Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation

On the way to the emergence and development of Education Cities

Hacia la emergencia y el desarrollo de Ciudades de la Educación

Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Vanessa Della Piana, Marcelle Houx et Bruno Humbeeck

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/3130>

DOI : 10.4000/ries.3130

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2013

Pagination : 99-108

ISBN : 978-2-85420-599-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Vanessa Della Piana, Marcelle Houx et Bruno Humbeeck, « Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3130> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3130>

Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet
Vanessa Della Piana
Marcelle Houx
Bruno Humbeeck

Les multiples réformes scolaires et les profondes mutations sociales observées aujourd'hui n'ont pas permis de limiter l'effet des déterminismes qui pèsent sur la trajectoire scolaire et sociale des individus. Bien au contraire... La rapidité des bouleversements de la société laissent de nombreux éducateurs (parents, enseignants...) en désarroi. Les jeunes aussi expriment leur mal-être face à un monde incertain. Certes, certaines familles pour la plupart, issues d'un milieu favorisé, disposent d'un large réseau social facilitant la réflexivité sociale et personnelle (Kaufmann, 2001) et manifestent davantage de flexibilité dans la mise en œuvre de leurs pratiques éducatives. D'autres, au contraire, moins favorisées, assurent mal la tension entre l'autonomie et la protection, entre la liberté et le contrôle de leurs enfants (Gauchet, 2008). Celles-là ne disposent pas de soutien qui puisse les aider dans leur tâche d'éducation. Dès lors, la situation actuelle creuse encore davantage les disparités entre les classes sociales. Seule, comme de nombreux travaux le révèlent (Maschino, 2002), l'école ne peut généralement pas grand-chose pour changer la situation. Isolées, les familles sont tout aussi impuissantes.

C'est de ce premier constat qu'est née l'idée d'une recherche-action – d'une utopie ? – visant à créer des Cités de l'Éducation. Comment imaginer une école au sein de laquelle tout ce qui est appris trouve son sens dans l'ensemble des milieux de vie de l'enfant ? Comment envisager une éducation réellement émancipatrice pour tous ? Telles sont les questions fondamentales qui nous ont orientés vers une forme éducative nouvelle qui fait du partenariat école-famille-communauté la clé de voûte de l'ensemble du processus éducatif.

LES CONSTATS

Quelques résultats de recherches sous-tendent le projet « Parents partenaires de l'éducation ». Ils concernent deux dimensions : d'une part, le style et les pratiques éducatives parentales et, d'autre part le langage.

Pratiques éducatives et milieu social

Nous mentionnerons ici les résultats saillants d'une étude longitudinale de trente années, initiée en 1973 (Pourtois, 1979). Quatre recherches l'ont balisée. La première, menée auprès de familles d'enfants de 5 ans (et jusqu'à l'âge de 7 ans), a permis de recueillir un grand nombre de données relatives aux parents (milieu social, attitudes et comportements éducatifs, adaptation sociale, personnalité des parents...) et relatives aux enfants (développement cognitif, langagier, intellectuel à 5 ans et adaptation scolaire à 7 ans). Cette recherche montre l'important impact des réalités familiales sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant.

La deuxième recherche (Desmet et Pourtois, 1993), réalisée auprès du même échantillon quinze ans plus tard (les enfants sont devenus de jeunes adultes âgés de 20-21 ans), met en évidence que les variables mesurées à 5-7 ans prédisent dans 70 % des cas le niveau scolaire que fréquentera le jeune. Ce résultat met en avant la précocité de la mise en place des trajectoires scolaires.

La troisième recherche effectuée auprès du même échantillon dont les jeunes sont alors âgés de 25-26 ans (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000) dégage cinq profils-types d'insertion sociale. On peut entre autres constater que la diversité des pratiques éducatives parentales varie considérablement selon les profils-types. Les parents du profil « Prothésiste » par exemple – jeunes universitaires dont les parents s'investissent intensément dans leur développement, leur scolarité et leur futur – utilisent une variété de pratiques éducatives six fois plus importante que celle des parents du profil « Familialiste » (jeunes sans emploi, issus d'un milieu ouvrier confronté à la crise économique).

