

Echec scolaire et engagement éducatif parental au Maroc : Quel modèle collaboratif ?

Abdesselam El Ouazzani

Université Mohammed V Souissi, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat

Mots clés : Echec scolaire ; engagement éducatif parental ; épistémologie contributive ; approche par les « capacités »

***Résumé :** Cet article aborde la thématique de « l'échec scolaire et la question de l'engagement éducatif parental » au Maroc. Il tente, à travers l'étude de cas, de répondre à certaines questions : qu'en est-il aujourd'hui, après dix ans de mise en œuvre de la réforme éducative lancée au début des années 2000 et relayée par le Plan d'urgence (2009-2012), de la question de l'échec scolaire ? Les taux d'échecs scolaires ont-ils été réduits ? Les parents se sont-ils impliqués dans les questions qui relèvent de l'école et qui concernent leurs enfants ? Quelle corrélation peut-on faire entre la situation actuelle du rendement scolaire et celle relative à l'engagement éducatif parental ? Quel modèle collaboratif théorique proposer pour améliorer la réussite scolaire et activer l'engagement éducatif parental ? Placées dans leur contexte, la réponse à ces questions est étayée par les arguments théoriques puisées des champs de la psychologique, la sociologique, la politologie.*

L'approche méthodologique suivie, l'épistémologie contributive, développe le principe d'un dispositif qui oriente les pratiques personnelles et institutionnelles des acteurs vers la construction d'un style de travail collaboratif à même de refonder les liens entre l'école et les citoyens, les enseignants et les parents d'élève.

Le but ultime de cette réflexion est de pouvoir spécifier l'hypothèse que nous formulons de la sorte : l'école peut constituer un espace institutionnel propice pour apprendre à travailler selon les principes de la démocratie, notamment à développer les capacités pour débattre raisonnablement et prendre des décisions concertées, volontairement choisies et acceptées en tant que possibilités inédites d'amélioration de l'échec scolaire et de l'engagement éducatif parental.

Introduction

La thématique de « l'échec scolaire et la question de l'engagement éducatif parental », sans doute l'une des problématiques ayant suscité l'intérêt des chercheurs en éducation et donné naissance à une importante littérature¹ sur le plan international, engage d'em-

1 Bourdieu, P., et Jean-Claude Passeron, 1970 ; Boudon, P. 1977 ; Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997 ; Deslandes & Potvin, 1998 ; Deslandes & Royer, 1997 ; Dornbusch & Ritter, 1992 ; Eps-

blée la réflexion sur deux notions importantes : celle de « l'échec » et celle de « l'engagement ». La première, recouvrant des réalités différentes, « désigne statistiquement les sorties prématurées et sans qualification du système scolaire, avec leur conséquences : risques d'illettrisme, chômage et exclusion sociale »². La deuxième, apparentée à la théorie de l'engagement, part de l'hypothèse que seuls les actes nous engagent et que c'est ce que nous faisons ou ne faisons pas, c'est-à-dire nos conduites effectives, qui détermine la portée de notre engagement.

Certes, l'échec scolaire est un problème social majeur; mais le rôle des parents l'est tout aussi bien dans cette configuration interactionnelle. De quelle manière cette question a-t-elle été abordée au niveau national? Quels sont les aspects majeurs de l'articulation des deux réalités nationales (échec scolaire et engagement éducatif parental)?

Le Maroc, étant un pays dynamique qui aspire au développement notamment humain durable, n'a pas manqué de prendre des mesures concrètes afin de réformer le système d'éducation et de formation bien avant les années 2000 à l'issue des travaux de la COSEF (Cf. document Bilan d'étape 1999-2004 publié en 2005). Cette réforme qui visait notamment la généralisation de l'enseignement (Art 26. De la charte stipule le caractère obligatoire de l'enseignement pour les enfants de 6 à 15 ans) pour tous les élèves ayant atteint l'âge de scolarisation, de réduire les taux élevés de déperdition et de d'échec scolaire et de faire de l'école un espace non seulement réel et de capacités professionnelles de développement de compétences, mais également d'intégration citoyenne. Le Plan d'urgence est un qui vise à consolider les acquis de la réforme et booster les inerties et les limites constatées dans le cadre du bilan mi-parcours ; limites qui s'expliquent principalement par le manque de ressources financières.

Qu'en est-il aujourd'hui, après dix ans de réformes et de programmes, de la question de l'échec scolaire ? Les parents se sont-ils impliqués dans les questions qui relèvent de l'école et qui concernent leurs enfants? L'école attire vers elle quelle catégorie sociale ? Quelle corrélation peut-on faire entre la situation actuelle du rendement scolaire et celle relative à l'engagement éducatif parental ? Quel modèle collaboratif théorique proposer pour améliorer la réussite scolaire et activer l'engagement éducatif parental ? De telles questions méritent d'être placées dans leur contexte pour les soumettre à l'analyse diagnostique avant de trouver les arguments théoriques et méthodologiques expliquant leur teneur du point de vue psychologique, sociologique, politique. L'objectif de cette étude est de présenter les principes de base de « l'approche par les capacités » comme instrument opérationnel de l'approche délibérative dans la perspective de la construction d'une expérience pilote à mener sur le terrain.

L'approche méthodologique qui sera suivie ici, l'épistémologie contributive³, consiste à

tein, R.B., Connors L.J., et Salinas K.C. 1993) ; Grolnick & Ryan, 1989; Paulson, 1994; Steinberg et al., 1992 ;Stevenson & Baker, 1987.

2 Georgette et Jean Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan, 2006, p. 156.

3 Cf. *infra*. p. 11.

présenter, comme alternative, les modalités de l'agir communicationnel dont la dynamique oriente les pratiques personnelles et institutionnelles des acteurs vers la construction d'un style de travail collaboratif à même de refonder les liens entre l'école et les citoyens. Le but ultime de cette réflexion est de pouvoir montrer que l'école peut constituer l'espace institutionnel et organisationnel propice pour apprendre à travailler, notamment à développer les capacités (équipement cognitif) pour débattre raisonnablement et prendre des décisions concertées, volontairement choisies et acceptées en tant que possibilités inédites d'amélioration.

1. Contexte, réponses institutionnelles et impact

Pour répondre aux questions déclinées ci-dessus, nous nous proposons, d'une part, de mettre en relief les aspects saillants du dispositif institutionnel mis en place dans le cadre de la réforme du système d'enseignement ainsi que son effet sur les acquis des apprenants après douze années de réformes ; d'autre part, nous tenterons de cerner la question de l'engagement éducatif parental à travers une étude de terrain portant justement sur ce type de questionnement pour nous rapprocher du profil général des parents et leur attitude par rapport à l'échec scolaire.

Comme on le sait, la question de l'échec scolaire n'est pas à confondre ni avec la question de « l'abandon scolaire » qui signifie l'interruption définitive ou temporaire des études avant l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat qui atteste la reconnaissance des acquis, ni avec le « décrochage scolaire », situation où l'apprenant non seulement n'obtient pas de reconnaissance mais ne s'inscrit l'année suivante dans aucune formation quelle qu'elle soit (professionnelle, générale...). En revanche, la notion d'échec constitue une paire sémantique avec la notion de « réussite » : toutes les deux sont des représentations « fabriquées » par l'école, notamment par les enseignants et d'autres examinateurs, en fonction de procédures sous-tendue par des normes d'excellence et des niveaux d'exigence institutionnelle⁴.

