

Inclusion dans les cités de l'éducation. Paradigmes et partenariats possibles pour contrer les risques d'exclusion et de mal-être des familles

Anna Pileri¹, Olivier Prévôt², Clara Silva³

Ce dossier thématique présente une analyse sensible des variables d'inclusion et des risques auxquels les familles sont aujourd'hui exposées (Gremion, Gremion, Doumolin, 2019), en particulier lorsque les partenariats territoriaux sont faibles. Le but est donc de mettre en évidence, à travers des recherches et des études internationales, l'état actuel des processus d'inclusion des familles dans les différents contextes et situations de vie. Il est essentiel d'identifier le potentiel que constituent les initiatives portées par les acteurs locaux, sous forme d'alliances et de participation. Il y a là des leviers potentiels pour l'inclusion des parents en situation de difficulté (Francis, Doucet-Dahlgren, 2021).

À la lumière de ce qui précède, de nombreuses études et recherches internationales (Pourtois, Desmet, 2013; Contini, 2012; Silva, 2004; Silva, 2014; Silva, Bottigli, Freschi, 2016; Gigli, 2016; Milani, 2018; Prevot, 2021; Caldin et Pileri, 2021 etc.) ont mis en évidence non seulement ce qui est en jeu dans le domaine de l'éducation familiale et les variables qui s'y rapportent, mais aussi des aspects pertinents et urgents concernant la conception de dispositifs qui peuvent réellement favoriser les processus d'inclusion et d'alliance dans les multiples contextes de vie impliquant les familles. Cette dernière affirmation nécessite une approche écologique (Bronfenbrenner, 2002) qui implique de mobiliser les différents

¹ Maître de conférences en Didactique et Pédagogie spécialisée, Département des sciences de l'Éducation, Université de Bologne, Italie.

² Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux, LACES, UR 7437, F-33000 Bordeaux, France.

³ Professeure titulaire de Pédagogie générale et sociale, Département de l'éducation, des langues, de l'interculturel, de la littérature et de la psychologie, Université de Florence, Italie.

niveaux du système (du micro au macro au méso) et ainsi trouver des stratégies d'intervention qui agissent sur les différents niveaux qui le composent et qui sont étroitement interconnectés.

A cet égard, il est particulièrement pertinent de citer le projet de "Réseau International des Cités de l'Éducation⁴ (RICE)", conçu par Jean Pierre Pourtois et Huguette Desmet (depuis 2005 jusqu'à aujourd'hui), dans lequel plusieurs pays collaborent⁵. Ce réseau vise à la fois la construction de partenariats, de collaborations, d'alliances éducatives et d'éducation inclusive partagée (2013). Il s'agit d'un projet international ambitieux qui est né au sein de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale⁶ (AIFREF) en réponse à des besoins émergents et qui considère la coéducation comme la voie principale vers l'inclusion. Il s'agit de lutter contre les déterminismes social et scolaire et ce, en développant l'acquisition des compétences, en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de co-éducation en faveur de l'enfant (Pourtois, Desmet 2013; Pileri 2017, 2021).

La Cité est définie comme une unité de vie au sein de laquelle l'éducation est l'affaire de tous; elle concerne donc tout autant les responsables politiques que l'ensemble de la population et des institutions qui sont présentes dans la communauté. On y pratique la co-éducation visant la protection et l'émancipation de tous ces enfants mais aussi des adultes en vue d'un avenir collectif favorable. L'accent est fortement mis sur le soutien à la parentalité et sur l'accompagnement des professionnels de l'action psycho-socio-éducative (enseignants, psychologues, éducateurs, puéricultrices, intervenants sociaux, médecins, infirmières, artistes etc.).

Par ailleurs, il est de plus en plus évident qu'aucune solution appliquée unilatéralement n'est en mesure de répondre efficacement aux situations familiales les plus exposées à l'exclusion culturelle, économique et sociale, aspects qui nécessitent des actions incontournables de réseau et de partenariat entre les différentes institutions. En effet, les recherches sur la participation des familles à la vie éducative, scolaire et sociale de leurs enfants (Epstein *et al.* 2009; Vandebroek 2010) ont conduit à plusieurs considérations significatives sur la corrélation entre

⁴ Pour plus d'information: www.lerice.org/index.php

⁵ Belgique, France, Italie, Canada, Martinique, Espagne, Grèce, La Réunion, etc.