La quatrième recherche, intitulée « Transmettre » (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007) a été réalisée trente ans après la recherche initiale. Les enfants de 5 ans sont devenus eux-mêmes parents d'enfants de 5 ans. Dans quelle mesure les parents de la deuxième génération reproduisent-ils les comportements éducatifs de leurs parents ? Les résultats montrent qu'en trente ans, les pratiques éducatives parentales ont fondamentalement changé. Il existe donc une rupture flagrante dans les façons d'éduquer, allant dans le sens d'une éducation aujourd'hui plus centrée sur l'enfant, plus attentive à ses affects, davantage axée sur la relation que sur la tâche et privilégiant la persuasion et la proximité plutôt que le pouvoir et la distance. Toutefois, sur les deux générations, les mêmes différences entre les individus se perpétuent. Ainsi, les différences continuent à distinguer les mêmes familles d'une génération à l'autre. Si on prend, par exemple, l'indicateur « performances scolaires de l'enfant », on s'aperçoit (en termes de probabilité), que les parents qui réussissaient bien hier ont des enfants qui réussissent bien aujourd'hui et, pareillement, que les parents qui échouaient ont des enfants qui échouent. En ce qui concerne les structures sociales, c'est donc la continuité qui est constatée.

De ces quatre recherches émergent quatre constats importants qui ont suscité et orienté notre projet de recherche-action et de Cités de l'Éducation :

- le poids considérable de la famille dans le développement et l'adaptation scolaire des enfants ;
- la précocité des déterminants de la trajectoire scolaire ;
- la diversité des pratiques éducatives des parents dont les enfants réussissent bien ;
- l'intégration, par les parents, des changements socio-culturels dans leurs pratiques éducatives mais sans remise en cause de l'ordre social établi ni des discriminations qui l'accompagnent.

Langage et milieu social

Si l'ensemble des apprentissages privilégiés par l'école sont concernés par la problématique de l'inégalité des individus en fonction de leur classe sociale, l'apprentissage du langage apparaît comme particulièrement touché par celle-ci. Ainsi, l'étude menée par Bentolila (2008), traitant des acquisitions langagières des jeunes enfants fréquentant l'école maternelle, rapporte qu'une proportion d'élèves maîtrisent, en fin de cycle, 800 mots alors que d'autres possèdent un champ lexical de 1 600 mots, voire davantage. Or, des travaux tels que ceux de Vygotsky ou de Bruner mettent en évidence le rôle du langage dans la construction de la pensée et dès lors des connaissances. On sait aussi que la maîtrise du langage est un puissant facteur de réussite scolaire. Mais par-delà, l'apprentissage d'un code langagier permet à l'individu, dès son plus jeune âge, de s'inscrire dans un jeu de pouvoir, donne du sens à ce qu'il vit et détermine la nature des liens qu'il établit avec les autres. C'est dire toute l'importance du langage dans la formation de l'être humain : il possède une fonction tout à la fois sociale, affective et cognitive. Or, il se réalise le plus souvent de façon informelle, tant à l'école qu'en famille ou au sein des différents groupes sociaux dans lesquels l'enfant est amené à évoluer.

De plus, certains enfants vivent une situation difficile parce que les codes utilisés dans ses divers milieux de vie sont différents. L'expérience montre que la langue de l'école trouve plus naturellement sa place dans leur patrimoine langagier quand ils ne sont pas amenés à renoncer aux langues auxquelles ils sont affectivement ou effectivement liés.

Problématique des relations école-famille

Les relations école-famille n'ont jamais été simples. Entre ces deux institutions, les tensions sont nombreuses ; des conflits, en général larvés, sont souvent présents, traduisant une défiance réciproque (Gayet, 2001).

Pourtant, de nombreuses études et recherches-actions rapportent depuis longtemps les effets bénéfiques sur la réussite scolaire de l'implication des parents dans le système éducatif scolaire (Epstein, 2001). Les effets sont d'autant plus marqués que le partenariat se réalise précocement, dès l'école maternelle (Royer, Saint-Laurent, Bitadeau et Moisan, 1995).

Aujourd'hui, la plupart des pays européens, conscients de l'importance et des potentialités d'une politique éducative centrée sur le partenariat école-famille, s'activent pour mettre en œuvre des actions de terrain : il s'agit impérativement de passer de la confrontation au partenariat. Certes, mais comment faire ? Le plus souvent, les acteurs politiques et pédagogiques ne disposent pas des outils nécessaires pour entreprendre une démarche partenariale. Il est donc indispensable d'innover. C'est dans ce contexte que prend place notre recherche-action, comme nous le décrivons ci-après.

DE LA CO-ÉDUCATION À LA CITÉ DE L'ÉDUCATION

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation »

La finalité de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation »¹ est de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle, dans une perspective de lutte contre les déterminismes social et scolaire et ce, en développant l'acquisition de compétences langagières, en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de co-éducation en faveur de l'enfant.