S'agissant du système éducatif et formatif marocain, quels en sont les aspects saillants ayant marqué la période 2000-2012 ? Il existe une double réponse au moins à cette question : stratégique et pédagogique.

1.1. La dimension stratégique

La première, stratégique, est relative à l'ensemble du dispositif de réforme institutionnelle que le Maroc a dû mettre en place afin d'apporter des réponses aux différents dysfonctionnements du système d'éducation et de formation. Nous retenons ici quatre instruments fondamentaux. Les deux premiers socles institutionnels sont : La charte nationale d'éducation et de formation (1999) et le Livre blanc (2002). Le premier apporte la vision philosophique, les orientations majeures et les 19 leviers de la réforme de

4 Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève et Paris, Droz (2^e éd. augmentée 1995)

l'enseignement visant à former le futur citoyen marocain⁵. Le deuxième, pendant logique de la charte, est un tableau de bord qui inventorie et systématise la matière du curriculum selon les trois cycles d'apprentissage (primaire, collégial et qualifiant), les objectifs des enseignements et les compétences visées à travers les apprentissages, la répartition semestrielle des matières, les contenus disciplinaires, les activités pratiques et les modalités d'évaluation.

Parmi les textes importants qui explicitent le sens, la portée et les contraintes à la fois pro-active et prospective de la mise en œuvre de la Charte, il y a lieu de citer le livre de Mohammed Berdouzi, *Rénover l'enseignement*⁶. Celui-ci constitue une pièce maîtresse en ce qu'il représente une mine de propositions concrètes qui attendent d'être essayées et évaluées : « Le but poursuivi, sereinement et objectivement, est de mettre le doigt sur certains de ces problèmes, les soulever, prospector des pistes de solutions congruentes avec la lettre et l'esprit de la charte et verser le tout dans le débat sur le devenir de cet acquis majeur, un débat qui, de par son objet même, concerne tout le monde. »⁷ C'est d'ailleurs à ce débat que voudrait contribuer le présent article après une décennie de réforme.

S'agissant de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, il y a lieu de mentionner que la réforme de l'enseignement supérieur (loi 00-01) devait conduire le Maroc à s'inscrire du processus de Bologne en adoptant le système LMDen 2003 (architecture modulaire, enseignement par semestre, évaluation sous forme de contrôle continu, normes pédagogiques, cahier de charge....), interpellant de la sorte les acteurs pédagogiques à la construction de parcours de formation dans le cadre de filières plus adaptées à la réalité des apprenants et du monde professionnel. L'évaluation de la réforme à mi-parcours en 2005⁸ et celle menée quatre années plus tard en 2009 ont pu identifier les contraintes majeures qui freinent encore la mise en place de la réforme et

5 La charte nationale présente les fondements essentiels de l'éducation et de la formation sous le signe fort d'une « nouvelle école marocaine » :

« une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul ;

« une école ouverte sur son environnement, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'accueil de la société au sein de l'école, et la sortie de l'école vers la société avec tout ce qui peut être engendré comme bénéfice pour la nation ; cela nécessite de tisser de nouveaux liens solides, entre l'école et son environnement social, culturel et économique. »

6 La première édition de cet ouvrage date de 2000. La deuxième est en 2012 : c'est cette édition que nous citerons ici.

7 Mohammed Berdouzi, *Rénover l'enseignement, De la charte aux actes*, Casablanca, Conseil national des droits de l'homme & La Croisée des chemins, 2012, p.11.

8 La force de ce rapport est de montrer que la réforme du système de l'éducation-formation est un processus de longue haleine, requérant des réajustements constants et des adaptations adéquates. Dans cette démarche évaluative, le rôle promoteur de l'université en général y est réaffirmé par la nature et la portée des questions à résoudre : Définition de la politique linguistique, Amélioration des capacités de gestion et d'administration des établissements, Mise à niveau des personnels enseignant et administratif, Amélioration de l'offre en éducation-formation, Promotion de la recherche scientifique de qualité.

ont donné naissance à ce qui a été baptisé Le plan d'urgence 2009-2012⁹, outil stratégique sensé répondre aux « besoins réels diagnostiqués » de l'école marocaine ; outil accompagné d'une enveloppe budgétaire conséquente qui excède les 04 milliards de DH. Sa configuration globale mobilise 24 Projets réparties sur quatre espaces, à savoir :

1. Réalisation effective de l'enseignement obligatoire jusqu'à 15 ans
2. Stimulation de l'initiative et de l'excellence au lycée, à l'université et en formation professionnelle
3. Traitement urgent des problématiques horizontales du système d'éducation
4. Mise en place des ressources nécessaires à la réussite du PU¹⁰.

1.2. La dimension pédagogique

La réponse pédagogique, elle, se concentre notamment sur quatre mesures : la première, consiste à orienter les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques vers l'adoption de l'approche par compétence. Au cœur de ce programme pédagogique, l'apprenant est désormais est sensé être au centre de l'action éducative et formative : à tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage (du primaire à l'université) tous les actes pédagogiques et toutes les tâches centrées sur les apprentissages sont envisagés sous le poids du concept de « compétence » mobilisé transversalement. La transversalité configure ce concept dans plusieurs sphères constitutives de la constellation des champs disciplinaires : sciences humaines, sociales, juridiques, économiques, mathématiques... mais aussi la médecine et les lettres : le mot « compétence » y est omniprésent. Il l'est également dans le cadre d'une même cohérence disciplinaire et donc d'une même filière où l'ensemble des modules (inter-modulaire et intra-modulaire) est soumis à la détermination des compétences spécifiques à développer chez l'apprenant en fonction du profil de sortie de ce dernier.

La deuxième mesure, elle, est centrée sur l'élaboration de programmes Langue et communication et d'outils didactiques (manuels scolaires¹¹) et informatique (module transversal TICE ; programme Génie : notamment en ce qui concerne l'équipement de salles d'informatique au profit d'établissements scolaires ; programme « Injaz » facilitant l'acquisition de PC portables au profit des doctorants et des étudiants du Master).

9 Cf. « L'école de la réussite », Rapport du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et de la formation des cadres, 2009.

10 Les principales réalisations attendues du plan d'urgence sont :

- Généralisation de la scolarisation obligatoire
- Augmentation de l'offre et amélioration de la qualité du secondaire qualifiant
- Renforcement de l'offre de l'enseignement supérieur et garantie de l'employabilité
- Réalisation de l'équité de genre
- Valorisation de la recherche
- Renforcement des compétences du personnel enseignant et administratif
- Gestion rationnelle des ressources humaines, financières et matérielles allouées au secteur de l'éducation et de la formation

11 Au niveau de l'université, on peut citer à titre d'exemple le manuel pour les étudiants de la 1^{ère} année des filières sciences juridiques, économiques et de gestion: *Cap Université*, édité chez Didier par le Ministère de l'Enseignement supérieur en 2009.