⁶ C'est dans ce cadre que le Congrès international AIFREF2022 a été réalisé, qui avait pour *leitmotiv* le thème de l'inclusion décliné dans différents contextes, et dans lesquels s'inscrivent les contributions présentées dans ce dossier.

l'implication des familles et la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Les résultats révèlent également le rôle positif des frères et sœurs et des grands-parents, et pas seulement des parents.

A ce propos, l'article de Daniela Angela Mangione, Paulette Luff et Mallika Kanyal (Université Anglia Ruskin, Chelmsford and Cambridge, Royaume-Uni), met en évidence comment les grands-parents peuvent jouer un rôle important dans la vie de leurs petits-enfants, avec de nombreuses opportunités d'apprentissage et de soutien mutuel. Malgré un large éventail de recherches interdisciplinaires sur le thème des grands-parents, il existe peu de recherches sur ce sujet menées en collaboration avec les grands-parents eux-mêmes. En s'appuyant sur les notions de pédagogie relationnelle, de recherche participative et d'apprentissage transformatif, cet article propose un projet artistique qui implique les grands-parents en tant que co-chercheurs.

La participation est donc considérée comme une valeur essentielle de l'apprentissage et de l'émancipation, parce qu'elle représente un moyen d'exprimer la démocratie et de lutter contre l'exclusion sociale, en permettant à chacun de contribuer à l'élaboration d'un projet commun puisque «apprendre, c'est participer, participer, c'est apprendre» (Brougère et Ulmann 2009, p. 173).

En poursuivant cette analyse, nous ne pouvons pas oublier que le mouvement inclusif est un marqueur important des sociétés démocratiques. Il mobilise étroitement le développement de liens entre institutions, professionnels et familles, et représente un axe fort de l'un des champs de la recherche en éducation et en formation: celui de l'éducation familiale (Francis, Pileri, 2021). Celle-ci peut se définir comme l'action des parents envers leur(s) enfant(s) et les interventions sociales auprès des familles (Gayet, 2006; Pourtois, Catarsi, 2011), sans oublier le rôle des politiques et des réseaux territoriaux (Silva, Freschi 2016).

Toutefois, comme le souligne Alessia Cinotti (Université de Milan Bicocca, Italie) dans son texte, une perspective qui tend à promouvoir l'inclusion et les droits de l'homme nécessite, certainement, une révision du rôle des familles, mais cela ne suffira pas à susciter une nouvelle approche de la "famille" et du "handicap" si l'inclusion n'est pas également adoptée au niveau culturel, ce qui, aujourd'hui encore, représente le principal défi à relever pour construire un cadre d'inclusion qui remette fortement en question l'approche bio-médicale et sociale du handicap.

Il est important de souligner que le concept d'inclusion, d'un point de vue lexical, reflète une évolution dans la hiérarchie des valeurs et

une prise de conscience générale des attentes sociales (Kalubi, Detraux, Larivée, 2006) qui sont conceptualisées en termes de réussite dans les différents contextes de la vie. Mais la réussite implique, l'analyse de l'exclusion, des dés-alliances, avec une attention particulière aux situations de marginalité psychosociale, de handicap et de pauvreté économique et culturelle (Caldin, Pileri, 2021), afin de saisir à un stade précoce les indicateurs de risque et les actions préventives les plus efficaces pour les contrer.

A ce sujet, Nathalie Chapon (Université Bourgogne Franche-Comté, France) interroge l'inclusion des enfants placés dans un dispositif d'intervention sociale; il s'agit d'une notion peu abordée dans la recherche en protection de l'enfance et plus particulièrement en accueil familial. Dans sa contribution, elle propose d'éclairer cette notion en se concentrant sur les enjeux et les ressources de l'accueil familial. Ce travail examine les façons dont une forme unique de parentage d'accueil peut être vécue dans une société plus inclusive. Comme nous le verrons, cette approche offre la possibilité d'élargir le champ de la recherche en éducation familiale à travers la notion d'inclusion.