Pour ce faire, trois outils essentiels ont été produits avec les acteurs concernés : une série de fascicules d'activités langagières « Éduquons ensemble avec Polo le lapin », un recueil d'activités favorisant la relation école-famille et un programme d'éducation familiale visant la satisfaction de neuf besoins psychosociaux à la base du développement de tout être humain (Pourtois et Desmet, 1997).

Avant tout, il est nécessaire de définir ce que nous entendons par le concept fondamental de co-éducation.

La co-éducation

La co-éducation se distingue de la simple relation école-famille par le fait que les enseignants et les parents unissent leurs forces afin d'atteindre un objectif commun, à savoir le développement optimal de l'enfant, à l'aide d'un outil commun, basé sur un référentiel commun, c'est-à-dire une définition partagée de ce que recouvre le développement psycho-social et langagier de l'enfant. Pour une co-éducation sereine, trois balises au moins sont à respecter. D'abord, co-éduquer ce n'est pas co-enseigner : les savoirs des deux parties sont à respecter dans leurs singularités. Ensuite, co-éduquer ce n'est pas co-gérer : l'organisation qui a cours à l'école et dans la famille incombe aux acteurs scolaires pour la

1. Il s'agit d'une recherche-action pluriannuelle (2008-2013) intitulée « Parents partenaires de l'éducation » financée par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, ministère de l'enseignement obligatoire. Initiée d'abord dans trois villes de Belgique, elle se diffuse aujourd'hui dans d'autres villes de Belgique et d'ailleurs.

première et aux parents pour la seconde. Enfin, co-éduquer n'est pas éduquer la famille : il ne s'agit pas de contrôler les pratiques familiales.

En d'autres termes, la notion de co-éducation désigne un espace intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au centre du processus d'apprentissage et deviennent de véritables partenaires éducatifs, à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2007). Les enseignants et les parents articulent leurs moyens, leurs compétences et leur dynamisme pour participer ensemble à l'éducation de l'enfant.

La co-éducation est un processus complexe qui nécessite un travail préalable sur les représentations que chacun se fait de lui-même et des autres. Elle ne se décrète pas : si elle est imposée de façon contraignante, elle soulève inévitablement de fortes résistances. L'action de co-éduquer ne peut donc, le plus souvent, qu'être proposée, d'autant plus qu'elle met en jeu, chez chaque acteur, des composantes identitaires fondamentales.

Les fascicules de langage « Éduquons ensemble avec Polo le lapin »

Les activités de stimulation du langage ont été regroupées dans un ensemble de dix fascicules pour chacun des âges (3, 4, 5 ans), proposant à l'enfant de se livrer à la fois à l'école et en famille à de petits jeux visant à renforcer ses compétences lexicales², syntaxiques et phonologiques.

Chaque fascicule existe sous une forme « enseignant » et sous une forme « parent ». Le contenu est identique mais leur présentation est différente. Les fascicules « enseignant » ont davantage une fonction didactique, annonçant clairement les objectifs opérationnels de chaque activité. Les fascicules « parent » ont, quant à eux, une fonction ludique : il ne s'agit pas de « scolariser » la famille mais de trouver, au foyer, un plaisir partagé dans les activités de langage.

En outre, les fascicules sont construits autour d'un personnage récurrent « Polo le Lapin ». Celui-ci est matérialisé par une peluche qui « voyage » avec l'enfant, de l'école à la maison. Souriant et rassurant, ce personnage exerce un impact affectif considérable. Il est au cœur de la motivation de l'enfant à apprendre. Il assure, en effet, une continuité rassurante dans l'entre-deux familial et scolaire. Par ailleurs, l'enfant s'y projette facilement.

Dans ce contexte d'apprentissage d'un même contenu aussi bien à l'école qu'à la maison, les relations entre l'enseignant et les parents s'intensifient. La centration, de part et d'autre, sur le développement de l'enfant, favorise la communication en lieu et place de la confrontation. Les observations se croisent et une discussion constructive peut s'engager. Chaque activité constitue un pas supplémentaire sur le chemin d'éduquer ensemble.

2. Les mots proposés ont été sélectionnés sur la base de la liste de Boisseau (2005).

La coopérative d'activités de co-éducation

Un recueil, intitulé « Coopérative d'activités de co-éducation », répertorie les démarches innovantes de co-éducation : il s'enrichit au fur et à mesure du déroulement de la recherche-action. Les activités sont présentées sous forme de fiches et classifiées en fonction des besoins psychosociaux : affectifs, cognitifs, sociaux ou conatifs (Pourtois et Desmet, 1997).

Programme d'éducation familiale

Les conduites éducatives des parents se développent largement sur la base de théories implicites. Il s'ensuit que certaines familles manifestent des comportements plus appropriés et, comme nous l'avons constaté, plus variés que d'autres. Les parents n'ont pas toujours pleinement conscience de cette disparité du patrimoine éducatif.

Le but du programme d'éducation familiale est d'enrichir les pratiques éducatives de façon qu'elles répondent le plus largement possible aux besoins affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs des enfants. Pour cela, il importe de faire prendre conscience aux parents de la façon dont ils éduquent. Une telle conscientisation passe nécessairement par un travail d'auto-analyse et par l'expression de leur vécu. Ceci se réalise au sein d'un groupe de parole qui stimule la réflexivité, le sentiment de compétence et la reliance entre les parents. L'animateur est un « problématisateur » : il impulse le questionnement, sans jamais imposer un modèle éducatif.

La structure et le contenu du programme s'appuient sur le modèle des besoins psychosociaux et des pédagogies qui y sont associées (Pourtois et Desmet, 1997). Celui-ci permet de rassembler les pratiques et les questions des parents dans un cadre théorique qui exerce une fonction structurante, rassurante et contenant et qui est utilisé comme une grille d'analyse des comportements. Quatre thèmes sont proposés. Au départ du thème « Aimer son enfant : comment s'attacher et se détacher », les participants abordent les besoins d'attachement, d'acceptation et de communication. Avec celui intitulé « Comment aider son enfant à apprendre », sont envisagés les besoins de stimulation, d'expérimentation et de considération (d'estime de soi). Le thème « Comment mettre des limites à mon enfant » favorise l'évocation des besoins de structures et de renforcement. Enfin, le thème « Comment transmettre des valeurs à mon enfant ? » suscite des questionnements sur la transmission des repères culturels et sociaux ainsi que sur le besoin d'investissement de l'enfant (dans un projet d'avenir).

Neuf fascicules, correspondant aux neuf besoins fondamentaux du modèle utilisé ont été élaborés à la fois comme support pour l'animation et comme outil complémentaire pour le parent, à domicile. Chaque fascicule comporte trois parties : « Être parent et s'interroger... », en vue de stimuler la conscience pédagogique du parent par rapport aux besoins des enfants, « Être parent et agir... », dans

le but de faire émerger chez les parents des conduites éducatives nouvelles en lien avec les besoins de l'enfant et « Être parent expert », servant à s'interroger sur des comportements d'enfants dans des situations données, puis à les analyser. Soulignons que les fascicules sont conçus sur base d'images représentant Polo le lapin car la volonté est aussi que le parent communique avec son enfant sur la façon dont s'expriment et sont satisfaits chacun des besoins.

L'évaluation de la recherche-action

Évaluation quantitative des gains de langage

Les résultats montrent que pour l'ensemble des trois tests administrés, les gains absolus du groupe expérimental sont très significativement supérieurs à ceux du groupe témoin. Les gains les plus élevés sont observés chez les enfants de 1^{re} maternelle, ensuite de 2^e maternelle et enfin de 3^e maternelle. Les gains des enfants des enseignantes affichant une implication élevée dans le projet sont significativement supérieurs à ceux des enseignantes à faible implication. Par contre, les gains ne se différencient pas de façon significative en fonction du genre de l'enfant et de la position socio-économique de sa famille ; toutefois, les gains des enfants issus d'un milieu social inférieur sont supérieurs à ceux des enfants issus d'un milieu social supérieur.

Analyse qualitative

Un recueil d'informations systématisé a été réalisé auprès de 24 enseignantes issues des groupes expérimentaux. L'implantation du projet est perçue favorablement car les enseignantes étaient en recherche de solutions face au problème de langage et donc d'outils pour travailler plus efficacement. Elles apprécient en outre que leur chef d'établissement joue un rôle mobilisateur à l'égard du projet.