La formation continue des enseignants (aux niveaux des académies et des universités) constitue la troisième mesure : les plans de formation ont été élaborés et les actions de formation ont été réalisées au niveau des institutions afin de les sensibiliser à la nécessité de rénover leurs méthodes d'enseignement, de les initier aux nouvelles pratiques et approches pédagogiques.

« La pédagogie de l'intégration »¹² représente la quatrième mesure adoptée officiellement par le Ministère de l'éducation nationale (projet piloté par le Bureau d'Ingénierie et de Formation (BIEF) affilié au MEN) qui a décidé de l'implanter dans une phase pilote dans quelques établissements publics relevant de son département avant de la généraliser.¹³

En passant en revue quelques jalons essentiels constitutifs du dispositif institutionnel à partir des années 2000, la question qui taraude les évaluateurs concerne les résultats obtenus après une décennie de travail de mise en œuvre, de correction, de remédiation : notamment, quel en est l'impact sur les apprenants ? Quelles améliorations ont-elles été enregistrées par rapport à la question de la réussite scolaire ?

2. Impact des réponses sur le rendement scolaire

2.1. Persistance de l'échec scolaire

Contre toute attente, les chiffres ne sont pas satisfaisants : à peine 50% des élèves inscrits à l'école primaire achèvent le cycle collégial. Le taux de redoublement est de 17% en première année du primaire et de 13% dans l'ensemble de ce cycle, de 17% dans le secondaire, avec des pics de plus de 30% pour la troisième année du collège et la deuxième année du baccalauréat. Concrètement, sur 100 inscrits au primaire, seulement 13 auront leur bac¹⁴. L'échec étant encore considérable, l'on se demande alors quels

12 Le modèle de Xavier Roegers a été adopté par le MEN lors de la phase d'expérimentation visant « à concevoir le dispositif le mieux adapté à la réalité des classes marocaines, à identifier les meilleures conditions d'application de la pédagogie de l'intégration, et à élaborer un dispositif de généralisation. Cette phase d'expérimentation touchera près de 15% des classes du primaire dès la rentrée 2009 - 2010. » (Communiqué du BIEF, du 18 mars 2009).

13 « Une phase d'expérimentation préliminaire vise à concevoir le dispositif le mieux adapté à la réalité des classes marocaines, à identifier les meilleures conditions d'application de la pédagogie de l'intégration, et à élaborer un dispositif de généralisation. Cette phase d'expérimentation touchera près de 15% des classes du primaire dès la rentrée 2009 - 2010. » (cf., communiqué, *op.cit.*)

14 « La réforme du système d'éducation et de formation a été considérée comme une priorité par les gouvernements successifs. Les dépenses consacrées à l'éducation ont représenté en 2011 près de 25% du budget de l'Etat et 6% du PIB. En dépit de cet effort budgétaire, le rendement du système éducatif demeure insuffisant, malgré les avancées enregistrées sur le plan quantitatif. Les insuffisances du système d'éducation-formation concernent la qualité de l'enseignement en termes de maîtrise des apprentissages fondamentaux et de transmission des valeurs de citoyenneté, d'ouverture et de progrès. Elles portent aussi sur les difficultés de l'adéquation de la formation à l'emploi et l'insuffisance notable de la Recherche et Développement. Malgré les efforts de généralisation de l'enseignement, le préscolaire reste peu développé et les abandons scolaires dans l'enseignement public concernent près de 387 000 élèves. La durée moyenne de scolarisation des jeunes n'est que de 4,7 années contre 6,3

chemins prennent les élèves dès qu'ils quittent l'école, quelles filières professionnelles institutionnelles leur sont ouvertes ?

2.2. Les raisons avancées par le Programme national de l'évaluation des acquis (PNEA) 2008

A tous les niveaux de formation, les résultats attendus de la réforme du système d'enseignement demeurent en-deçà des espérances. Les changements apportés n'ont guère porté leurs fruits pour l'instant. Comment expliquer alors l'échec scolaire¹⁵ qui inquiète les décideurs ainsi que les acteurs pédagogiques ? Le Conseil supérieur de l'enseignement marocain n'a pas manqué d'apporter des éclairages significatifs dans l'étude PNEA en 2008¹⁶.

Parmi les raisons avancées, il y a lieu de souligner les aspects suivants :

- L'absence d'un cadre référentiel de compétences¹⁷
- Des programmes trop chargés en termes de matières et de contenus de leçons
- Accès à la classe supérieure sans prérequis : pour des raisons de disponibilités de place, une bonne partie d'élèves passe sans moyenne,
- Absence de stratégie préventive de l'échec scolaire
- Des conditions d'enseignement difficiles et des activités d'apprentissage limitées
- Des outils d'évaluation insuffisants
- Impact très faible de plans de formation continue sur les pratiques d'enseignement,

dans les pays à développement humain faible. L'espérance de vie scolaire est estimée à 10 ans, loin des 14 ans où elle devrait au moins se situer. Le classement réalisé par le PNUD, fondé sur les résultats d'évaluations dans les matières scientifiques, positionne le Maroc parmi les derniers pays dans la zone du Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) ». (Cf. *Synthèse du Rapport annuel 2011*, publié par le Conseil économique et social, pp. 13-14. Consulté en ligne le 30 juillet 2013, source : www.ces.ma)

15 Pour ne parler que des étudiants n'ayant pas d'autres solutions que de s'inscrire dans les filières offertes par les établissements universitaires à accès ouvert (facultés des lettres, des sciences, de droit), il est à signaler que plus de 60% d'entre eux sont classés, après passage du test de positionnement, au niveau A1 (socle de compétence européen) pour ce qui est de la maîtrise de la langue française ou de la langue arabe. 30% abandonnent après une année passée à l'université à cause du déficit en langue d'enseignement. S'agissant de la durée d'obtention de la licence, le suivi de la cohorte 2006 à l'université Mohammed V Souissi montre que 11.44% d'étudiants de licence française obtiennent leur diplôme en 03 années et 14.81 au-delà de 03 années. En revanche, ils sont 73.24% à quitter l'université sans diplôme. Il faut avouer également que la cohorte de 2008 n'enregistre pas de score très significatif et ce malgré l'introduction des modules transversaux. Toutefois, pas de changement pour ceux qui l'obtiennent en plus de 03 années : 11.42%. Cf. Document présenté lors de la journée de la recherche scientifique en 2012 par l'Université Mohammed V Souissi.

16 Cf. Rapport de synthèse du Programme National de l'Évaluation des Acquis ; document consultable en ligne : www.cse.ma/fr/files/.../rapport_synthetique_VF.pdf

17 « En effet, si l'Approche par Compétences a été adoptée officiellement dès 1999 au Maroc, il existe encore aujourd'hui peu de pistes et peu d'outils pour aider les enseignants à faire évoluer les pratiques au quotidien, et peu de pistes crédibles pour évaluer les acquis des élèves. » (Cf., communiqué du BIEF, op.cit.)

- Inégalité des chances, disparité géographique et pauvreté (économique et culturelle)
- Une infrastructure vétuste.