Dans le même esprit, Gianluca Amatori (Université européenne de Rome, Italie) souligne dans son article le rôle décisif que joue la parentalité sur le bien-être présent et futur, en particulier au cours des trois premières années de la vie d'un enfant. La prématurité ne constitue pas, en soi, la contingence directe et sûre de l'acquisition de formes de handicap ou de difficulté, mais représente une condition de fragilité qui concerne, pour un temps plus ou moins long, l'enfant né et aussi sa famille. Le couple parental, en effet, peut être fortement affecté par la situation vécue par l'anticipation inattendue de l'événement de la naissance, avec des implications qui peuvent concerner aussi bien les perceptions de soi que le sentiment d'auto-efficacité parentale, en mesure de conditionner tous les protagonistes.

Les auteurs impliqués dans ce dossier identifient non seulement les aspects positifs qui favorisent l'inclusion, mais aussi un certain nombre d'obstacles qui entravent la réalisation de liens de collaboration et l'amélioration de la qualité de vie des différentes parties prenantes. Lenka Šulová (Université Charles de Prague, République tchèque), par exemple, souligne que la garde conjointe peut prendre différentes formes, telles qu'une véritable coordination de parents mentalement matures et capables de coopérer dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Cependant, il est nécessaire de se demander quand et comment cette forme d'alliance organisationnelle peut devenir adaptée à l'enfant.

Ainsi, les relations qu'entretiennent les familles avec leur environnement ainsi que les partenariats qui peuvent potentiellement en découler constituent un axe de recherche important. Cette notion de partenariat est conçue comme «la définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Le partenariat se distingue de la “coopération”, qui vise la recherche d'une entente sur la mise en œuvre des moyens, de la “concertation” qui s'entend comme un échange d'idées ou de la “collaboration”, qui elle, se concentre sur la réalisation commune d'une tâche» (Durning, 1995, p. 198).

Les aspects cités requièrent des figures professionnelles capables de garantir la qualité inclusive des services pour les familles en recourant à des formes de partenariat possibles. Sur ce thème, Moira Sannipoli (Université de Pérouse, Italie) propose une réflexion sur les dimensions inclusives possibles des services pour la petite enfance. Il s'agit de pratiques significatives de soins et d'éducation qui jouent un rôle crucial au cours des premières années de vie en soutenant la génitorialité.

L'implication des parents dans la vie de leur enfant comprend, aussi, l'aide aux devoirs et le suivi des progrès. Comme le souligne Antigoni-Alba Papakonstantinou (Université d'Athènes, Grèce) dans son article, les résultats des élèves sont souvent liés à l'investissement des parents dans l'éducation, et obtenir de bonnes notes à l'école devient l'un des objectifs non seulement des élèves, mais aussi de leurs parents. L'auteur présente ici les résultats d'une recherche visant à comprendre l'importance que les parents d'élèves de l'enseignement secondaire accordent aux notes scolaires, en se basant sur les perceptions des enseignants. Ces aspects impliquent une concertation et une coopération entre l'école et la famille afin de poursuivre véritablement des objectifs communs.

Anna Pileri (Université de Bologne, Italie), à ce propos, insiste sur l'importance de la fonction coopérative de l'enseignant pour le soutien didactique des élèves avec handicap, qui joue un rôle clé dans la promotion et la garantie de l'accessibilité à un enseignement de qualité véritablement pour toutes et tous. Ceci, en agissant comme un pont significatif dans la co-construction d'alliances verticales, c'est-à-dire avec les enseignants, la direction, l'équipe administrative, etc. et horizontales, c'est-à-dire avec les familles et les ressources territoriales.

Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996) quant à eux distinguent la concertation, qui «réfère à un échange d'idées en vue de s'entendre sur une démarche ou une attitude commune» de la coopération, qui «se définit par le partage des tâches et des responsabilités» (p. 190). Larivée (2008) propose une typologie de collaboration, regroupées en

quatre niveaux selon le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les acteurs. Il s'agit de l'information et la consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et le partenariat (niveau 3) ainsi que la cogestion et la fusion (niveau 4). Les relations entre les services éducatives, scolaires, sanitaires, la famille et la communauté influencent aussi la signification de la participation parentale puisque cette dernière se retrouve au centre des collaborations de différents acteurs qui veulent agir collectivement sur la réussite scolaire des enfants (Charrette, Kalubi, 2016). Pour Neyrand (2013), cela interroge «une vision de la responsabilité éducative qui, en isolant les acteurs familiaux de leur contexte, procéderait à une psychologisation des rapports sociaux, une subjectivation de l'autorité, qui reviendrait à faire porter aux individus parents toute la responsabilité d'une éducation de leurs enfants» (p. 51).