Si, dans un premier temps, les enseignantes tendent à se conformer aux indications et suggestions présentées dans les fascicules, très rapidement, elles adaptent les activités proposées de façon variée et diversifiée. Beaucoup réalisent un matériel complémentaire à visée pédagogique. La peluche Polo est fréquemment utilisée en classe, « voyage » régulièrement de l'école vers la famille et, au retour, est le prétexte pour stimuler l'expression orale de l'enfant chez qui elle a séjourné. Par ailleurs, la disponibilité des chercheurs a permis aux enseignantes d'être sécurisées et valorisées dans leurs pratiques. La participation des parents n'a, par contre, pas été à la hauteur de leurs espérances. Elles réclament le soutien des chercheurs pour trouver des solutions plus efficaces à cet endroit.

Le bilan du projet est perçu de façon positive. Les enseignantes reconnaissent que les activités de langage qu'elles mènent sont désormais devenues à la fois beaucoup plus réfléchies, systématiques et plaisantes. Elles ont constaté un accroissement des compétences langagières chez leurs élèves tant sur

le plan lexical que syntaxique. Des changements positifs sont survenus chez tous les enfants et particulièrement chez les « petits parleurs ». Les effets bénéfiques de l'affectivité générée par le personnage Polo ont aussi conduit les enseignantes à porter un autre regard sur leurs élèves et à porter plus d'attention à leurs besoins et à leurs progrès. Ainsi, les attitudes plus positives des enfants et des enseignantes se renforcent mutuellement, créant un véritable cercle vertueux. Toutefois, les attentes initiales quant à l'implication active des parents dans la co-éducation restent insatisfaites. C'est le seul point faible mis en évidence. Le projet a eu un impact sur les pratiques et le rôle des institutrices maternelles. Celles-ci estiment qu'il serait bon de poursuivre les activités au premier cycle de l'enseignement primaire en vue d'établir une continuité d'apprentissage.

Évaluation du programme d'éducation familiale

Les informations concernant le programme d'éducation familiale ont été recueillies par des entretiens collectifs, des entretiens individuels et des questionnaires auprès de 31 parents issus de cinq écoles différentes.

Le programme a été vécu de façon très positive par les parents. Développant une méthode implicative qui fait appel aux expériences vécues, il favorise, selon les parents :

- la reliance au sein du microsystème (échanges et dialogue accrus avec l'enfant et avec d'autres membres de la famille), du mésosystème (nouveaux rapports entre l'école et la famille, entre les participants au sein du groupe de parole ; perception d'un soutien social) et du macrosystème (prise de conscience de l'impact des contextes économique, social et politique sur l'éducation ainsi que des causes externes aux difficultés rencontrées dans l'éducation) ;
- la réflexivité tant dans les attitudes (curiosité, auto-analyse de leurs expériences d'éducation) que dans les compétences (questionnement sur leurs pratiques, décodage, mobilisation des apports théoriques, reconstruction mentale) ;
- l'estime de soi, se manifestant par un accroissement de l'amour de soi (auto-reconnaissance de son identité, satisfaction par rapport à soi-même), de la vision de soi (évaluation de soi, auto-reconnaissance de ses compétences) et de la confiance en soi (conviction d'être capable d'agir, perception d'un regard positif d'autrui sur soi, sentiment de reconnaissance de sa compétence par autrui) ;
- l'enrichissement des pratiques éducatives, grâce surtout aux échanges avec les autres participants.

De manière générale, les parents interrogés se disent satisfaits de la méthodologie proposée. Ils ont pu dépasser leurs craintes, voire leurs réticences de départ (prendre la parole dans le groupe) et leurs frustrations (recevoir des recettes est plus facile). Ils ont aujourd'hui beaucoup d'interrogations nouvelles et désirent poursuivre leur formation. Pourtant, la participation des parents n'est pas facilement régulière. Elle demande une sollicitation constante de la

part de l'animateur (choix de l'heure, rappels...). La pérennisation d'un tel programme d'éducation familiale suppose de dégager une personne-ressource et une institution-relais qui soient porteuses du projet et qui puissent assurer les missions de sensibilisation auprès des écoles concernées, des parents et des autres partenaires potentiels, de réactualisation constante en fonction des publics, des demandes, de la dynamique du groupe, etc. et d'évaluation continue, mais aussi au terme de chaque rencontre.

Vers la Cité de l'Éducation

La Cité de l'Éducation est un pas de plus vers l'alliance éducative car, ce projet repose sur l'idée d'une communauté qui, en articulant les sphères politique, sociopédagogique et scientifique, fait du partenariat école-famille-société le substrat du processus éducatif.

