour les familles populaires et d'épanouissement pour les autres, mettent l'enseignant dans des situations parfois intenable. Contrairement à certains pays développés, ce sont moins les classes populaires qui sont en situation «de revendication de coopération» que celles des couches moyennes et des diplômés.

Conformisme, et autoritarisme organisent et servent de référentiels aux logiques d'action des parents et des enseignants. Le milieu familial permet aux adolescents d'être écoutés mais les exclut souvent de la prise de décision. Le choix des amis, du look, du temps de loisir est soumis à l'approbation des parents¹⁸. L'avis des parents est souvent sollicité par les adolescents pour obtenir une autorisation, un consentement, ou une simple caution. Les adolescents (13-19 ans) réclament un droit à la participation en rapport avec leur

¹⁷ Etude sur le droit à la participation des adolescents, Crasc/Men/Unicef, (Sebaa FZ, Benghabrit-Remaoun N., Keddar K.), 2006

¹⁸ Idem

tempérament et leurs dispositions (participer aux tâches ménagères mais en fonction de ce qu'ils aiment faire : cuisine, petites réparations...). Si le droit à une participation valorisante est une aspiration des adolescents, chez les scolarisés, c'est une attitude plutôt conformiste (10-16 ans) en reconnaissant qu'ils restent soumis à l'autorité de leurs enseignants

L'institution scolaire se caractérise, selon la majorité, par une rigidité et un autoritarisme ne permettant pas d'exercer un droit à la participation. Une exception, par contre est faite, en ce qui concerne les ateliers ou clubs créés par les jeunes au sein de l'établissement et perçus, par la majorité, comme forme d'accès au droit à la participation.

La majorité des enquêtés se considèrent ou ont le sentiment d'être exclus de toute forme de participation. L'école et les établissements de formation sont les espaces où les adolescents posent le plus de problèmes par rapport au droit à la participation. Ils considèrent qu'à l'école ils ne sont pas sollicités, écoutés, respectés et que leur avis ne compte pas. Les adolescents de 10-12 ans ne se sentent pas concernés par le droit à la participation se percevant comme « enfants »

Deux modes de socialisation différenciés / logique scolaire imposant aux familles les exigences de l'école et logique familiale. L'école valorise un discours sur l'autonomie mais en réalité, elle met l'enfant sous haute surveillance. L'intervention des enseignants sur les parents les accusent d'être laxistes, ce qui entraîne une disqualification des parents.

Le risque pour l'autorité parentale est celui d'être remis en cause par leurs enfants ayant acquis des compétences que les parents n'ont pas. La conformité vis-à-vis des exigences scolaires et l'acceptation des règles du jeu scolaire ou de sa mise à distance sont traduites selon les conditions de possibilités et logiques sociales des familles. Les parents attendent de l'école des retombées sur les possibilités sociales ouvertes par la fréquentation de l'école par les enfants. Celle-ci ouvre un champ des possibles que seul l'héritage dans les temps anciens,

peut faire entrevoir ; d'où la focalisation principale sur l'apprentissage des savoirs.

Les rapports entre les deux, construits essentiellement autour des enjeux de la scolarité, se réduisent bien souvent à la culpabilisation parentale en cas de non-accompagnement et/ou d'échec scolaire. L'harmonisation de la relation école/famille ne passe-t-elle pas par la régulation de ces pratiques « d'arrangement » et de « bricolage » qui prévalent dans l'entre-deux de ces espaces de socialisation ?

Bibliographie

Ausloos, G., *La Compétence des familles*, Paris, Erès, 1995.

Bergonnier-Dupuy, G., « Famille et scolarisation : Pratiques éducatives familiales et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie* 151, Paris, 2005, pp. 5-16.

Bouveau, P. ; Cousin, O. et Favre, J., *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, Esf, 1999.

Chiland, C., *L'enfant, la famille, l'école*, Paris, Puf, Le Psychologue, 1999.

De Singly, F., «La mobilisation familiale pour le capital scolaire », in Dubet, F. (Dir.). *Ecole, Familles : le Malentendu*, Paris, Textuel, 1997, pp.45-58.

Davaillon, A., (1993). Les collégiens en difficultés : portraits de famille. *Education et Formation*, 36, pp.47-53

Dubet, F. (Dir.), *Ecole, Familles : le Malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

Durning, P.B., *L'éducation Familiale : un champ de recherche socialement déterminé*, in Beillerot J. et Mosconi N., (Dir.), *Traité Des Sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006.

Maulini, O., *Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école pour éloigner ou rapprocher les familles ?* Paris, l'Harmattan, 1997.

Montandon, C. ; Perrenoud, Ph., (Dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*. Berne, Lang, 1996.

Ott, L., *Travailler avec les familles : parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Ramonville-Saint-Agne, Eres, 2004.

Tazouti, Y., *Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires*, Paris, l'Harmattan.

Tournier, M., *Eléazar ou la source et le buisson*, Paris, Gallimard, 1996.