Ainsi, ce «parentalisme» a favorisé le développement de dispositifs de soutien à la parentalité afin d'«aider», «accompagner», «soutenir» les parents dans leur rôle. «On parle ainsi de plus en plus souvent des “compétences” parentales, voire du “métier” de parent, un peu comme s'il était possible désormais d'identifier le niveau d'aptitude de chaque parent dans sa mission socialisatrice et, en conséquence, de diagnostiquer l'incompétence parentale, la défaillance, voire l'irresponsabilité» (Martin, 2003, p. 13).

Pour limiter ce risque, nous proposons de définir le soutien à la parentalité de façon ouverte, en ne le limitant pas à la relation parents-enfants. En effet, nous considérons que toutes les actions et les acteurs qui aident les parents dans leurs rôles relèvent de ce soutien. Or, si l'on considère que l'enfant, pour se développer, doit pouvoir trouver dans son environnement des réponses à ses besoins, alors enseignants, éducateurs, animateurs, acteurs sportifs, culturels etc. doivent y concourir.

Au propos du soutien à la parentalité, Laura Mihaela Bogza, Tamarha Pierce, Guillaume Bouffard, Laurence Dubé et Sarah-Maude Jean (Université de Laval, Canada), soulignent dans leur article combien la transition vers la parentalité comporte des risques bien documentés pour le bien-être psychologique des nouveaux parents. La grossesse et la prise en charge d'un jeune enfant peuvent être source d'inquiétudes diverses et conduire à l'hypervigilance, à l'évitement et à l'anxiété chez les nouveaux parents. L'anxiété d'un parent peut avoir des conséquences sur la famille et en particulier sur l'autre parent. Cette étude exploratoire suggère que les répercussions de l'anxiété sur l'autre parent, sur le couple et sur le fonctionnement familial doivent être prises en compte dans les

interventions conjugales ou familiales.

Le soutien à la parentalité ne se limite donc pas au fait d'aider les parents dans leur fonction éducative, mais consiste également à les accompagner dans la maîtrise de leur environnement socio-éducatif. Les compétences parentales s'étendent ainsi à la capacité des parents à entrer en relation avec les autres acteurs éducatifs et développer des collaborations avec eux (Prevot, 2021).

Par ailleurs, compte tenu de la récente urgence pandémique, il est aussi pertinent de réfléchir à l'impact que ce phénomène a eu et continue d'avoir sur les familles dans les contextes évoqués. Sur ce point, Silvia Demozzi et Nicoletta Chierгато (Université de Bologne, Italie) apportent une contribution qui montre comment l'urgence pandémique a mis au premier plan la question de la vulnérabilité humaine et a révélé l'incertitude associée à l'existence, ainsi que l'impossibilité de contrôler toutes les variables qui interagissent au sein d'un système complexe. Elle apparaît comme le symptôme d'une crise plus profonde, supérieure à la crise sanitaire : la crise des paradigmes épistémologiques et socio-économiques de la société moderne, qui doivent être radicalement remis en question et changés. Une crise qui implique les familles et les professionnels qui s'occupent d'elles dans différents contextes et peuvent faire obstacle aux processus d'inclusion et de partenariat.

Pour autant, développer des partenariats entre les familles et les acteurs n'engage pas nécessairement les parties dans une éducation conjointe ou partagée. Il s'agit cependant d'une condition nécessaire pour développer des alliances éducatives. Cette approche permet d'aller au-delà du domaine strict de l'éducation et d'investir d'autres champs essentiels aux familles (santé, emploi, formation, cadre de vie, aménités urbaines etc.).

En ce qui concerne les contextes de santé, l'article de Federica Ranzani (Université de Bologne, Italie) illustre la dimension pédagogique considérée par l'auteur comme "invisible et souvent négligée" dans les interactions pédiatre-parents. En analysant un corpus de 23 visites enregistrées sur vidéo, elle se concentre sur l'une des pratiques discursives les plus courantes lors d'une visite pédiatrique, à savoir la demande de conseils, et montre comment les pédiatres et les parents participent simultanément et activement à la construction intersubjective, à la ratification et à la diffusion de modèles culturels et moraux de la parentalité. L'interaction pédiatre-parent constitue un lieu d'éducation informelle, d'alliance et un espace d'inclusion vers des modèles normatifs culturellement partagés de pratiques de soins.