Les raisons de l'échec scolaire sont donc nombreuses et celles qui viennent d'être mentionnées à titre indicatif pointent l'ampleur du déficit à combler. Pour ce faire, la vision réformiste aurait dû être plus claire et mieux partagée, les objectifs sagement paramétrés, les outils de mise en œuvre bien adaptés et les rôles et tâches des acteurs raisonnablement déclinés et acceptés.

Laissons pour l'instant cette question en veilleuse et attaquons le deuxième aspect de notre problématique : l'engagement éducatif parental¹⁸.

3. L'engagement éducatif parental au Maroc : le marqueur socioculturel

La question relative à l'engagement éducatif parental dans le cheminement de la scolarisation de leurs enfants mérite l'attention des chercheurs : N'est-il pas vrai que la charte leur a conféré une importance stratégique ?

« Les parents et les tuteurs d'apprenants, précise M. Berdouzi, font une entrée en force, de par la charte, dans la gestion et l'évaluation des établissements scolaires. Leur représentation aux conseils de ces derniers est expressément prévue. Ainsi, ils auront droit au chapitre, non seulement en ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, mais aussi en ce qui concerne l'évaluation de son rendement et le contrôle de gestion de ses ressources.»¹⁹

Qu'en est-il dans la réalité ? Cet objectif a-t-il été atteint ? Les études montrent en effet les limites du conseil de l'établissement ainsi que celui de l'orientation et nous interpellent pour proposer des alternatives efficaces et efficaces²⁰.

Dans cette perspective,, rappelons, d'une part, que ce sont les actes qui nous engagent et que c'est ce que nous faisons ou ne faisons pas, c'est-à-dire nos conduites effectives, qui déterminent la portée de notre engagement; d'autre part, précisons qu'il s'agit de l'action de participer par laquelle une personne agit et interagit dans le but d'accomplir quelque chose sur la base d'un ensemble de valeurs et des objectifs définis. Partons alors d'une bonne définition de la notion d'engagement. Pour Epstein (2001), il existe six fonctions de l'engagement ou pas des parents dans la scolarisation de leurs enfants :

18 Par peur de l'échec scolaire, les parents n'hésitent pas à payer les cours de soutien. Pour les parents pauvres, c'est un véritable « sacrifice ». En attendant une étude académique sérieuse sur la propagation du phénomène de cours de soutien privé, il faut bien se contenter de constater avec certains médias écrit que cette pratique est en passe de devenir banale : « En résumé, ce qui autrefois constituait l'exception (cours de soutien privé) , pour aider des élèves en difficulté à passer un cap, est en train de devenir, progressivement, une banale habitude... » (Source : www.lavieeco.com)

19 Mohammed Berdouzi, *Rénover l'enseignement*, op.cit., p. 76

20 Ali Boulahcen, « Le processus d'orientation scolaire au Maroc », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38 | 2005, 25-34.

1. Rôles élémentaires des parents : guider, superviser...
2. Les relations entre les parents et l'école : communication entre les deux
3. Participation parentale à l'école : bénévoles...
4. Encadrement de l'enfant à la maison : suivi scolaire, discipline, assistance à l'autonomie, encouragement, motivation...
5. Participation au fonctionnement et aux décisions administratives prises au sein de l'établissement scolaire,
6. Participation au fonctionnement communautaire : échanges entre parents

Comment cerner la vaste question de l'engagement éducatif parental au Maroc? Le choix pour lequel j'ai opté consiste en la mobilisation des données d'une étude de terrain consacrée à cette problématique.

3.1. Etude de cas : un Lycée public dans les zones urbaines du Nord (Kénitra)

Il s'agit des résultats d'une enquête qualitative très récente menée dans la région de Kénitra par Rabia al Antaki²¹ sur L'engagement ou le désengagement des parents marocains dans la scolarité de leurs enfants : Lycée public dans les zones urbaines du Nord. En application du modèle théorique d'Epstein la chercheuse procède en fonction de la segmentation de sa population en trois catégories et parvient à établir un tableau que nous résumons comme suit :

Catégories	Déterminants socioculturel et professionnels
C1	Parents habitant un quartier résidentiel, exerçant un métier valorisant et possédant un niveau culturel très important
C2	Parents habitant un quartier moyen, un métier moyen, et ont un niveau intellectuel assez bon
C3	Parents habitant quartier populaire, ouvriers et ne possédant aucun diplôme.

Que donne alors l'enquête ? Voici les résultats :

21 Rabia Al Antaki, *L'engagement ou le désengagement des parents marocains dans la scolarité de leurs enfants : Lycée public dans les zones urbaines du Nord*, Mémoire soutenu en 2012 à l'Université de Rouen (version en ligne : <http://www.girdac.com/Products/Buy.htm>).

	Engagement au sein du lycée						
	Relation avec les enseignants			Relation avec l'administration			
	Connaissance des enseignants	Non sollicitation des parents de la part des enseignants	Travail avec les enseignants pour résolution de problèmes	Relation régulière avec l'administration	Les parents pensent que les mesures administratives ne sont pas judicieuses	Difficulté d'accès aux résultats scolaires par divers moyens	Information des parents des plans et des activités du lycée
C1	100%	50%	83,33%	100%	66,66%	16,66%	0%
C2	33,33%	66,66%	16,66%	33,33%	83,33%	50%	0%
C3	16,66%	83,33%	16,66%	0%	83,33%	83,33%	0%

Les données²² de cette enquête ne nous surprennent point: quand bien même elle serait limitée en nombre²³, la population appartenant à la catégorie des personnes aisées, instruites et diplômées, manifeste un degré d'engagement très important en comparaison avec la catégorie de la population, plus forte en nombre, mais paradoxalement très limitée dans son engagement à l'école, population qui ne communique ni avec les enseignants ni avec l'administration. Même la classe moyenne affiche un engagement très modeste. La C2 et la C3 constituent en fait plus 85% de la totalité de la population marocaine qui montre peu d'engagement et à laquelle l'administration est fermée. Toutefois, la principale limite de cette étude de terrain est qu'elle ne met pas en corrélation les données sur l'engagement éducatif parental et les données concernant l'échec scolaire au sein de l'établissement où s'est déroulée l'enquête. Or, c'est parmi ces populations que l'échec scolaire est important.

Ces chiffres caractérisent une situation disjonctive qui polarise deux phénomènes : aux antipodes de la rémanence accélérée de l'échec scolaire se consolide la passivité de l'engagement éducatif parental. Cette situation disjonctive, corrélée à l'impuissance de la réponse institutionnelle constatée précédemment, décrit la figure du cercle vicieux dans le tourbillon duquel l'échec scolaire s'est fait prendre: quelque soit la solution institutionnelle pragmatique apportée, l'échec scolaire impose sa loi et ce, dans l'indifférence et l'inertie parentales. Comment expliquer cette situation paradoxale?

