

THESIS / THÈSE

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

État des lieux des relations école-famille

Pistes et actions de renforcement au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB

JOACHIM, Nicolas

Award date:
2023

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

État des lieux des relations école-famille. Pistes et actions de renforcement au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB.

MÉMOIRE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU
MASTER DE SPECIALISATION EN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION, DU
MANAGEMENT, DE LA SANTE ET DE L'ACTION SOCIALE

Nicolas JOACHIM

Promotrice : Mélanie LATIERS

-

Université de NAMUR

Lecteurs :

Sandrine BIEMAR - Université de NAMUR

Vincent BUSEYNE – Fédération Wallonie Bruxelles – Service du pilotage des écoles et CPMS

Année académique 2022-2023

« La grandeur d'un métier est peut-être, avant tout, d'unir des hommes: il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines. »

Antoine de Saint-Exupéry
Écrivain, poète, aviateur
1900 - 1944

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont permis à ce travail de recherche d'aboutir.

En premier lieu, je remercie Mélanie Latiers, promotrice qui a accepté de me suivre dans l'élaboration de ce mémoire. Merci pour ta confiance, tes conseils avisés, le respect de mes choix, le temps passé aux relectures. J'ai apprécié ton « accompagnement » sans pression tout en bienveillance et positivité.

Je remercie Sandrine Biémar et Vincent Buseyne d'avoir accepté de lire ce mémoire et de faire partie de mon jury.

J'exprime ma plus grande reconnaissance aux neuf directions d'école qui ont donné de leur temps pour participer aux entretiens de ma recherche et sans qui ce travail n'aurait jamais pu se réaliser.

J'associe à ces remerciements les professeurs du Mapemass que j'ai eu la chance de côtoyer et qui ont ouvert ma vision sur le monde de l'accompagnement.

Merci aussi à tous les étudiants rencontrés lors de ce parcours de deux ans avec qui j'ai pu partager de nombreux moments d'apprentissage et de travail collaboratif.

Un immense MERCI à ma femme Laurence pour son soutien inconditionnel, ses encouragements et qui a supporté mes absences, mes doutes, mes moments de fatigue.

Tableau des acronymes

Liste des abréviations utilisées dans ce mémoire	
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
Pacte	Pacte pour un enseignement d'Excellence
GC	Groupe Central
CDO	Contrat d'objectifs
OASE	Objectifs d'amélioration du système éducatif
PO	Pouvoir organisateur
FPO	Fédération de pouvoirs organisateurs
PdP	Plan de pilotage
IFC	Institut de la Formation en cours de carrière
PR	Pouvoir régulateur
AP	Association de parents
OS	Objectif spécifique

1 Table des matières

1	Table des matières	5
2	Introduction & Problématique	7
3	Partie 1 : Cadre contextuel.....	9
3.1	L'évolution des relations école-famille et la place des familles dans l'école dans un cadre institutionnel	9
3.2	Pacte pour un Enseignement d'excellence : vers un renforcement des relations école-famille 12	
3.3	Un acteur clé des relations école-famille : le directeur	13
3.3.1	Le statut et la formation du directeur d'école	13
3.3.2	Les missions du directeur d'école	14
3.4	Le point sur les plans de pilotage et les contrats d'objectifs des écoles.....	15
3.5	Réflexions et enjeux sur cette partie.....	17
4	Partie 2 : Cadre théorique	19
4.1	Le rôle du directeur d'école	19
4.2	La famille	20
4.3	La relation école-famille	21
4.4	L'implication des parents. L'implication des enseignants.	23
4.5	L'intervention du directeur dans la relation école-famille.....	24
4.6	L'accompagnement	25
5	Partie 3 : Partie empirique	28
5.1	Méthodologie	28
5.1.1	Rappel de la problématique et des questions de recherche	28
5.1.2	L'entretien semi-directif	28
5.1.3	Le terrain	30
5.1.4	L'échantillon	31
5.1.5	Le guide d'entretien	32
5.1.6	L'analyse des discours	32
5.1.7	Limites et biais de notre recherche.....	33
6	Partie 4 : Description & Discussion des résultats	34
6.1	Les éléments qui facilitent le rapprochement école-famille.....	35
6.1.1	L'attitude la direction	35
6.1.2	La clarification des rôles et des attendus de chaque partie.....	38

6.1.3	Les rencontres formelles et informelles.....	40
6.2	Les éléments qui freinent le rapprochement école-famille	44
6.2.1	L'attitude des enseignants	44
6.2.2	L'attitude des parents	46
6.2.3	Le manque de temps	48
6.3	Les leviers pour renforcer les relations école-famille	49
6.3.1	Le partenariat avec les représentants des parents	49
6.3.2	Une communication plurielle et bidirectionnelle	51
6.3.3	La formation à la collaboration école famille.....	54
6.3.4	L'organisation de moments d'échanges via des activités avec les parents.	56
7	Partie 5 : Interprétation des résultats & Proposition d'un outil d'analyse	58
8	Conclusion	63
9	Bibliographie.....	64
10	Annexes	69

2 Introduction & Problématique

« Si l'école doit être un « sanctuaire », elle ne doit pas être une forteresse (...) cela implique que se forment des groupes de parents capables de parler avec l'école (...) l'école doit avoir les moyens de dialoguer avec une certaine diversité sociale ». (Dubet, 1997, p.35)

Si à l'origine, la famille et l'école étaient éloignées l'une de l'autre et n'interféraient guère entre elles, la volonté d'un partenariat s'est progressivement imposée jusqu'à en devenir une nécessité. Plusieurs études ont montré que la qualité des relations entre la famille et l'école représentait un facteur déterminant dans la scolarité des élèves voire même une condition de réussite pour ceux-ci.

Cette notion de partenariat qui a pris forme depuis les années 70-80 s'est vue régulièrement renforcée/imposée par la législation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Pour la période la plus récente, le Pacte pour un enseignement d'excellence via l'Avis n°3¹ insiste sur « le renforcement du dialogue famille-école ». Ce volontarisme politique et de l'ensemble des acteurs de l'enseignement en FWB vise donc à accorder une place toujours plus grande aux familles dans les relations avec les acteurs de l'enseignement.

Or, cette logique d'ouverture et de coopération ne va pas nécessairement de soi (Deslandes & Bertrand, 2004) et contraste parfois fortement avec les processus observés dans les rapports² entre les parents et l'école (Périer, 2008). Les relations entre parents et enseignants peuvent déboucher sur « des conflits larvés qui traduisent une forme de coexistence pacifique de chacun des protagonistes sur un fond permanent de défiance réciproque » (Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P., 2006, p.642).

Le débat/la problématique/l'étude sur les relations entre les familles et l'école semble la plupart du temps se limiter aux contacts entre les parents et les enseignants. Nous envisageons de nous attarder, pour la réalisation de ce mémoire, sur la perception, le rôle et l'influence du chef d'établissement au niveau fondamental sur les pratiques et les dispositifs mis en œuvre visant à améliorer le cadre des relations famille-école.

Partant de ce constat, il semble opportun de se demander comment l'école, dont la direction est la figure de proue, et qui a vu son rôle renforcé par le Pacte, peut faciliter les échanges avec les familles afin de construire une relation propice à la confiance et à la réussite des élèves ? En d'autres termes, par quelles pratiques une direction peut-elle favoriser un partenariat « école-famille/parents » ?

¹ L'Avis n°3 a été écrit par le Groupe Central (GC) réunissant les représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents ainsi que des experts du monde de l'enseignement. Le GC est l'auteur du Pacte pour un Enseignement d'Excellence décrit dans l' « Avis n°3 »

² En amont de l'élaboration du Pacte, un focus groupe met, par exemple, en avant une dégradation des relations des enseignants dans leurs rapports avec les parents Source : enseignement.be (Avis n°1 p.102) Voir annexe 1

Qu'est-ce qui facilite le rapprochement et les relations école-famille ?

Qu'est-ce qui freine le rapprochement école-famille ?

Quel(s) levier(s) le directeur d'école peut-il actionner pour favoriser ce rapprochement ?

Nous nous interrogeons sur ce que les directions d'école fondamentale peuvent mettre en œuvre en vue de renforcer la relation avec les parents à travers la question suivante :

Quelles pistes et actions de renforcement au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB ?

La partie 1 de ce travail présente le cadre contextuel de notre recherche. Celui-ci s'inscrit dans le champ de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), qui vit depuis quelques années une réforme importante, et dont le document référent principal est le 'Pacte pour un Enseignement d'excellence' (Pacte). La finalité de cette première partie sera de délimiter et de définir le terrain d'investigation de notre mémoire. En premier lieu, nous aborderons l'évolution des relations école-famille et la place des familles dans un cadre institutionnel. Ensuite, nous présenterons les lignes de force reprises dans le Pacte visant un renforcement du dialogue avec les parents, le statut et les missions du directeur d'école et un point sur la situation des contrats d'objectifs en lien avec cette thématique. Nous en terminerons avec quelques éléments de réflexions liés à ces enjeux.

La partie 2 est dédiée au cadre théorique où nous approfondissons les concepts envisagés dans notre mémoire. À travers une revue de la littérature, nous abordons les éléments suivants : le rôle du directeur d'école, la famille, la relation famille-école, l'intervention du directeur dans les relations école-famille ainsi que l'accompagnement.

La partie 3 entame la partie empirique de notre recherche. Nous effectuons un rappel de notre problématique et justifions les choix méthodologiques de recueil de données. Il y est présenté le terrain investigué, l'échantillon ainsi que les limites et biais de notre recherche.

La partie 4 présente les résultats des données recueillies auprès des directions d'écoles fondamentales interrogées ainsi qu'une discussion de ces résultats qui nous amène, dans **la partie 5** à une interprétation des résultats qui vise à répondre à notre objet de recherche ainsi qu'une proposition d'un outil d'analyse.

Enfin, une conclusion termine ce travail.

3 Partie 1 : Cadre contextuel

3.1 L'évolution des relations école-famille et la place des familles dans l'école dans un cadre institutionnel

Cette partie sera centrée sur la recherche des textes législatifs montrant les intentions affichées par les acteurs institutionnels qui marquent l'implication des parents dans le système scolaire en Belgique.

La notion de partenariat entre les parents et l'école a pris forme au cours de l'histoire de l'enseignement et n'a cessé de se renforcer vers la fin du XXe siècle.

Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation (Dubet, 1997, p.27). L'action des parents s'arrêtait aux portes de l'école et il y avait peu de communication entre parents et enseignants. L'école était une institution assurée dont la légitimité paraissait s'imposer à tous (Dubet, 1997, p.25). À ce sujet, Durkheim (1892) considérait que l'école était une institution socialisatrice majeure, qui devait se substituer partiellement à la famille pour intégrer les individus à la société.

Une première mesure marquante fut la loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire³ et gratuite en Belgique pour les enfants et adolescents de 6 ans à 14 ans. Cette loi impose au chef de famille de prodiguer à son enfant une instruction primaire convenable en respectant l'obligation de le placer en école publique ou privée, ou encore en lui prodiguant un enseignement à domicile. Dans le cas contraire, des sanctions sont envisagées.

Près d'un demi-siècle plus tard, le Pacte scolaire⁴ promeut « *Le respect du libre choix* » de l'école par les parents, qui consacre explicitement le « *droit des parents de choisir le genre d'éducation de leurs enfants* » et que celui-ci implique « *la possibilité de disposer à une distance raisonnable d'une école correspondant à leur choix* ». La question du libre choix apparaît, au terme du Pacte scolaire, avoir pour objet de permettre aux parents outre le choix de l'école⁵, la liberté de choix religieux ou philosophique.

L'évolution historique de l'obligation scolaire

L'obligation scolaire, via la loi du 6 juillet 1983, passera ensuite à une tranche comprise entre 6 ans à 18 ans⁶. Depuis la rentrée scolaire 2020, l'âge de l'obligation scolaire a été abaissé à 5 ans⁷. Cela permet à tous les enfants de fréquenter au moins une année l'école maternelle avant d'entrer en primaire.

³ Loi décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire, M.B., 21 mai 1914. À noter qu'elle ne prendra effet qu'à partir de 1919 en raison de la Première Guerre mondiale. Elle sera couplée à une loi interdisant le travail des enfants dans n'importe quelle entreprise

⁴ Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions en matière d'enseignement, M.B., 19 juin 1959, p. 4586 e.s.

⁵ Choix ou d'une école dite « libres » (c-à-d non officielles subventionnées) ou officielles subventionnée (WBE, provinciale ou communale)

⁶ Loi sur l'obligation scolaire, M.B., 6 juillet 1983. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/09547_001.pdf

⁷ http://enseignement.be/index.php?page=24546&navi=4671&rank_page=24546#!%C3%A9gal

Au niveau de la fédération Wallonie Bruxelles⁸

Le « décret Missions » (FWB, décret du 24 juillet 1997) amorce un changement dans les relations école-famille. Ce décret pose les missions⁹ pour chaque école de la FWB, quel que soit son réseau d'appartenance. C'est dans ce cadre qu'une place accrue pour les parents s'est instituée dans l'école, avec la mise en place du conseil de participation dans chaque établissement.

Le conseil de participation¹⁰ permet légalement la présence de parents au sein d'un organe représentatif. Ce dispositif institué est mis en place depuis le 1^{er} janvier 1998. Cet organe est composé de membres de droit (représentants du PO, direction de l'école) et de membres élus dont les représentants du personnel enseignant et les représentants des parents. Le nombre de représentants est identique pour chaque catégorie. Ce nombre est fixé par le pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné, par le directeur dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Il ne peut être inférieur à 3 ni supérieur à 6. Le nombre minimum de réunions du conseil de participation est fixé à 4 par an (article 10). Cet organe est chargé (article 69, § 1) de débattre et d'émettre un avis, si possible par consensus (article 69, §11), sur plusieurs éléments sur le fonctionnement et le Pilotage de l'établissement (voir annexe 2).

Par la suite, le gouvernement de la Communauté française de Belgique a élaboré une Déclaration de politique communautaire pour les années 2004-2009 (FWB, 2004), sorte de contrat dans lequel figurent quelques principes liés à la place des parents dans l'école. L'objectif est d'inciter les écoles à conclure des « contrats école-parents », en vue de mieux associer les parents au projet éducatif de l'établissement, de les responsabiliser autour de celui-ci, de les inciter à une présence régulière au sein de l'école, d'encourager diverses formes de participation des parents à la vie de l'école et de mieux coordonner le suivi de l'enfant. (FWB, 2004, p. 19).

Dans la foulée de la mise en place du conseil de participation et en lien avec le « décret Missions » qui définissait les missions prioritaires de l'enseignement, la FWB a adopté un décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française¹¹. Outre le fait de reconnaître les

⁸ Née de la réforme constitutionnelle de 1971 qui a créé les communautés culturelles, initialement désignée sous le nom de communauté culturelle française, elle prend sa forme actuelle lors de la réforme constitutionnelle de 1980 et acquiert de nouvelles compétences lors des réformes suivantes. En 1988, Les Communautés reçoivent de nouvelles compétences dont l'entièreté de **l'enseignement** à l'exception de la fixation de l'obligation scolaire, des conditions minimales pour la délivrance des diplômes et du régime des pensions des enseignants.

⁹ Dans le décret du 24 juillet 1997 (M.B 23/9/1997, article 6 p.6) Ces missions sont les quatre suivantes

1. Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf

¹⁰ Conseil de participation : Organe instauré par l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement primaire et secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

¹¹ Décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française D. 30-04-2009 M.B. 06-08-2009

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34365_000.pdf

deux organes de représentations de parents d'élèves¹² au niveau communautaire, ce décret stipule qu'il peut être créé dans chaque établissement scolaire une association des parents (AP) et en précise les missions, la création et la composition. Dans son article 2 § 2, il précise que « L'Association de Parents, qui doit s'inscrire dans le strict cadre du projet pédagogique de l'école, a pour mission de faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, dans l'intérêt de tous les élèves, de leur réussite et de leur épanouissement dans le respect des droits et obligations de chacun ».

Dans la circulaire 8357 (25/11/2021) qui s'adresse « tant aux directeurs qu'aux associations de parents d'élèves et aux organisations représentatives des parents et associations de parents d'élèves. », la Ministre de l'Enseignement obligatoire Caroline Désir rappelle les enjeux liés à la qualité des relations entre l'équipe éducative et les parents tels que définis dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

- « La participation parentale est indéniablement un avantage, un atout pour donner aux élèves le maximum de chance dans la réussite de leur cursus scolaire. Une véritable « alliance éducative » entre les parents, l'équipe éducative et les jeunes contribue à une meilleure compréhension réciproque, favorisant ainsi les apprentissages et l'épanouissement des élèves. »
- « Il m'importe aussi de valoriser par des exemples comment la création d'une association de parents et la mise en place d'échanges constructifs participent à la qualité du travail de l'école et à la sérénité d'un vivre-ensemble qui soient respectueux des rôles de chacun. »

La circulaire précise les points importants et structurants de la mise en place d'une association des parents mais aussi, dans l'un des points, les engagements de l'école vis-à-vis de l'association des parents (p.12). Cela passe notamment par le fait de mettre à disposition des infrastructures pour permettre des réunions de l'AP, de veiller à transmettre les circulaires dont l'objet concerne les AP, de porter à la connaissance de tous les parents l'existence d'une AP, et de permettre à l'AP de disposer d'un tableau d'affichage qui doit être accessible à tous les parents. (FWB, circulaire 8357, p. 12)

Nous voyons qu'à travers la création d'un conseil de participation, la mise en place d'une association des parents, il y a une réelle volonté du législateur d'impliquer les parents dans le fonctionnement de l'école. Il est aussi rappelé que le directeur doit s'inscrire comme facilitateur à la participation et à l'investissement des parents dans son établissement scolaire.

¹² Organisation représentative de parents d'élèves au niveau communautaire ou Organisation communautaire : conformément à l'article 69, § 5 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, ce sont : - la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) pour les établissements organisés par la Communauté française, par les communes ou les provinces; - l'Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement catholique (UFAPEC) pour l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel.

3.2 Pacte pour un Enseignement d'excellence : vers un renforcement des relations école-famille

La FWB¹³ a mis sur pied une réforme sans précédent dans le monde l'enseignement francophone : le Pacte pour un Enseignement d'excellence. « Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est une réforme de grande ampleur de l'enseignement inscrite dans la déclaration de politique communautaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2014-2019. Il est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place. » (FWB, 2022)¹⁴. L'Avis n°3 du Groupe Central¹⁵ (GC) du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Pacte) a été adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement de la Communauté Française. Il s'agit du document de référence du Pacte. Il est le résultat d'un accord réunissant les représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents sur lequel les décisions concrètes de la réforme s'appuient.

L'Avis n°3 définit l'ensemble des initiatives et des mesures du Pacte articulées autour de deux piliers¹⁶ dont la mise en œuvre d'une nouvelle gouvernance du Système Éducatif et de cinq axes stratégiques (voir annexe 3).

Concernant le renforcement de la relation école-famille, l'Avis n°3 nous en parle à plusieurs reprises :

- Il nous appartient, avec tous ceux qui sont engagés dans le Pacte, collectivement et chacun dans le cadre de nos missions, d'impliquer ceux que nous représentons, à savoir les enseignants, **les parents**, les pouvoirs organisateurs et les directions. (p.6)
- Le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle en misant sur des mesures favorisant la fréquentation régulière de l'école maternelle, le **développement** d'un cadre structuré **des relations familles-écoles**, et le soutien à la réussite à travers une meilleure détection précoce des difficultés d'apprentissage. (p.11)
- **Un dialogue renforcé avec les parents**, avec une attention particulière pour les familles et les élèves dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire et qui ne maîtrisent par l'ensemble des codes relatifs aux attentes scolaires, aux dispositifs d'apprentissages, au rapport au savoir et à l'école. (p.23)

Le Groupe central résume les tenants et aboutissants de ce renforcement du dialogue école-famille dans le paragraphe suivant de l'Avis n°3 (FWB 2017, p. 230)

¹³ La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution.

¹⁴ <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

¹⁵ GC : Groupe Central. Constitué de représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents est l'auteur en co-construction avec des experts du Pacte pour un Enseignement d'Excellence décrit dans l'avis n°3.

¹⁶ La mise en place d'un tronc commun dans le cursus scolaire jusqu'à 15 ans et une nouvelle gouvernance du système éducatif en FWB.

*Les relations écoles – familles sont en effet un déterminant essentiel de la fréquentation régulière de l'école maternelle et, afin de renforcer ce dialogue, il importe d'une part que les équipes éducatives (enseignants, CPMS, etc.) développent des relations de collaboration structurée avec des intervenants extrascolaires, et d'autre part de **réaliser un cadastre des différents types de dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles**, en vue :*

a) d'évaluer les leviers d'action et les obstacles ou résistances à la mise en oeuvre de ces dispositifs ainsi que leurs effets, en particulier pour la scolarisation des enfants issus des familles défavorisées ;

b) de relever les ressources mises à disposition des acteurs scolaires pour approfondir les enjeux des relations familles/école et renforcer leurs compétences relationnelles ;

c) et de diffuser ces dispositifs auprès des équipes pédagogiques, des directions, des associations de parents et de faciliter leur transmission dans les écoles par des réunions d'échanges et de partage des pratiques entre pairs. (Avis n°3, p.40)

D'autre part, afin de prévenir et de lutter contre l'échec et le redoublement, l'Avis n°3 recommande d'adopter :

« L'approche stratégique en matière de lutte contre l'échec et le redoublement repose également sur un ensemble de réponses spécifiques à apporter aux difficultés d'apprentissage, ainsi que sur des initiatives visant les élèves et leurs parents par notamment un **dialogue renforcé avec les parents**. » (Avis n°3, p.226-227)

En résumé, nous voyons que le Pacte souhaite un renforcement du dialogue et des relations entre l'école et les familles. Le Pacte invite chaque acteur tant du côté de l'école que du côté des parents à collaborer dans le but de lutter contre l'absentéisme scolaire dès la maternelle, l'échec et le redoublement ainsi que le décrochage scolaire en cours de scolarité. De plus, le Groupe central émet l'idée de la réalisation d'un cadastre de différents dispositifs qui favorisent les « bonnes » relations entre la famille et l'école. Ce cadastre serait mis à disposition des établissements scolaires.

3.3 Un acteur clé des relations école-famille : le directeur

3.3.1 Le statut et la formation du directeur d'école

Le statut de directeur d'école a subi une modification importante avec l'application du décret du 2 février 2007 tendant vers une forme de professionnalisation de la fonction. Une formation de 120 heures est mise en place et devient certificative. Dans l'optique d'être nommé au bout de ses 2 premières années de stage, le candidat directeur a l'obligation de réussir la certification de chacun des 5 modules nécessaires.

La formation initiale du directeur a pour objectif de permettre au directeur de prendre conscience de la réalité du métier de directeur dans ses différents aspects et de s'y préparer.

Avec l'apparition du Pacte et le renforcement du leadership de la direction lié à la nouvelle gouvernance¹⁷, la formation des directions d'école a été enrichie d'un axe de Pilotage faisant passer la durée à 180 heures. (FWB, décret 14 mars 2019) (voir annexe 4).

La formation se compose désormais de deux parties : un volet interréseaux d'une durée de 90h et un volet réseaux d'une durée de 90h pris en charge par les fédérations des pouvoirs organisateurs (FPO).

Le volet formation interréseaux (90h) est organisé et certifié par l'IFC¹⁸, les universités, hautes écoles et instituts de promotion sociale organisant l'enseignement supérieur.

Ces volets visent globalement à se former au cadre légal de la fonction et à développer une vision pédagogique et des compétences relationnelles en vue d'atteindre les objectifs du système éducatif.

3.3.2 Les missions du directeur d'école

Les missions du directeur d'école sont diverses et variées :

- Au niveau général :
 - Il est chargé de la mise en œuvre du projet pédagogique de son pouvoir organisateur
 - Il prend en charge l'organisation générale de son établissement scolaire
- au niveau relationnel, il assure la :
 - gestion et coordination de l'équipe éducative
 - gestion des relations de l'école avec les élèves, les parents ...
 - le rôle de "relations publiques" avec des partenaires extérieurs
- au niveau administratif :
 - il organise les horaires et attribution de son équipe éducative
 - il gère les dossiers des élèves,
- au niveau pédagogique et éducatif :
 - il anime la politique pédagogique et éducative de son école et évalue la pertinence des actions, des méthodes, ...
 - il met en œuvre le projet d'établissement
 - il collabore, dans le respect de la liberté en matière de méthode pédagogique, avec le service général d'inspection et les autres services pédagogiques.¹⁹

¹⁷ L'avis n°3 du groupe central (GC) (2017) précise une définition de cette nouvelle gouvernance : « Axe stratégique 2 : mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement » (FWB (2017), Avis n°3, p.111)

¹⁸ Institut de la Formation en cours de carrière. Devenu IFPC : L'Institut inter réseaux de la Formation professionnelle continue depuis 2022.

¹⁹ Repris des fonctions et missions des chefs d'établissement sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=25583&navi=107#:~:text=il%20anime%20la%20politique%20p%C3%A9dagogique,et%20les%20autres%20services%20p%C3%A9dagogiques>

Le décret du 13 septembre 2018 appelé aussi décret « Pilotage » met également en avant le rôle important de la direction dans le processus d'élaboration du plan de pilotage mais aussi et surtout dans la mise en œuvre du contrat d'objectifs (CDO), ainsi que lors des évaluations intermédiaire et finale²⁰. Dans ce contexte, le rôle de la direction est mis en exergue, tant dans les fonctions d'encadrement et de leadership pédagogique de l'équipe éducative que dans les fonctions d'interface avec les instances intermédiaires ou les usagers de l'école (parents et élèves...). La direction se voit octroyer de nouvelles missions énoncées dans l'Avis n°3. Le Pacte via l'Avis n°3 rappelle que le nouveau système de pilotage « repose sur une confiance et une autonomie accrues dans le chef du directeur (...) » (Avis n°3, p.7). Celui-ci souligne que « La mise en œuvre de cette dynamique nouvelle pose bien sûr la question de la nature du leadership exercé par les directions des établissements. L'idée est ici de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâche de l'école à un leadership éducatif et pédagogique qui peut être distribué et qui veille à l'animation des équipes pédagogiques (...) » (Avis n°3, p.113).

Enfin, le Pacte avance que « le leadership du chef d'établissement a un impact considérable sur la dynamique positive ou négative d'une école et par voie de conséquence sur les résultats des élèves » (2017, Avis n°3, p.144).

3.4 Le point sur les plans de pilotage et les contrats d'objectifs des écoles.

Dans le cadre de la nouvelle gouvernance prônée par le Pacte, le code de l'enseignement (FWB, article 1.5.2-1 du code l'enseignement pp. 20-21) prévoit que chaque école de l'enseignement obligatoire doit rédiger un plan de pilotage (PdP) qui définit les objectifs spécifiques (OS) qu'elles se fixent pour six ans et qui les engage dans l'atteinte des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE) assignés à tout le système scolaire par le gouvernement de la FWB (voir annexe 5).

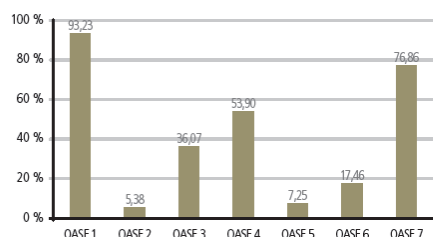
Après avoir réalisé un état des lieux et un diagnostic en lien avec son contexte et sa réalité, chaque école va définir ses priorités à travers des objectifs spécifiques et en adéquation avec les 7 objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE). Cette réforme se concrétise par un engagement contractuel entre le pouvoir régulateur (PR) et les écoles où le PdP devient un contrat d'objectifs (CDO). Il s'agit d'une nouvelle approche de la gouvernance du système éducatif : le « pilotage par la contractualisation favorisant l'autonomie et la responsabilisation des écoles. Cependant, le GC insiste sur le fait que la logique d'autonomie et de responsabilisation des équipes éducatives qui est au cœur de la nouvelle gouvernance du système éducatif qu'il préconise doit aller de pair avec le renforcement de la démocratie scolaire tout en spécifiant que « les plans de pilotage/contrats d'objectifs des écoles intégreront la

²⁰ Nouvelles missions autour de la nouvelle gouvernance : participer à l'élaboration des PP et mise en œuvre des CO, à l'élaboration des dispositifs d'ajustement et mise en œuvre des protocoles de collaboration (décret Pilotage du 13/09/2018, art 21).

stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement mise en œuvre par chaque école. » (Avis n°3, p.10)

Pour les Contrats d'Objectifs conclus jusqu'en juin 2021, 93,2 % des écoles ont surtout ciblé l'amélioration des savoir, savoir-faire et compétences (OASE1), 76,9 % le bien-être à l'école et le climat scolaire (OASE7) et 53,9 % la réduction du redoublement et du décrochage (OASE4). (FWB, 2022, Les indicateurs de l'enseignement 2021, voir figure 1)

4.1 OASE ciblés dans les Contrats d'Objectifs – Années scolaires 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021



OBJECTIFS D'AMÉLIORATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (OASE)

1. Améliorer significativement les savoirs, les savoir-faire et les compétences des élèves
2. Augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur
3. Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique
4. Réduire progressivement le redoublement et le décrochage
5. Réduire les changements d'écoles au sein du tronc commun
6. Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire
7. Accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire

Plus de 93 % des écoles contribuent à l'amélioration des savoirs, savoir-faire et compétences via leur Contrat d'Objectifs. Près de 77 % d'entre elles ont ciblé le bien-être (OASE7) et près de 54 % la réduction du redoublement et du décrochage (OASE4).

Figure 1 : Les OASE ciblés dans les contrats d'objectifs

La problématique de la relation école-famille dans les contrats d'objectifs

En réalisant un focus sur les écoles d'une zone²¹ d'établissements scolaires de la FWB qui ont ciblé un OS en lien avec l'OASE 7 (Accroître les indices de bien-être et de l'amélioration du climat scolaire), nous constatons que sur les 171 écoles qui ont ciblé cet OASE, 71²² ont choisi un OS, une stratégie ou une action en lien avec la problématique de la relation ou du partenariat de l'école avec les parents. Exemples de libellés d'OS, de stratégies ou plan d'actions retrouvés dans les PdP : « Améliorer les relations avec parents » ; « Implication plus grande des parents dans l'école » ; « Amélioration de la communication et des moments de partages avec les parents » ; « Nous souhaitons impliquer les parents dans l'école au bénéfice de la réussite de leurs enfants. »...

²¹ La FWB comprend 10 zones (Brabant wallon, Liège, Hainaut Centre, Hainaut Sud, Bruxelles, Huy-Waremme, Verviers, Luxembourg, Namur, Wallonie Picarde...). Pour l'exemple, il s'agit de la zone de Wallonie picarde (Source : fichiers internes confidentiels du service DCO/DZ)

²² Soit 41% de libellés où on retrouve le mot parents – famille.

3.5 Réflexions et enjeux sur cette partie

À travers des différents textes de lois, nous avons pu constater une nette évolution de la conception des rapports de l'école avec les parents depuis le début du 20^e siècle et la loi sur l'obligation scolaire.

Progressivement, dans ses textes (notamment le décret Missions, ou dans la création d'association des parents ou du conseil de participation) comme dans ses pratiques, l'école en FWB a été amenée à redéfinir son périmètre, et de manière croissante a mis en place de nouvelles modalités de participation des parents. Il y a désormais une attention portée à la qualité du vivre ensemble et du « climat scolaire ».

La participation parentale est indéniablement un avantage, un atout pour donner aux élèves le maximum de chance dans la réussite de leur cursus scolaire. Les recherches ont montré que la réussite scolaire était largement favorisée par la collaboration entre les parents et l'école ainsi que par l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant ((Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Ferguson, 2008 ; Jeynes, 2011). Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004)). D'autant plus que l'absence de relation de confiance entre les parents et l'école peut nuire aux apprentissages (Bryk & Schneider, 2002).

Aujourd'hui, le Pacte insiste sur la nécessité de développer les relations écoles-familles dans une optique de meilleure efficacité et de plus grande équité du système scolaire.

Avec cette réforme sans précédent dans le monde de l'enseignement, le Pacte instaure une nouvelle gouvernance par le renforcement du leadership du directeur d'école qui voit son rôle consolidé dans la mise en œuvre du plan de pilotage tout « en mobilisant les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles » (Avis n°3, p.111).

Mais le Pacte mentionne le fait que la responsabilisation collective de l'établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants (dont la direction) : elle doit **s'étendre aux parents** via l'association des parents et à d'autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation (Avis n°3, p. 114). Il est aussi prévu que les plans de pilotage/contrats d'objectifs des écoles intégreront la stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement mise en œuvre par chaque école. (Avis N°3, p. 310)

Pour ce mémoire qui traite du renforcement des relations école-famille sous l'angle de la direction d'école fondamentale, il nous semble essentiel pour l'école de considérer les parents comme de réels interlocuteurs et de coopérer avec eux à la réussite des élèves dans le respect des rôles de chacun. Pour Perrenoud (2015), il s'agit d'entrevoir une dynamique de partenariat entre les interlocuteurs. (Perrenoud, 2015)

La responsabilité de développer cette collaboration incombe en premier lieu au directeur qui est responsable du bon fonctionnement de son école. Dans ce cadre, le chef d'école réalise un travail de « relations publiques », en assurant en grande partie des relations avec les parents d'élèves (Perrenoud, 2015). Il endosse un rôle de symbole (Mintzberg, 1984) vis-à-vis de ces différents interlocuteurs.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons aux éléments, stratégies et actions, qu'un directeur d'école fondamentale peut mettre en œuvre en vue de faciliter et d'améliorer la relation « école-famille ». Comme le soutient Perrenoud (2015), il s'agit d'aller plus loin qu'un simple accord de confiance pour construire une école de la réussite pour tous les élèves.

4 Partie 2 : Cadre théorique

Cette partie théorique aborde différents éléments et concepts en lien avec le sujet de notre mémoire. Ces apports nous permettront de construire notre cadre d'analyse dans la perspective de nos futurs entretiens. Cette revue de la littérature va nous permettre de nous éclairer sur quelques concepts et notions clés comme : le rôle du directeur d'école, la famille, la relation famille-école, l'intervention du directeur dans les relations école-famille et l'accompagnement.

4.1 Le rôle du directeur d'école

Avant de décrire les contours du rôle des directions dans les relations école-famille à travers une revue de la littérature, nous allons définir la fonction de direction d'école fondamentale.

Le dictionnaire Robert définit le concept de direction par «1. Action de diriger, de conduire. 2. Fonction, poste de directeur. » et celui d'école par « Établissement dans lequel est donné un enseignement collectif. Établissement d'enseignement maternel et primaire. » (Le Robert en ligne, 2022). Un directeur d'école est donc celui qui dirige un établissement où se donnent collectivement des apprentissages.

D'une manière générale, la fonction de direction suppose l'exercice d'une influence (OCDE, 2001a). Et d'une manière plus précise en reprenant les termes de Yukl, « les définitions de la direction reflètent pour la plupart l'hypothèse que cette pratique suppose l'exercice d'une influence sociale en ce sens qu'une influence est intentionnellement exercée par une personne [ou un groupe] sur d'autres personnes [ou groupes] afin de structurer les activités et les interrelations dans un groupe ou une organisation » (Yukl, 2002 dans OCDE, 2008, p.17). Pour notre recherche, la direction²³ est la personne qui assume la responsabilité de l'organisation générale d'une école fondamentale en FWB, composée à la fois d'une section maternelle et d'une section primaire. Dans notre recherche, nous voyons le directeur comme un acteur qui agit comme interface entre l'institution scolaire et l'institution familiale.

L'importance du rôle de la direction

Il est de plus en plus établi que le directeur joue un rôle essentiel dans l'efficacité des écoles. Il est intéressant de noter qu'une multitude de travaux de recherches sur l'efficacité et l'amélioration de l'école effectués dans plusieurs pays et dans une grande diversité de contextes scolaires, mettent en évidence le rôle charnière que joue la direction d'école dans l'accroissement de l'efficacité des établissements scolaires (Scheerens et Bosker, 1997 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Townsend, 2007, cités dans OCDE, 2008). De plus, il a été constaté dans une recherche que les écoles qui opèrent dans des contextes difficiles, les établissements qui réussissent le mieux sont, en règle générale, dirigés par des personnes qui sont très à l'écoute des parents d'élèves et de la population dans son ensemble, dont ils ont toute la confiance (Hargreaves *et al.*, 2008). Avec Fullan, il est établi que la direction peut jouer un rôle essentiel

²³ Nous utiliserons aussi les termes chef d'établissement, chef d'école, directeur pour éviter la répétition du mot direction.

dans l'efficacité d'une école notamment en renforçant les liens entre le personnel de l'école et la population environnante (Fullan, 2001).

Avec la réforme de l'enseignement en FWB, le Pacte souhaite un renforcement du dialogue avec les parents. Le rôle de la direction est de désormais tenir compte de cette volonté d'implication plus grande des parents dans l'école. Le rôle du directeur d'école s'est ainsi transformé (Dupriez, 2005). Avec le Pacte, le système éducatif se transforme vers plus d'autonomie des écoles et de responsabilisation des acteurs (dont la direction) et l'obligation de rendre des comptes tout en privilégiant un droit de regard des parents et l'implication de ceux-ci. « *Le projet de Pacte pour un Enseignement d'Excellence, déclare ainsi miser sur les acteurs et non (plus autant) sur les structures. [...] Le but principal est de déployer une culture de qualité, de la responsabilité et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif* » (Cattonar, B. & Dupriez, V, 2019). Cette « décentralisation » exige aussi souvent des chefs d'établissement qu'ils s'investissent davantage dans la communication, la coopération et la conclusion d'ententes avec les familles (OCDE, 2008, p.25). Sans oublier que dans un quasi – marché scolaire en FWB, on attend des directeurs sachent bien « vendre » leur école et qu'ils entretiennent de bonnes relations 'de clientèle' avec les élèves et les parents (Leithwood, 2001).

4.2 La famille

Cette partie va préciser ce que nous entendons par le concept « famille ».

Le Larousse²⁴ définit la famille comme « un ensemble de personnes qui ont des liens de parenté par le sang ou par alliance. ». Pour Serge Vallon, *une famille c'est l'ensemble uni que forment les parents et leur enfant* (Vallon, 2006, p.154). Si historiquement la famille traditionnelle était dite « nucléaire » (un père et une mère mariés avec des enfants vivants sous le même toit), les schémas familiaux ont évolué depuis quelques décennies faisant apparaître de nouvelles configurations familiales. Nous voyons apparaître de nouvelles situations familiales : les familles recomposées, les familles monoparentales, les familles adoptantes et les familles homoparentales. Nous voyons que la notion de famille devient une réalité plus complexe pour l'école. L'institution scolaire doit désormais prendre en compte cette évolution sociétale et tenir compte du développement personnel de l'enfant dans des espaces familiaux de moins en moins stables et de plus en plus diversifiés (Auduc, 2016, p.12). Malgré ce constat, Payet soutient que la famille reste un point de repère et un lieu de solidarité « et que ce sont surtout au niveau des façons de « faire famille » que les changements sont plus nets » (Payet, 2017, p.15).

L'école et la notion de famille

Au niveau du système éducatif en FWB et de la loi, la notion de famille s'entend en termes de responsables légaux²⁵ vis-à-vis d'un élève mineur. On parle d'autorité parentale. Comme le

²⁴ Larousse en ligne repéré sur <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/famille/51139>

²⁵ Le respect de l'obligation scolaire incombe aux parents, à la personne investie de l'autorité parentale ou à la personne qui assume la garde en fait du mineur. Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre VII, articles 1.7.7-1 à 1.7.7-4 Décret-Cadre du 13/07/1998 article 2 ;

précise la circulaire 8655 concernant l'Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire pour l'année scolaire 2022-2023 :

L'autorité parentale représente l'ensemble des droits et des devoirs dévolus par la loi²⁶ aux parents, à l'égard de la personne de leur enfant, d'une part, à l'égard des biens de leur enfant d'autre part. Il y a autorité parentale dès qu'il y a filiation, c'est-à-dire dès qu'il existe un lien juridique entre un enfant, sa mère et son père ; que celle-ci soit naturelle ou adoptive. Attention : un père biologique qui n'a pas reconnu son enfant ne peut exercer d'autorité parentale puisqu'il n'y a aucun lien juridique entre lui et l'enfant.

Les différents types d'autorité parentale :

- L'autorité parentale conjointe : L'autorité parentale conjointe implique que les père et mère exercent conjointement l'autorité parentale à l'égard de l'enfant commun, qu'ils soient mariés ou non, qu'ils vivent en couple ou soient séparés. À l'égard des tiers de bonne foi (par exemple une Direction d'école), le premier parent est réputé agir avec l'accord de l'autre quand il accomplit seul un acte relevant de son autorité parentale.
- L'autorité parentale exclusive : L'autorité parentale exclusive est fixée par jugement uniquement, et signifie que l'un des deux parents exerce seul l'autorité parentale à l'égard de l'enfant commun. L'autre parent ne peut s'opposer à une décision prise par le parent qui détient l'autorité parentale de manière exclusive. L'autorité parentale exclusive ne doit pas être confondue avec l'hébergement principal. Le parent qui détient l'hébergement principal ne peut prendre seul une décision concernant l'enfant commun si l'autorité parentale est exercée conjointement.

4.3 La relation école-famille

Tout d'abord, il est important de mentionner le caractère polysémique du concept de collaboration ou de relation « école-famille ». Plusieurs chercheurs soulignent l'absence de consensus quant à la conceptualisation de la relation entre les parents et l'école (Fantuzzo, Tighe, Childs, 2000; Kohl et al., 2000; Normandeau & Nadon, 2000; Reynolds, 1992). Il ne nous est pas possible de dégager une définition commune de la documentation scientifique. Il apparaît cependant que la collaboration est de l'ordre de la relation entre des personnes et de la participation à quelque chose au regard d'un objet ou but commun. Dans notre mémoire, la relation concerne plus particulièrement la direction de l'école et les parents dont l'objet ou but commun est de renforcer le partenariat, la collaboration, école-famille. C'est un enjeu important car plusieurs travaux montrent qu'une bonne relation entre l'école et la famille favorise la réussite des élèves (Larivée et al., 2019, p.5). Il est aussi établi qu'une bonne collaboration école-famille peut avoir des effets bénéfiques comme une meilleure compréhension des rôles, une plus grande implication et une meilleure estime de soi auprès des parents et du corps enseignant (Herry, 2005 ; Larose *et al.*, 2010 ; Sheldon, 2005, cité dans Larivée et al., 2019, p.5).

²⁶ Code civil, titre IX (articles 371 à 387 ter).

https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=fr&nm=1804032150&la=F

Dans sa thèse, Deslandes (1996, p.10) citant certains auteurs, tels que Christenson et al. (1992), définit la « collaboration famille-école » *comme une attitude, et non pas une activité, qui se produit quand les partenaires, soit les parents et les éducateurs, partagent des buts et des responsabilités communes, sont perçus comme étant égaux et contribuent au processus de coopération*. Dans le même ordre d'idées, Wlodkowski et Jaynes (1990) spécifient trois conditions essentielles à la collaboration famille-école : une confiance mutuelle, l'intérêt de l'élève comme objectif principal, et une communication ouverte entre les divers partenaires (cité dans Vatterott, 1994).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont offert une contribution importante sur le plan conceptuel, particulièrement en ce qui a trait à l'articulation et l'organisation des différentes composantes qui caractérisent la relation entre l'école et les parents. La typologie la plus connue est celle d'Epstein (2011) (figure 2) qui présente les relations école-famille au regard de six types d'implication parentale variant selon les caractéristiques de lieu et d'activités : 1) les rôles et responsabilités des parents envers leur enfant (pour envisager un environnement propice à l'apprentissage à la maison, par ex. assister à des conférences pour développer ses compétences parentales) ; 2) la communication entre l'école et la famille (en terme d'information sur les apprentissages et les progrès de l'élève) ; 3) la participation bénévole des parents à l'école ; 4) l'encadrement par les parents des travaux scolaires réalisés au domicile familial ; 5) la participation des parents au fonctionnement de l'école (via par ex. l'association des parents, le conseil de participation...) ; 6) la collaboration avec la communauté dans le cadre d'un projet éducatif.

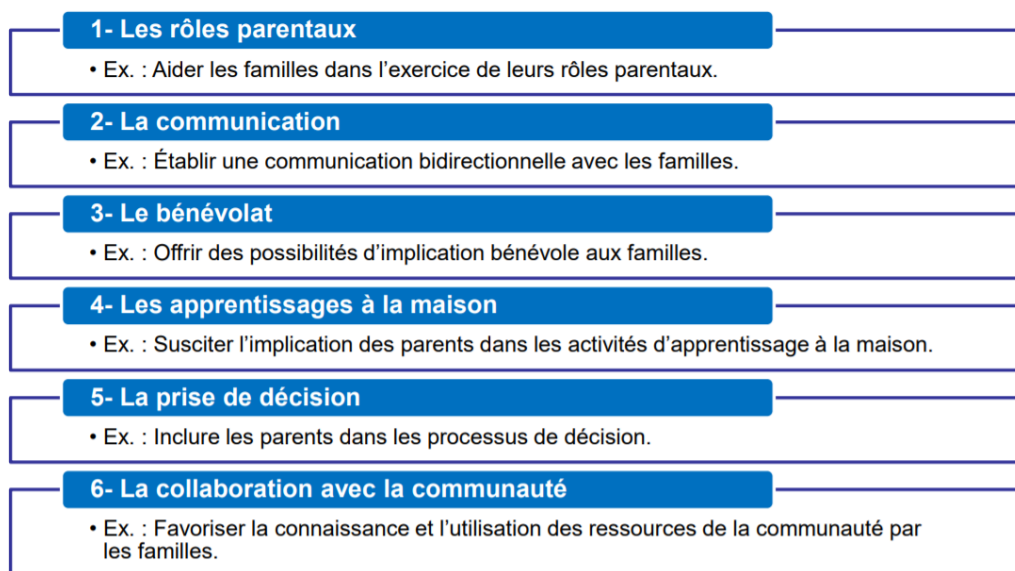


Figure 2 : typologie d'Epstein

Tandis que Larivée (2012) présente une typologie qui met en évidence les relations entre les parents et l'école avec huit formes de collaboration, regroupées en quatre niveaux (voir figure 3). Plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle, le partage de responsabilités, la réciprocité (Larivée et al., 2019, p.4).

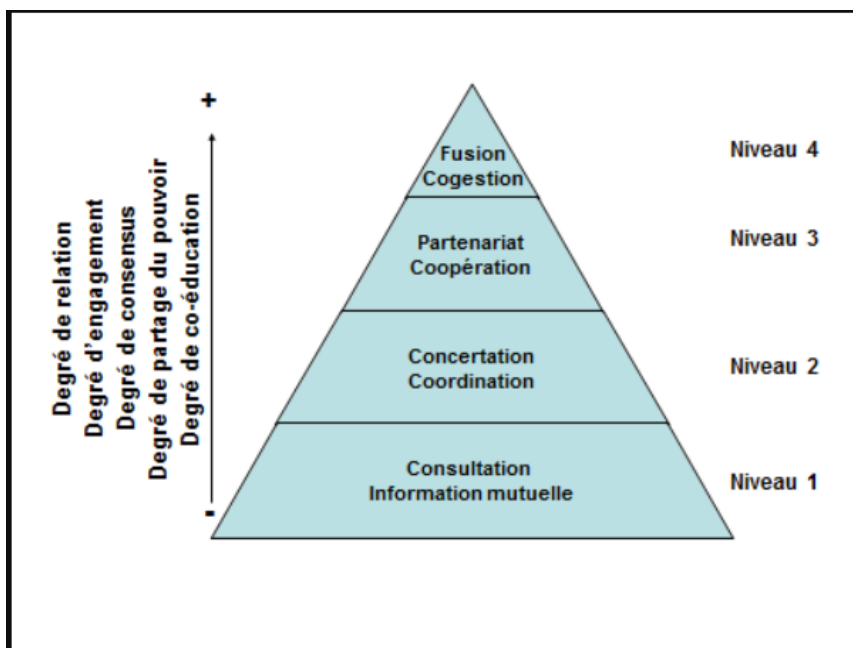


Figure 3 : Typologie de Larivée (2012)

Dutercq (1998) identifie trois catégories de parents, ceux qui s'impliquent principalement pour la collectivité (conseil d'établissement, comités de représentation de l'école, etc.), ceux qui s'impliquent surtout à titre individuel pour le bénéfice de leur enfant (accompagnement de son enfant lors d'une sortie, aide dans la classe de son enfant, etc.) et ceux qui ne s'impliquent pas du tout. Selon Auduc (2014), « les familles et l'école ont les mêmes objectifs : la réussite des élèves et la formation d'adultes citoyens responsables ». Tous deux ont donc « un intérêt mutuel à coopérer ensemble pour faire des jeunes des personnes et des citoyens capables d'affronter l'avenir »²⁷.

4.4 L'implication des parents. L'implication des enseignants.

En ce qui concerne les différentes formes d'implication parentale dans la scolarité, certaines études ont insisté sur les pratiques institutionnelles des écoles envers les familles. Il est, par exemple, établi que l'adoption d'une attitude ouverte par les enseignants est un facteur important dans l'implication des parents au sein de l'école (Epstein et Dauber, 1991). Selon Epstein (2001), les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part de l'école, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants (Simon, 2000). Néanmoins, concernant l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, au sein de la sphère familiale, les facteurs institutionnels liés à l'école sont beaucoup moins importants que les facteurs sociodémographiques liés à la famille (Deslandes et Bertrand, 2004). À ce sujet, certains chercheurs vont distinguer de distinguer deux types de parents. Perier (2005) va mettre en avant une catégorie de parents qui applique une sorte de « consumérisme » scolaire en recherchant le meilleur rapport qualité/prix. Les enseignants ressentent cette relation avec les

²⁷ Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents - n°2117 - Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale Française le 9 juillet 2014.

parents comme une intrusion dans le domaine pédagogique. En effet, cette catégorie de parents, maîtrisant les codes de l'école va interroger de plus en plus les enseignants sur leurs pratiques d'enseignements, et sont en attente de résultats en termes de réussite scolaire des élèves. D'après Ballion (1982), ces parents les plus avertis deviennent alors des « consommateurs d'école » et sont en mesure d'agir sur les intérêts scolaires. Cela ne signifie pas que les autres parents se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, mais ils sont lésés par des ressources inégalement partagées (compétences, codes de l'Ecole...). Dubet (1997) avance que pour cette autre catégorie de parents la perception du sens de l'école est plus difficile pour les élèves et donc pour leur famille qui sont éloignés du système, de la culture scolaire car ils n'en maîtrisent pas les codes. À l'instar de Bourdieu (1964), dans son livre « les héritiers », qui dénonçait que l'école reproduisait les inégalités sociales et que les familles des catégories sociales les plus défavorisées sont aussi celles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire. Larivée souligne néanmoins que l'implication des parents nécessite toutefois une volonté de leur part pour collaborer avec l'école. Il s'agit d'une responsabilité partagée (Larivée, 2011).

4.5 L'intervention du directeur dans la relation école-famille

Il n'est pas rare d'entendre, de la part des parents quand ils s'expriment sur les contacts avec l'école, qu'ils ne sont pas souvent en lien direct avec le chef d'établissement. Généralement, les parents rencontrent la direction avant l'entrée en scolarité de l'élève, lors de son inscription. Ce moment permet au directeur de présenter l'organisation de l'école et de répondre aux éventuelles questions des parents. Par la suite, le chef d'école peut intervenir lors de séance d'informations collectives ou de réunions individuelles de parents en cours d'année scolaire. À ce stade, le directeur peut déjà déléguer son rôle à un enseignant. La relation école-famille est alors incarnée par des enseignants et non plus par la direction. (Perrenoud, 2010, p.6). Cette délégation va fonctionner dans la plupart des situations où l'élève suit une scolarité sans problème. Cependant, Perrenoud va identifier un fort investissement du directeur d'école dans les coulisses des relations école-famille dans certaines situations particulières (Perrenoud, 2010, p.6). Ainsi Perrenoud identifie trois responsabilités majeures dans le domaine des relations entre l'école et les familles :

-Garantir l'éducation et le bon traitement des enfants ;

Outre s'assurer de l'obligation scolaire, il s'agit pour le directeur d'endosser un rôle de protection de l'enfance pour les élèves qui fréquentent son établissement. Dans ce cadre, il va être amené à dénoncer aux services concernés toute forme de négligences éducatives. Dans ce genre de situation où l'école se mêle de l'éducation de la famille, il sera difficile de construire une relation basée sur la confiance et le directeur devra faire preuve de beaucoup de diplomatie.

-Favoriser l'apprentissage ;

Lorsqu'un élève a des difficultés scolaires ou de comportement, l'école et la famille seront amenées à interférer dans le travail (éducatif ou d'apprentissages) de l'autre partie. Il s'agit alors pour le directeur de jouer une sorte de rôle de médiation pour favoriser un partenariat entre

l'école et la famille sans vouloir blesser ou menacer cette dernière (Perrenoud, 2010, p.8).

-Assurer la communication ;

D'autre part, outre les tâches mentionnées plus haut, le directeur a la responsabilité de favoriser la communication entre l'école et les parents. Perrenoud (2010, p.12) parle d'un véritable défi car la direction doit à la fois veiller à créer des contacts réguliers avec l'école, notamment entre enseignants et parents, parfois en devant renouer le dialogue entre ces derniers. Il doit aussi gérer l'ingérence des parents dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Mylonaku & Kekes, 2005). En résumé, la direction a la mission de maintenir un lien durable entre l'école et les familles, de mobiliser les parents tout en les gardant à distance de la gestion scolaire. Selon plusieurs chercheurs, il apparaît que pour être efficace dans la relation école-famille, une direction d'école doit « répondre aux besoins des parents et des élèves, notamment par la mise en place de diverses activités (organisation de journées et soirées portes ouvertes, envoi aux parents d'un bulletin d'information mensuel, ateliers d'information ou de formation pour les parents, (...), etc.) » (Izumi, L. et al. (2002), cité dans Larivée et al., 2019, p.6).

4.6 L'accompagnement

Dans le cadre de notre recherche, il nous apparaît important de définir cette notion d'accompagnement du directeur d'école dans sa relation avec les parents. Qu'entend-on exactement par accompagnement ?

Définitions

Si Maëla Paul nous donne une définition concise de l'accompagnement : « être avec et aller vers » (Paul, 2009), elle précise néanmoins que l'accompagnement est « un dispositif relationnel qui vise, au travers d'un échange et d'un questionnement, la compréhension d'une situation ou d'un projet » (Paul, 2017, p. 68). Cette dimension relationnelle nous semble essentielle, il s'agit pour le chef d'école d'« être avec » les parents. « Être avec » suppose d'être disponible, présent, ouvert, attentif et être capable de mobiliser la disponibilité, la présence, l'ouverture, l'attention (Paul, 2012, p.14).

De plus, il existe « autant de formes d'accompagnement que de professionnels accompagnant ou d'individus à accompagner » (Paul, 2016, p.14) et « chaque rencontre est unique et rien ne peut prédire ce qui va résulter de l'interaction » (Paul, 2017, p. 124). D'autant plus que cette relation d'accompagnement, entre une direction d'école et un parent, conjugue la dissymétrie des places (un professionnel et un bénéficiaire) et la symétrie requise pour qu'il y ait dialogue (entre deux personnes dans leur différence) (Paul, 2020). Il s'agit aussi pour le directeur dans sa relation d'accompagnement avec les parents de trouver, comme l'évoque Maëla Paul, une juste distance (Paul, 2016, p.95). En effet, institué dans ses fonctions, le chef d'établissement est tenu de respecter toute une série de lois, décret et autres règlements. C'est pourquoi nous rejoignons la définition de Le Bouëdec (2007), qui dit qu'« un accompagnement se fait toujours dans un cadre institutionnel, il se fait au nom des valeurs, des critères, des finalités d'une institution et sous son contrôle (...) la démarche d'accompagnement nécessite une position éthique et encore plus dans un cadre professionnel. » (Le Bouëdec, 2007).

La posture d'accompagnement

L'accompagnement est une posture et non une fonction. Selon Paul (2012, p.15), l'accompagnement ne conçoit pas celui qu'on accompagne comme dépourvu ou insuffisant. Il devrait être considéré comme une ressource. Si la direction et les parents avancent de concert, s'ils cheminent l'un avec l'autre, nous pouvons parler d'une relation interpersonnelle dite « coopérative » où la parole comme les objectifs et le questionnement sont partagés. Paul (2012, p.15) insiste également sur le fait que pour que cette relation se fasse sous le signe de la coopération, les protagonistes doivent se percevoir comme compétentes et, percevoir l'autre comme compétent. Enfin, pour Paul, la priorité de la tâche à conduire ensemble se traduit par une clarification des rôles (ndlr : ici entre le directeur et les parents) qui contribuent à assainir la relation (Paul, 2012, p.15).

Si la direction se voit attribuer, par l'institution scolaire, une fonction d'accompagnement envers les parents, il serait intéressant de s'interroger sur la posture à adopter. Paul (2012) définit la posture comme une manière d'être et de faire en relation avec autrui dans un espace et à un moment donné.

Paul (2020, p.94) nous donne les caractéristiques de quelques postures dans l'accompagnement :

Une posture « éthique » : Cette posture doit être éthique. Éthique dans l'écoute : elle exige de « prendre conscience de sa propre subjectivité dans la lecture qu'il fait du réel de l'autre (Biémar & Castin, 2012, p. 52). Éthique de la reconnaissance du parent comme une personne avec ses représentations, ses réalités, ses enjeux. Il ne s'agit pas pour le directeur de se substituer au parent : penser, dire, faire à sa place. Derrida (1967) définit cette posture comme « un rapport non violent (...) à autrui ».

Posture de non-savoir : Il s'agit pour le chef d'école de ne pas se positionner dans une place de toute puissance vis-à-vis des parents. Il s'agit de privilégier l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre. Il soutient un questionnement plutôt que l'affirmation. Cette posture de non-savoir incite à se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place.

Posture de dialogue

C'est dans une situation de dialogue que peut s'exercer la place de chacun. Paul précise que « la relation de dialogue pose un espace « instituant » qui met en scène deux personnes (par ex : le directeur et le parent) s'entretenant à propos d'une situation pour laquelle leur double compétence est requise » (Paul, 2012, p.17).

Posture d'écoute

Cette posture préconise une écoute et une compréhension de l'autre. C'est à la fois une posture et une technique qui soutient la démarche et nourrit le cheminement. « Elle s'accomplit tant dans le silence réceptif qui acquiesce et valide la parole d'un autre que dans l'interpellation confrontante. » (Paul, 2012, p.17).

Posture tierce

Pour être garant de la commande et du cadre institué, mais aussi attentif à la demande, il faut pouvoir se tenir à distance des deux, n'appartenant ni à l'un ni à l'autre. Maëla Paul parle de juste distance (Paul, 2016, p.95). Il s'agit pour le directeur de trouver la *bonne distance* avec le(s) parent(s) en clarifiant les rôles de chacun au préalable.

Posture « émancipatrice »

Il s'agit de recréer un environnement tant pour le chef d'école que pour le parent qui soit une opportunité, pour chaque partie, de « grandir en humanité » (Paul, 2012, p.17). L'accompagnant (le chef d'école) se positionne *entre l'expert et le pair* (Paul, 2020, p.97). En partant du principe que personne ne peut apprendre seul ou se construire seul, il s'agit toujours d'un travail en interaction avec l'autre. Le directeur se positionne comme un facilitateur. Ainsi, il permet, dans la situation relationnelle, à l'accompagné (le parent) d'exprimer et d'exercer son autonomie.

5 Partie 3 : Partie empirique

5.1 Méthodologie

5.1.1 Rappel de la problématique et des questions de recherche

Nous avons montré à travers la partie contextuelle, qu'actuellement, il y a une volonté d'accorder une place toujours plus grande aux parents et aux familles dans les relations avec les acteurs de l'école. Notamment via Le Pacte pour un Enseignement d'excellence qui insiste sur « le renforcement du dialogue et des relations famille- école » (Avis n°3, 2017, p. 11 & p.23). Nous avons vu que la responsabilité de développer cette collaboration incombe au directeur de l'école. Son rôle est de désormais tenir compte de cette volonté de rapprochement entre l'école et les familles.

À travers notre revue de littérature, il est établi que la qualité des relations entre la famille et l'école représente un facteur déterminant dans la scolarité des élèves et peut favoriser la réussite de ces derniers. Or cette logique d'ouverture et de coopération ne va pas de soi et les relations entre parents et enseignants peuvent déboucher sur des conflits larvés et de la défiance réciproque.

Nous nous interrogeons sur ce que mettent en œuvre les directions d'école fondamentale en vue de renforcer la relation avec les parents et ce qui favorise ou freine leur engagement.

Dès lors, nous nous posons donc la question suivante : Quelles sont les pistes et actions de renforcement au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB ?

Cette interrogation sera investie à travers les questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qui facilite le rapprochement entre l'école et les familles ?

Qu'est-ce qui freine le rapprochement école-famille ?

Quels sont les leviers mis en œuvre visant à renforcer les échanges et les relations avec les parents ?

D'après nos recherches, il semble qu'à l'heure actuelle, aucune étude en FWB ne traite de ce sujet sous l'angle de la direction d'école fondamentale, d'où la pertinence de notre recherche.

5.1.2 L'entretien semi-directif

Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé judicieux d'utiliser l'entretien semi-directif qui est également appelé entrevue semi dirigée (Savoie-Zajc, 1997) comme technique de récolte de données. Il s'agit d'une méthode de recherche qualitative. Selon Boutin (1997), le processus de la recherche qualitative est particulièrement adapté aux travaux conduits dans le champ (..) de l'éducation, de la sociologie (..) et se trouve à la frontière de plusieurs disciplines.

Sur le plan méthodologique, la recherche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes ; inductive, au sens où l'on acquiert la compréhension du phénomène de manière progressive ; récurrente, invitant à réitérer les étapes de la recherche si nécessaire ; et souple en raison de l'absence de rigidité de la démarche le plus souvent inductive (Imbert, 2010). L'objectif est de récolter de la matière pour amener des connaissances et/ou de la compréhension au travail de recherche. De fait, ce type d'entretien nous permet de comprendre d'une manière plus approfondie le vécu des personnes interrogées notamment parce qu'il permet de récolter leurs perceptions, leurs interprétations et leurs expériences sur le sujet (Quivy & Van Campenhoudt, 2017).

Comme l'entretien se présente sous forme d'une discussion, elle offre l'avantage de permettre à l'interviewé de s'exprimer librement autour du sujet selon ses propres cadres de référence, son langage et ses catégories mentales (Quivy & Van Campenhoudt, 2017) ce qui permet « ...d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur. » (Quivy & Van Campenhoudt, 2017, p.242). De plus, l'entretien semi-directif donne une certaine liberté d'action à l'intervieweur grâce aux questions ouvertes ; il peut, le cas échéant, rediriger son questionnement afin que la discussion ne s'éloigne pas de l'objet de la recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 2017). Aussi, la caractéristique de l'entretien semi-dirigé est que l'information est de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi, et recueillie dans un laps de temps raisonnable (De Ketele et Roegiers, 1996, p. 172). Les limites de l'entretien semi-directif consistent principalement dans le faible nombre de directions rencontrées. Même si nous avons veillé à avoir un échantillon diversifié, on ne peut pas avancer que ces directions sont spécifiquement représentatives de l'ensemble des directions en FWB. Nous n'avons pas tenu compte précisément des proportions d'âges, d'ancienneté dans la fonction, d'indice socio-économique de la population scolaire, de la taille de l'établissement ou encore du réseau par exemple. Il va de soi que le fait de ne pas disposer d'une représentation stricte crée inévitablement des biais dans les résultats de la recherche. Pour faire rapide, il pourrait sembler assez évident qu'un directeur d'une école à indice socio-économique bas rencontre un autre rapport aux familles que celui d'une école dans un environnement très élevé.

Pour commencer chaque entretien, nous l'avons d'abord contextualisé dans le parcours universitaire que nous suivons et plus spécifiquement dans le sujet et les objectifs de notre recherche. Chaque entretien a duré entre 45 minutes et 1h30. Au fil des interviews, nous avons pu le communiquer au préalable à la personne interviewée afin de lui permettre de se dégager une plage horaire uniquement dédiée à l'entretien.

Enfin, tout en établissant un lien de confiance, nous avons invité nos interlocuteurs à répondre d'une manière libérée à notre questionnement (voir Guide d'entretien ci-après), en indiquant qu'il n'y avait pas de « bonnes ou de mauvaises » réponses attendues. Nous les avons informés que le contenu serait enregistré par voie électronique pour ensuite être « retranscrit » par écrit en vue d'obtenir un matériau d'analyse pour notre recherche. Il est à noter que pendant ces entretiens, nous avons adopté une posture de chercheur. Nous avons respecté une attitude de neutralité sans influencer les réponses. Nous avons cependant fait preuve d'empathie tout en

encourageant, si besoin, la personne à aller plus loin dans ses réponses. Pour terminer, nous avons remercié la personne interviewée et conclu la rencontre par un moment plus informel.

Nous aurions pu bien entendu porter notre choix sur d'autres méthodes de recueil de données mais l'entretien semi-directif nous est au final apparu comme le plus approprié compte tenu de notre objet de recherche.

L'entretien directif²⁸ (où l'échange avec la personne est très cadré : ordre des questions, formulation, durée de l'entretien, tout est préparé à l'avance et ne peut être changé) ne nous permettait pas d'avoir la souplesse nécessaire pour pouvoir creuser certains points qui nous semblaient pertinents au regard de notre étude et la liberté et la latitude de parole indispensables pour mettre le doigt sur certains éléments qui apportent des réponses à nos interrogations.

L'entretien libre (où seuls les thèmes de l'entretien peuvent être préparés à l'avance. L'enquêteur pose une question large et laisse la personne argumenter comme il le souhaite autour de cette interrogation) nous semblait trop vague pour le directeur interrogé. Ce type d'entretien demande un travail de réflexion personnel plus intense de la part du directeur car il doit balayer par lui-même les différents champs de l'articulation école-famille. Il nous semblait bénéfique de pouvoir orienter davantage les directions, à la fois pour recevoir des réponses plus approfondies sur les questions qui nous intéressaient particulièrement et donner envie aux directions de participer à cette recherche sans devoir ajouter une charge mentale de travail à ces derniers dans un contexte professionnel que nous savons déjà bien rempli.

Une alternative intéressante à l'entretien semi-directif est le focus group qui est une méthode d'entretien de recherche qui permet d'interroger une dizaine de personnes réunie. Cet outil analytique permet de collecter des informations à travers l'émergence de plusieurs opinions concordantes ou discordantes dans le groupe de discussion. Toutefois, vu l'agenda chargé des directions d'école, il nous semblait concrètement difficile de les réunir à un moment et lieu donné. Par ailleurs, cette méthode d'analyse en groupe demande aussi de l'expertise : à la fois celle de gérer le groupe, mais également de réussir à dégager les tendances. Néanmoins, ce focus group aurait véritablement toute sa place si nous étions amenés à poursuivre dans le futur l'objet de notre recherche.

5.1.3 Le terrain

Les entretiens ont été réalisés auprès de directions d'école fondamentales en FWB. Lors de la genèse de ce mémoire, nous avons d'emblée fait le choix de mener nos enquêtes sur le terrain auprès d'un public de collègues²⁹ que nous avons côtoyé au cours de nos 12 années de direction d'école fondamentale. Notre volonté était de minimiser un éventuel biais important en étant devenu DCO : celui d'interviewer des directions avec lesquelles nous représentons désormais le pouvoir régulateur dans le cadre des plans de pilotage de leurs établissements scolaires. Il est à noter que nous avons au préalable contacté les directions par téléphone ou par

²⁸ , . (2021, 24 mars). *Les types d'entretien : directif, semi-directif ou non-directif*. Scribbr. Consulté le 1 juin 2023, de <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>

²⁹ La majorité des personnes interviewées sont d'anciens collègues. Seule une direction a été rencontrée au Mapemass.

voie électronique afin de leur présenter le sujet de notre mémoire et les solliciter à participer à un entretien. Après avoir obtenu leur accord, nous avons convenu des modalités de l'entrevue. Nos entretiens ont été effectués de deux manières : soit en présentiel, soit à distance via Teams. Selon Soyer et Tanda, l'utilisation d'un média en ligne n'altère en rien la qualité de la récolte de données et offre quelques plus-values dans la coopération chercheur- participants comme le gain de temps, la confidentialité et le confort (Soyer et Tanda, 2016). Les données ont été récoltées durant les mois de janvier et de février 2023. Nous aurions pu également procéder à de l'observation. Cette technique est très utilisée pour parvenir à collecter des informations, notamment dans le cadre de recherches en Sciences sociales.

Ici aussi, nous sommes convaincus que diverses observations, organisées sous plusieurs formes, auraient permis d'enrichir notre recherche.

Néanmoins, notamment en lien avec le temps que demande ce type d'observation, cette méthode ne nous est pas apparue comme la plus adéquate. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile pour une direction d'accepter d'être observée dans ses pratiques professionnelles. De même, la présence du chercheur, en tant que tiers dans le cadre d'une observation participante, peut entraîner des biais dans les résultats.

5.1.4 L'échantillon

L'échantillon se compose de neuf directions d'école fondamentale en FWB. Plusieurs critères ont amené à la construction d'un échantillon qui se voulait varié en lien avec l'objet de recherche : la taille de l'école (population scolaire+ équipe éducative), l'indice socioéconomique³⁰ de la population scolaire que leur école accueille, la zone géographique et l'environnement (urbain-rural) de l'établissement, le genre des personnes cibles, l'ancienneté dans la fonction de direction, le nombre d'implantations à charge. Le tableau ci –après synthétise les caractéristiques de l'échantillon (figure 4). Notre souhait était d'obtenir un échantillon le plus hétérogène possible en variant autant que possible les caractéristiques entre les répondants. Nous n'avons pas tenu compte de l'appartenance de l'école à tel ou tel réseau existant en FWB, considérant que ce critère n'est pas pertinent pour notre recherche. Il est à noter que pour respecter l'anonymat, nous avons utilisé des prénoms d'emprunt selon les directives de Quivy et Van Campenhoudt (2017). Un répondant a souhaité prendre connaissance de la retranscription de son entretien en vue de la valider. Parmi les directions rencontrées, une seule n'a pas un temps plein (TP) de direction mais un mi-temps car sa population scolaire est inférieure au seuil de 180 élèves nécessaire pour l'octroi d'un TP de direction.

³⁰ Le gouvernement de la FWB calcule l'indice socioéconomique (ISE) des implantations, des établissements scolaires. Cet outil est un indice statistique qui permet de classer les implantations, établissements de manière univoque sur base de divers indicateurs mesurant le niveau socioéconomique de leur population. **Les ISE sont directement calculés sur base des 7 variables caractérisant les ménages des élèves fréquentant l'implantation, l'école ou le secteur statistique** (couvrant les revenus, les niveaux des diplômes, les activités professionnelles, les taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires d'une aide sociale). Les ISE vont de 1 à 20. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28576&navi=4891>

Répondant	Prénom d'emprunt	Genre	Ancienneté dans la fonction	Taille de l'école (Nombre d'élèves)	ISE de l'école	Nombre d'implantation(s)	Zone+ milieu Brx= Bruxelles BW= Brabant Wallon
1	Gaston	M	15	225	13-15	2	BW- rural
2	Annabelle	F	13	325	1	1	Brx- urbain
3	Félicien	M	1	215	16	1	Hainaut- rural
4	Didier	M	12	350	2-2	2	Hainaut- urbain
5	Poupette	F	13	450	17-18	2	BW- rural
6	Alexandra	F	12	380	16	1	BW - urbain
7	Victoria	F	8	400	9-6	2	Hainaut -urbain
8	Laure	F	14	450	7-9-13	3	BW- rural
9	Bertrand	H	10	98	5	1	Hainaut - urbain

Figure 4 : Tableau récapitulatif des directions ayant participé à l'entretien.

5.1.5 Le guide d'entretien

Sur la base de notre revue de littérature et de nos multiples lectures effectuées en amont, nous avons élaboré un guide d'entretien (voir annexe 6) en lien avec l'objet de notre recherche. Il s'agit d'un document imprimé qui a servi de fil conducteur dans les rencontres avec les directions d'école. Comme le préconise Kaufman (2016), nous n'avons pas cherché dans un premier temps à structurer les questions. L'objectif a été de reprendre diverses questions qui nous semblaient pertinentes en lien avec notre objet de recherche : le rôle de la direction dans la relation avec les parents, les éléments jugés importants dans les relations école-famille, la posture adoptée dans les rapports avec les parents/ les familles, les attentes vis-à-vis des parents...

Dans un second temps, nous les avons structurées en respectant la technique de l'entonnoir. Nous avons débuté l'entretien par des questions plus généralistes et d'ouverture pour ensuite aborder des dimensions directement en lien avec nos différentes questions de recherche. Enfin, nous avons préparé quelques questions de relance à utiliser si besoin. Il est à noter que nous avons commencé les entretiens par une prise de renseignement généraux (voir tableau 1) sur l'ancienneté de la personne dans la fonction de direction, la taille de l'école, l'ISE de l'école...

5.1.6 L'analyse des discours

Nous avons opté pour une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003). Le choix de cette analyse nous permet de rester au plus proche des propos des interviewés. À partir du matériau

récolté via une retranscription Teams ou via le mode « dictée » Word, les neuf interviews ont été retranscrites sous forme de verbatim dans un document Word. Ces entretiens ont ensuite été lus plusieurs fois ce qui nous a permis de nous familiariser une première fois avec le contenu. Nous avons ensuite laissé émerger les catégories dans les données recueillies auprès de nos directions d'écoles fondamentales (voir annexe 7). Nous avons eu comme objectif de faire apparaître les éléments récurrents issus des propos des interviewés suite à l'exploitation de ces données brutes afin de les synthétiser dans leur ensemble en lien avec notre étude. Les premières thématiques, essentiellement liées aux questions de recherche, ont donc été identifiées.

5.1.7 Limites et biais de notre recherche

Cette étude présente certaines limites à prendre en considération. Ainsi, la recherche s'est déroulée avec un nombre restreint de participants. Nos résultats ne peuvent donc pas être généralisés à un contexte différent : chaque école, chaque public scolaire étant différent. Toutefois, ils peuvent inspirer certaines équipes et directions qui souhaiteraient réfléchir ou mettre en œuvre des actions visant à renforcer les relations avec les parents.

Pour rappel, les directions interrogées sont en majorité des directions côtoyées dans le passé en tant que collègue. Une seule direction est une professionnelle rencontrée au Mapemass.

Et comme dit supra, de par notre nouvelle fonction de DCO, nous n'avons pas voulu générer un biais important, celui d'interviewer des directions d'école avec lesquelles nous avons un rapport de représentation du pouvoir régulateur dans le cadre des plans de pilotage.

Le fait de connaître les personnes nous a permis d'obtenir une parole libérée. Comme expliqué supra, nous avons toutefois été attentifs à garder une posture rigoureuse de chercheur et d'avoir les meilleures conditions d'interviews, à savoir de ne pas être dérangés pendant l'entretien.

6 Partie 4 : Description & Discussion des résultats

Ce chapitre fait état des résultats des réponses obtenues à nos différentes questions de recherche. Pour illustrer notre description des résultats, nous utiliserons un prénom d'emprunt pour chaque direction à travers des citations extraites qui seront mises entre guillemets.

Dans un premier temps, nous avons classé pour chaque interviewé, les pratiques de collaboration/relation recueillies au regard des six types d'activités d'implication parentale de la typologie d'Epstein (2001) (figure 5).

Typologie d'Epstein (2001)	Type 1 : Rôle parental	Type 2 : Communication	Type 3 : Le volontariat	Type 4 : aide aux devoirs	Type 5 : Prise de décision	Type 6 : Collaboration avec la communauté
Gaston	✓	✓	✓		✓	✓
Annabelle	✓	✓				
Félicien	✓	✓	✓		✓	✓
Didier	✓	✓				
Poupette		✓	✓		✓	✓
Alexandra		✓	✓			
Victoria		✓				
Laure		✓				
Bertrand	✓	✓	✓			

Figure 5 : Grille d'identification selon la typologie d'Epstein

Nous voyons directement que sur notre échantillon de directions d'école, les pratiques les plus utilisées dans le cadre des relations école-famille sont : la communication (type 2), suivie du volontariat (type 3) et du rôle parental (type 1).

Un premier constat s'impose aussi : contrairement au modèle structuré d'Epstein (2001), les relations école-famille des directions interrogées ne s'inscrivent pas dans un programme établi et structuré impliquant ces 6 types d'implication parentale. Il est à noter que pour les coches des types 5 et 6 (prise de décision & collaboration communauté), il s'agit d'une activité unique sur l'année scolaire, concertée entre l'école- l'association des parents et la communauté (ici en l'occurrence les autorités locales). Un deuxième constat est l'absence de réponse au type 4 (l'aide aux devoirs). Les études sur la collaboration parents-enseignants montrent que les deux axes de la typologie d'Epstein privilégiés sont : la communication (type 2) et l'aide aux devoirs (type 4). Nous en déduisons que ces résultats montrent que le regard, dans les relations et implications école-famille, des directeurs est différent de celui des enseignants, qui sont eux, plus en lien avec la gestion des devoirs.

6.1 Les éléments qui facilitent le rapprochement école-famille

Les résultats qui suivent émergent des données recueillies en lien avec notre question de recherche : quels sont les éléments qui facilitent le rapprochement entre l'école et les familles ? D'une manière unanime, les directeurs ont une volonté de créer un lien de confiance avec les parents en vue de renforcer les relations et le partenariat avec les familles. À travers les propos et les verbatims des directions interrogées, nous avons pu faire ressortir trois facteurs qui facilitent le rapprochement entre l'école et les parents : 1) L'attitude de la direction 2) La clarification des rôles et des attendus de chaque partie 3) Les rencontres formelles et informelles.

6.1.1 L'attitude la direction

Selon les dires de neuf directions, l'attitude du chef d'école influence grandement le partenariat école-famille. Ces chefs d'école sont conscients de l'importance d'assurer du liant entre les écoles et les familles. Nous constatons que ces directeurs mettent au cœur de leur métier cette volonté d'ouverture. Ils vont développer des qualités relationnelles et une façon de faire propices à atteindre cet objectif.

« Je pense quand même que le relationnel est très important. Je pense que tout part de là. Il y a évidemment le pédagogique et l'administratif mais pour amener un bon travail pédagogique, il va falloir faire preuve d'un bon relationnel car il s'agit de savoir faire passer les choses avec une certaine façon de les dire, la façon de les annoncer donc je pense que le relationnel est vraiment très, très important aussi bien avec l'équipe, avec les enfants, avec les parents. » (Félicien)

« Mon rôle en tant que chef d'établissement est de faire exister cette relation avec les parents et les familles. Dans ce sens, mon rôle consiste à faciliter, à créer des ponts entre l'école que je représente symboliquement par ma fonction de direction et les familles qui nous confient leurs enfants. » (Gaston)

La majorité des directions s'accordent à dire que l'adoption d'une posture adéquate (voir annexe 8) peut faciliter les relations avec les familles en vue de créer une relation de confiance entre les parties. Deux directions nous parlent d'un état d'esprit que doit avoir un chef d'école.

« Je pense que c'est une manière d'être. Je pense que c'est l'accueil qu'on octroie. C'est aussi le respect qu'on a des personnes. Pour moi, je pense que c'est primordial de pouvoir respecter chacun et, enfin, je ne suis jamais dans le jugement. J'essaye toujours de comprendre les gens et d'accueillir toutes les personnes de la même façon. » (Alexandra)

« Je dirais que ce serait quand même bien l'état d'esprit de la direction. Si tu as une direction qui aime les relations humaines et qui naturellement va à la rencontre des gens, c'est intéressant. » (Bertrand)

Les directions sont conscientes qu'ils doivent assurer une sorte de courroie entre l'école et les parents. Quelques directeurs se voient comme facilitateurs des relations avec les parents, parfois même d'être comme médiateur entre les parents et les enseignants.

« Installer une relation de confiance, ça c'est déjà une première chose. La relation de confiance, elle doit venir en partie du parent, elle doit se construire d'une manière partagée. » (Félicien)

« Des parents viennent chez moi en disant qu'ils ne savent plus parler à l'instit. Ils expriment le besoin d'être écouté, donc je suis vraiment ce côté médiateur et mon rôle est d'essayer de trouver des solutions. » (Laure)

« Ensuite, il y avait aussi un rôle de médiateur. Parfois, il pouvait y avoir des conflits entre parents, des divergences de points de vue entre enseignants et les parents. Et donc, à certains moments, c'était vraiment jouer ce rôle de médiateur pour faire en sorte que les deux parties puissent discuter sereinement, même si c'est juste entre parents. » (Bertrand)

À cette fin, les chefs d'école adoptent en premier lieu une attitude d'accueil, bienveillante et d'écoute propice à favoriser la mise en confiance de leurs interlocuteurs. Pour les neuf directions, il est important de se mettre en position « d'égal à égal » et de se mettre au même niveau que les parents, de les considérer comme des partenaires d'accompagnement dans l'éducation de leur enfant.

« Une posture de bienveillance. J'adopte une posture de bienveillance, d'écoute. De confiance aussi, j'essaie de les mettre en confiance. » (Laure)

« J'essaie de me mettre au niveau de mes interlocuteurs. J'adopte une posture d'accueil par le sourire. Je reste simple, accessible dans le but de permettre aux parents de se sentir à l'aise et en confiance. » « Enfin, le fait que les parents se sentent reconnus comme des personnes qui ont leur rôle à jouer en tant que parents et qu'ils ne se sentent pas jugés. » (Gaston)

« Je pense que c'est important de pouvoir parler le même langage à tout le monde et que les parents justement puissent comprendre de quoi on leur parle. Parce qu'on a des milieux qui sont parfois tout à fait différents et ça me semble déjà primordial. » (Alexandra)

« Au fil de mon expérience, et j'essaie de le faire comprendre aux enseignants, je m'attache à les considérer comme des partenaires de l'école, à leur faire sentir qu'on a besoin d'eux dans le développement de leurs enfants. » (Annabelle)

Pour les chefs d'école, l'adoption d'une posture émancipatrice permet à la fois d'impliquer les parents dans la recherche d'une solution mais aussi de les rassurer. Ce type d'attitude permet d'entrevoir un climat serein sur la scolarité et le bien-être de l'élève et de créer des liens chaleureux entre tous. Il s'agit aussi de pouvoir orienter les parents en cas de besoin exprimé.

« Donc, en tant que directeur, on est également là pour donner toute une série d'informations et être parfois le facilitateur, mettre les parents en relation avec les bons services. » (Bertrand)

« J'essaye d'impliquer un maximum les parents afin qu'ils soient partie prenante des décisions prises collégalement. J'ai d'ailleurs remarqué au fil du temps que les parents étaient plus attentifs et sensibles quand on leur parle du développement de leurs enfants qu'uniquement des difficultés apprentissages ou de comportement. » (Gaston)

« Enfin, j'ai adopté cette posture de « parents »³¹ pour les rassurer et pour chercher avec eux des solutions, pour leur dire que tout allait bien se passer. » (Bertrand)

Nous voyons que pour sept directions, ces postures facilitant les échanges permettraient non seulement de créer un contact avec les parents mais aussi d'anticiper ou de régler d'éventuels problèmes qui pourraient survenir avec leur enfant dans l'école. Il s'agit aussi d'apporter une plus-value dans l'épanouissement et le développement de l'élève grâce à ces liens de confiance créés entre l'école et les familles.

« Car j'estime que si, il y a de bonnes relations, un climat positif, une confiance, une écoute, les choses se passent beaucoup mieux et les projets peuvent se mettre en place. » (Laure)

« Et je remarque que les parents à qui on parle de cette façon, à qui on essaye d'expliquer gentiment les façons de faire qui sont mieux pour l'enfant en prennent exemple et essayent de suivre les conseils qu'on leur donne. Donc, je pense qu'on a tous à y gagner pour le développement de l'enfant. » (Alexandra)

Discussion

À travers nos entrevues, nous avons remarqué que l'attitude et la posture de la direction revenaient d'une manière dominante à la fois comme facilitateur et comme levier d'action pour assurer les relations entre l'école et les parents.

La dimension relationnelle chez un directeur apparaît comme un élément incontournable pour amorcer des échanges avec les parents. Cette dimension relationnelle nous semble essentielle, il s'agit pour le chef d'école d'« être avec » les parents. « Être avec » suppose d'être disponible, présent, ouvert, attentif et être capable de mobiliser la disponibilité, la présence, l'ouverture, l'attention (Paul, 2012, p.14).

Nous avons relevé que les directions d'écoles adoptaient différentes postures lors des échanges avec les parents. Nous voyons que ces postures révèlent une forme d'accompagnement des parents. Cet accompagnement des parents n'est pas anodin, il traduit une intention, une volonté des directions d'« être avec et d'aller vers ». (Paul, 2009). Si la posture d'écoute (Paul, 2012, p.17) reste une évidence pour chaque direction permettant d'entrer en relation avec leurs interlocuteurs, nous voyons avec les directions que cette

³¹ Note de compréhension : ici la direction nous a spécifié faire référence à l'analyse transactionnelle selon Eric Berne... <https://analysetransactionnelle.fr/p-Les Etats du Moi>

relation d'accompagnement conjugue la dissymétrie des places et la symétrie requise pour qu'il y ait dialogue avec le parent (Paul, 2020). En d'autres termes, nous remarquons que plusieurs directions se positionnent d'égal à égal pour laisser la parole aux parents. Cette façon de faire permet une posture d'écoute pour entamer l'interaction, le questionnement, l'attention à l'autre et aussi une posture de dialogue où chacun est auteur de la relation pour résoudre ensemble une problématique posée. Il s'agit aussi pour le directeur de trouver une juste distance dans sa relation d'accompagnement avec les parents (Paul, 2016, p.95). Enfin, il est à noter que, quel que soit l'indice socio-économique de l'école, ces différentes postures semblent être généralisées. Il a été difficile d'en donner des lignes de force. En fonction des situations, les directions privilégient telle ou telle posture. Nous pouvons néanmoins remarquer qu'il y a une véritable volonté d'entrer en contact avec chaque interlocuteur en adoptant une posture d'accompagnement qui semble la plus adéquate.

6.1.2 La clarification des rôles et des attendus de chaque partie

Durant les entretiens, ce qui est revenu d'une manière générale, c'est le fait que les directions soutiennent l'importance de clarifier les rôles et les attendus vis-à-vis des parents. Il s'agit aussi de rappeler le cadre scolaire auprès des familles.

« (...) quand tu mets des frontières entre enseignants et parents. Tu ne peux pas leur en vouloir à ces parents de ne pas s'impliquer plus ou de ne pas participer davantage à la vie de l'école. Ce n'est pas seulement quand toi tu en as besoin que tu dois les appeler. Ma conviction, c'est vraiment leur laisser un espace clairement défini. Mais ils ont droit à réfléchir au futur de l'école de leurs enfants... » (Bertrand)

« C'est l'occasion de dire aux parents ce qu'on attend d'eux. Donc, c'est l'occasion de dire aux parents comment on travaille, ce qu'on attend des enfants mais aussi ce qu'on attend des parents. Je trouve que c'est un bon point de départ pour une rencontre avec tous les parents en début d'année. C'est rassurant. » (Félicien)

« Je crois qu'il y a forcément tout ce qui concerne le respect des règles de classe d'école et c'est une question de priorité (...), c'est quelque chose que j'aime bien leur dire dès le départ » (Félicien)

Plusieurs chefs d'école racontent qu'il faut faire comprendre aux parents le fait qu'ils ont un rôle à jouer dans l'épanouissement de leur enfant. Il s'agit donc pour les directions d'impliquer les familles et de les considérer comme partenaire de l'éducation et du développement de leur enfant. Il s'agit aussi parfois de les rassurer dans leur rôle de parents.

« Enfin, le fait que les parents se sentent reconnus comme des personnes qui ont leur rôle à jouer en tant que parents et qu'ils ne se sentent pas jugés. Pour moi, ce qui facilite le rapprochement école-famille, c'est le fait d'ouvrir l'école aux parents, qu'ils se sentent accueillis et quelque part désirés. Notamment, le fait de leur faire comprendre qu'ils ont un rôle à jouer dans la réussite de leur enfant en le soutenant, en l'encourageant, etc.

c'est important. (...). Un autre élément pour moi est que chacun soit bien au courant de son rôle à jouer dans le développement de l'élève. » (Gaston)

« Je pense qu'il faut faire sentir et comprendre aux parents que l'on compte sur eux et qu'ils ont un rôle à jouer dans l'éducation de leur enfant. L'école ne peut pas tout faire seule. Quelque part, il faut les considérer comme des alliés et des partenaires de l'école. Mais ça va dans les deux sens, il faut qu'ils sachent qu'en cas de problème, on est là aussi. L'important est que l'élève se sente soutenu mais aussi cadré dans sa famille et dans l'école. » (Annabelle)

« J'ai quand même mon expertise donc j'essaye d'avoir une vraie relation, d'en faire un vrai partenaire, un partenaire qui n'aura pas peur de revenir vers moi, de me retéléphoner, d'utiliser mon mail, de demander de l'aide. Voilà, je tente en tout cas de veiller à tout ça. » (Victoria)

Dans ce cadre, les directions organisent des réunions d'information à destination des parents, des conférences. Ces différentes activités visent à favoriser une meilleure compréhension du rôle de parents mais aussi de comprendre le fonctionnement des familles.

En contrepartie, certaines directions considèrent qu'il est important pour eux de faire savoir que les parents peuvent compter sur eux en cas de problèmes ou d'interrogations sur leur rôle parental.

« Les parents le savent que ma porte est ouverte et qu'ils peuvent venir me rencontrer s'ils en ont besoin. » (Alexandra)

« Pour le reste aussi, juste leur dire que notre porte leur est toujours « ouverte » en cas de problème. Cela ne doit pas non plus devenir envahissant car on a aussi des parents qui viennent pour pas grand-chose. » (Félicien)

Discussion

Nous voyons, à travers les verbatims recueillis, que les directions interrogées sont conscientes de l'importance de considérer les parents comme des partenaires d'éducation et du fait que ces familles ont un rôle à jouer dans la scolarité.

Ces éléments sont en corrélation avec la recherche qui montre qu'il est important que les rôles de chacun soient clairement établis afin de favoriser la collaboration et les implications parentales (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, in Larivée et al., 2019).

Nos résultats rejoignent ceux de Epstein (2001) qui a trouvé que les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part de l'école, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les élèves comme apprenants (Simon, 2000).

Nous considérons que cette approche fait partie du type 1 dans la typologie d'Epstein qui favorise et qui aide les familles dans l'exercice de leurs rôles parentaux.

De notre point de vue, cette clarification des rôles va permettre d'éviter des frustrations et un flou dans les rôles de chaque partie. La recherche avance que certains parents souhaiteraient s'investir davantage dans l'établissement scolaire mais ne savent pas comment le faire ou ne s'y sentent pas invités à le faire (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey, 1997).

Il s'agit aussi d'établir un climat de confiance et de pouvoir exprimer les besoins et les attentes de chaque partie et de baliser la volonté d'être à l'écoute des familles. Deslandes et Bertrand (2001) soulignent qu'une convergence dans les perceptions, les croyances, et les attentes respectives des parents et des enseignants favorise des relations école-famille harmonieuses.

Nous voyons qu'il s'agit d'un enjeu important pour les chefs d'école en vue notamment de réduire les malentendus, les incompréhensions qui constituent autant d'obstacles à la qualité des relations école-parents qui comme le prétend Crozier, sont deux catégories hétérogènes (Crozier, 2000).

L'école, et en particulier la direction, détient une responsabilité importante à ce sujet puisque c'est l'institution scolaire qui va donner et organiser les possibilités d'implication aux parents.

6.1.3 Les rencontres formelles et informelles

Les rencontres formelles

Comme facilitateur du renforcement des relations école-parents, les neuf directions interrogées évoquent l'organisation de moments formels spécialement dédiés à rencontrer les parents à l'école. Il s'agit soit de réunions de parents qui se font d'une manière collective ou individuelle soit d'événements en tout genre rassemblant les familles et l'ensemble de l'équipe éducative. Le cas échéant, il y a aussi la possibilité pour une direction de convoquer les parents à tout moment de l'année.

« La mise en place de moments d'échanges peut favoriser ce rapprochement. Ces moments d'échanges peuvent se traduire par l'organisation de réunions où sont conviés les parents d'une manière collective ou individuelle dans l'école. Ensuite vient la rentrée scolaire (...). Et déjà, pour certains parents, les rassurer sur le fait que tout va bien se passer. C'est aussi au début de l'année scolaire que la plupart des parents ont toute une série de questions d'ordre pratico-pratiques et aussi parfois sur les apprentissages. C'est pourquoi nous organisons des réunions collectives d'informations en début d'année où je passe de classe en classe pour présenter la philosophie de l'école, les projets de l'année, me présenter aussi et déjà répondre collectivement aux attentes et aux questions des parents qui sont présents. » (Gaston)

« En fait, j'ai organisé volontairement des réunions de parents en dehors des bulletins. Donc ici, les réunions de parents se font alors que l'enfant n'a pas de bulletin. Une première réunion de parents est fixée pour faire le point et que l'instit ne se focalise pas que sur les résultats mais plutôt sur comment ça se passe dans le développement de l'enfant en classe et où est ce qu'on peut déjà avoir une évolution. C'est un vrai dialogue qui s'installe mais aussi un premier contact, sans avoir cette pression des points du bulletin. » (Laure)

Six directions sont présentes lors des réunions individuelles pour les parents qui souhaiteraient les rencontrer dans leur bureau et passent de classe en classe lors des réunions collectives afin de les rencontrer. Aussi, elles se donnent l'opportunité d'accompagner l'enseignant dans une réunion individuelle en cas de besoin.

« À côté de cela, j'étais présente lors des différentes réunions des parents tant collectives qu'individuelles. Il m'est arrivé d'être présent et de participer avec le prof à des réunions des parents quand la situation était problématique avec un enfant afin d'épauler le prof et parfois de prendre des décisions compliquées. » (Poupette)

En ce qui concerne les événements en tout genre, ils sont généralement festifs, sportifs ou culturels. Il peut s'agir de la mise sur pied d'une exposition avec les œuvres réalisées des enfants, une fancy-fair ou une fête d'école avec une thématique travaillée en classe avec les élèves, voire une conférence. Ces moments de rencontres offrent la possibilité aux parents de venir et d'entrer dans l'établissement scolaire. Les interviewés voient dans ces « espaces-rencontre » un facteur améliorant le partenariat à travers un dialogue et des échanges entre les parents et l'école notamment par le fait qu'il s'instaure une relation plus horizontale entre les personnes.

« Rapprochement de personnes qui pourrait par la suite, rapprocher la famille, l'école. Je dis rapprochement de personnes parce que si je prends l'exemple de l'équipe barbecue où je participais, ce n'était plus Monsieur Bertrand mais c'était Bertrand. Et il y avait vraiment une relation de personne à personne qui a ensuite des effets positifs. Oui, ça peut rapprocher les personnes qui s'investissent. » (Bertrand)

Les rencontres informelles

Sept directions donnent de l'importance aux rencontres informelles. Contrairement aux rencontres formelles planifiées à l'agenda, il s'agit ici pour les directions de susciter et d'aller à la rencontre des parents lors de moments informels. Tous s'accordent à dire que ces moments sont précieux et leur permettent de véritablement se rapprocher des familles, de créer un lien de confiance et parfois de régler ou d'anticiper des problématiques à venir. Il est à constater que chaque direction organise ces rencontres informelles en fonction de son expérience sur le terrain, de sa volonté et de son environnement. Il est à noter que si ces moments informels relèvent au départ d'un acte spontané, ils peuvent devenir au fil du temps institutionnalisés par le chef d'école.

« Pour moi, ce sont les rencontres. Mais quand je dis rencontre, ce n'est pas spécialement des rencontres formelles, c'est plutôt parfois lors des festivités. Faire des soupers, organiser des conférences en dehors du contexte strictement scolaire. J'ai déjà remarqué qu'on prend alors des moments informels. Du coup, on s'intéresse aux parents et on parle de tout et de rien. Ça permet d'avoir une relation plus équilibrée qui s'établit justement avec les parents. Et j'ai déjà pu remarquer qu'après quand ils me croisent, c'est beaucoup plus facile pour eux aussi de m'aborder ou de me dire Bonjour. » (Laure)

« [...] Pour certaines choses, ça permet de réduire la distance parce que parfois c'est un petit quelque chose de rien du tout qui peut se transformer après en changement d'école,

si on n'y prend pas garde. Et donc, je pense qu'en étant tout de suite au taquet, voilà les gens vous voient, les gens me voient, les gens voient les profs. C'est le fait d'être présent, visible et accessible. » (Poupette)

« Faire du « public-relations » avec les parents, consiste pour moi à traîner dans les couloirs. Lorsqu'une maman vient déposer un élève par exemple, on sonde le plus d'éléments d'une manière informelle. Et montrer qu'on existe auprès des familles. Oui, c'est donc aller à leur contact. Ne pas attendre qu'ils viennent vers moi mais de ne pas avoir peur, moi, d'aller vers eux. » (Victoria)

Cette volonté d'être l'interface entre les familles et l'institution scolaire se traduit par une disponibilité favorisant les contacts avec les familles. Huit directions se montrent, se placent aux entrées des établissements au moment où les enfants sont déposés ou repris à l'école.

« La disponibilité, la disponibilité. Même si un parent vient à l'improvvisu devant mon bureau. Ma volonté, c'est quand même de pouvoir apporter la moindre petite chose afin que le parent reparte avec ce sentiment qu'on l'a écouté. Pour moi, ça, c'est vraiment primordial. » (Victoria)

« Mais pour moi, comme je le disais, le relationnel est important. C'est aussi important d'être présente et de montrer ma présence pour les parents. J'aime bien être devant l'école le matin ou à la sortie des cours pour rencontrer les parents. » (Alexandra)

« Le matin à l'accueil, je ne suis pas dans le bureau, je suis dans la cour de récréation, donc les parents savent qu'ils peuvent venir me trouver pour discuter. Ensuite, de 8h15 à 8h30, je fais le tour des classes maternelles où les parents viennent déposer les élèves en classe. Et donc, c'est l'occasion également de pouvoir échanger. ». « Et à la sortie des cours, et c'est exactement le même principe, être présent à la grille. » (Bertrand)

Plusieurs directions relatent le fait qu'ils se rendent aussi accessibles avant et après les cours afin de permettre aux parents de pouvoir les rencontrer.

« Mon bureau est ouvert tout le temps. Je ne supporte pas que ma porte soit fermée et je veux pouvoir accueillir aussi bien les enfants, les parents que les enseignants. De ce fait, mes journées sont longues mais ce n'est pas grave, pour moi c'est important d'être accessible » « Ici, je suis à l'école tard le soir et donc j'appréhende mieux la réalité de vie des parents qui viennent rechercher leurs enfants à la garderie quand il est 17h30-18h. » (Alexandra)

Deux cheffes d'école nous disent qu'elles ont la volonté d'aller à la rencontre des parents afin de provoquer des moments d'échanges.

« C'est à nous après à être là, présents, pour pouvoir les interpeller quand ils ont franchi le seuil de l'école ». (Alexandra)

Une direction qui est à mi-temps mentionne le fait qu'il faut aussi communiquer les moments où la direction est disponible mais qu'il faut aussi se montrer à disposition dès que possible.

« (...) , les gens savent très bien quels sont les moments de classe. Et quels sont les moments où je suis au bureau. Pas de prise de rendez-vous pour venir au bureau, on frappe à la porte et si je sais recevoir les parents, je les reçois. » (Bertrand)

Pour d'autres directions, il est possible de les rencontrer sur base d'un rendez-vous pris au préalable.

Discussion

Les réponses des directions ont mis en évidence des éléments importants à prendre en compte pour favoriser et renforcer les relations avec les parents. Il y a d'une part, les dispositifs formels. Il s'agit de moments où sont organisés des « espaces de rencontres » entre le corps enseignant et les parents notamment via les réunions des parents qu'elles soient individuelles ou collectives³². Il s'agit de moments qui permettent non seulement le transfert d'informations mais qui offrent aux parties la possibilité d'échanges sur le parcours scolaire et le développement de l'enfant.

D'autre part, l'analyse des résultats montre que les directions usent, dès qu'elles en ont la possibilité, de situations informelles pour se mettre en relation avec les parents.

Pour Roethlisberger et Dickson (cité dans Koeberlé, P. & Geoffroy, F., 2018), « l'informel correspond aux modèles d'interaction que l'on retrouve dans la réalité, mais qui ne sont pas représentés dans la structure formelle ou qui y sont représentés d'une façon inadéquate » (1939, p. 559).

Il est à noter que l'informel souvent se mélange avec le formel ou en tout cas le complète afin d'assurer le bon fonctionnement de l'organisation et, comme l'affirment Crozier et Friedberg, afin de compenser l'inefficacité des règles formelles (Crozier et Friedberg, in Koeberlé, P. & Geoffroy, F., 2018).

Les directions semblent recourir à des rencontres informelles dès que possible pour obtenir ou renforcer les liens avec les parents. On pourrait donc se poser la question suivante : est-ce que finalement les dispositifs formels classiques, comme les réunions de parents, suffisent-ils pour installer et créer une véritable relation avec les parents ?

Nous voyons en tout cas que les rencontres informelles sont davantage axées sur une volonté d'établir des échanges cordiaux et mieux connaître l'autre dans son altérité plutôt que sur une évaluation des aspects cognitifs de l'enfant. N'est-ce pas là finalement un élément important à préconiser pour relier ces mondes qui ne se sont pas choisis à la base ?

De plus, on pourrait étayer cette hypothèse par le fait que certains dispositifs informels deviennent formels car ils apportent des effets positifs au renforcement des relations école-famille. Par exemple, le fait que la direction soit présente le matin et le soir à l'entrée de l'école. Cette pratique n'est spécifiée dans aucun prescrit, dans aucune circulaire, aucun ROI. Néanmoins, elle semble assez prisée par les chefs d'école.

³² Un point qui nous a interpellé est l'absence de mention, lors des entrevues, du conseil de participation qui pour rappel, réunit les représentants des parents, des enseignants ainsi que le PO et la direction, comme facteur favorisant le rapprochement école-famille.

6.2 Les éléments qui freinent le rapprochement école-famille

À travers les propos recueillis, nous pouvons faire ressortir trois éléments qui freinent le rapprochement et les relations entre l'école et les parents : 1) L'attitude des enseignants, 2) L'attitude des parents, 3) Le manque de temps

6.2.1 L'attitude des enseignants

La majorité des directions interrogées mettent en avant le fait que l'attitude des enseignants peut être un frein à un rapprochement entre l'école et les familles. Quatre directions soulignent le fait que certains enseignants ne tiennent pas compte de l'horaire de travail des parents lorsqu'ils organisent une réunion de parents ou un événement auquel ils sont conviés. Cette incompatibilité entre les horaires d'école et les horaires de travail des parents peut les empêcher de se présenter à la rencontre et limiter le dialogue et pourrait laisser sous-entendre un sous-investissement de leur part.

« En fait, les horaires de la journée scolaire ne favorisent pas les rencontres entre les familles et l'école. On dépose vite les enfants pour ensuite aller au travail quand on en a un. Et l'école termine trop tôt. Si on veut avoir des relations avec certaines personnes, c'est parfois compliqué parce qu'ils sont encore au travail. » (Bertrand)

« Faire rentrer les familles dans l'école, mais les faire rentrer au moment où elles peuvent rentrer, c'est-à-dire ne pas inventer de faire des activités où les gens doivent prendre congé pour venir dans l'école, (...). Favoriser les réunions de parents pendant les heures de cours, c'est inadmissible pour moi parce que les parents qui ont 20 jours de congé ne savent pas prendre congé 3 fois par an pour venir chercher un bulletin et donc, c'est à nous à nous adapter à la situation professionnelle de parents. » (Poupette)

Cinq directions soulèvent l'idée que certains enseignants ne sont pas enclins à rencontrer les parents et à « ouvrir leur classe » car ils ont peur d'être jugés dans leurs pratiques professionnelles et de devoir rendre des comptes sur leur mode de fonctionnement. Ces instituteurs peuvent donc adopter un comportement de non-ouverture et de méfiance vis-à-vis des parents. Ce type de comportement chez certains enseignants peut nuire à la mise en place des relations école-famille.

« Un autre élément, c'est aussi que certains enseignants ne voient pas d'un bon œil le fait que les parents se mêlent de leur mode de fonctionnement et de leurs pratiques enseignantes. Certains, parfois les jeunes enseignants, ont peur du jugement et de rentrer dans une dynamique de devoir rendre des comptes aux parents. » (Gaston)

« Le regard des parents sur la profession des profs : on n'est quand même pas bien vu hein, on est quand même considéré comme de gros fainéants qui avons fini à 3h, hein !? C'est aussi le regard par rapport au jugement, entre guillemets, des parents par rapport à leur propre boulot qui ne termine pas lui à 15h, (...). Finalement, les enseignants ont

*peut-être peur d'être jugés et donc ils évitent d'entrer en relation avec les parents. »
(Poupette)*

« Ce serait important de faire comprendre aux enseignants que les parents ont une place aussi à tenir dans l'école. C'est là que se trouve le plus grand frein. C'est un petit peu un espace privé et on n'a pas trop envie de le dévoiler. » (Bertrand)

À contrario, quatre directions mentionnent que c'est parfois les professeurs qui ont un regard négatif sur certaines familles. Elles soulignent que l'attitude de certains enseignants n'incite pas les parents à aller vers eux et à entamer une relation de confiance.

Ils ne prennent pas la peine d'écouter les parents ou de prendre en compte leurs avis. Ces comportements sont un obstacle à la mise en place d'une relation de confiance où la parole de chaque partie est prise en considération.

*« J'aimerais que les enseignantes arrêtent de regarder les parents avec un air supérieur en leur faisant comprendre qu'eux ont le savoir mais qu'ils écoutent aussi ce que les parents ont à dire pour comprendre certaines difficultés qui sont vécues par les enfants. »
(Bertrand)*

« Aussi l'attitude de certains enseignants qui demandent une adhésion sans condition et sans discussion de leurs modes de fonctionnement et qui ont une image scolaire de comment doivent être les parents. En fait, ils ont leurs représentations de ce qu'est être de bons parents, souvent leurs propres souvenirs de leurs parents, ils se montrent parfois limite odieux avec certains parents et ça, ça ne va pas. » (Annabelle)

« Et je sais que, par exemple, il y a des parents qui reprochent parfois à certains membres de l'équipe de ne pas accueillir tout le monde de la même façon. [...] Je vois que parfois les parents sont freinés quand il y a un enseignant qui n'est pas content de quelque chose et qui ne le dit pas d'une manière aimable. Et oui, c'est important, la qualité de l'accueil et l'amabilité lorsqu'on aborde les parents. » (Alexandra)

« Et j'aimerais que les enseignants puissent s'ouvrir à des réunions informelles ou des rencontres imprévues de parents qui, sur le moment, ont envie de voir l'institut après l'école. Je souhaiterais une ouverture de leur part. C'est peut-être une utopie, mais c'est vraiment une ouverture au dialogue, à la communication, à l'écoute. Les enseignants doivent prendre le temps. Prendre le temps, même s'il est passé 15h et que l'école est finie. Prendre le temps d'écouter les parents. » (Laure)

Discussion

Les neuf directions sont unanimes sur le fait que certains enseignants peuvent être un frein à la relation école-famille.

Notamment, par le fait qu'ils ont des a priori sur certaines familles, ne se rendent pas disponibles ou qu'ils n'adaptent pas leurs horaires aux disponibilités de parents.

Certains enseignants ne prennent pas la peine d'écouter les parents ou de prendre en compte leurs avis.

Ces comportements sont un obstacle à la mise en place d'une relation de confiance où la parole de chaque partie est prise en considération et vont à l'encontre des études qui montrent qu'il importe que les enseignants réservent un accueil chaleureux aux parents et qu'ils multiplient les occasions de rencontres avec ces derniers (Bowman, 1999 ; Dauber et Epstein, 1993 ; Smolkin, 1999).

Nous relevons que certains enseignants craignent d'ouvrir leur classe, d'entrer en contact avec les parents de peur d'être jugés. Ces résultats sont corroborés avec les travaux de Mylonaku & Kekes (2005) sur l'ingérence des parents dans les pratiques pédagogiques. Pourtant, la recherche nous montre que l'adoption d'une attitude ouverte par les enseignants est un facteur important dans l'implication des parents au sein de l'école (Epstein et Dauber, 1991). Plusieurs travaux montrent qu'une bonne relation favorise la réussite des élèves (Larivée et al, 2019, p.5) et que les parents souhaitent avant tout que l'enseignant établisse une relation harmonieuse avec eux.

Il s'agit donc d'un enjeu important pour les chefs d'école et un sujet de préoccupation. Nous pouvons nous poser la question suivante : comment renforcer les relations avec les parents si des enseignants sont réfractaires ou peu enclins à ouvrir leurs portes ? Que peuvent-ils mettre en place auprès de leur équipe d'enseignants pour leur faire comprendre l'importance de cet enjeu ?

Dans les relations avec les familles, nous voyons que les différents acteurs de l'école (enseignants et directions) n'accordent pas le même degré d'importance à cet élément. Cela mène à des relations asymétriques où les parents ne sont pas suffisamment pris en considération.

Selon nous, les directions devraient investiguer sur la manière de faire comprendre aux enseignants l'importance de cet enjeu notamment en se référant aux travaux de l'université de Mons-Hainaut où la relation coéducative implique que l'enfant et son cheminement soient la principale source de l'échange entre partenaires (Humbeeck et al., 2006).

Pour nous, il s'agit d'entrevoir les relations et les échanges prioritairement du point de vue du développement de l'enfant pour éviter que les discussions ne s'égarer sur une remise en question des contenus enseignés, sur la façon de faire de l'enseignant de la part des parents ou sur les modes de fonctionnement du milieu familial de la part de certains enseignants.

6.2.2 L'attitude des parents

Selon les directions interrogées, l'attitude des parents peut entraîner un frein dans le rapprochement entre l'école et les familles notamment à travers des contraintes/barrières psychologiques, un manque de temps ou une envie d'engagement.

Le rapport négatif à l'école et le vécu douloureux des parents lorsqu'ils étaient en âge scolaire freinent l'engagement vis-à-vis de l'école. Certains parents ayant vécu des difficultés scolaires peuvent ne pas se sentir en confiance dans un établissement scolaire et ne souhaitent pas revivre des situations similaires à travers leurs enfants. Ils peuvent aussi cultiver un sentiment de méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire en général et ceux qui la représentent.

« Chez nous, on se rend compte que certains parents fragilisés n'aiment pas l'école car ils ont une expérience négative de leurs vécus scolaires. Ils se sentent jugés car ils ne savent pas accompagner les enfants dans leurs devoirs par exemple. » (Annabelle)

« Certains parents m'ont dit : moi, je n'aime pas l'école, donc débrouillez-vous. Je respecte les obligations mais ne me parlez pas trop de ça, je n'aime pas ça, c'est un trop mauvais souvenir. » (Bertrand)

Selon trois directions, les parents ne sont pas en confiance dans le milieu scolaire car ils n'en maîtrisent pas les codes et les règlements. Sans compter que pour certaines familles plus fragilisées, l'école n'est pas la priorité.

« Je remarque que les classes défavorisées ont parfois d'autres priorités que l'école et se trouvent dans des situations parfois compliquées : ils ont des problèmes de logement, d'argent, d'assuétudes... et que malheureusement l'école est un souci en plus quand leurs enfants ont des problèmes d'apprentissages ou de bien-être à l'école. » (Gaston)

Il y a aussi les familles qui ont une autre culture et sont d'origine étrangère et pour qui rentrer dans l'école est compliqué.

« Par contre, on a des parents qu'on doit presque aller chercher et qu'on a du mal à parfois amener à l'école. C'est encore plus marquant parfois dans des familles de cultures différentes. » (Alexandra)

Enfin, certains parents ne désirent pas s'investir dans l'école et ont tendance à adopter une attitude consumériste vis-à-vis de l'école.

« Et puis, je sais que ça peut paraître fou, mais il y a clairement des parents qui ne souhaitent pas de contacts avec l'école. Ils sont absents ou fuyants, ils ne veulent rien savoir. Cela ne facilite pas un rapprochement bien évidemment mais c'est une réalité aussi. » (Annabelle)

« Maintenant, il y a aussi la volonté de chacun. Il y a des parents qui ne veulent pas de relation avec l'école. Je constate que l'école est un lieu où on dépose leurs enfants, où ils apprennent des choses, mais ils n'ont pas ce besoin d'avoir une relation avec l'école et le corps enseignant. » (Laure)

Discussion

Les données recueillies lors de nos entretiens montrent que certains facteurs créent des barrières freinant les relations et l'implication avec l'école dans le chef de certains parents. Nous voyons que le vécu douloureux vis-à-vis de l'institution scolaire et le fait que certains parents, parfois issus d'autres cultures, ne maîtrisent pas les codes les ont éloignés du système scolaire ce qui est confirmé par Dubet (1997).

Il est donc compliqué de mettre sur pied une 'alliance éducative' avec ces parents qui sont parfois fort éloignés du monde de l'école.

Enfin, nos résultats confirment que l'on ne peut pas considérer les parents comme un groupe homogène. Il appartient, selon nous, à en tenir compte dans les stratégies à adopter par les équipes éducatives pour renforcer les relations école-famille. Notamment, par l'action de faire comprendre aux parents qu'ils ont un rôle à jouer dans l'éducation de l'élève et que l'école compte sur leur apport.

Il y a là un enjeu pour les chefs d'école : - celui de transmettre et de faire adhérer aux parents qu'ils sont des partenaires de l'école et que leurs avis et leurs compétences parentales sont souhaités.

D'autant plus, comme le montre Deslandes (2001), le sentiment d'incompétence des parents augmente en même temps que leur croyance au fait qu'ils ont à participer diminue (Deslandes, 2001).

6.2.3 Le manque de temps

Le manque de temps peut entraver l'implication et les relations avec l'école. Pour quatre directions, certains parents n'ont pas des horaires de travail adaptés à celui du milieu scolaire. Ils déposent les élèves avant le début de la scolarité et les reprennent après les périodes de classes réduisant à néant les éventuels contacts avec le corps enseignant. Nous voyons que, dans la pratique, les horaires scolaires et les horaires de travail des parents permettent rarement de se libérer pendant le temps scolaire.

« Les horaires. En fait, les horaires de la journée scolaire ne favorisent pas les rencontres entre les familles. (...). On dépose vite les enfants pour ensuite aller au travail quand on en a un. Et l'école termine trop tôt. Donc, si on veut avoir des relations avec certains parents, c'est parfois compliqué parce qu'ils sont encore au travail. Parce que quand ils terminent leur journée à 5-6h du soir, toi, tu as fini ta journée aussi, donc tu es peut-être déjà rentré. » (Bertrand)

D'autre part, les directions d'école mentionnent le fait que leur charge de travail importante les empêche par moment de prendre du temps pour les parents et d'autre part, ce sont parfois les rythmes de vie à flux tendu des parents qui annihilent les relations école-famille.

« Il y a aussi le manque de temps lié à une surcharge de travail car nous sommes tirillés par une multitude de tâches administratives à effectuer, sans compter les imprévus. » (Gaston)

« Le manque de temps, je pense qu'on est dans une société où on court toujours après le temps, où on ne prend plus le temps de se poser et je vois des gens qui courent sans arrêt. Je vois des parents qui déposent leur enfant à l'école en courant et qui prennent à peine le temps de leur dire au revoir et ça, c'est des choses qui me blessent beaucoup. Je me dis que du coup ces parents-là, ils ne prennent pas le temps non plus de rencontrer l'institutrice et de s'intéresser à ce qui se passe dans l'école. Toutefois, les enseignants sont aussi parasités par ce manque de temps. » (Alexandra)

Discussion

Prendre le temps. Afin de mettre en place ou de créer des relations avec les parents, le temps apparaît comme un élément favorable.

Plusieurs recherches vont dans le sens de nos résultats et mettent en évidence que tant les parents que le personnel scolaire manquent de temps pour collaborer avec l'école (Larivée et Ouédraogo, 2017) mais aussi que « les milieux scolaires offrent peu d'occasions d'implication parentale autre que sur les heures de classe, ce qui empêche ou limite la participation des parents qui sont sur le marché du travail. » (Larivée, 2012, p.35).

Ce constat va pourtant à l'encontre des résultats de notre recherche, où les directions nous disent qu'un élément favorable à la relation avec les parents est leur disponibilité et leur visibilité au début et à la fin de la journée d'école.

Selon nous, les horaires scolaires ne sont pas adaptés à la plupart des horaires professionnels et ne facilitent donc pas la rencontre entre les enseignants et les parents.

D'autant plus, si l'école n'accorde qu'une faible place à la collaboration et aux relations avec les parents alors que les parents s'attendent à ce que les enseignants soient disponibles et donnent des rétroactions sur leurs enfants (Deslandes et Morin, 2002).

S'il est évident que les directeurs d'école ont une surcharge, ne serait-il pas intéressant dans un cadre d'un leadership partagé de mobiliser des enseignants sur une base volontaire afin de se rendre disponible en dehors des heures scolaires ?

Une autre piste de réflexion à envisager serait de développer des alternatives pour permettre tant au corps enseignant qu'aux parents d'entrer en relation via d'autres moyens de communication que de visu.

6.3 Les leviers pour renforcer les relations école-famille

Plusieurs leviers ont été énoncés par les chefs d'école. Nous avons pu y relever les éléments suivants : 1) Le partenariat avec les associations des parents, 2) Une communication multiple et bidirectionnelle 3) La formation à la collaboration école-famille 4) L'organisation de moments d'échanges avec les parents.

6.3.1 Le partenariat avec les représentants des parents

Six directions mettent en avant que favoriser la création d'une association de parents et surtout entretenir de bonnes relations avec les représentants des parents peut améliorer les relations entre l'école et les familles. Non seulement les personnes faisant partie d'une association des parents apportent une aide appréciable dans l'organisation d'événements festifs ou autres dans l'école, mais ils peuvent jouer un rôle de tampon entre l'équipe enseignante et les autres parents. Dans ce cadre, ils peuvent faire remonter des informations d'autres parents auprès de la direction ou rassurer des parents moins enclins à prendre un rendez-vous ou moins routiniers

des rencontres avec le personnel enseignant. À leur niveau, les représentants des parents peuvent donc jouer un rôle d'interface et de facilitateur dans les relations entre l'école et les familles. Par l'organisation d'activités propres, les parents peuvent aussi développer un sentiment d'appartenance à l'école de leurs enfants. Ils peuvent aussi créer du lien entre les enseignants et les parents participant ensemble à une activité commune.

« Mais ce qui a été aussi un facilitateur, ça a été la demande, par certains parents, à un moment donné, de créer une association de parents. Et donc de te rencontrer. Des personnes qui avaient envie de jouer leur rôle dans l'école et avec qui je pouvais avoir une communication, une réflexion plus fouillée, plus aboutie. Via leur rôle de membre de l'association de parents, ils essaient de répercuter ça autour des différents parents. Et puis, ils ont lancé pas mal d'activités également qui servaient au rapprochement entre l'école et la famille. [...] Des parents motivés, au sein d'une association de parents qui veut jouer son rôle de courroie de transmission entre la direction et l'ensemble des parents, c'est un plus pour tous. » (Bertrand)

« L'association des parents organise par exemple une marche Adeps. Les instits viennent tenir un stand en compagnie de parents. (...) Il y a des échanges, de la collaboration, d'activités en commun (...) Cela se passe le weekend de la Ducasse du village donc tout le monde est convié. Les parents sont avec les profs et tout le monde travaille ensemble, discute. Cela facilite le rapprochement, oui. Certains parents ont ensuite plus de facilités de vous aborder. En préparant cette fête ensemble, en tenant des stands, on apprend à connaître l'autre (...). » (Félicien)

Discussion

Les données récoltées nous montrent que les directions estiment que les associations des parents favorisent le rapprochement entre l'école et les parents.

Les directions les considèrent même comme une opportunité pour créer ce lien entre l'école et les familles.

Les parents qui s'y investissent le sont sur une base volontaire et de motivation. Il est à rappeler que, légalement, la direction doit être un facilitateur dans la mise en place et le fonctionnement d'une association des parents.

Nous en déduisons, selon les dires des chefs d'école, que le rapprochement est facilité parce qu'à travers les événements organisés par l'association et où se mélangent le corps enseignant et les familles, l'objet n'est pas de discuter ou de mettre en évidence les apprentissages, les résultats ou autres évaluations de l'enfant mais bien de partager des moments ensemble et de se connaître autrement.

Selon nous, ces moments partagés peuvent créer des liens de confiance qui pourront être réinvestis ultérieurement dans le parcours scolaire.

Nous notons, cependant, un point de vigilance par rapport aux échanges et à la collaboration avec les représentants des parents. Le fait que les représentants des parents ne représentent qu'eux-mêmes ou en tout cas une certaine catégorie de parents au détriment de l'ensemble des parents comme le souligne le travail de Monceau (2017).

En effet, divers travaux de recherche montrent que dans les écoles de niveau primaire, la désignation comme représentants des parents (ou d'une certaine catégorie de parents) avait tendance à en éloigner d'autres notamment ceux de catégories sociales, plus défavorisées (Monceau, 2008b). Van Zanten (2002) parle même d'une véritable colonisation dans les écoles au public plus fragilisé.

6.3.2 Une communication plurielle et bidirectionnelle

Une communication multiple et bidirectionnelle semble être le maître mot pour être au service des relations écoles-familles.

« Oui, la communication, pour moi, c'est l'axe essentiel par n'importe quel vecteur, donc ça pourrait être via une plateforme sur internet ou par un contact téléphonique quand il y a vraiment des choses beaucoup plus importantes. Rien de tel que le contact direct avec le parent en présentiel mais ce n'est certainement pas possible avec tous les parents de l'école. Le plus important, c'est de bien communiquer. » (Laure)

Nous avons pu constater une diversification dans les moyens et les outils de communication mis en place dans les établissements par les directions d'école (figure 7).

Moyen/outil de communication	Sens de la communication bidirectionnelle	Gaston	Annabelle	Félicien	Didier	Poupette	Alexandra	Victoria	Laure	Bertrand
Courrier papier	Non	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Réseaux sociaux (ex : Facebook, Messenger, WhatsApp)	Oui	✓							✓	
Mail	Oui	✓		✓			✓	✓	✓	✓
Téléphone de l'école	Oui	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
GSM de la direction	Oui				✓	✓			✓	
Plateforme numérique (classe Dojo, newsletter, site internet, blog)	Oui			✓		✓				
Autres : (ex : valves)	Non									✓

Figure 7 : Outils et moyens de communication déclarés par les directions

Cette diversification des formes de support du lien avec les parents représente un moyen d'associer le plus grand nombre. Tout d'abord, les directions considèrent que leur fonction est d'assurer ce rôle de communication entre les écoles et les familles. Les chefs d'école s'identifient comme la pierre angulaire des relations entre l'institution scolaire et les familles. Ces démarches et dynamiques de communication avec les familles reposent essentiellement sur les volontés et le leadership de la direction.

« Un autre aspect qui est peut-être le plus important et que j'aurais dû citer en premier lieu, c'est de communiquer et de transmettre les informations essentielles à la bonne organisation de l'école aux parents. » (Gaston)

« Je suis surtout la personne qui est la plus souvent amenée à parler aux parents parce que bien souvent les enseignants n'ont pas la disponibilité, ou ils me demandent d'intervenir ou d'entreprendre un dialogue avec les parents. » (Alexandra)

« Mon téléphone était mon téléphone privé et il a toujours été communiqué aux parents. J'ai eu une fois un souci mais à part ça, cela n'a jamais posé problème. » (Poupette)

Les chefs d'école avancent que la pandémie a obligé les écoles à développer des moyens de communication autres que le traditionnel courrier-papier, le « tout cartable » en utilisant des moyens numériques tels que les mails, les réseaux sociaux et les interfaces numériques. Si au départ la communication papier (« tout cartable » et note dans le journal de classe) était plutôt unidirectionnelle, ces nouvelles formes de communication permettent une communication bidirectionnelle entre l'école et les familles. Nous pensons que ces moyens d'échanges sont des leviers pour faciliter et renforcer les relations entre les différentes parties.

« Maintenant, je suis beaucoup dans la communication. Je partage beaucoup par mail avec eux et ça, pour moi, ça c'est génial. Depuis le Covid, ça s'est vraiment généralisé. On a vraiment ouvert cette communication par mail et, du coup, j'ai beaucoup de parents qui m'interpellent aussi par mail. » (Alexandra)

Parmi les stratégies de communication, une direction nous dit que l'installation de valves a été bénéfique pour faire passer des infos aux parents et susciter des contacts entre parents ou entre enseignants et parents.

« Et puis, je dirais une communication efficace aussi. J'avais une communication par papier qui fonctionnait comme elle fonctionnait et puis on a installé des valves. Les valves sont disposées là où les parents attendaient les enfants à la sortie. Les parents ont commencé à lire ça entre eux. Et puis, ils posaient des questions. Cela a été un facilitant et le fait de demander les adresses mail des parents aussi à pas mal améliorer la communication. » (Bertrand)

Par contre, deux directions s'interrogent sur les modalités de communication avec les parents au niveau de la gestion ou de l'harmonisation des supports ainsi que le droit à la déconnexion.

« Mis à part les mails, et les appels téléphoniques, je n'ai pas de de Facebook, ni tout ça. Je pense que ça devrait être un autre levier également pour communiquer un peu mieux avec les parents, mais il faut pouvoir gérer après. » (Victoria)

« Il y a pas mal d'outils de communication mais je pense qu'il faudrait harmoniser un petit peu parce que les parents pourraient se perdre dans la totalité des communications et des moyens de communication. Mais là où je dis qu'il faudrait s'harmoniser un petit peu, c'est qu'à la fois des parents nous contactent par Facebook, ou par Messenger, d'autres nous contactent par mails, d'autres nous contactent même parfois par WhatsApp parce qu'ils ont nos numéros de téléphone. Parfois, ils nous contactent par téléphone un

samedi et donc, je pense qu'il serait bon de limiter ou en tout cas de remettre des règles par rapport à ça, parce que, personnellement je suis disponible 24h sur 24 et ça pourrait m'épuiser à un moment donné. » (Laure)

Il est à noter que pour une direction constatant une fracture numérique, il s'agit avant tout de s'adapter à son public.

« Vu le public qui est à la fois fragilisé et d'origine étrangère, il y a ce qu'on appelle une fracture numérique. Nous utilisons essentiellement le courrier papier et parfois on téléphone directement aux familles pour ne pas perdre de temps. » (Annabelle)

Discussion

L'utilisation d'outils et de moyens de communication, en lien avec le type 2 de l'implication parentale d'Epstein (voir figure 2, p.22), apparaît comme le levier dominant pour rapprocher les familles de l'école.

Un premier constat, il n'y a pas d'homogénéité dans les moyens de communication utilisés dans les écoles. L'usage du courrier papier (dans le jargon de l'école : le « tout cartable »), glissé dans les cartables des enfants, reste le moyen numéro un dans les moyens de communication. Il est à préciser qu'il s'agit d'un moyen unilatéral de communication car il ne permet pas « directement » au parent d'y répondre, ce qui ne favorise pas la relation école-famille.

Un second constat est le fait que la crise sanitaire a donné un élan à l'utilisation des outils numériques. L'usage du mail est devenu monnaie courante dans la plupart des écoles pour communiquer avec les parents. Nous avons pu constater que le confinement a été une occasion pour les écoles de collecter les adresses mail afin d'avoir un moyen de communication avec les familles.

En analysant plus finement les indices ISE des écoles, nous constatons que plus l'indice socio-économique d'une école est bas, plus les directions essaient de communiquer directement, par téléphone par exemple, avec les parents. Nous en déduisons que dans certains milieux, la fracture numérique fait que la communication par mail n'est pas un gage de garantie que la communication 'passe'.

Nous pouvons faire une corrélation avec la volonté de disponibilité de la direction aux entrées des écoles le matin et après l'école. Nous constatons que plus l'indice ISE est bas et donc le public de l'école est plus fragilisé et moins enclin à utiliser les outils numériques, plus la direction profite de ces moments de présence pour, le cas échéant, entrer en relation avec le parent. Nous ne pouvons cependant pas en faire une généralité puisqu'une directrice privilégie le contact direct avec les parents en ayant un indice ISE plus élevé.

Certaines directions ne sont pas adeptes des réseaux sociaux. Ils évoquent dans ce cas une crainte de ne pas pouvoir gérer les contenus et les réactions des parents. Et selon leurs dires, la gestion des réseaux sociaux est chronophage.

Les directions qui gèrent plusieurs implantations et qui ont le souhait d'être accessibles ont tendance à communiquer leurs numéros de téléphone (GSM) aux parents (ndlr : ce qui est le cas de 3 directions).

Les plateformes numériques interactives (du style classe Dojo, blog) sont souvent l'apanage et à l'initiative de titulaire de classe et sont destinées à usage pour les parents de leur classe. Ces outils sont appréciés par les parents car ils permettent d'échanger et, le cas échéant, de prendre l'initiative de contacter le corps enseignant.

Nous avons vu dans le cadre conceptuel qu'une des missions d'une direction d'école est de favoriser la communication. Celle-ci est essentielle entre l'école et la famille.

Selon Henderson et Mapp (2002), les rencontres individuelles sont, avec l'utilisation du téléphone, un des outils les plus efficaces en termes de communication avec les familles (Henderson et Mapp, 2002, cités par Dumoulin et al., 2013).

Selon nous, il y a lieu de privilégier les communications bidirectionnelles, où chaque partie a le loisir de s'exprimer et d'échanger avec l'autre. Le côté bidirectionnel va permettre d'élever le degré d'échange et d'implication parentale vers un niveau 2 à 3 de concertation et de partenariat selon la typologie de Larivée (figure 3, p.23).

La recherche montre qu'une communication efficace entre enseignants et les familles favorise la réussite scolaire des élèves (Auduc, 2007) et que cette dernière dépend aussi de la participation de l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants (Dauber et Epstein (1993), cité dans Deslandes & Royer, 1994).

Nous pensons qu'il serait intéressant pour les directions d'interroger les parents sur l'efficacité des outils et des moyens de communication afin de leur permettre d'évoluer et d'ajuster si besoin leur communication usitée dans leur établissement.

6.3.3 La formation à la collaboration école famille

D'une manière unanime, l'ensemble des directions mentionnent le fait qu'elles n'ont pas été formées lors de leur formation initiale de directions d'école à être conscientisées et préparées à entrevoir les relations et les rapports avec les familles. Nous constatons pourtant que les interactions avec les parents et familles font partie intégrante du métier de chef d'école. Les directions nous disent que les rapports avec les familles occupent une part importante de leur temps de travail.

« Alors là, c'est le néant, je trouve qu'on n'est absolument pas préparés à ce rôle et à l'importance des relations avec des parents. Quand j'y pense, c'est assez étonnant car c'est une part vraiment importante de mon temps de travail. » (Laure)

« Pourtant, en devenant directeur, ce côté relationnel avec les parents a pris une certaine dimension dans mon travail. Il ne se passe pas une journée sans que j'ai un contact avec au moins un parent, soit par mail, de visu ou par téléphone. » (Gaston)

Actuellement, les directions développent leur expertise en apprenant soit seul sur le terrain, soit en ayant la possibilité de partager leurs problématiques de la collaboration par des échanges avec des pairs.

À l’instar de ce directeur, nous pouvons donc nous interroger sur la nécessité de former les enseignants et les directions d’école sur cette thématique dès leur formation initiale. En effet, ils auront, dès leur entrée en fonction, à devoir établir un minimum de relation avec les familles.

« C’est vrai que ce sont des thématiques qui n’étaient pas développées à mon époque, mais réfléchir avec les collègues directeurs sur les bonnes pratiques qui se font concernant l’accueil des parents serait positif. Au niveau des réseaux, c’est quelque chose qui doit être réfléchi. Je pense qu’il y aurait certainement un levier formation qui pourrait être activé. » (Bertrand)

Discussion

Il est assez paradoxal de constater qu’il y a clairement une injonction de l’administration à un rapprochement école-famille mais que, dans les faits, le personnel enseignant et les directions ne sont pas formés à cette problématique.

Or, comme précisé par une direction, il ne se passe pas une journée dans les écoles fondamentales sans avoir un contact d’une manière ou d’une autre avec un parent.

Ces résultats sont confirmés par la documentation scientifique où le rôle du corps enseignant implique indéniablement des tâches relationnelles (Demailly, 2008, in Rienzo 2022) avec les familles.

Pourtant, beaucoup d’enseignants soulignent ne pas être formés à ces dernières qu’ils considèrent difficiles (Payet & Giuliani, 2014, cité in Rienzo 2022).

Nous pouvons nous poser la question sur ce sujet de la professionnalisation du personnel enseignant et de la direction en particulier.

Actuellement, nous constatons que l’approche et la gestion des relations avec les familles s’apprennent sur le tas, nous sommes plutôt dans une logique d’action (Wittorski, 2007).

Et, à défaut de formation proposée, nous voyons que chaque direction a développé des pratiques en fonction de son contexte, de son expérience et/ou de son partage d’expérience avec des pairs.

Selon nous, il apparaît important de penser à inclure cette problématique dans les formations initiales et continues du personnel enseignant et de direction, d’autant plus que la formation fait partie de la transformation d’un professionnel (Wittorski, 2007).

Nous pensons qu’il serait intéressant de mutualiser les « bonnes pratiques » appliquées dans les écoles avec les apports développés au fil des expériences des directions.

Il s’agit d’ailleurs d’un souhait énoncé dans l’avis n°3 du Pacte qui semble pour l’instant limité à l’état d’intention.

6.3.4 L'organisation de moments d'échanges via des activités avec les parents.

Un levier évoqué par sept directions pour renforcer les relations avec les familles est l'organisation de moments d'échanges partagés avec les familles. Les directions considèrent qu'ils ont un rôle non négligeable à jouer à ce niveau-là.

« C'est important, je pense que nous avons un rôle essentiel à ce niveau-là. C'est vraiment laisser l'occasion aux parents de pouvoir accéder dans l'école afin que cela ne soit pas un monde occulte ou interdit pour eux. » (Alexandra)

Il s'agit d'événements organisés au sein de l'école visant à faire entrer les parents dans l'école. Ces événements visent à créer un lien de confiance avec les parents, à les reconnaître dans leur culture familiale, à faire des ponts entre les familles et l'institution scolaire ou simplement à passer un 'bon' moment ensemble.

Une direction nous apprend que la constitution d'un comité scolaire, composé d'un mélange de professeurs et d'anciens parents, chargé d'organiser un repas annuel rassemblant les familles et les habitants du village recueille un énorme succès. Cette préparation commune crée de subtils liens entre l'école, les parents et la communauté.

Quelques directions mentionnent le fait qu'il est parfois compliqué pour un certain public d'origine étrangère de venir dans l'école.

« [...] mais il y a des parents qui ont plus de mal à entrer, comme je le disais tout à l'heure, parfois c'est une question de culture. Et là, on se dit aussi que ce n'est pas évident quand on est issu d'une autre culture. » (Alexandra)

Le but avéré est de créer un climat scolaire où chacun se sente bien : parents - enfant – enseignants. Il ne s'agit pas de moment où l'on va spécialement parler des apprentissages et surtout des difficultés d'apprentissages ou de comportement. Le but est de mieux se connaître pour ensuite plus facilement se parler. Une directrice nous dit qu'elle a créé dans son école la possibilité pour les mamans de venir boire un café ou un thé le jour du marché.

« Ça a vraiment rassemblé les attaches des parents d'origine maghrébine avec l'école. Cela nous a permis de mieux connaître les familles, leurs histoires, leurs cultures et aussi leurs difficultés. » (Annabelle)

Une autre directrice nous évoque un projet où chaque parent est venu présenter son pays d'origine et qui a permis à des familles de « rentrer » dans l'école et d'être reconnues dans leur parentalité.

« Ce que j'appréciais et qui a bien fonctionné, c'est qu'une institutrice a fait aussi un chouette projet en maternelle où elle a demandé à chaque parent de la classe d'origine étrangère de venir présenter son pays. Les parents sont venus avec des costumes folkloriques, avec des spécialités culinaires, des objets, et du coup ils avaient leur place aussi dans l'école. (...). Les parents se sentaient vraiment inclus et c'est un beau projet

pour nous. Les parents se sentaient désirés et reconnus dans leurs propres cultures. »
(Alexandra)

Néanmoins, une direction souligne que si l'ouverture aux parents est souhaitée, elle ne peut être efficace que si chacune des parties a compris et respecte son rôle sans prendre la place de l'autre.

« L'ouverture est souhaitable mais il faut que chaque partie garde sa place. Le parent doit garder sa place de parent. L'enseignant doit garder sa place d'enseignant. Le directeur doit garder sa place de directeur. À partir de ce moment-là, je pense que la cohabitation peut vraiment être bonne. » (Félicien)

Discussion

L'organisation d'événements qui ne sont pas orientés sur l'évaluation des apprentissages des enfants apparaît comme un levier du rapprochement entre l'école et les familles. Les directions rencontrées se montrent d'ailleurs assez enthousiastes à ce sujet. L'objectif avoué par les directions est de faire entrer dans l'école tous les parents mais en particulier ceux qui ont un passé plus compliqué avec l'école, ceux qui ne veulent pas être jugés sur leur compétence ou qui ont tout simplement ceux issus d'une autre culture.

En organisant un événement, une activité où les parents sont conviés ou sont acteurs du projet, l'école veut aussi montrer que les parents sont les bienvenus dans l'institution scolaire. L'enjeu est peut-être de réconcilier deux mondes parfois fort hétérogènes et de créer une forme d'institutionnalisation dans des rapports cordiaux et harmonieux entre les parents et le corps enseignant. Ces résultats sont pourtant à contrecourant avec certaines recherches où, en dehors des organisations officielles et traditionnelles, les établissements scolaires sont plutôt réticents à ouvrir leurs portes aux parents. L'école garde une certaine distance avec les familles et elle ne souhaite pas qu'une majorité de parents s'impliquent dans des activités à l'école, à l'exception des rencontres traditionnelles (réunion collective de rentrée scolaire, réunions de remise des bulletins...) (Claes et Comeau, 1996 ; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007 cité dans Larivée, 2012). Ces activités sont pourtant en lien avec le type 3 et 5 de la typologie d'Epstein qui offrent des possibilités d'implication bénévoles aux parents et avec la communauté.

7 Partie 5 : Interprétation des résultats & Proposition d'un outil d'analyse

Ce dernier chapitre de notre partie empirique a pour objectif d'effectuer une prise de recul et un retour sur les analyses et discussions des résultats. Dans la partie précédente, nous avons pu mettre en évidence les éléments dominants qui facilitent, freinent et les leviers dans le renforcement des relations école-parents, d'après les verbatims des directions d'école fondamentale, afin de répondre à l'objet de notre recherche.

Tout d'abord, nous allons interpréter ces résultats et en tirer certains enseignements en vue **d'apporter une réponse aux pistes et actions de renforcement de la relation école-famille au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB.**

Ensuite, nous proposerons une ébauche d'un outil d'analyse (voir figure 7) résultant de cette recherche et pouvant déboucher sur des pistes et des actions à investir dans les écoles.

Nous avons pu constater qu'il y a une volonté générale de rapprochement entre l'école et la famille, mais que cette interaction est finalement complexe et multidimensionnelle. D'autant plus, comme le soulignent Chartier et Payet (2014), en référence aux travaux de Félix, Saujat, et Combes (2012) et de Maroy (2006), que « les injonctions institutionnelles stipulent ce que les enseignants doivent faire, mais n'abordent jamais comment le faire » (p. 32). Ce constat nous amène à mettre en avant la pertinence de notre recherche : le prescrit légal définit le cadre du renforcement des relations école-parents mais n'accompagne pas celui-ci de moyens concrets ni la manière de le mettre en œuvre. De plus, nous avons été étonnés qu'hormis une directrice, aucune direction ne mentionne le fait que la stratégie de rapprochement avec les parents soit en lien avec une volonté visée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cependant, nous avons pu percevoir auprès des chefs d'école rencontrés, une volonté et une prise de conscience de l'importance d'assurer des relations les plus harmonieuses³³ possibles avec les parents. Bref, l'injonction de collaboration/relation avec les parents impose à ces directions un nouveau cadre d'action.

Dans les rapports entre l'école et les parents, le point de départ, le repère, le phare doit toujours être le développement de l'enfant dans sa globalité, et pas seulement dans les aspects cognitifs.

Les directions rencontrées montrent qu'il n'y a pas de programme établi visant à renforcer le partenariat et les relations école-parents et cela, même si le prescrit légal les invite à renforcer le partenariat. Elles n'ont pas mis sur pied une politique de gestion des relations école -famille, ni des stratégies concertées avec les enseignants. Chaque chef d'établissement s'adapte en fonction de son contexte et de son public mais il s'agit généralement des réponses et de savoir-faire faisant suite à des expériences vécues.

³³ Par relations harmonieuses, nous entendons des relations entre parents et enseignants qui sont basées sur le respect mutuel, notamment dans leurs rôles respectifs et ce, au bénéfice de l'élève.

Ce besoin de vision et de leadership partagés dans la gestion des relations avec les parents est fondamental. Nous pensons que chaque école devrait développer une « stratégie parents » à travers un programme réfléchi et construit par tous les membres du personnel. C'est un enjeu important, nous l'avons vu dans les entrevues, si l'on souhaite que les relations se renforcent. L'école a la responsabilité d'offrir et de donner des opportunités, des possibilités en vue de permettre aux parents de s'impliquer dans une relation avec les acteurs de l'école. Il est donc nécessaire de prendre conscience de cette responsabilité mais aussi de mieux connaître les familles et leurs attentes/besoins. Rappelons ici qu'il s'agit en outre d'une directive/ volonté reprise par le Pacte pour un enseignement d'excellence et qui peut faire l'objet d'une stratégie et d'actions dans un plan de pilotage.

Cette stratégie doit donc être travaillée de concert par la direction et les enseignants. Cela demande un vrai travail de réflexion, d'analyse, de collaboration pour que chaque membre de l'équipe intègre cette stratégie dont le point de repère reste le développement de l'enfant.

Ce manque de stratégie dans les écoles rencontrées ne permet pas de professionnaliser la relation école-famille. Cette non-professionnalisation est à l'origine de difficultés et de freins. Il nous paraît donc indispensable que du temps de formation soit consacré à cette thématique avec chaque travailleur.

Les directions interrogées ont intégré l'importance d'avoir des rapports avec les parents car cela fait partie de leurs missions. La situation est moins évidente chez certains enseignants. Une nouvelle fois, si on part du prisme de l'intérêt et du développement global de l'enfant, cela permettrait de limiter certaines tensions qui pourraient survenir d'une crainte d'une remise en question des aptitudes professionnelles de l'enseignant. Mais pour arriver à cette approche positive de la relation, cela demande une formation axée sur les enjeux de la relation, les postures à adopter et la clarification des rôles de chaque partie. Dans ce travail, la direction nous est parfois apparue comme un « marginal sécant³⁴ » tentant de faire le pont/le lien entre le monde des familles et celui des enseignants.

Cette clarification des rôles est importante car elle va constituer les fondations d'une relation de confiance entre l'école et les familles. Comme le soutient Dubet (1997, p.17), « tout est affaire de distance, de bonne distance : dès qu'elle se trouble, la vocation de l'école paraît menacée par l'indifférence des uns et par la trop forte présence des autres ».

Néanmoins, notre recherche a mis en avant quelques éléments favorisant le renforcement des relations école-famille.

Tenir compte de la dimension relationnelle est primordial pour améliorer les relations école-famille. Nous l'avons vu, l'adoption d'une posture d'accompagnement adéquate influence sur la qualité des échanges entre les différentes parties. L'exercice est parfois compliqué car il s'agit de tenir compte des divergences dans les représentations, les croyances de chacun mais aussi le degré d'implication souhaité et, les attentes et besoins de chaque famille qui possède chacune

³⁴ Selon les sociologues Michel Crozier et Erhard Friedberg, le marginal sécant est « un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'actions différentes, voire contradictoires. ». Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Seuil, 1992

leur propre culture... D'où la nécessité, selon nous, de mieux connaître l'autre et de clarifier les attentes et le rôle de chaque partie et de mieux communiquer.

Mettre sur pieds des dispositifs de rencontres formelles ou informelles peut faire évoluer les relations vers plus de proximité si les enseignants ne perdent pas de vue l'importance de considérer les parents comme de véritables partenaires dans le développement de l'enfant.

Nous préconisons la mise en place d'une communication plurielle et bidirectionnelle. Notamment en prônant des moyens de communication accessibles au public spécifique de l'école et qui permettent un dialogue entre les parties. Trop souvent dans le passé, la communication restait au stade de la transmission unilatérale de l'information. Selon nous, les échanges bidirectionnels permettent d'élever le degré d'engagement et de participation vers plus de concertations, de consensus et de partenariat.

L'apport des représentants des parents via notamment l'association des parents est un facteur positif pour mettre du lien social entre les parents et les enseignants. Aussi, l'organisation de certains événements impliquant les parents augmentait le degré d'implication et de partage entre l'institution scolaire et ces derniers tout en créant un environnement convivial et accueillant pour les familles.

À travers ces différents moyens de renforcer les relations école-famille, l'objectif est d'offrir l'opportunité aux parents de dialoguer d'égal à égal avec les enseignants et de renforcer leur sentiment de compétence et de responsabilisation dans l'éducation de leur enfant/l'élève.

Pour terminer, la démarche de renforcer les relations entre l'école et les parents est complexe. Une nécessité première est une reconnaissance réciproque entre ces deux mondes et de se focaliser sur le développement et les besoins de l'enfant. Rien ne sera jamais acquis mais il s'agit de se donner, selon les termes de Giles (cité dans Changkakoti, N. & Akkari, A., 2008), l'opportunité de se co-construire un récit commun autour d'actions structurées et réfléchies visant le bon déroulement de la scolarité de l'enfant et en tenant compte des spécificités tant de la famille que de l'école. Aussi, il importe de 'désacraliser' l'implication parentale qui suppose la présence des parents à l'école. Comme le rappellent Henderson et Berla (1994), être un parent impliqué ne signifie pas nécessairement être à l'école chaque jour.

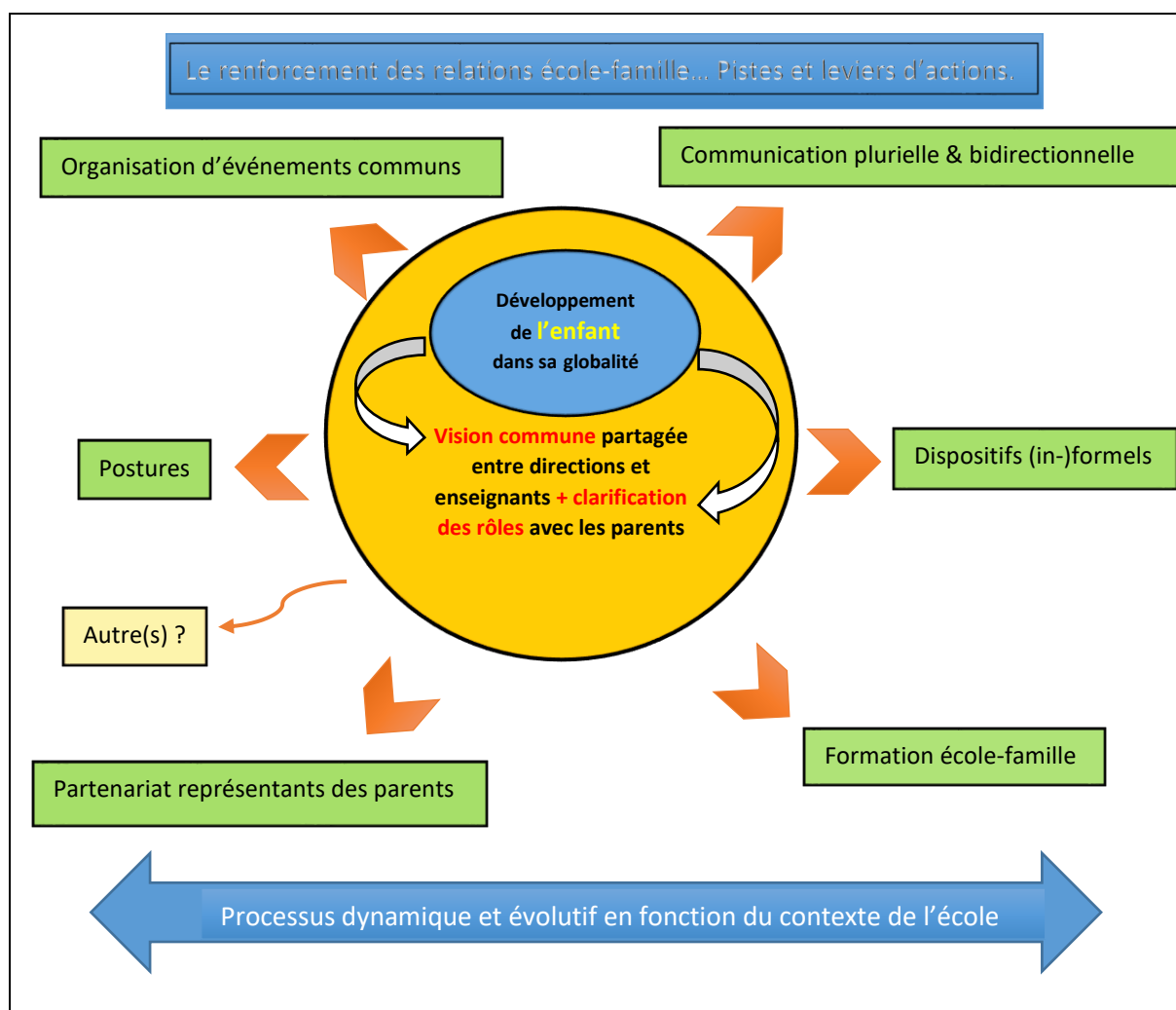


Figure 7 : Outil d'analyse sur les relations école-famille

Pour clore ce chapitre, nous proposons une ébauche de modélisation, à l'aide d'un schéma reprenant les axes principaux visant au rapprochement des relations école-famille (figure 7), résultant de cette recherche et pouvant déboucher sur des pistes et des (leviers d') actions à investir dans les écoles.

Fruit des réponses dominantes de notre recherche, ce schéma peut faire office d'outil « **diagnostique** », destiné à faire le point sur les relations entre l'école et les parents. Dans un premier temps, il peut être un support, un guide pour une direction d'école fondamentale et/ou une équipe d'enseignant souhaitant, en portant un regard 'méta', faire un état des lieux sur le mode de fonctionnement de leur établissement scolaire au regard des actions mises en œuvre favorisant les relations entre l'école et les familles.

Ensuite, il peut devenir un **outil d'analyse** permettant aux professionnels de l'école de mesurer pour chaque levier proposé le degré d'implication des membres de l'équipe, « qui fait quoi ? », la temporalité, la fréquence, le « quand ? », les modalités de réalisation, le « comment ? », le degré de satisfaction ou d'insatisfaction et pourquoi ?

Outre le fait de permettre d'établir un programme et des stratégies, concertées et adhérees par tous, visant à renforcer les relations avec les parents, il peut être utilisé pour la **prise de**

décision. Notamment en invitant les équipes d'enseignants à agir sur tel levier plutôt qu'un autre ou à, tout simplement, activer un levier délaissé. Le but est d'en constituer un tout dans un système cohérent et articulé dont les acteurs de l'école se sont appropriés les tenants et aboutissants en y donnant du sens.

Cette proposition d'outil doit être vue comme un processus dynamique, et évolutif en fonction des retours d'expériences et du contexte différent de chaque école. Dans ce cadre, il peut aussi être utilisé comme un **outil d'évaluation** des actions entreprises par l'école visant le renforcement des relations école-parents.

Enfin, en tant qu'outil diagnostique ou d'évaluation, il peut se révéler comme un analyseur ou un indicateur sur les besoins de formations ou d'accompagnement exprimés par les acteurs de l'école.

8 Conclusion

Je me permettrai de terminer ce mémoire en transmettant tout le plaisir que j'ai rencontré à pouvoir traiter de ce sujet qui m'a beaucoup questionné durant mes 12 années d'expérience professionnelle en qualité de directeur d'école.

Nul doute que les parents et les enseignants ont à cœur la réussite et le bien-être de l'enfant-l'élève. Nous sommes tous convaincus que de bonnes relations sont un facteur de réussite dans le développement de l'enfant. Et pourtant, nous l'avons vu, les choses ne vont pas nécessairement de soi et le chemin est parfois hasardeux ou incertain. Et puis, il y a les exigences institutionnelles et la crainte de ne pas réussir la démarche de rapprochement avec les familles.

Les relations avec les parents ont très souvent été riches et cordiales. Néanmoins, il faut reconnaître que, comme beaucoup de directeurs, j'ai été confronté à des difficultés dans le cadre de cette relation. Les limites sont à fixer, le cadre est à dessiner car il y a un réel risque parfois à ouvrir trop largement l'école. Un certain nombre de directeurs quittent la profession à cause de la difficulté à trouver la juste place à donner aux familles, dans un contexte sociétal de plus en plus complexe. Dès lors, il me semble impératif que les directions puissent à l'avenir bénéficier de formations et d'accompagnement par des professionnels pour les aider à adopter la bonne posture et à créer un cadre de rencontre constructive et propice aux échanges. De même, il est nécessaire que les directions, tout comme les enseignants, puissent de se mettre en réflexion, avoir régulièrement des intervisions et des supervisions (collectives ou individuelles) pour pouvoir questionner les pratiques, s'alléger du fardeau d'une relation manquée ou ratée avec un parent, trouver des solutions à des situations particulières... Nous sommes dans du relationnel. C'est la richesse du métier, mais aussi toute sa difficulté.

En tant qu'actuel DCO, je suis en contact quotidiennement avec des directions qui sont dans un certain malaise relationnel avec les parents, que j'ai pu moi-même parfois rencontrer. Ma mission en tant que cadre de la FWB, est d'écouter, de soutenir, de conseiller et donc d'accompagner les directions et les équipes dans leurs problématiques rencontrées sur le terrain de l'enseignement, je suis convaincu que ce mémoire m'apportera une plus-value afin d'apporter une réponse aux perspectives de rapprochement qu'une école envisage avec les parents et les familles...

Ce mémoire propose des pistes et des leviers d'actions concrètes visant à renforcer les relations entre l'école et les parents. Gageons qu'il pourrait servir à tout professionnel de l'enseignement (ou à l'accompagnement de celui-ci) en vue de se mettre en réflexion, de se pencher sur la problématique des relations école-famille ou de mobiliser des actions en vue de renforcer le rapprochement avec les parents.

Au niveau de la recherche, il pourrait être le point de départ d'une nouvelle étude, mais cette fois sous l'angle et le regard des parents.

9 Bibliographie

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? In Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34–52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar> .
- Auduc, J. (2013). Chapitre 7 - Le stress des élèves et des enseignants: Le prévenir pour redonner confiance en l'école. Dans : Hélène Romano éd., *La santé à l'école* (pp. 85-98). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.afps.2013.01.0085>
- Auduc, J.-L. (2016). *Familles-école : Construire une confiance réciproque*. Futuroscope: Réseau Canopé.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Bérubé, A. Poulin, F., Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement *Revue de psychoéducation*. Volume 36, numéro 1, 2007, 1-23.
- Biemar, S., & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In *Pédagogies en développement. Accompagner, un agir professionnel*. De Boeck.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar> .
- Boutin G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Ressource for Improvement*. New York : Russel Sage Foundation
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419–441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Chartier, M., & Payet, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 23-33.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities. In S. L. Christenson and J. C. Conoley (Eds.), *Home- School Collaboration: Enhancing Children's Academie and Social Compétence*, (pp. 19-52). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools. Partners or protagonist ?* Staffordshire : Trentham books.
- De Ketele J.-M., & Roegiers X., (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3^e édition, Paris : De Boeck Université.
- Delsandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. [Thèse de doctorat inédite], Québec, Qc : Université Laval, Département de psychoéducation.

- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*, Paris : Seuil.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433.
<https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172–200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>
- Deslandes, R. & Morin, L. (2002). Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants. Communication présentée lors de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3-7 juillet.
- Dubet, F. (dir) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
- Dumoulin, C., Theriault, P., Duval, J.M., Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, (9), 4-18.
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique, *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*-13(1), 11-25
- Durkheim, E. (1892). La famille conjugale, une édition électronique réalisée à partir d'un texte d'Émile Durkheim. Texte extrait de la *Revue philosophique*, 90, 1921, pp. 2 à 14. Publication posthume d'un cours professé en 1892. Texte reproduit in Émile Durkheim, Textes.
- Dutercq, Y. (1998). La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. In M. Hardy et al. (éds.), *L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?* (p. 181-200), Montréal, Qc : Logiques,.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (troisième édition), Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- FWB (1997). Décret Missions, *article 6*.
- FWB. (2004) Document: Déclaration de politique communautaire 2004-2009
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=4468&do_check=
- FWB (2007). Décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs (MB du 15/05/2007)
- FWB (2009). Décret du 30 avril 2009 portant sur les associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'associations de parents d'élèves en Communauté française, M.B. 6 août 2009. (*Circulaire n° 4182 du 11/10/2012*)
- FWB. (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis n°3 du Groupe Central :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4911>.
- FWB (2021). Circulaire 8198 statut du directeur du 19/7/2021
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_numero_id=8198
- FWB (2021). Circulaire n°8357 Associations de parents d'élèves et organisations représentatives des parents et associations de parents d'élèves (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire: articles 1.5.3-11 à 1.5.3-15 et 1.6.6-1 à

- 1.6.6-4) [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208357%20\(8612_20211125_150730\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208357%20(8612_20211125_150730).pdf)
- FWB. (2022). Circulaire (8655). *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire pour l'année scolaire 2022-2023* page 91 à 92 (en faire une annexe) => https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49825_000.pdf
- FWB. (2022). Les indicateurs de l'enseignement 2021, pp. 26-27, récupéré sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>
- Hallinger, P. et R. Heck (1998). « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hargreaves, A., G. Halász et B. Pont (2008). « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Henderson, A. T. et Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Izumi (Lance T.), Coburn (Gwynne K.) & Cox (Matt). *They have overcome: High-poverty, high-performing schools in California*, California, Pacific Research Institute Report, 2002, 63 p.
- Kaufmann, J.C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e ed.). Paris : Armand Colin.
- Geoffroy, F., & Koeberlé, P. (2018). Quand l'organisation informelle nourrit l'organisation formelle dans un centre d'affaires bancaire. *Management & Avenir*, N° 105(7), pp. 121-142. <https://doi.org/10.3917/mav.105.0121>
- Larivée, S., & Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant-parent : quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ?, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 2, automne 2017, p. 271-290.
- Larivée, S., Ouédraogo, F. & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?, *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 10 décembre 2020. <http://journals.openedition.org/sejed/9777>
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?, *Éducation & Formation*, e-297, 33-48.

- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (2), 291-306
<https://pdfs.semanticscholar.org/ecfe/eac7035fe1b70a01e7d2b0a59abd774ebf7c.pdf>
- Le Bouëdec, G. (2007). Chapitre 1. Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (2007). *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 169-188). Paris: Presses Universitaires de France.
- Leithwood, K. (2001). « School Leadership in the Context of Accountability Policies », *International Journal of Leadership in Education*, 4 (3).
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. Paris : Editions d'Organisation.
- Monceau, G. (2017). Les parents d'élèves dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche. *Administration & Éducation*, 153, 67-73. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0067>
- OCDE. (2001a). *Le secteur public au XXIe siècle : repenser le leadership*, OCDE, Paris.
- OECD. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques, 2008*, OCDE, Paris. Consulté à :
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur.
- Paul, M. (2020). *La démarches d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (2017). *École et Familles, Une approche sociologique* (Vol. 1). Mont-Saint-Guibert, Wommelgem, Belgique: Éditions VAN IN.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 221 pages.
- Périer, P. (2008). « Quelle équité des parents face à l'école ? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice ». In Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-21 novembre. Récupéré sur
<https://oqsm.hypotheses.org/files/2018/04/QuelleEquiteDesParentsFaceAIEcole.pdf>
- Perrenoud, O. (2015). Rôles des directions d'établissements dans les contacts école-famille. Dans B. André et J.-C. Richoz (dir.), *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération* (p. 239-256). Lausanne : Éditions Favre.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e ed.). Paris : Dunod.

- Rienzo, S. (2022). Problématiser les relations école-familles. In *Rencontrer les parents : Malentendus, tensions et ambivalences entre l'école et les familles*. Genève : Éditions Interroger l'éducation. <http://books.openedition.org/eie/1856>
- Savoie-Zajc L. (1997). *L'entrevue semi-dirigée*, in B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3^e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scheerens, J. et R. Bosker (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Soyer, L. & Tanda, N. (2016). [Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche](#). *Innovations Pédagogiques*, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique. *Analyse*, 3(1), 27-42.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, Londres.
- Townsend, T., (dir.pub.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht.
- Vallon, S. (2006). Qu'est-ce qu'une famille : Fonctions et représentations familiales. *VST - Vie sociale et traitements*, n°89, 154-161. <https://doi.org/10.3917/vst.089.0154>
- Van Zanten A. (2002), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF
- Vatterott, C. (1994). A change in climate: Involving parents in school improvement. *Schools in the Middle*, 3 (3), 12-16.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- , . (2019, 22 octobre). *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse*. Scribbr. Consulté le 1 juin 2023, de <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>
- , . (2021, 24 mars). *Les types d'entretien : directif, semi-directif ou non-directif*. Scribbr. Consulté le 1 juin 2023, de <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>

10 Annexes

Annexe 1 – Synthèse focus des travaux effectués en amont du Pacte

Figure 165

Les équipes pédagogiques rapportent une dégradation des relations avec les parents

Difficultés dans le milieu familial	"Pour certains élèves, l'école c'est le lieu de l'apaisement, une bouffée d'air" – <i>Enseignant, secondaire G&TT</i>
	"On parle toujours des parents au chômage, mais ceux qui ont de belles carrières sont parfois complètement absents et leurs enfants en souffrent énormément" – <i>Enseignant, fondamentale</i>
Manque d'engagement dans l'apprentissage des enfants	"Il faut modifier la perception des parents vis-à-vis de leurs obligations de parents" – <i>Direction, secondaire G&TT</i>
	"À l'heure actuelle, les parents remettent tout sur l'école" – <i>Direction, fondamentale</i>
	"Les parents de milieux défavorisés ne sont souvent pas au courant qu'ils peuvent refuser l'orientation de leurs enfants [en spécialisé]" – <i>Direction, fondamentale</i>
Manque de confiance envers les acteurs de l'école	"J'ai parfois dans mon école jusqu'à 50% des classes qui sont vides pendant la première semaine de l'année" – <i>Direction, fondamentale et secondaire G&TT</i>
	"Certains parents nous espionnent en dehors de l'école pour voir si on surveille bien leurs enfants" – <i>Enseignant, fondamentale</i>

SOURCE: Focus groups organisés du 23 avril 2015 au 20 mai 2015

Source : enseignement.be (Avis n°1 p.102)

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4911#avis>

**Modifié par D. 12-07-2001 (2) ; D. 20-07-2006 ; complété par D. 18-07-2008 ;
modifié par D. 18-03-2010 ; remplacé par D. 13-09-2018(1) ; D. 14-03-2019**

Article 69. - § 1er. Il est créé dans chaque établissement un Conseil de participation chargé :

1° de débattre et d'émettre un avis sur le projet d'établissement en se fondant notamment sur des propositions émises par les délégués du pouvoir organisateur au Conseil de participation;

2° de l'amender et de le compléter, selon les procédures fixées au paragraphe 11;

3° de le proposer à l'approbation du pouvoir organisateur;

4° de proposer des adaptations conformément à l'article 67, § 1^{er};

5° de mener une réflexion globale sur les frais scolaires réclamés en cours d'année, notamment ceux qui sont liés à des activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet d'établissement;

6° d'étudier et de proposer la mise en place d'un mécanisme de solidarité entre les élèves pour le paiement des frais scolaires visés au 5° ;

7° d'étudier et de proposer les actions de soutien et d'accompagnement à l'attention des élèves inscrits sur base de l'indice socio-économique de leur école fondamentale ou primaire d'origine;

8° de remettre un avis sur le plan de pilotage conformément à l'article 67, § 5, alinéa 3, § 6, alinéa 5, et sur la proposition de modification du contrat d'objectifs conformément à l'article 67, § 9, alinéas 1^{er} et 6, et § 11, alinéa 4, en formulant toutes propositions utiles à ce sujet;

9° de débattre et de remettre un avis sur le règlement d'ordre intérieur de l'établissement et, le cas échéant, de l'amender et de le compléter, selon les procédures fixées au paragraphe 11 ;

10° d'informer les parents ou la personne investie de l'autorité parentale ou les élèves majeurs sur les dispositions décrétales et réglementaires applicables en matière de gratuité d'accès à l'enseignement et de veiller à leur bonne application au sein de l'école; **[Inséré par D. 14-03-2019]**

11° de recevoir une information claire et transparente de la part du pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française ou du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française concernant les moyens relatifs à la gratuité d'accès reçus ou collectés, directement ou indirectement, et l'utilisation de ceux-ci. **[Inséré par D. 14-03-2019]**

Annexe 3 – Les axes stratégiques du Pacte

Le Pacte en 5 axes stratégiques

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence se décompose en 5 axes stratégiques, décrits dans l'Avis n°3 émis par les représentants des fédérations de PO, des syndicats et des fédérations d'associations de parents (regroupés au sein du Groupe Central).

Axe 1. Vers des compétences de base solides pour tous

Enseigner les savoirs et compétences de la société du XXIe siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.



Axe 2. Vers un métier d'enseignant plus collectif

Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.



Axe 3. Vers un parcours qualifiant mieux valorisé

Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation.



Axe 4. Vers une école plus inclusive

Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.



Axe 5. Vers une école plus attentive au bien-être

Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.



Source : FWB (2022) <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280#axes>

Formation initiale des directeurs (FID)

Le dispositif de formation initiale des directeurs qui a été adopté le mercredi 13 mars 2019 par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles donne au directeur d'école un ensemble de nouvelles responsabilités et appelle à l'exercice de nouvelles compétences. On peut notamment citer les mesures suivantes :

- le déploiement du travail collaboratif et d'une vision collective de l'école ;
- la mise en place du nouveau dispositif de gouvernance (élaboration des plans de pilotage, mise en œuvre et suivi des contrats d'objectifs) ;
- la mise en place d'une « formation/accompagnement d'intégration » au moment de l'insertion professionnelle.

Les nouvelles compétences que supposent ces mesures doivent être développées notamment via le dispositif de formation initiale des directeurs.

La durée de la formation

La durée de la formation est de **180 heures** répartie comme suit :



Le contenu de la formation

La formation initiale des directeurs comprend un volet « inter-réseaux » et un volet « réseau ».

a. Volet « inter-réseaux »

Le volet « inter-réseaux » est structuré en deux axes :

axe « administratif » - 12 h

axe « pilotage » 78 h

module « vision pédagogique et pilotage »
module « développement des compétences et aptitudes relationnelles, interpersonnelles et groupales et construction de l'identité professionnelle »

Ce module doit être suivi préalablement à la première partie du module « vision pédagogique et pilotage » de la formation « inter-réseaux » et au module « administratif, matériel et financier » de la formation « réseau ». Il doit avoir été suivi avant la fin de la 1ère année de stage »

b. Volet « réseau »

Le volet « réseau » prend en compte les spécificités liées aux réseaux à savoir les projets éducatifs et pédagogiques. Il comprend une dimension novatrice : l'accompagnement de l'insertion professionnelle, directement centré sur le métier.

La formation de base comprend :

un module "administratif, matériel et financier" - 30 h

Appréhender le rôle d'un directeur d'une école maternelle, primaire, fondamentale, ordinaire et spécialisée, du réseau officiel subventionné par la Communauté française dans ses aspects administratifs et organisationnels.

un module "éducatif et pédagogique" - 30 h

Appréhender le rôle d'un directeur d'une école maternelle, primaire, fondamentale, ordinaire et spécialisée, du réseau officiel subventionné par la Communauté française dans ses aspects pédagogiques.

la « formation/accompagnement d'intégration » au moment de l'insertion professionnelle - 30 h

•Accompagner les directions lors de leur entrée en fonction et d'intégrer et transférer dans leur quotidien les acquis de la formation initiale.

•Favoriser, chez le directeur, le développement d'une posture réflexive par l'analyse de situations problèmes du quotidien ou d'incidents critiques, par des dispositifs d'intervision entre pairs afin de développer une identité professionnelle forte fondée sur une clarification de son rôle, l'analyse de ses forces et des améliorations à apporter et l'identification de ses besoins en matière de développement professionnel.

<https://www.cecp.be/formation/formation-initiale-des-directeurs-fid/>

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

Code 03-05-2019

M.B. 19-09-2019

Erratum: M.B. 03-10-2019

Modifications :

D. 18-12-2019 - M.B. 21-12-2020	D. 09-07-2020 - M.B. 22-07-2020
D. 09-12-2020 - M.B. 24-12-2020	AGt 11-02-2021 - M.B. 05-03-2021
D. 17-06-2021 - M.B. 30-07-2021(1)	D. 17-06-2021 - M.B. 06-08-2021
D. 14-07-2021 - M.B. 27-08-2021	D. 13-01-2022 - M.B. 03-03-2022
D. 24-02-2022 - M.B. 12-04-2022	D. 31-03-2022 - M.B. 27-05-2022
D. 31-03-2022 - M.B. 07-06-2022(1)	D. 20-07-2022 - M.B. 17-08-2022
D. 20-07-2022 - M.B. 19-08-2022	

Il sera également modifié au 1^{er} novembre 2022 par le D. 13-01-2022

https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/50187_000.pdf

CHAPITRE II. - Du pilotage des écoles

Section I^{ère}. - Du plan de pilotage et des contrats d'objectifs

Modifié par D. 24-02-2022

Article 1.5.2-1. - Chaque école est tenue d'élaborer un plan de pilotage, en cohérence avec son projet d'école, qui constituera, au terme du processus de contractualisation visé à l'article 1.5.2-5, son contrat d'objectifs pour une période de six ans. Les écoles peuvent, dans leur plan de pilotage, distinguer

Centre de documentation administrative
Secrétariat général

Code 03-05-2019
Mise à jour au 01-09-2022

des objectifs spécifiques par implantation. Les plans de pilotage doivent être élaborés selon les éléments et les modalités que le Gouvernement détermine.

Les plans de pilotage sont transmis au délégué au contrat d'objectifs entre le 1^{er} janvier et le 30 avril de l'année à laquelle ils doivent être conclus.

Modifié par D. 24-02-2022

Article 1.5.2-2. - Dans le cadre de l'élaboration des plans de pilotage et de la contractualisation de ceux-ci en contrats d'objectifs, les écoles poursuivent les objectifs d'amélioration permettant au système éducatif:

1° d'améliorer significativement les savoirs, les savoir-faire et les compétences des élèves;

2° d'augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur;

3° de réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique;

4° de réduire progressivement le redoublement et le décrochage;

5° de réduire les changements d'école au sein du tronc commun;

6° d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire;

7° d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire.

Annexe 6 – Guide d’entretien

Nom d’emprunt de l’interviewé :

Guide d’entretien – relation école famille à travers le prisme du directeur d’école

Renseignements généraux :

Taille de l’école (population scolaire+ nombre d’Instits) :

Ecole à une ou plusieurs implantations :

ISE de l’école :

Zone géographique :

Milieu urbain – rural

Ancienneté de la direction dans la fonction :

Genre : Homme- femme

Caractéristiques générales

Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel (de votre formation initiale à aujourd’hui) ?

Depuis combien de temps êtes-vous directeur/trice ?

Pour vous, c’est quoi le cœur du métier de directeur d’école ?

Comment décririez-vous le public (parents/famille) que vous accueillez ?

Quelles **perceptions** avez-vous sur les familles/les parents **au niveau de leur investissement dans l’école** ?

Pouvez-vous me **décrire votre rôle dans les relations avec les parents** ?

Qu’est-ce qui selon vous est important dans les relations avec les parents/les familles ?

Est-ce qu’il y a des choses qui vous aident dans le travail avec les familles ?

*Votre Formation Initiale ? Des Formations Continues ? Des échanges avec des pairs ? Des dispositifs/ des outils ?
Votre formation initiale vous prépare-t-elle aux relations avec les parents ? Votre travail d’équipe (Instits + direction) ? Avez-vous eu des formations sur la collaboration école/famille ?*

Quelles sont vos attentes que vous avez vis-à-vis des parents ?

Quelles sont les attentes que vous avez vis-à-vis des enseignants dans le cadre des relations avec les parents ?

Qu’est-ce qui est compliqué, en tant que chef d’établissement, dans les relations avec les parents ?

Les relations avec les familles

Pouvez-vous me parler de vos échanges avec les familles ? Quand et comment ont-ils lieu ?

Quelle posture adoptez-vous dans vos rapports avec les parents, les familles ?

Dans les échanges avec les parents et de votre point de vue, pourriez-vous me décrire une situation positive ? et d'autre part une situation négative ?

Quels éléments à aborder avec les familles jugez-vous incontournables ?

Quelles sont les questions, les sujets que les familles souhaitent aborder avec vous ? Avez-vous déjà été étonné par ces sujets ? Est-ce pareil avec toutes les familles ?

Y a-t-il des sujets que les familles ont abordés avec vous et qui vous agacent, irritent ou qui pourraient vous agacer ou vous mettre mal à l'aise ?

Au contraire, y a-t-il des sujets que vous souhaitez ou que vous souhaiteriez que les familles abordent ?

Qu'est-ce qui, selon vous, facilite le rapprochement entre l'école et les familles ?

Qu'est-ce qui freine le rapprochement école-famille ?

Quel(s) levier(s) le directeur d'école peut-il actionner pour favoriser ce rapprochement ?

Utilisez-vous des **outils de communication avec les parents** ? En êtes-vous satisfait ?

Quels sont les **éventuels dispositifs mis en œuvre dans l'école** visant à favoriser les échanges et les relations avec les parents ?

Dans les contacts avec les familles, qu'est-ce que vous appréciez le plus ? Qu'est-ce que vous appréciez le moins ?

Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer ces échanges ?

Si vous pouviez changer quelque chose en termes de collaboration avec les familles, qu'est-ce que ce serait ?

Question de relance

Sur base de quels éléments vous basez-vous pour affirmer cela ? Qu'est-ce qui amène à affirmer cela ? Pouvez-vous m'expliquer ?

S'agit-il d'une conviction personnelle ? Basée sur votre expérience, vos connaissances ?

S'agit-il d'éléments qui vous sont imposés par l'école/l'institution/la hiérarchie/ les programmes (les référentiels d'apprentissages) ?

Êtes-vous d'accord avec ce mode de fonctionnement ?

Avez-vous toujours pensé comme cela ? Y a-t-il un évènement qui vous a amené à modifier votre pensée ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

Rappel : Nous nous interrogeons sur ce que mettent en œuvre les directions d'école fondamentale en vue de renforcer la relation avec les parents et ce qui favorise ou freine leur engagement.

=> Quelles sont les pistes et actions envisagées pour renforcer les relations école-famille au regard de la fonction de direction d'école fondamentale en FWB ?

Annexe 7 - Extraits de notes de travail

Les éléments qui favorisent/facilitent le rapprochement école- famille

Nom	Catégorie/ thème	explications	Verbatim
Gaston Poupette Alexandra Bertrand	Ouvrir l'école aux parents (dispositif formel)	Création événement pour faire venir les parents à l'école (expo) + création AP	
Annabelle Didier Félicien Victoria Bertrand	Faire comprendre aux parents qu'ils sont importants (« se sentir désirés ») (+ Bertrand)	Clarification des rôles+ implication des parents dans les décisions. Rappel du cadre, partenariat	Cfr posture
Annabelle Félicien Didier Poupette Laure	Organisation de réunions de parents=> moment échange (dispositif formel)	+ présence de la direction lors de ces réunion coll ; ou individuelles en dehors des heures scolaires, Organiser des rencontres régulières avec les parents mais pas uniquement pour la remise des bulletins	Voir question échanges avec les familles Cfr rôle Cfr levier
Annabelle Félicien Poupette Alexandra Victoria Laure Bertrand	Accueil/ disponibilité /accessibilité (dispositif formel et informel)	Ne pas avoir peur d'aller au contact+ Laure Clarifier les moments et les communiquer où la direction est disponible	Cfr relation avec parents Cfr rôle avec les parents Cfr échange Cfr ce qui est important Cfr Levier

			Cfr échanges avec les familles	
Annabelle Félicien Alexandra Victoria Laure Bertrand	Dispositif informel	Présence à l'entrée de l'école matin soir, en dehors des heures d'école, +Laure public relation passage dans les classes de maternelles au moment où les parents déposent leurs enfants	Cfr échanges avec les familles	Ces moments informels (on parle de tout et de rien) permettent d'avoir une relation plus équilibrée et d'aborder soit la direction, soit les parents
Gaston Annabelle Félicien Alexandra Victoria Laure Bertrand	Posture //l'attitude de la direction	Écoute , accueil, Simplicité (relation symétrique), authenticité, considérer les parents comme partenaires, égal, parler la même langue Bienveillance Rôle d'écoute, de psychologue, les mettre en confiance Direction favorable à la création d'une association des parents Facilitateur des relations	Cfr posture	Courroie entre la direction et les parents
Annabelle Laure Bertrand	Communication	Rôle de médiateur entre enseignants et parents, communiquer c'est un axe essentiel	Cfr question de la communication (Tous)	

Annexe 8 - Classification des postures sur la base du déclaratif des chefs d'école interrogés

Classification des postures d'après le déclaratif des directions écoles interrogées d'après Maela Paul (2020, p.94)

	Gaston	Annabelle	Félicien	Didier	Poupette	Alexandra	Victoria	Laure	Bertrand
Caractéristiques de quelques postures dans l'accompagnement selon Paul (2020, p.94) librement adaptée à la fonction d'un chef d'école dans une relation avec un parent :									
Une posture « éthique » : Cette posture doit être éthique. Éthique dans l'écoute : elle exige de « prendre conscience de sa propre subjectivité dans la lecture qu'il fait du réel de l'autre (Blémar & Castin, 2012, p. 52). Éthique de la reconnaissance du parent comme une personne avec ses représentations, ses réalités, ses enjeux. Il ne s'agit pas pour le directeur de se substituer au parent : penser, dire, faire à sa place. Derrida (1967) définit cette posture comme « un rapport non violent (...) à autrui ».	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Posture de non savoir : Il s'agit pour le chef d'école de ne pas se positionner dans une place de tout puissance vis-à-vis des parents. Il s'agit de privilégier l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre. Il soutient un questionnement plutôt que l'affirmation. Cette posture de non savoir incite à se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Posture de dialogue C'est dans une situation de dialogue que peut s'exercer la place de chacun. Paul précise que « la relation de dialogue pose un espace « instituant » qui met en scène deux personnes (par ex : le directeur et le parent) s'entretenant à propos d'une situation pour laquelle leur double compétence est requise » (Paul, 2012, p.17).		✓			✓			✓	✓
Posture d'écoute Cette posture préconise une écoute et une compréhension de l'autre. C'est à la fois une posture et une technique qui soutient la démarche et nourrit le cheminement. « Elle s'accomplit tant dans le silence réceptif qui acquiesce et valide la parole d'un autre que dans l'interpellation confrontante. » (Paul, 2012, p.17).	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Posture tierce Pour être garant de la commande et du cadre institué, mais aussi attentif à la demande, il faut pouvoir se tenir à distance des deux, n'appartenant ni à l'un ni à l'autre. Maja Paul parle de juste distance (Paul, 2016, p.95). Il s'agit pour le directeur de trouver la bonne distance avec le(s) parent(s) en clarifiant les rôles de chacun au préalable.	✓	✓	✓	✓					✓
Posture « émancipatrice » Il s'agit de recréer un environnement tant pour le chef d'école que pour le parent qui soit une opportunité, pour chaque partie, de « grandir en humanité » (Paul, 2012, p.17). L'accompagnant (le chef d'école) se positionne entre l'expert et le pair (Paul, 2020, p.97). En partant du principe que personne ne peut apprendre seul ou se construire seul, il s'agit toujours d'un travail en interaction avec l'autre. Le directeur se positionne comme un facilitateur. Ainsi, il permet, dans la situation relationnelle, à l'accompagné (le parent) d'exprimer et d'exercer son autonomie.	✓	✓		✓		✓		✓	✓