On retrouve l'aspect inclusif des alliances éducatives dans les travaux

de Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012) qui les considèrent comme un ensemble d'actions convergentes résultant de consultations entre différents partenaires, qui s'accordent explicitement pour résoudre un problème formellement identifié. Elles sont donc déclenchées par une difficulté et, en ce sens, nécessitent des interventions pluriprofessionnelles qui mettent en œuvre des méthodes participatives avec la personne qui demande ou accepte leur aide, dans le but d'améliorer sa situation de complexité, ses relations avec l'environnement, voire de la transformer.

Le cadre de complexité actuel, exacerbé également par la récente pandémie, a aggravé certaines situations déjà complexes pour les familles. L'article de Francesca Dello Preite (Université de Florence, Italie) se concentre, en particulier, sur les mères et les responsabilités et charges accrues qui leur incombent pendant les périodes de confinement prolongée. Elle souligne également comment le confinement a exacerbé la violence déjà présente à l'encontre des femmes et de leurs enfants, augmentant une vulnérabilité sociale qui était déjà élevée avant l'urgence sanitaire. L'article de Céline Dujardin (Université du Luxembourg) traite également des situations de vulnérabilité et d'exclusion sociale, qui contient l'idée d'une participation pleine mais inconditionnelle à tous les aspects de la vie. Dans cette définition, la participation se réfère davantage à la personne concernée et moins à la complexité du processus d'inclusion sociale (Davey, Gordon, 2017). Cet article se concentre sur la question des femmes vivant seules ou avec leurs enfants dans un foyer d'urgence pour femmes et leurs parcours d'inclusion sociale.

La perspective inclusive vise donc à réduire les obstacles et les barrières culturelles, économiques et sociales qui empêchent la pleine participation et la prise en charge directe des responsabilités, afin de favoriser l'autonomie personnelle et la réussite de chaque individu. Cela nécessite également la mise en place de contextes véritablement inclusifs, en vue d'améliorer la qualité de vie et la culture de la participation.

En guise de conclusion, espérant avoir fourni quelques boussoles pour stimuler et guider la lecture du dossier, nous tenons à souligner encore une fois que les textes ici présentés, conçus dans une perspective internationale, offrent des pistes de réflexion sur différentes approches épistémiques que nous considérons comme particulièrement pertinentes pour comprendre les aspects qui peuvent favoriser ou, au contraire, entraver les processus d'inclusion et d'alliances souhaités.

Références bibliographiques

- Bouchard J.-M., Talbot L., Pelchat D., Sorel L. (1996): Les Parents et les Intervenants, où en sont Leurs Relations? (Deuxième partie). *Apprentissage et Socialisation*, vol. 17, n. 3, pp. 41-48.
- Bronfenbrenner U. (2002): *Ecologia dello Sviluppo Umano*. Bologna: Il Mulino.
- Brougère G., Ulmann A.L. (2009): *Apprendre de la Vie Quotidienne*. Paris: PUF.
- Brougère G. (2010): La Coéducation en Conclusion. In: S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu (éds.): *Parents-professionnels: la Coéducation en Questions*. Toulouse: Érès, pp. 127-138.
- Caldin R., Pileri A. (2021): Disabilità Complessa. Impegni di Alleanza tra Famiglia, Scuola e Servizi Sociosanitari. *DIDA*, vol. 12, n. 11, pp. 30-35.
- Catarsi E., Pourtois J.-P. (éds.) (2011): *Les Formations et les Recherches en Éducation Familiale: État des Lieux en Europe et au Québec*. Paris: L'Harmattan.
- Charette J., Kalubi J.-C., (2016): Collaborations École-Famille-Communauté: l'Apport de l'Intervenant Interculturel dans l'Accompagnement à l'École de Parents Récemment Immigrés au Québec. *Education, Sciences & Society*, vol. 2, pp. 127-149.
- Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS) (2014): Introduction. Dans: Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS) (ed.), *L'intervention Sociale d'Aide à la Personne*. Rennes: Presses de l'EHESP, pp. 21-30.
- Contini M. (2012): *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci.
- Davey S., Gordon S.E. (2017): Definitions of social inclusion and social exclusion: the invisibility of mental illness and the social conditions of participation. *International Journal of Culture and Mental Health* n. 10 (2).
- Durning P. (1995): *Education Familiale: Acteurs, Processus et Enjeux*. Paris: PUF.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., Van Voorhis F.L. (2009): *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Francis V., Doucet-Dahlgren A.M. (2021): Participation et Coopération à l'École Maternelle: des Leviers pour l'Inclusion des Parents en Situation de Vulnérabilités. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, vol 1, n. 89-90, pp. 47-59.
- Francis V., Pileri A. (2021): Présentation du Dossier, *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, vol. 1, n. 89-90, pp. 5-12.
- Gayet D. (2006): *Pédagogie et Éducation Familiale: Concepts et Perspectives en Sciences Humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Gigli A. (2016): *Famiglie Evolute. Capire e Sostenere le Funzioni Educative delle Famiglie Plurali*. Parma: Edizioni Junior.
- Gilles J.-L., Potvin P., Tièche-Christinat C. (éds.) (2012): *Les Alliances Éducatives pour Lutter Contre le Décrochage Scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Gremion L., Gremion F., Doumolin C. (2019): École et Familles en Situation de Précarité: un Lien Fragile à Renforcer, *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n. 44, pp. 1-174.