3.2. Approche pluridisciplinaire du déficit d'engagement éducatif parental

Rappelons que Berdouzi a tenté d'expliquer le désengagement éducatif parental par deux raisons : la première est d'ordre « socioculturel » : « Sur le plan socioculturel, le

22 Cf., Al Antaki, *op.cit.*, p. 54.

23 « Les classes moyennes au Maroc regroupent 53% de la population contre 34% pour la classe modeste et 13% pour la classe aisée, selon le critère du revenu. » Cf., HCP.

problème (que rencontre la mise en œuvre des termes de la charte) est de surmonter un certain laisser-aller, voire une démission de beaucoup de parents vis-à-vis de la chose scolaire. »²⁴ La seconde, elle, est d'ordre juridique : « il concerne le mode de représentation des parents aux conseils de gestions »²⁵. L'explication donnée ici par Berdouzi, quoique vraie, n'est pas assez suffisante. Nous pensons que la raison est beaucoup plus profonde.

Le postulat de l'hypothèse de travail mobilisée ici pour expliquer le déficit de l'engagement éducatif parental au Maroc s'annonce comme suit: l'engagement limité des parents relevant de milieu modeste par rapport aux différents liens qu'ils peuvent créer avec les acteurs de l'école et à travers cette dernière les institutions concernées, représente un aspect comportemental parmi d'autres qui attestent le manque d'implication de catégories de citoyens dans d'autres secteurs de la vie politique : par exemple participer au débat politique, voter, s'impliquer dans le travail communautaire.... En fait, la limite de l'engagement éducatif parental est révélatrice de la limite même du modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique: synecdochiquement parlant, ce n'est que la partie d'un tout.

Quelle est la démarche à suivre pour vérifier si cette hypothèse est valide? Sur le plan méthodologique, j'adopte la démarche de l'épistémologie contributive qui est une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire, rompant avec la logique du binarisme : elle bénéficie de « la contribution des autres (disciplines) d'une manière qui peut être considérée comme approximative par les spécialistes de ces disciplines, mais qui rend possible l'importation des savoirs »(Anne-Marie Paveau : 2012). En résumé, cette méthode mobilise les savoirs étayés dans différentes disciplines sur lesquelles s'appuient généralement les chercheurs notamment en sciences de l'éducation pour apporter des éclairages à la problématique étudiée. Dans notre cas d'espèce, à partir du constat de la limite de l'engagement éducatif parental en milieu scolaire, il est difficile d'expliquer cette limite sans recourir aux travaux à portée psychologique, sociologique et politique.

Ainsi, pour expliquer la limite de l'implication parentale, il est important de prendre appui sur les études récentes dans les disciplines qui nous renseignent sur les motivations du comportement humain et en particulier sur les raisons profondes qui expliquent pourquoi les individus font ce qu'ils font ou ne font pas ce qu'ils devraient faire.

3.2.1. Les théories contributives mobilisées ici sont : la psychologie, la sociologie et la politologie. Elles permettront en effet d'apporter des arguments qui expliquent les raisons profondes de l'inertie de l'engagement éducatif parental, en veillant à leur adaptation aux données du contexte national marocain dont les indicateurs majeurs peuvent être répartis en deux classes : question de pauvreté et question de citoyenneté.

24 Berdouzi, op.cit., p.76

25 Ibid. p.77.

Le Rapport de la Banque Mondiale 2012 brosse la situation du Maroc et permet de tirer un certain nombre de conclusions sur la question de la pauvreté. Voici quelques données qui concernent notre propos:

- 15% environ de la population vit en situation de pauvreté, dont deux tiers en milieu rural,
- 40% de la population est encore analphabète (30% seulement d'après le rapport de la Direction de l'alphabétisation relevant du MEN)
- 2,5 millions d'enfants, principalement des filles rurales, ne vont pas à l'école et les indicateurs de genre en matière d'alphabétisation et de santé, particulièrement en milieu rural, sont parmi les plus faibles de la région MENA,
- 50% parmi ceux qui sont au-dessous du seuil de pauvreté étant considérés comme «économiquement vulnérables» aux maladies et invalidités, aux intempéries ou à la perte d'un emploi et bien sûr au décrochage scolaire ou encore à l'échec scolaire.

S'agissant de la question de la citoyenneté telle qu'elle s'exprime à travers les représentations des populations enquêtées, les données font état de ce qui suit :

- Le Marocain moyen et pauvre se sent injustement traité, impuissant et frustré face aux différentes formes d'abus de pouvoir (« hogra »)
- 78% des jeunes questionnés n'étaient pas capables de citer plus de 3 partis politiques marocains,
- 4% des Marocains adhèrent à un parti politique ou à un syndicat,
- 89% de jeunes ne croient pas en l'intégrité de nos politiciens.

Ces quelques données sont-elles précieuses à notre démarche contributive ? Oui, dans le sens où elles constituent des indicateurs socioculturels précis qui seront corrélés aux trois disciplines mobilisées (la psychologie, la sociologie et la politologie). Déplions à présent les arguments des trois disciplines en question, en rappelant que le but est d'apporter des explications pertinentes à la limite de l'engagement éducatif parental.

3.2.2. Le premier consiste en une explication qui se réfère aux données sociologiques. En effet, la limite de l'engagement éducatif parental en tant que « pratique observable » (Bernard Lahire : 2011) résulte à la fois des « dispositions passées incorporées », sorte d'habitus marquant l'agir des acteurs et du contexte présent qui détermine ce pourquoi ces acteurs agissent ou n'agissent pas. En d'autres termes, les parents ne s'impliquent dans les questions de l'école parce qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire et parce que les données de la périodisation (pauvreté et citoyenneté) n'est pas favorable.

3.2.3. Le deuxième argument provient de la psychologie. En prenant comme point de référence le travail de Bernard Stiegler (2011) concernant le champ de l'éducation-comme levier de développement psychologique de tout individu, il y a lieu de faire trois

remarques essentielles : un bon système éducatif est d'abord un système qui favorise le développement de la compétence sociale, notamment celle de l'agir communicationnel. Ensuite, il assure la formation de l'attention critique par l'apprentissage des langues, l'accès au système symbolique, le renforcement du sentiment d'appartenance et le développement de la disponibilité. Enfin, il favorise « l'accès à la majorité » comme capacité améliorative de la loi et il renforce les capacités d'engagement dans le système de soin. Or, le dépliement des indicateurs susmentionnés montrent que l'effet du système éducatif marocain, croulant sous le poids de l'analphabétisme et de l'illettrisme²⁶, développe le sentiment de la minorité (sorte d'infantilisation contre la responsabilité et la majorité), inhibe le sentiment d'appartenance et de disponibilité et promeut le sentiment de la « hogra » (contre l'empathie).

3.2.4. Qu'en est-il alors du troisième argument ? Les principes de l'éducation politique en constituent la référence contributive. En effet, pour Mathieu Laine (2009) par exemple, la culture politique est un bon levier de développement humain : non seulement elle permet d'inculquer les principes éthiques de la liberté, la responsabilité et le respect des droits humains comme valeurs fondamentales du vivre ensemble, mais elle implique également l'apprentissage de la coopération, de la discussion et de la participation réelles à la vie politique, communautaire, culturelle et sociétale. Cet apprentissage, transmis de génération en génération, consolidé par les pratiques itératives et redondantes, renforcé par la dissémination, configure les lieux synaptiques de l'engagement sociétal qui passe par la nécessité de mettre la main à la pâte pour contribuer au développement de la communauté et des espaces institutionnels. La force de cet argument permet d'expliquer la neutralisation factuelle du rôle de l'engagement des parents dans l'établissement scolaire et du traitement des problèmes de l'échec scolaire ou de toute autre activité scolaire.

En clair, malgré les efforts investis par les institutions, les performances du système de socialisation et d'éducation attestent la persistance d'énormes difficultés non seulement à rompre avec les pratiques pédagogiques traditionnelles pour créer de nouvelles perspectives garantissant le développement humain durable, mais également à pouvoir garantir l'engagement sociétal permettant le développement des capacités de l'agir communicationnel, habilitant le citoyen par la reconfiguration des schèmes cognitifs à apprendre à participer activement et à trouver des solutions aux problèmes de la cité de manière générale et scolaire en particulier.

Les trois arguments que nous venons de mobiliser montrent les déterminants de base constitutifs de la structure profonde responsable de l'enclassement clivé et limité de l'engagement éducatif parental. L'environnement sociétal, éducatif, politique, économique, bref systémique, constitue en fait un marqueur de clivage entre ce qui est attendu (ici la réussite scolaire et l'engagement éducatif parental) et ce qui est réalisé (rémanence de l'échec scolaire et limitation de l'engagement éducatif parental).

26 Au Maroc, l'analphabétisme a certes subi un recul, mais l'illettrisme (dans les deux langues) augmente : 50% des élèves quittent l'école après 5 ou 6 ans et seraient ainsi sans acquis.

La question de l'échec scolaire/ engagement éducatif parental aiguillonne la réflexion sur trois aspects de problèmes qui sont à repenser :

- a. Le dispositif institutionnel de l'éducation et de la formation marqué par le manque d'une politique claire permettant à la fois de prévenir l'échec scolaire et de susciter et renforcer l'engagement éducatif parental,
- b. Le modèle éducatif global de socialisation produit des citoyens mineurs ayant besoin d'assistance : la culture de l'agir communicationnel faisant défaut, il est encore très difficile pour les acteurs d'engager un véritable débat responsable et démocratique,
- c. Les conditions sociales, économiques et territoriales où vivent les populations vulnérables sont marquées par les inégalités et les disparités.

En réalité, le système de socialisation souffre de son incapacité à préparer les avenues et la consolidation partagée d'un nouveau cap paradigmatique, à savoir la citoyenneté démocratique. La question qui se pose de nouveau est : que faut-il faire pour pouvoir prendre ce cap visant à développer chez les citoyens les compétences de responsabilité et « d'autorégulation »²⁷ qui permettront de développer l'engagement éducatif parental?

Certains pourraient rétorquer que cette question fait l'objet du travail institutionnel mené par le Conseil National des droits de l'Homme, notamment par l'entremise de la plate-forme citoyenne²⁸. Mieux encore, n'est-il pas vrai que certaines régions ont vu naître des « projets d'établissement » qui organisent en fin de semaine une rencontre réunissant les différents partenaires et intervenants dans le secteur de l'éducation et de la formation (représentants du ministère, inspecteurs, directeurs d'établissements, syndicats de l'enseignement, associations de parents d'élèves et élèves) ? Il s'agit là d'un aspect de la problématique, sans doute important, mais certainement insuffisant pour contribuer au changement de cap.

D'autres pourraient orienter la réponse vers la perspective du « renforcement du partenariat école-communauté » qui consiste à mettre en œuvre une batterie de mesures inspirées de celles préconisées par exemple au Bénin, au Niger et au Sénégal²⁹ et qui promeuvent contextuellement :

- La culture du respect mutuel et de la participation effective entre les différents acteurs : un bon climat de travail et de confiance est nécessaire pour consolider le partenariat
- L'ouverture réciproque de l'école et de la communauté : effort d'aller vers l'autre

27 Capacité de se conformer volontairement aux règles de la démocratie.

28 Cf., Document référentiel validé en 2006 par l'ex premier Ministre M. Jettou. Il est aujourd'hui mis en œuvre par le Conseil National des Droits de l'Homme marocain.

29 Candy Lugaz et Anton de Grauwe et al., *Renforcer le partenariat école-communauté : Bénin, Niger et Sénégal*, Paris, UNESCO et IPE, 2010.

- La structure représentative de la communauté est capable de favoriser le développement du partenariat école-communauté
- Mode démocratique de désignation des représentants : les représentants sont choisis démocratiquement
- Ces représentants attestent de bonnes capacités communicationnelles
- La nature des activités développées est pertinente et l'action de la structure est rapide et efficace
- La structure est pilotée par un leadership efficace doté de qualités humaines et professionnelles
- Le partenariat bénéficie de l'appui externe des organisations publiques, communautaires et non gouvernementales (associations et ONG internationales) : accompagnement, formation des acteurs en gestion et en évaluation.

Ces pistes sont fort intéressantes : les auteurs les ont dégagées du terrain et ont constaté leur efficacité. Si utiles qu'elles soient, elles ne peuvent être transférées mécaniquement à notre contexte où la fracture entre les citoyens et les acteurs de l'institution éducative. Elles ont besoin d'un terreau indispensable au développement de la génération de la démocratie dans un monde monopolisé de plus en plus par les « experts »³⁰.

Quelle alternative proposer pour « générer la démocratie » comme mode de comportement citoyen responsable ? Comment faire pour que les parents s'engagent plus dans l'école ? Et de quelle manière cette dernière peut-elle les attirer vers elle et partant crédibiliser les institutions qu'elle représente ? Bref, comment relier l'engagement citoyen à l'éducation ? Edgar Morin propose une piste très intéressante, bien que renvoyée dans une note infrapaginale³¹, à savoir le « laboratoire de vie démocratique ». Il s'agit là d'une précieuse intuition que nous allons tenter de croiser avec une approche théorique qui a démontré son efficacité. Notre but est de trouver une issue heureuse à l'impasse de l'échec scolaire et au manque d'engagement parental.

4. L'alternative : mettre en convergence l'épistémologie contributive et « l'approche par les capacités »

La perspective méthodologique proposée ici consiste en une mise en convergence de l'information pluridisciplinaire (notamment psychologique, sociologique, politique)

30 Ecoutez les propos d'Edgard Morin à ce propos : « Dans ces conditions se pose aux sociétés réputées démocratiques la nécessité de régénérer la démocratie tandis que, dans une très grande partie du monde, se pose le problème de générer la démocratie et que la planète nous demande d'engendrer une nouvelle possibilité démocratique à son échelle. » (Cf. *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ?*, Paris, Seuil, 2000, p. 127.)

31 « On peut se demander, s'interroge-t-il, si l'école ne pourrait être pratiquement et concrètement un laboratoire de vie démocratique. Bien sûr, il s'agirait d'une démocratie limitée dans le sens où l'inégalité de principe entre ceux qui savent et ceux qui apprennent ne saurait être abolie. (...) Mais surtout, la classe doit être le lieu d'apprentissage du débat argumenté, des règles nécessaires à la discussion, de la prise de conscience des nécessités et des procédures de compréhension de la pensée d'autrui, de l'écoute et du respect des voix minoritaires.» Ibidem.

avec « l'approche par les capacités » (AC) telle que Amartya Sen³² l'a développé. L'objectif éducatif stratégique et structurel visé par cette approche part de l'hypothèse que l'école constitue l'espace institutionnel propice pour apprendre à travailler ensemble, notamment à développer les capacités pour débattre raisonnablement et prendre des décisions raisonnables.

4.1. Les principes de l'AC : justice, responsabilité et « faire plus »

Commençons d'abord par rappeler les principes fondamentaux de l'AC : du point de vue de la justice, les acteurs concernés par l'échec scolaire et l'engagement éducatif parental ne devraient pas se limiter aux choix « des institutions ni à identifier des dispositifs sociaux idéaux » (Amartya Sen : 2010) qui, de toute manière, ne sont jamais atteints parce que justement ils constituent un idéal. Les acteurs (enseignants, personnels administratifs, inspecteurs, parents d'élèves...) devraient pouvoir avoir une « interprétation de la justice fondée sur les accomplissements parce que la justice ne peut rester indifférente aux vies que mènent réellement les gens »³³. Cela veut dire qu'il est injuste de continuer de constater l'échec scolaire et le manque d'engagement éducatif parental en tant que réalité statistique ou phénomène observable de manière froide et distante alors qu'il s'agit de citoyens qui quittent l'école et qui en souffrent... Il en va de même du vécu émotionnel des parents qui ne s'impliquent pas : comment vivent-ils leur désengagement ? Quelles perceptions ont-ils de l'échec scolaire et des acteurs de l'école ?

Ensuite, la responsabilité représente le second principe de l'AC : la démarche responsable apprend aux acteurs à s'intéresser à la liberté réelle dont ils disposent ensemble « pour choisir entre divers modes de vie, modes de pratiques », et donc chercher à trouver de nouveaux styles d'intelligence sociale pour mieux vivre ensemble.

Enfin, « faire plus » est le troisième principe de cette approche : les acteurs apprennent à intégrer dans leur comportement sociétal et institutionnel la question de leurs devoirs d'agir plus et donc des obligations d'action envers la société et les institutions. Le but est d'aller encore plus en avant dans le travail sur soi pour préparer les conditions et les disponibilités réelles permettant aux acteurs concernés de pratiquer des devoirs réciproques à établir les uns avec les autres : responsabilité, liberté et dialogue permanent³⁴.

Le travail sur soi structure et organise l'interaction agissante avec les autres membres de la communauté et représente l'accomplissement d'un processus de maturation de l'esprit, notamment le sentiment d'empathie qui conduit l'acteur à se soucier des lieux de la vulnérabilité : réduire les effets de l'échec scolaire en mettant en place des stratégies de prévention raisonnable ; former à l'engagement éducatif parental pour la réussite scolaire, pour le bénévolat... car la réalité concrète comprend les existences (de multiples vulnérabilités) que les gens ne parviennent pas à dépasser et dont ils souffrent. D'où ef-

32 Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Paris, Flammarion, p. 2010.

33 Ibid. p.42.

34 J. Habermas, *L'Avenir de la nature humaine*, Paris : Gallimard, 2002, p. 85 et suivantes.

fectivement le « besoin, bien réel, de modalités précises de participation des apprenants, des enseignants et des parents, notamment, à l'administration scolaire et universitaire. »³⁵ C'est d'ailleurs ce besoin urgent qui nous pousse à trouver une issue heureuse, responsable et équitable à l'épineux problème de l'échec scolaire et du manque d'engagement éducatif parental.

4.2. Le mode opératoire : logique délibérative et raison équitable

Pour surmonter la limite de la réponse institutionnelle et la limite de l'engagement éducatif parental, il est nécessaire de stimuler l'action de « faire plus » par les acteurs concernés à tous les niveaux de responsabilité pour préparer les conditions et les disponibilités réelles de réaliser la question des devoirs réciproques à établir les uns avec les autres en matière de réduction de la teneur de vulnérabilité (échec scolaire, engagement éducatif parental, pauvreté économique et culturelle...). Quel est donc le mode opératoire de ce faire plus ?

En premier lieu, il s'agit pour les acteurs (enseignants, parents, responsables administratifs...) d'initier un débat objectif et responsable procéder par le débat « à l'examen critique des priorités par la raison » et se prêter à l'argumentation systématique entre lesdits acteurs et la production d'arguments raisonnables. La consigne est « d'être aussi objectif qu'il est raisonnablement possible de l'être »³⁶ sur les causes de la vulnérabilité et les raisons de l'échec et les motivations de leur désimplification. Deuxièmement, les acteurs en question doivent faire preuve d'impartialité, de manière à ne pas dissocier cette pratique de l'examen critique de l'idée de justice et d'injustice. Troisièmement, il est important qu'ils puissent jouir de plus de liberté afin qu'ils disposent de plus de possibilités d'œuvrer aux objectifs valorisés par leur débat

Sur le plan méthodologique, l'AC recommande aux acteurs de disposer d'une « base informationnelle » (BI) et de témoigner de deux principales aptitudes : l'aptitude à ne pas se focaliser sur les moyens d'existence et l'aptitude à la « diversité combinatoire ».

S'agissant de la BI, l'exercice consiste à informer sur les pratiques éducatives et pédagogiques réelles tentées pour améliorer les taux de réussite des élèves et sur les bonnes pratiques de l'engagement éducatif parental. Cette phase est primordiale dans la mesure où l'interaction délibérative devrait habiliter à juger et à comparer les avantages individuels globaux en termes de possibilités et non en fonction d'un « projet » spécifique institutionnel sur la bonne façon d'organiser les cours ou la meilleure façon de pratiquer l'échange entre les parents et les enseignants. Tout dépend de la valeur que les acteurs du débat, enseignants, parents, inspecteurs..., auront décidé eux-mêmes d'attribuer à ce qu'ils considèrent comme important.

L'avantage de la BI se mesure à l'aune des possibilités réelles envisagées pour réaliser ce à quoi les parents et les enseignants ont des raisons d'attribuer de la valeur pour

35 M. Berdouzi : 2012, p.127.

36 Amartya Sen : 2010, p. 67.

améliorer le rendement des apprentissages et/ou pour augmenter le degré d'attractivité de l'école Pour réussir cet exercice, cette approche leur recommande de faire preuve de l'aptitude à ne pas se focaliser sur les moyens d'existence ; risque pouvant plomber leur débat raisonnable à envisager et par la suite à entreprendre la concrétisation des possibilités réelles retenues.

Ce n'est pas tout : les acteurs doivent démontrer qu'ils ont développé l'aptitude à « la diversité combinatoire » des possibilités qui leur permet (1) de discuter des pratiques pédagogiques et du soutien parental sous l'angle « global » plutôt que de se focaliser seulement sur ce qui se passe réellement dans la classe ou dans la famille et (2) de définir les autres possibilités réelles non encore tentées et prendre ensemble les mesures d'expérimentation de ces possibilités.

Ainsi, l'AC est une démarche qui met en perspective d'une part, la pratique de la production des arguments soumis à diverses combinaisons de fonctionnement par les enseignants et les parents et, d'autre part, elle apprend à évaluer les termes des combinaisons les uns par rapport aux autres et ce, au regard de ce que les acteurs ont des raisons de valoriser comme étant des possibilités réelles non encore exploitées.

Tels sont les principes de base de l'AC dont la pratique permet aux acteurs de se doter de la capacité de pratiquer la recherche des possibilités réelles non encore essayées et d'envisager les termes de leur exploitation. Les capacités constituent en réalité une compétence à l'exercice du pouvoir de responsabilité effectif; responsabilité à travers laquelle s'organisent les attributs de la majorité citoyenne qui s'exprime par la sémantique des infinitifs modaux : d'une part, le « devoir-pouvoir » entreprendre une action dont les acteurs entrevoient l'efficacité à réduire la vulnérabilité (l'échec scolaire, l'engagement éducatif parental), d'autre part, le « vouloir » (désir et plaisir) qui atteste le désir de se procurer de la satisfaction de contribuer aux côtés des autres à construire du sens et des cohérences de vies et de satisfaction³⁷; « vouloir » activé également par la force du « croire » aux valeurs et aux finalités de travailler ensemble pour les mêmes finalités éducatives et éthiques.

Conclusion

La question centrale de l'échec scolaire articulée à l'engagement éducatif parental se trouve au carrefour d'un système complexe lié au modèle éducatif global, au fonctionnement du dispositif d'éducation et de formation institutionnel, adossé aux indicateurs démographique et économique et au degré de développement des outils de l'agir communicationnel.

En proposant comme alternative la démarche délibérative, nous jetons les bases d'une hypothèse de travail spécifiée par des indicateurs socioculturels corrélés aux arguments

37 Il est important d'intégrer les résultats de la théorie de l'esprit. Cf., Roland Jouvent, *Le Cerveau magique*, Paris : Odile Jacob, 2009.

théoriques des trois disciplines (psychologie, sociologie et politologie): l'AC est une démarche qui permet aux acteurs d'apprendre à négocier les possibilités non encore essayées pour trouver des réponses aux questions d'enseignement dans le cadre de la citoyenneté démocratique. Cet exercice responsable et collaboratif, devant être considéré comme une discipline reconnue et voulue des membres qui la pratiquent, permettra de leur apprendre à travailler ensemble, à respecter la diversité des intérêts et des idées, à gérer avec responsabilité les antagonismes. Dans ce nouveau contexte, sans pour autant idéaliser l'image de l'individu responsable capable de faire des choix³⁸, il est fort prévisible que chacun pourra contribuer à l'effort collectif et même innover en termes de capacités réellement exploitables si tant est que les effets du hasard sont réduits ou abolis³⁹. Pour les parents, l'école devrait donc représenter un « attracteur cognitif » où ils peuvent apprendre

- à lire, à écrire et à se cultiver (renforcement de dispositif d'alphabétisation et de post-alphabétisation formel et informel), condition première de l'engagement parental éducatif efficace,
- à comprendre la complexité du système éducatif, de manière à pouvoir mieux réfléchir et expliquer un certain nombre de questions liées à leur engagement éducatif dont l'école a besoin pour son efficacité,
- à contribuer au rendement scolaire et à l'efficacité de l'établissement, et au-delà, aux questions socioculturelles liées à leur vécu sociétal et existentiel et à la qualité du vivre ensemble.

Pour les chefs d'établissement et les enseignants, les parents représentent une richesse de possibilités de

- connaissances psychosociologique, démographique et socioculturelle des parents et par voie de conséquence de leurs apprenants : il s'agit de la connaissance du réel et de la réalité sociétale incarnée par des personnes physiques vivant dans un territoire communautaire précis,
- d'actions pédagogiques (atelier de discussion de culture pédagogique) et socio-éducatives (atelier de discussion autour du civisme, de la citoyenneté, de l'environnement et de l'implication parentale dans la gestion de l'établissement) orientées vers les parents dans le cadre d'un échange et partage réel communautaire,
- et de soutien à l'actions pédagogiques (ateliers d'apprentissage à l'aide apportée aux élèves par les parents) pour améliorer notamment les taux de réussite scolaire : il s'agit du ciblage des modalités de soutien qui tiennent compte à la fois des problèmes d'apprentissage des élèves et des capacités réelles de l'engagement éducatif parental d'une communauté déterminée.

38 Voir à ce propos l'éclairage détaillé apporté par Pierre Rosanvallon, *La Société des égaux*, op.cit., 339.

39 Il conviendrait de lire à ce propos le livre de Jean-Fabien Spitz, *Abolir le hasard ? Responsabilité individuelle et justice sociale*, Paris, Vrin, 2008.

Ces trois orientations énoncent les termes d'un champ de travail qui met en perspective un projet d'expériences pilotes à mener sur le terrain et à évaluer une fois terminé, afin de pouvoir construire, à travers l'approche AC adaptée au contexte marocain et critiquée en fonction des données du terrain, la construction du modèle collaboratif d'un partenariat durable, efficace et efficace, entre Ecole-communauté, et ce, dans le cadre d'une rationalité délibérative équitable.

Bibliographie

- Al Antaki Rabia, *L'engagement ou le désengagement des parents marocains dans la scolarité de leurs enfants : Lycée public dans les zones urbaines du Nord*, Mémoire soutenu en 2012 à l'Université de Rouen (version en ligne : <http://www.girdac.com/Products/Buy.htm>)
- Champagne Lynda et Jean François Marçal, *L'engagement citoyen : fondements et pratiques : La démocratie, la citoyenneté et les défis de la citoyenneté contemporaine*, 2011 (www.aqoci.qc.ca)
- Berdouzi Mohammed, *Rénover l'enseignement*, Casablanca, Conseil national des droits de l'homme & La Croisée des chemins, 2012
- Boudon Raymond, « La «rationalité axiologique» : une notion essentielle pour l'analyse des phénomènes normatifs », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 1, 1999, p. 103-117. (URI: <http://id.erudit.org/iderudit/001082ar>)
- Lahire Bernard, *Monde pluriel*, Paris, Seuil, 2012.
- Laine Mathieu, *Post-politique*, Paris, JC Lattès, 2009.
- Lugaz Candy et de Grauwe Anton et al., *Renforcer le partenariat école-communauté : Bénin, Niger et Sénégal*, Paris, UNESCO et IPE, 2010.
- Morin, Edgar, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
- Paveau Anne-Marie, « Ce que disent les objets. Sens, affordance, », in : *Synergies, Pays Riverains de la Baltique*, n° 9 – 2012, pp. 53-65. 2012
- Rosanvallon, Pierre, *La Société des égaux*, Paris, Editions du Seuil, 2011
- Sen Amartya, *L'idée de justice*, Paris: Flammarion, 2010
- Spitz, Jean-Fabien, *Abolir le hasard ? Responsabilité individuelle et justice sociale*, Paris, Vrin, 2008.
- Bernard Stiegler, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.
- *L'école de la réussite*, document officiel du MEN élaboré dans le cadre du Plan d'urgence 2009 -2012
- *Rapport sur La non scolarisation au Maroc*, MEN et UNICEF, 2007 (www.unicef.org/.../french/La_non_scolarisation_au_Maroc.pdf)
- PNEA, 2008, étude menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement au Maroc.
- *Synthèse du Rapport annuel 2011*, publié par le Conseil économique et social, 2012. (www.ces.ma)