L'alliance de ces trois pôles autour d'un objectif éducatif et d'un canevas méthodologique communs permet de coordonner et de dynamiser l'ensemble des initiatives prises dans le domaine de la co-éducation et du soutien à la parentalité au sein d'une même entité – la Cité de l'Éducation. Les différents partenaires disposent ainsi d'un cadre structurel au sein duquel les projets peuvent être mis en place dans les différents espaces investis par les parents : crèches, écoles, accueil extrascolaire, maison de la parentalité, centre public d'aide sociale, commune, entreprises...

Un tel dispositif nécessite la mise en place d'une double stratégie : l'une de formation de chacun des partenaires sociaux, l'autre d'une mise en réseau des différents projets concernés par la problématique de l'éducation. Il vise à faire réfléchir les acteurs sur leur action, en articulant les différents projets (autour d'un référentiel commun qui donne une cohérence à l'ensemble de l'action. Ce concept d'approche intégrée implique à la fois le respect de la spécificité de chacune des approches et le développement d'un corpus de pratiques cohérentes.

Tout pouvoir organisateur peut décider d'implanter une Cité de l'Éducation : ce peut être une ville, une commune, un quartier, une école, voire une classe. Sa finalité est de concrétiser des pratiques de co-éducation en créant du lien social, en reconnaissant les responsabilités éducatives de chaque partenaire et en recherchant l'émancipation de chacun de ses membres.

Le projet de co-éducation « Parents partenaires de l'éducation » et le concept de Cité de l'Éducation reçoivent beaucoup de demandes d'information et/ou d'accompagnement émanant de la Belgique mais aussi de l'Italie, de l'Espagne, du Portugal, du Québec, de la Grèce, de la France... Un réseau international des Cités de l'Éducation (RICE) a été créé, dont les membres signent une charte, actuellement disponible sur le site de l'AIFREF (Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale)³. Par ailleurs, l'équipe de recherche travaille actuellement à la réalisation d'un guide destiné

3. Site de l'AIFREF : www.aifref.org

aux enseignants⁴. En outre, une plateforme internet présente la recherche-action et permet de télécharger les fascicules « Éduquons ensemble avec Polo le lapin »⁵. L'heure est donc à la dissémination de l'expérience.

Avec la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation », nous avons montré que la co-éducation est possible non seulement entre la famille et l'école, mais aussi au sein de la Cité avec les institutions et les entreprises et qu'une conscience collective peut se construire et susciter des effets bénéfiques pour les enfants. C'est avant tout une vision d'avenir que nous avons proposée, afin que les Cités de l'Éducation deviennent de véritables cités résilientes. N'est-ce pas de la sorte que l'on peut satisfaire les attentes de tous les parents et de la communauté dans son ensemble ?

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA A. (2008) : *La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales*, Paris, Rapport au ministre de l'éducation nationale.
- BOISSEAU Ph. (2005) : *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz.
- DESMET H. et POURTOIS J.-P. (1993) : *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
- EPSTEIN J.-C. (2001) : *School, family and community partnership: preparing educator and improving schools*, Boulder C.O., Westview Press.
- GAUCHET M. (2008) : *L'impossible entrée dans la vie*, Ministère de la Communauté française de Belgique, Coordination de l'aide aux victimes de la maltraitance, Yapaka.be (janvier 2008).
- GAYET D. (2001) : Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées, in E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse, *Questions d'éducation familiale*, Outremont (Québec), Les Éditions logiques, p. 303-311.
- HUMBEECK B., LAHAYE W., BALSAMO A. et POURTOIS J.-P. (2007) : Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, vol. 32, n° 3, p. 649-664.
- KAUFMANN J.-C. (2001) : *Ego*, Paris, Nathan.
- LAHAYE W., POURTOIS J.-P. et DESMET H. (2007) : *Transmettre. D'une génération à l'autre*, Paris, PUF.
- MASCHINO M. (2002) : *Parents contre profs*, Paris, Fayard.
- NIMAL P., LAHAYE W. et POURTOIS J.-P. (2000), *Logiques familiales d'insertion sociale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- POURTOIS J.-P. (1979) : *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1997) : *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
- ROYER E., SAINT-LAURENT L., MOISAN S. et BITAUDEAU I. (1995) : Participation parentale et élèves à risque : le projet PIER, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-J. Dionne, E. Royer et al. (sous la direction de), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 261-274.

4. Ce guide sera disponible à l'Université de Mons (24, rue des Dominicains) à partir d'octobre 2013.

5. L'adresse et le code utilisateur pour accéder à cette plateforme peuvent être demandés à l'adresse mail : jean-pierre.pourtois@umons.ac.be