- Hugon M.A., Seibel C. (éds.) (1988): *Recherches Impliquées, Recherches Action: le Cas de l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- INSEE (2021). *Analyses Nouvelle Aquitaine*, n° 105.
- Jésu F. (2010): Principes et Enjeux Démocratiques de la Coéducation : l'Exemple de l'Accueil de la Petite Enfance et Notamment des Conseils de Crèche. Dans: S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu (éds.): *Parents-professionnels: la Coéducation en Questions*. Toulouse: Érès, pp. 37-48.
- Kalubi J.C.; Detraux J.J., Larivée S.J. (2006): Introduction: Participation des familles en contexte d'inclusion sociale: une contribution en faveur de la bienveillance des élèves. *La revue de sciences de l'éducation*, vol. 32, n. 3, pp. 517-524. Diffusion numérique : 20 août 2007.
- Larivée S.J. (2008): Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans: E. Correa Molina, C. Gervais (éds), *Stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Martin C. (2003): *La Parentalité en Questions. Perspectives Sociologiques: Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille*. Paris: La Documentation française.
- Milani P. (2018): *Educazione e Famiglie. Ricerche e Nuove Pratiche per la Genitorialità*. Roma: Carocci.
- Neyrand G. (2013): Le Soutien aux Parents Entre Citoyenneté Démocratique et Individualisme Néolibéral. Logique d'Accompagnement et Logique d'Évaluation. *Recherches Familiales*, vol. 10, pp. 49-56.
- Pileri A. (2017): Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso. In: *Studium Educationis*, vol. 18, n. 3, pp. 55 - 64.
- Pileri A. (2021): Infanzie, famiglie, personale dei servizi zero-sei al tempo del Covid-19. Quale co- educazione possibile? In: Alessandra Gigli (ed), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Bergamo: Junior.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (éds.) (2013): *Des Cités de l'Éducation. Une Synergie Politique, Scientifique et Sociopédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Della Piana V., Houx M., Humbeek B. (2013): Vers l'Émergence et le Développement de Cités de l'Éducation, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n. 62, pp. 99-108, consulté le 13 mars 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ries/3130>.
- Prévôt O. (2021): Concevoir un Nouvel Espace de Formation et Recherches en Coéducation. Actes du Colloque *Les Défis de la Coéducation*, organisé par le laboratoire C3S, Université de Franche-Comté.
- Silva C. (2004): *Dall'Incontro alla Relazione. Il Rapporto tra Scuola e Famiglie Immigrate*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2014): Le Famiglie Immigrate tra Cura dell'Altro e Cura di Sé. *La Famiglia*, vol. 48, pp. 325-340.
- Silva C., Bottigli L., Freschi E. (éds.) (2016): *Costruire Reti. L'esperienza Livornese di Gestione dei Servizi alla Prima Infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Vandenbroeck M. (2010): *Educare alla Diversità Sociale, Culturale, Etnica, Familiare*. Parma: Edizioni Junior.