

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 39 (2017)

**Heft:** 2

**Vorwort:** Les alliances éducatives : une responsabilité partagée pour favoriser l'accrochage scolaire et agir contre le décrochage scolaire = Erziehungs- und Bildungspartnerschaften : gemeinsame Verantwortung für mehr Schulabschlüsse und weniger Schulabbrüche

**Autor:** Poncelet, Débora

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.02.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Éditorial

### **Les alliances éducatives: une responsabilité partagée pour favoriser l'accrochage scolaire et agir contre le décrochage scolaire**

**Débora Poncelet**

La problématique du décrochage scolaire n'est pas neuve mais les politiques sont de plus en plus sensibles à la gestion des difficultés rencontrées par les jeunes afin de leur éviter une sortie précoce et sans diplôme de l'institution scolaire. Condat et Plumelle (2003) soulignent à quel point la lutte contre l'abandon scolaire précoce est devenue une priorité européenne. Dès 2002 en effet, la commission européenne montre une volonté claire d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation des pays de l'Union européenne en vue de faire de l'Europe «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale» (Conseil européen de Lisbonne, 2000). Depuis cette date, des conclusions et de nouvelles perspectives sont établies annuellement par les chefs d'Etat et de gouvernement de l'UE au regard des objectifs fixés pour l'horizon 2020. L'abandon scolaire précoce constitue une priorité pour l'UE depuis le sommet de Lisbonne car il s'agit d'un enjeu capital pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif; il représente en effet un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020. L'objectif à atteindre en matière de décrochage scolaire à l'horizon 2020 est de moins de 10% (Fazekas, 2011, p. 2).

Bien que la littérature de recherche sur le décrochage scolaire pointe la forte interconnexion entre l'individu, la famille et les facteurs scolaires (Brown & Rodriguez, 2009), Davis et Duper (2004) soulignent que la majorité des études se concentrent principalement sur les facteurs individuels et familiaux. Cependant, il semble que les variables scolaires constituent les meilleurs prédicteurs du décrochage (Janosz, 2000). