

Inclusion dans les Cités de l'Éducation

Défis, Cultures et Ressources

Inclusion in the Cities of Education

Challenges, Cultures and Resources

Jean Pierre Pourtois, Anna Pileri, Nicola Giacomini,
Roberta Caldin, Clara Silva (Eds.)



CONNECTIONS
DANS LES CONTEXTES
D'APPRENDISSAGE

CONNECTIONS
IN LEARNING
CONTEXTS

FrancoAngeli 

Ce livre s'inscrit ainsi dans une perspective critique, engagée et interdisciplinaire. Il vise à mettre en lumière les tensions, les résistances, mais aussi les leviers possibles pour faire de la Cité de l'Éducation un véritable espace de coresponsabilité, d'apprentissage mutuel et de justice sociale. La société dans son ensemble est appelée à repenser ses représentations de la réussite, de la normalité et de la valeur de chaque individu. L'inclusion éducative ne peut être effective sans un changement culturel profond, qui valorise la diversité comme une richesse et non comme un obstacle à contourner. Cela implique une mobilisation collective, un dialogue constant entre les institutions, les citoyens, et les acteurs éducatifs, pour bâtir une cité où chacun trouve sa place et peut s'épanouir. En croisant les regards des familles, d'experts, de praticiens et d'acteurs de terrain, cet ouvrage plaide pour une éthique de la coéducation fondée sur la reconnaissance, l'équité et la participation. À travers ce travail, nous espérons ouvrir des pistes de réflexion et d'action pour que l'émancipation inclusive devienne, enfin, une réalité partagée, en sachant que rien ne se construit sans une passion collective, celle du partage des ressources afin de créer une véritable éducation émancipatrice.

This book adopts a critical, engaged, and interdisciplinary perspective. It seeks to illuminate not only the tensions and resistance encountered, but also the potential levers for transforming the City of Education into a genuine space of shared responsibility, mutual learning, and social justice. Society as a whole is called upon to rethink its notions of success, normality, and the intrinsic value of every individual. True educational inclusion requires a profound cultural shift—one that embraces diversity as a strength rather than a barrier to be overcome. This calls for collective mobilisation and sustained dialogue among institutions, citizens, and educational stakeholders, to build a city where everyone can find their place and thrive. By bringing together the voices of families, experts, practitioners, and field actors, this book advocates for an ethic of coeducation rooted in recognition, equity, and participation. Through this work, we aim to open pathways for reflection and action, so that inclusive emancipation can finally become a shared reality—knowing that nothing can be achieved without a collective passion for sharing resources and fostering truly emancipatory education.

■ CONNEXIONS ■ DANS LES CONTEXTES ■ ■ D'APPRENDISSAGE ■

Direction:

Roberto Dainese, Anna Pileri, Mark Alter,
Jean Claude Kalubi-Lukusa

La collection "Connexions dans les contextes d'apprentissage" se consacre à la recherche et à l'étude de l'apprentissage ainsi que les connexions nécessaires pour le soutenir sur base d'actions partagées et coordonnées. La référence à la perspective systémique-écologique, suivant le modèle bio-psycho-social de la CIF (OMS, 2001), est donc privilégiée.

Cette collection met l'accent sur le rôle essentiel que joue la création de liens lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des élèves avec handicap et de leurs familles. Ces liens dépendent d'enseignants compétents et passionnés. Ils sont essentiels pour favoriser l'apprentissage individualisé et personnalisé, de même que pour guider les trajectoires de vie. En effet, les enseignants vont se montrer capables d'accompagner tous les élèves, de favoriser la réussite sociale, de soutenir les familles et de créer un environnement dans lequel tous les élèves peuvent s'épanouir, quelles que soient leurs capacités.

La collection accueillera aussi des travaux de recherches – de niveaux national et international - axés sur l'expérience d'apprentissage dans des contextes allant de la crèche à l'école secondaire. Dans ces contextes, il s'agit de la mise en oeuvre d'actions de planification et d'enseignement destinées à tous les garçons et à toutes les filles, à tous les élèves, est devenue incontournable, de façon à prêter attention à la synergie entre la participation spécifique et leur réussite, dans l'apprentissage, dans la vie présente et future.

Les thèmes couverts sont inévitablement interreliés : de la formation, des perceptions et des compétences des opérateurs scolaires (directeurs, enseignants, éducateurs) avec la collégialité, en utilisant outils multiples et innovants, y compris des outils technologiques. Cette collection porte également attention à l'impulsion inévitable à donner à l'apprentissage pour tous, grâce aux outils multiples et innovants, y compris des outils technologiques. L'espace offert permettra d'entrer en résonance avec de multiples réflexions scientifiques, des recherches et des projets centrés sur la pertinence et l'engagement didactico-pédagogique.

Concernant tous les élèves et ceux en situation de handicap, différents types de connexions s'avèrent nécessaires, afin d'assurer la coordination des actions structurées dans le cadre des projets individualisés et personnalisés. La planification et l'accompagnement de projet de vie apparaissent indispensables. De plus, ces connexions influencent les actions de soins et de réadaptation, les services à la personne, les services à la personne, les initiatives de participation sociale, ainsi que le soutien en matière de collaboration écolesfamilles- communautés.

Chaque volume sera soumis aux membres du Comité scientifique international. Il sera examiné par les pairs et fera l'objet d'un arbitrage en "double aveugle". La Direction accepte les propositions de publication en effectuant une première sélection.

Collection évaluée par les pairs.

La collection publie libre accès italien, en anglais et en français.

Comité scientifique

Roberta Caldin, Università di Bologna (Italia)
Valera Friso, Università di Bologna (Italia)
Heidrun Demo, Libera Università di Bolzano (Italia)
Paolina Mulè, Università di Catania (Italia)
Simone Visentin, Università di Padova (Italia)
Debora Aquario, Università di Padova (Italia)
Nicola Giacomini, IUSVE di Venezia-Mestre (Italia)
Manuela Fabbri, Università di Bologna (Italia)
Santi Marina, Università di Padova (Italia)
Luisa Zecca, Università di Milano-Bicocca (Italia)
Claudia Fredella, Università di Milano-Bicocca (Italia)
Elisabetta Ghedin, Università di Padova (Italia)
Maja Antonietti, Università di Parma (Italia)
Paola Damiani, Università di Modena e Reggio (Italia)
Maggiolini Silvia, Università cattolica di Milano (Italia)
Moirà Sannipoli, Università di Perugia (Italia)
Juan González Martínez, Universitat de Girona (Espanya)
Colin Calleja, University of Malta Msida (Malta)
Catherine Voulgaridie, Hunter College of New York (USA)
Fernando Naiditch, Montclair State University, New Jersey (USA)
Limor Pinhasi-Vittiro, Lehman College, Bronx, (USA)
Liza Pappas, Grow Your Own Teachers, Chicago (USA)
Josée Charette Université du Québec à Montréal (Canada)
Francine Julien Gauthier, Université Laval (Canada)
Pascale Nootens, Université de Sherbrooke (Canada)
Line Numa Bocage, CY Cergy Université (France)
Marie-Eve Boisvert, Université de Montréal (Canada)
Abdeljalil Akkari, Université de Genève (Suisse)
Anelia Garbacheva, Université Sts Cyrille et Méthode (Bulgarie)
Olivier Prévôt, Université de Bordeaux (France)
Éric Dugas, Université de Bordeaux (France)
Veronique Francis, Université de Orleans (France)
Lise Gremion, Laboratoire Lasalé -HEP, Canton de Vaud, Lausanne (Suisse)
Johanna Sagner, Universidad de La Frontera (Chile)

Inclusion dans les Cités de l'Éducation

Défis, Cultures et Ressources

Inclusion in the Cities of Education

Challenges, Cultures and Resources

Jean Pierre Pourtois, Anna Pileri, Nicola
Giacopini, Roberta Caldin, Clara Silva (Eds.)

■ ■ ■ CONNEXIONS ■ ■ ■
DANS LES CONTEXTES ■
■ D'APPRENDISSAGE ■

■ ■ ■ CONNECTIONS ■ ■ ■
■ IN LEARNING ■ ■ ■
■ ■ ■ CONTEXTS ■ ■ ■

FrancoAngeli 

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835181934

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE).

Isbn e-book Open Access: 9788835181934

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*En hommage à Huguette Desmet, son engagement
pédagogique reste pour nous une source précieuse d'inspiration.*

Table des matières/Table of Contents

Introduction à l'ouvrage: Quelles ressources inclusives pour les sociétés d'aujourd'hui ?, Jean-Pierre Pourtois, Anna Pileri, Nicola Giacomini, Roberta Caldin, Clara Silva	pag.	11
Chapitre 1. Défis dans les familles		
1.1. Des parents acteurs d'inclusion : école, quartier, société, Annie Lasne, Marie-Pascale Guyon	»	21
1.2. Families with young people with PIMD Disabilities and Quality of Life: pedagogical analysis for new prospects of intervention, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli	»	35
1.3. Du côté des grands-parents. Stratégies d'adaptation dans le système de la famille élargie, Gianluca Amatori	»	47
1.4. New challenges in family education: supporting the development of a sustainability mindset in future generations, Giada Prisco	»	56
1.5. Adoptive parents' perception of social support during adoption process, Daniela Carpenzano, Lucrezia Tomberli, Silvia Nannini, Enrica Ciucci	»	66
1.6. Parent training for divorced parents, Paola Zini	»	76
1.7. Adoption and training. The perspective of adoptive parents, Alessia Tabacchi	»	88
1.8. Parent training, resource for the family, Chiara Bellotti	»	100
1.9. Supporting foreign parents through storytelling, Dalila Raccagni	»	106

1.10. Families and community: solidarity in the age of Covid-19, <i>Monica Amadini, Sara Damiola</i>	pag. 116
1.11. Family, pandemic, and education: reflections on the future, <i>Gennaro Balzano</i>	» 126

Chapitre 2. Défis dans les écoles

2.1. INES. New Psychoactive Drug Prevention Pathway for Secondary Schools, <i>Luca Ferrari, Stefano D'Ambrosio, Marco Nenzioni</i>	» 137
2.2. Narratives, detours, and creative learning between schools and social contexts. Promoting intercultural dialogues by exploring places, images, and imaginaries, <i>Rosita Deluigi, Miriam Cuccu, Francesca Mondin, Ilenia Marino</i>	» 147
2.3. Critical, creative, caring and cosmopolitan thinking, <i>Mariangela Scarpini</i>	» 160
2.4. Lutter contre le décrochage scolaire par des pratiques inclusives telles que l'observation et le coaching en classe, <i>Giuseppe Liverano</i>	» 172
2.5. "Labs to Learn": from training process to cooperative dynamics. Countering school dropout with an interdisciplinary approach, <i>Miriam Cuccu</i>	» 186
2.6. 'Making the teacher speak' as a practice for building the family-school partnership in parent-child homework conversations, <i>Vittoria Colla</i>	» 198
2.7. Promoting Critical and Intersubjective Judgment: An Action-Research Project in Primary School, <i>Emanuela Guarcello</i>	» 210
2.8. Alliances école-famille et inclusivité : le regard des enseignants, <i>Anna Pileri</i>	» 221

Chapitre 3. Défis dans les services éducatifs, sociaux et sanitaires

3.1. Designing art workshops from a transcultural perspective. Observations, dynamics and challenges from the TPAAE project experience, <i>Rosita Deluigi</i>	» 239
3.2. Les compétences professionnelles des éducateurs et des enseignants dans les services éducatifs et scolaires 0-6 ans: de l'auto-évaluation aux besoins de formation, <i>Elena Falaschi</i>	» 251

3.3. 0-6 Educational Services and Schools in Covid-19: Challenges and Perspectives, <i>Ilenia Marino</i>	pag. 265
3.4. Families and pediatric hospitalization experience: the role of the hospital teacher and potential lines of inquiry for future research, <i>Germana Mosconi</i>	» 277
3.5. Life skills promotion in hospital-based school, <i>Lucrezia Tomberli, Daniela Pieri, Enrica Ciucci</i>	» 288
3.6. Regards des professionnel.le.s sur le confiage informel : rapport à la norme dans les discours sur les pratiques, <i>Filipina Salomon</i>	» 301
3.7. Développer les compétences émotionnelles chez les éducateurs : un défi pour une société inclusive, <i>Olivier Prévôt, Anna Pileri</i>	» 315

Chapitre 4. Défis inclusives dans la société

4.1. Promoting the Industriousness of Persons with Complex Employability, <i>Patrizia Sandri</i>	» 331
4.2. Living the future. Residential centers for adult disability: the families' words, <i>Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni</i>	» 346
4.3. From motherhood to a caring community, <i>Chiara Bellotti, Dalila Raccagni</i>	» 358
4.4. Participatory pedagogical strategies during the Covid-19 lockdown for university students, <i>Francesca Mondin</i>	» 367
4.5. Adoptive families as an example of good practices of social inclusion, <i>Alessia Tabacchi</i>	» 379
4.6. New educational paths of social citizenship. Towards a relational welfare, <i>Vito Balzano</i>	» 391
4.7. #Oracomesto Covid-19 Survey: Social epidemic fatigue and mental health impact, <i>Mariella La Forgia, Maria Agostina Bucci, Luigi Starace</i>	» 402

Chapitre 5. Défis numériques

5.1. Numérique et Communauté Éducative Inclusive: d'un projet facultaire à la question des parents face à l'école à la maison en contexte de confinement lié au Covid-19, <i>Myriam Kettani, Fabienne Serina-Karsky, Houda Ouazzani Touhami, Mohamadou Salifou, Geneviève Lepage</i>	» 419
---	-------

5.2. Reinventing prison schooling in the Third Millennium. Digital inclusion and social sustainability, <i>Francesca De Vitis, Marcello Tempesta</i>	pag. 426
5.3. Digital communication between family and school: teachers' insights to encourage virtual family participation, <i>Teresa Linde-Valenzuela</i>	» 433
5.4. Children and digital media: an online survey. Digital Citizenship Education in family, <i>Francesco Pizzolorusso</i>	» 445

Chapitre 2. Défis dans les écoles

2.8. Alliances école-famille et inclusivité : le regard des enseignants

Anna Pileri¹

2.8.1. Introduction

La relation entre l'école et la famille constitue un enjeu crucial dans le parcours éducatif des élèves. Une alliance solide entre enseignants et parents peut avoir une influence positive sur le bien-être psychologique, la motivation et la réussite scolaire (Purtois & Desmet, 2017; Epstein, 2018). Cependant, la manière dont les enseignants perçoivent cette relation – autrement dit, leurs représentations d'alliance ou de dis-alliance – joue un rôle tout aussi essentiel, bien que parfois sous-estimé.

L'alliance éducative entre l'école et la famille repose sur le partage d'objectifs, de valeurs et de stratégies éducatives. Lorsque les enseignants perçoivent les parents comme des partenaires fiables et collaboratifs, ils sont plus enclins à se ressentir valorisés et motivés dans leur rôle, ce qui a des effets positifs sur la qualité de l'enseignement et sur la relation avec les élèves. L'interaction entre des acteurs (parents-enseignants), qui partagent des objectifs communs, est particulièrement pertinente en termes d'alliance, mais aussi en termes de processus d'inclusivité² et de prise en charge, si cette interdépendance repose sur une éthique du "care" (Molinier, Laugier & Paperman, 2019).

1. Anna Pileri, Professeure associée en Didactique et Pédagogie spécialisée, Département des Sciences de l'Éducation « Giovanni Maria Bertin », Université de Bologne, Italie. Viceprésident de l'AIFREF "Association internationale de formation et Recherche en Éducation familiale".

2. L'adoption du terme "inclusivité" au lieu de "inclusion" répond à la nécessité de re-conceptualiser ce principe, à la lumière de l'étymologie même du mot "inclusion" qui, comme le soulignent également Charles Gardou (2018) et Éric Dugas (2023), s'avère particulièrement inapproprié, car il véhicule des connotations d'enfermement, d'occlusion, voire même de réclusion.

Au contraire, des situations de dis-alliance – telles que des conflits, un manque de communication ou des attitudes dévalorisantes de la part des parents – peuvent générer chez les enseignants de la frustration, du désengagement et des attitudes défensives (Pileri, 2024). Ces dynamiques influencent non seulement la relation école-famille, mais aussi la perception de l'élève de ses capacités, et par conséquent sa réussite scolaire et plus largement sur son projet de vie.

Un corpus croissant de recherches (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey & Sandler; Francis & Pileri, 2021) a mis en évidence que la qualité du lien entre l'école et la famille est étroitement liée à un ensemble de variables scolaires et psychoéducatives importantes telles que :

- La réussite scolaire des élèves.
- La motivation et le sentiment d'auto-efficacité.
- Le comportement en classe et l'adaptation sociale.
- Le niveau d'engagement dans les tâches et activités pédagogiques.

Souvent, ces représentations se forment de manière implicite et non réfléchie, mais peuvent influencer profondément les dynamiques de classe, l'attitude de l'enseignant envers les élèves et même son propre sentiment d'efficacité professionnelle (Pileri & Dainese, 2023). L'alliance éducative se présente comme une forme de coresponsabilité fondée sur la confiance mutuelle, le respect des rôles et la volonté partagée de soutenir le parcours de croissance de l'élève. Lorsque les enseignants perçoivent les parents comme des interlocuteurs collaboratifs, ouverts au dialogue et investis dans le processus éducatif, un cercle vertueux se met en place, renforçant le sentiment d'appartenance, la motivation au travail et la qualité de la relation éducative.

Au contraire, dans des situations perçues comme conflictuelles, distantes ou marquées par des incompréhensions, les enseignants peuvent développer des attitudes de frustration, de fermeture à la communication ou de dévalorisation, avec des répercussions négatives tant sur la relation avec les familles que sur la perception de l'élève lui-même, pouvant entraîner des dynamiques dysfonctionnelles. La dis-alliance ne représente donc pas seulement une rupture relationnelle entre adultes, mais un facteur de risque éducatif susceptible de générer de l'insécurité, de la démotivation et de faibles performances chez les élèves (Pianta, 1999).

À la lumière de ce qui précède, cette contribution vise à explorer les modalités par lesquelles les enseignants construisent et mettent en œuvre leurs représentations de la relation avec les familles, en analysant les répercussions que ces représentations peuvent avoir sur l'interaction éducative, la gestion de la classe et, plus généralement, sur le parcours scolaire des élèves. Une attention particulière sera portée aux facteurs influen-

çant la perception et les représentations d'alliance ou de dis-alliance, ainsi qu'aux stratégies possibles pour promouvoir un dialogue authentique et con-constructif entre l'école et la famille.

2.8.2. Les représentations des enseignants envers les familles : comment se forment-elles ?

Les représentations que les enseignants construisent à l'égard des familles ne résultent pas d'une observation objective et neutre, mais constituent des constructions subjectives, stratifiées dans le temps et influencées par de multiples facteurs d'ordre personnel, professionnel et contextuel. Ces représentations ne se contentent pas de décrire la réalité, mais contribuent à la définir, orientant les attitudes, les attentes et les pratiques relationnelles. En ce sens, elles peuvent être comprises comme de véritables lentilles interprétatives à travers lesquelles l'enseignant décode les comportements des parents et attribue du sens aux interactions école-famille.

La théorie des représentations sociales de Moscovici (2001) offre un cadre théorique fondamental pour comprendre ce phénomène. Selon l'auteur, les représentations sociales sont des constructions collectives qui permettent aux individus de s'orienter dans le monde social, servant de système de pré-connaissances partagées guidant l'action. Transposée au contexte scolaire, cette théorie suggère que les enseignants développent des représentations spécifiques des parents – telles que « collaboratifs », « absents », « envahissants », « protecteurs » – à partir d'un enchevêtrement d'expériences, de récits professionnels et de modèles culturels intériorisés.

Les expériences antérieures représentent, dans ce processus, une source cruciale. La relation avec des familles rencontrées par le passé, surtout si elle a été fortement positive ou problématique, peut influencer durablement la perception de situations ultérieures. Comme le souligne Cornoldi (2017), les enseignants ont tendance à interpréter les nouveaux contextes familiaux sur la base d'analogies avec des expériences antérieures, générant des attentes qui ne peuvent être confirmées ou infirmées qu'avec le temps. Ce mécanisme de catégorisation automatique, bien que fonctionnel pour la gestion quotidienne du travail enseignant, risque de consolider des stéréotypes et des préjugés implicites, notamment à l'égard de familles issues de groupes sociaux minoritaires ou culturellement éloignés du modèle scolaire dominant.

Outre l'expérience directe, les croyances pédagogiques et les valeurs professionnelles de l'enseignant jouent également un rôle fondamental. Comme l'affirme Fang (1996), les croyances des enseignants – souvent

acquises lors de la formation initiale et ensuite renforcées dans la pratique – influencent profondément les modes d'interaction avec les autres acteurs éducatifs. Par exemple, un enseignant qui considère la participation parentale comme un devoir moral aura tendance à juger négativement les parents qui, pour des raisons professionnelles, linguistiques ou culturelles, sont moins présents. Inversement, un enseignant adoptant un paradigme plus inclusif et contextualisé sera probablement plus enclin à interpréter ces absences comme le fruit de barrières structurelles, plutôt que comme des manifestations de désintérêt.

Le contexte socio-culturel de l'école contribue également de manière significative à la construction des représentations. Dans des environnements à forte complexité sociale, où les familles peuvent se trouver en situation de désavantage économique, éducatif ou migratoire, le risque de stigmatisation est élevé. Des études telles que celles de Trumbull, Rothstein-Fisch et Greenfield (2001) montrent comment les différences culturelles dans les modèles éducatifs familiaux peuvent générer des malentendus et des évaluations erronées de la part du corps enseignant, notamment en l'absence d'une formation interculturelle adéquate.

Les dynamiques organisationnelles et institutionnelles de l'école influencent également la formation des représentations. La présence d'espaces structurés de confrontation avec les familles, la disponibilité de figures de médiation, l'existence d'une culture scolaire orientée vers la coresponsabilité éducative peuvent favoriser la construction d'images plus nuancées et moins jugées (Milani, 2018). À l'inverse, dans des contextes scolaires rigoureusement bureaucratiques ou hiérarchiques, où la communication avec les familles est rare ou unidirectionnelle, il est plus facile que se développent des représentations défensives ou négatives.

En résumé, la formation des représentations des enseignants envers les familles résulte d'un processus dynamique, influencé par un ensemble d'expériences, de croyances personnelles, de schémas culturels et de conditions de travail. Comprendre la nature construite et, en même temps, modifiable de ces représentations est la première étape pour promouvoir une alliance éducative authentique et réflexive. Ce n'est qu'à travers un parcours de conscience professionnelle et de formation continue qu'il sera possible de réduire le poids des préjugés implicites et de valoriser la diversité des modèles familiaux comme ressource pour la croissance éducative. Les représentations des enseignants envers les parents se construisent au fil du temps à travers un ensemble d'expériences personnelles, de croyances et d'influences contextuelles. En s'inspirant de la pensée de Cornoldi (ibid., 2017) il souligne que la perception de l'environnement familial par l'enseignant est souvent médiée par des facteurs tels que :

- L'expérience antérieure avec des familles « similaires ».
- Le style de communication des parents.
- Les valeurs personnelles et professionnelles de l'enseignant.
- Le contexte socio-culturel de l'école.

Dans de nombreux cas, ces représentations ne sont pas conscientes, mais influencent profondément la manière dont l'enseignant interagit avec l'élève et ses parents. Par exemple, un enseignant qui considère les parents comme « peu présents » pourrait avoir tendance à accorder moins de confiance à l'élève, réduisant ainsi les opportunités de valorisation.

2.8.3. Les implications de l'alliance sur la réussite scolaire

La littérature a mis en évidence une corrélation étroite entre la qualité de la relation école-famille et les résultats scolaires des élèves (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Lorsque les enseignants perçoivent un climat de confiance et de respect mutuel avec les parents, ils ont tendance à investir davantage dans la relation éducative, à adopter des attitudes empathiques et compréhensives, à utiliser des stratégies pédagogiques plus flexibles et personnalisées, et à développer un sentiment d'efficacité partagée avec les parents (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Cela se traduit par :

- une motivation scolaire accrue des élèves;
- une amélioration de l'apprentissage et des résultats;
- une incidence réduite des comportements problématiques;
- une plus grande résilience en période de difficulté.

Par contre, comme l'affirme Pianta (ibid. 1999), une relation perçue comme négative entre l'enseignant et les parents peut déclencher un cercle vicieux : l'enseignant se sent isolé, réduit son engagement, l'élève perçoit de la méfiance et se désengage. Même sans conflit explicite, les tensions implicites peuvent se refléter dans la relation éducative et compromettre la qualité de l'expérience scolaire. Les perceptions négatives ou conflictuelles de la part des enseignants envers les parents peuvent générer un climat défavorable qui affecte directement l'expérience scolaire des élèves. L'élève, même sans connaître les détails du conflit adulte, peut percevoir des tensions et des messages implicites qui influencent son estime de soi, son sentiment d'appartenance et ses performances. À l'inverse, lorsque l'enseignant perçoit une relation de confiance et de collaboration avec la famille, il est plus enclin à adopter une attitude empathique, à valoriser les ressources de l'élève et à promouvoir des interventions personnalisées.

Les familles les plus fragiles, en particulier celles ayant un accès limité aux ressources culturelles et linguistiques, sont souvent exclues d'un

dialogue authentique avec l'école, qui tend à privilégier des modes de communication unidirectionnels ou bureaucratiques. L'absence de médiation interculturelle, d'espaces d'écoute et de reconnaissance mutuelle contribue à alimenter un sentiment d'impuissance et de résignation pouvant conduire à l'abandon scolaire (Trumbull et al., 2001).

Les pratiques scolaires et les structures organisationnelles jouent également un rôle crucial. Un système scolaire excessivement standardisé, axé sur la performance et peu attentif aux dimensions relationnelles, risque de négliger les signaux précoces de décrochage et de ne pas valoriser adéquatement les ressources familiales en tant qu'alliés éducatifs.

Promouvoir une véritable alliance éducative n'est donc pas une tâche simple, ni laissée à l'improvisation des enseignants. Il est nécessaire d'investir de manière consciente, systémique et stratégique. La littérature souligne l'importance de politiques scolaires orientées vers la participation, la formation des enseignants aux compétences relationnelles et interculturelles, ainsi que la création d'espaces de dialogue structurés et continus avec les familles (Weiss et al., 2009). Un exemple concret est représenté par les modèles d'engagement familial développés par Epstein (2019), qui proposent une approche à plusieurs niveaux de la relation école-famille, fondée sur la co-conception, la communication bidirectionnelle et la valorisation des contextes communautaires. D'autres approches, comme celle systémique-relationnelle (Bronfenbrenner, 1979), soulignent l'importance d'intégrer la perspective familiale dans les choix pédagogiques, en reconnaissant la famille comme une partie active du processus éducatif.

La prévention du décrochage scolaire (Gilles, Potvin & Tièche-Christinat, 2012) ne peut donc se passer de la qualité des relations. Il ne s'agit pas seulement de « faire participer les parents », mais de les reconnaître comme des sujets éducatifs à part entière, à écouter, valoriser et accompagner.

2.8.4. L'influence des stéréotypes et des préjugés sur l'alliance école-famille

Les stéréotypes et les préjugés constituent une composante latente mais profondément structurante dans les processus de construction des représentations sociales que les enseignants élaborent à l'égard des familles d'élèves. Il s'agit de schémas interprétatifs enracinés, souvent inconscients, qui agissent comme des filtres cognitifs dans la lecture des comportements, des pratiques éducatives et des modes d'interaction des parents avec l'institution scolaire. Ces représentations, loin d'être de simples perceptions neutres de la réalité, se configurent comme des constructions sociales

complexes, issues de l'entrelacement entre dynamiques cognitives automatiques, implications affectives, appartenances axiologiques et héritages culturels (Mazzara, 1997).

Dans le contexte éducatif, ces représentations influencent de manière significative non seulement la qualité du dialogue école-famille, mais aussi la possibilité même de construire une alliance authentique, symétrique et durable entre les acteurs en présence. Lorsque les pratiques parentales sont interprétées à travers des lentilles stéréotypées – souvent liées à des catégories telles que le statut socio-économique, l'origine géographique, l'appartenance ethnique ou le style de communication – des mécanismes de catégorisation s'activent à un niveau pré-réflexif, orientant l'agir professionnel au-delà même de la conscience intentionnelle de l'enseignant (Greenwald & Banaji, 1995). En particulier, les familles issues de milieux défavorisés ou ayant un parcours migratoire sont parfois perçues comme « peu présentes », « peu compétentes » ou « dysfonctionnelles », en opposition à un modèle implicite et idéalisé de parentalité « normative » de type bourgeois-occidental.

Telles attributions réductrices tendent à constituer des formes de déficit épistémique (Fricker, 2007), dans lesquelles le parent est privé de légitimité dans le discours éducatif. En conséquence, les attentes relationnelles et scolaires envers ces familles deviennent faibles, stéréotypées et peu inclusives. Ces mécanismes répondent, comme le montre la psychologie sociale, à un besoin de réduction de la complexité par des processus de catégorisation sociale (Tajfel, 1981; Genovese, 2006; Lorenzini & Bolognesi, 2017), mais ils risquent de rigidifier le champ interactif, générant un effet de « prophétie autoréalisatrice ». Le parent perçu comme distant ou défaillant, s'il est ignoré, exclu ou dévalorisé dans la communication scolaire, aura tendance à se retirer effectivement, finissant par confirmer l'attente initiale. Ce cercle vicieux relationnel entrave non seulement la possibilité de construire une confiance réciproque, mais compromet également l'image scolaire de l'élève, souvent inconsciemment associée au jugement porté sur sa famille, avec des répercussions négatives sur son sentiment d'efficacité personnelle, sa motivation à apprendre et son sentiment d'appartenance scolaire.

Dans les contextes scolaires à forte complexité sociale, où la pression normative est élevée et les ressources relationnelles limitées, ces automatismes peuvent se cristalliser en schémas de sens partagés au sein du corps enseignant, assumant une dimension institutionnalisée. Ainsi, on assiste à la formation d'une « culture scolaire implicite » qui tend à légitimer des visions asymétriques de la relation avec les familles, dans lesquelles l'école adopte une posture dominante et prescriptive face à des parents perçus comme « problématiques ».

Ce déséquilibre mine à la racine les fondements d'une collaboration égalitaire et favorise une communication unidirectionnelle, parfois teintée de jugement, qui risque d'accentuer la distance entre l'école et le territoire. Par ailleurs, il convient de ne pas négliger que plusieurs études ont mis en évidence la persistance de préjugés implicites à l'égard des élèves en situation de handicap. Ces représentations peuvent se manifester par des attentes scolaires diminuées, une tendance à la surprotection ou une posture de mise à distance, compromettant de ce fait la qualité du processus inclusif. Le handicap est parfois perçu de manière globalisante, comme une "déficience" généralisée (Ramel, 2014), plutôt que comme une caractéristique singulière inscrite dans un parcours de développement spécifique. Ces biais cognitifs, souvent inconscients, influencent les pratiques pédagogiques quotidiennes (à l'école et en famille) et peuvent nuire au bien-être, à la motivation et au sentiment de compétence des élèves concernés. Comme le souligne Ebersold (2015), les attitudes négatives ou les représentations déficitaires du handicap dans le monde enseignant peuvent constituer un obstacle majeur à la construction d'un environnement scolaire réellement inclusif. Pour contrer ces risques, il est indispensable d'activer des processus intentionnels de réflexivité critique, permettant aux enseignants d'interroger leurs propres représentations sociales, les biais implicites qui orientent leurs jugements, ainsi que les attentes silencieuses qui régulent la relation avec les familles.

Comme le suggère Schön (1983), l'enseignant réflexif est celui qui sait reconnaître l'ambiguïté de son agir professionnel et remettre en question les cadres interprétatifs à travers lesquels il construit le sens de l'expérience éducative. Il faut souligner, encore une fois, que la formation initiale et continue du personnel scolaire ne peut donc se limiter à l'acquisition de compétences techniques ou disciplinaires (Contini, 2009). Elle doit inclure des parcours systématiques d'éducation à la relation, favorisant le développement de compétences communicationnelles, dialogiques et "d'accordage affectif" (Pileri, 2024). Seule une posture professionnelle dotée de conscience critique, d'ouverture à l'altérité, de sensibilité relationnelle et éthique est capable de co-construire des alliances fondées sur la reconnaissance réciproque, la valorisation des différences et la coresponsabilité éducative.

Au regard de ce qui a été analysé, un changement de paradigme dans la culture scolaire s'impose, capable de décoloniser le regard éducatif et d'accueillir la pluralité des formes familiales, des langages affectifs et des modes de soin. L'objectif est de construire une communauté scolaire inclusive, qui ne traite pas la diversité comme un problème, mais la reconnaît comme une ressource génératrice. Ce n'est que dans cette perspective

qu'une alliance éducative authentique peut naître, capable de soutenir non seulement la réussite scolaire, mais aussi le bien-être personnel, relationnel et social de chaque élève et de sa famille.

2.8.5. Alliance et inclusivité: pas seulement un objectif souhaitable

La relation entre l'école et la famille revêt un rôle particulièrement délicat et stratégique lorsqu'il s'agit d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Dans ces cas, la qualité de l'alliance éducative ne représente pas seulement un objectif souhaitable, mais une condition nécessaire pour garantir un parcours de formation équitable, personnalisé et inclusif. Pourtant, précisément dans les contextes où le besoin de coopération est le plus fort, le risque de désalliance est plus fréquent et plus nuisible, tant pour l'équilibre relationnel entre adultes que pour l'expérience scolaire de l'élève. C'est le propos du rapport mondial sur le handicap (OMS, 2011) qui souligne combien l'implication des familles et l'alliance entre les parents, les membres de la famille, les écoles et les services socio-éducatifs et sanitaires est une clé essentielle pour une inclusion réussie.

Les BEP englobent non seulement les situations de handicap certifié, mais aussi les troubles du développement spécifiques (comme les troubles dys ou le TDAH), ainsi que les désavantages sociaux, culturels ou linguistiques etc. Ces situations requièrent des interventions éducatives ciblées, une planification partagée et une communication constante entre l'école et la famille. La réussite de ces parcours dépend fortement de la capacité des adultes à construire un réseau de soutien stable et collaboratif, fondé sur la confiance réciproque et la coresponsabilité éducative. Cependant, il n'est pas rare que les familles se sentent jugées, incomprises ou exclues des décisions pédagogiques de l'école. De leur côté, les enseignants peuvent percevoir la relation avec les parents comme une source de pression, de conflit ou d'impuissance (Contini, 2012), en particulier lorsqu'ils ne disposent pas des outils adéquats pour gérer la relation éducative. La charge émotionnelle associée à la gestion de situations complexes peut également affecter négativement les dynamiques collaboratives. Les situations de désalliance peuvent prendre diverses formes. Dans certains cas, il s'agit d'une rupture de communication, causée par le manque d'espaces de dialogue authentique ou par l'usage d'un langage technique de la part de l'école, rendant difficile la compréhension du parcours éducatif. Dans d'autres cas, se développent des dynamiques de délégation ou de déresponsabilisation mutuelle : la famille confie tout le poids éducatif à l'école, tandis que les enseignants

perçoivent les parents comme peu coopératifs ou trop protecteurs. Parfois, les conflits latents se transforment en accusations réciproques, où les difficultés de l'élève sont perçues comme la faute de l'un ou de l'autre adulte de référence, avec des effets délétères sur le climat relationnel et la continuité pédagogique. Cette désalliance peut avoir des conséquences profondes et négatives sur l'expérience scolaire de l'élève. L'enfant ou l'adolescent, plongé dans un climat relationnel fragmenté, peut percevoir une incohérence entre les figures adultes, développer une méfiance envers l'institution scolaire, ou intérioriser une image négative de lui-même en tant que sujet "problématique" ou "inadéquat". Dans les cas les plus complexes, un désengagement scolaire progressif peut apparaître, avec des répercussions sur le bien-être psychologique, la motivation et la participation active (Zanobini & Usai, 2005), pouvant aller jusqu'à l'isolement, les comportements oppositionnels ou l'abandon précoce.

La littérature sur l'inclusion souligne que la collaboration école-famille est l'un des principaux facteurs prédictifs de réussite scolaire pour les élèves avec handicap (Caldin & Giaconi, 2021; Akkari & Kalubi, 2023). L'implication active des familles, la co-construction de projets éducatifs individualisés, le partage des objectifs et des stratégies pour le projet de vie, sont des éléments essentiels pour promouvoir une éducation véritablement inclusive et centrée sur la personne. Comme le souligne Ianes (2022), l'inclusion ne se joue pas seulement en classe, mais dans la qualité des relations interinstitutionnelles et interpersonnelles qui soutiennent l'élève dans tout son écosystème éducatif (Brofenbrenner, 1986). Dans cette perspective, il est fondamental que l'école se dote de moyens pour prévenir et gérer les situations de désalliance, en investissant dans la formation des enseignants sur la communication et la relation éducative, en adoptant des modèles de *family engagement*, et en créant des espaces permanents d'écoute et de dialogue avec les familles. Il est également crucial de soutenir les enseignants dans leur travail de réflexion sur leurs propres représentations, attentes et émotions envers les familles, notamment dans les contextes complexes et à forte intensité émotionnelle.

Ce n'est qu'en renouvelant l'attention portée à la dimension relationnelle, à la construction de la confiance et à la valorisation des ressources familiales qu'il sera possible de surmonter les barrières qui freinent encore aujourd'hui une inclusivité scolaire pleine et effective pour tous les élèves.

2.8.6. En guise de conclusion: vers une alliance authentique

L'analyse des dynamiques d'alliance et de désalliance entre l'école et la famille, menée à partir du point de vue des enseignants, révèle un cadre d'une grande complexité, à la fois riche, stratifié et parfois contradictoire. Ce paysage met en évidence l'importance cruciale des relations intersubjectives dans l'expérience éducative inclusif. En effet, les représentations que les enseignants construisent à propos des familles – et plus précisément des parents – ne sont pas de simples reflets neutres de réalités objectives, mais bien le produit de processus cognitifs, émotionnels, sociaux et culturels. Ces représentations orientent les pratiques pédagogiques et influencent de manière significative les formes d'interaction éducative, les attitudes professionnelles et les décisions didactiques.

Au fil de cette réflexion, nous avons cherché à souligner combien il est essentiel de promouvoir une véritable alliance éducative entre l'école et la famille : une alliance pensée non seulement comme un facteur de confort relationnel ou de gestion du quotidien scolaire, mais surtout comme un levier fondamental pour favoriser la réussite, l'inclusion et le bien-être des élèves. Loin d'être automatique ou implicite, cette alliance suppose un engagement conscient, une volonté partagée et une construction progressive, nourrie par le respect réciproque, la reconnaissance de l'altérité, une communication authentique et la co-responsabilité éducative (Pileri & Prévôt, Silva, 2023). Il convient de rappeler que cette alliance éducative ne peut se réduire à une série de contacts ponctuels ou de démarches formelles : elle exige une éthique relationnelle, un investissement professionnel et personnel dans la qualité des liens tissés avec les familles. Cela implique d'abandonner les logiques hiérarchiques ou prescriptives qui ont historiquement marqué les rapports entre école et parents, pour s'ouvrir à une vision plus horizontale, dialogique et collaborative du partenariat éducatif.

La construction de cette alliance passe inévitablement par le dépassement des stéréotypes, des préjugés et des malentendus qui peuvent parasiter la relation école-famille. Elle nécessite également la reconnaissance des parents comme détenteurs de savoirs éducatifs, de compétences précieuses et de points de vue légitimes sur les besoins et les potentiels de leurs enfants. Cette reconnaissance est la condition préalable à l'émergence d'une véritable co-construction des parcours d'apprentissage, fondée sur une écoute réciproque et une vision partagée des finalités éducatives.

Dans les situations où l'alliance est absente ou fragilisée – ce que l'on désigne par le terme de *désalliance* –, les conséquences peuvent être pro-

fondes. Il ne s'agit pas seulement d'une rupture de communication, mais souvent d'un affaiblissement du lien de confiance, d'une démobilisation des parties prenantes et d'une mise en danger du projet éducatif global. La désalliance peut générer des dynamiques de délégitimation mutuelle, une perte de motivation chez les élèves, et une détérioration du climat scolaire. Elle engendre aussi un isolement professionnel pour les enseignants et un sentiment d'exclusion pour les familles, notamment dans les contextes marqués par la diversité sociale, culturelle ou linguistique. La relation avec les familles des élèves à besoins éducatifs particuliers mérite ici une attention spéciale. Pour ces enfants et adolescents, l'école représente souvent un espace où les enjeux d'inclusive, de reconnaissance et de soutien sont particulièrement aigus. Dans ces cas, la coopération étroite entre l'école et la famille devient une condition nécessaire, parfois vitale, pour garantir des parcours éducatifs réellement équitables et adaptés. Une désalliance dans ce contexte peut amplifier les vulnérabilités déjà existantes, renforcer le sentiment d'isolement des familles, et augmenter le risque de marginalisation ou de décrochage scolaire.

Par contre, une alliance solide et durable peut ouvrir la voie à des réseaux d'entraide, stimuler la résilience des élèves et renforcer leur sentiment d'appartenance et d'efficacité personnelle. De ces constats, plusieurs orientations stratégiques se dégagent. Tout d'abord, il est impératif que les établissements investissent dans la formation continue des enseignants, en particulier dans les domaines de la communication interpersonnelle, de la gestion des relations conflictuelles, de la médiation, de la réflexivité et de l'empathie professionnelle (Dugas, 2020). Ces compétences relationnelles sont aussi fondamentales que les savoirs disciplinaires pour construire un cadre éducatif porteur et inclusif. Ensuite, il est nécessaire de repenser les dispositifs organisationnels et les protocoles de communication avec les familles. Il ne suffit pas de créer des moments de rencontre institutionnalisés (réunions, bulletins scolaires, carnets de liaison) : il faut inventer des espaces véritablement participatifs, accessibles, bienveillants, où parents et enseignants peuvent dialoguer sur un plan d'égalité, partager leurs points de vue et co-construire les réponses éducatives aux défis rencontrés.

Enfin, un changement de culture scolaire s'impose. Il s'agit de reconnaître pleinement les familles comme partenaires éducatifs à part entière, porteurs de compétences singulières, de ressources précieuses et d'expériences éducatives diverses. Ce changement nécessite de déconstruire certaines représentations dominantes sur la "bonne parentalité" ou la "famille idéale", qui peuvent exclure ou stigmatiser certaines formes familiales ou éducatives. Construire des alliances éducatives authentiques, c'est finalement mettre au cœur de l'action scolaire la relation humaine dans sa

dimension éthique, affective et cognitive. C'est reconnaître que l'éducation n'est pas uniquement affaire de transmission de savoirs, mais un processus de rencontre entre sujets, un espace de négociation de sens, d'exercice partagé de la responsabilité, de transformation réciproque. En accord avec Biesta (2010), l'éducation est un acte profondément relationnel et démocratique : elle ne vise pas simplement à la transmission des compétences, mais à former des sujets capables de pensée critique, d'action autonome et d'engagement responsable dans le monde. L'école, en ce sens, ne peut réussir pleinement sa mission sans le concours actif, lucide et solidaire des familles. Et c'est dans cette alliance – fragile mais féconde – que se joue l'avenir d'une école véritablement inclusive, équitable et humanisant.

Références

- Akkari, A., & Kalubi, J. C. (Dir.) (2023). *L'expérience du handicap à l'école. Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (92), 169.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.
- Caldin, R., & Giaconì, C. (a cura di) (2021). *Pedagogia Speciale, famiglie e territori: sfide e prospettive* (pp. 265-277). FrancoAngeli.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. FrancoAngeli.
- D'Alonzo, L., & Giaconì K. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. FrancoAngeli.
- Dugas E. (2020). Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ? *Education permanente*, n. 224, 131-138.
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.
- Cornoldi, C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C. (2017). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Il Mulino.
- Ebersold, S. (2015). « Scolarité, accessibilité et inégalités », in *Accessibilité et handicap* (pp. 179-208), sous la direction de Joël Zaffran. Presses universitaires de Grenoble.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Researcher*, 38(1), 47-65.
- Fortier, R. (2005). *Lien entre le risque de décrochage scolaire et le climat de la classe au secondaire*. Université de Sherbrooke.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Francis, V., & Pileri, A. (dir) (2021). Éducation familiale et systèmes éducatifs inclusifs. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, n. 89-90, vol. 1, pp. 5-11.
- Gigli A. (2016). *Famiglie evolute*. Junior-Spaggiari.
- Gilles J.-L., Potvin P., Tièche-Christinat C. (éds.) (2012). *Les Alliances Éducatives pour Lutter Contre le Décrochage Scolaire*. Peter Lang.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Ianes, D. (2022). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Lorenzini S., & Bolognesi I. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bononia University Press.
- Mazzara B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (dir.) (2019). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 89-110). Payot.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations*. New York University Press.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pileri, A. (2024). *Pensare e Agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. FrancoAngeli.
- Pileri, A., Caldin, R., & Gremion, L. (Eds) (2023). Alliances et processus d'inclusion. Quels défis et quelles ressources pour les familles aujourd'hui?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n. 51.
- Pileri, A., Prevôt O., & Silva C. (dir.) (2023). Inclusion dans les cités de l'éducation : paradigmes et partenariats possibles pour contrer les risques d'exclusion et de mal-être des familles. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22, 7-16.
- Pileri, A., & Roberto D. (2023). La formation d'enseignants spécialisés pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue internationale d'éducation sèvres*, 92, 109-118.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (Eds) (2010). *L'éducation implicite*. Education et Formation PUF.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2017). La Città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 23-130.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M., & WoolfolkHoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Pergamon.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Routledge.
- UNESCO (2019). *Education and the future of learning*. UNESCO Global Monitoring Report.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*. Equity Matters: Research Review No. 5. Teachers College, Columbia University.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2005). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. FrancoAngeli.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.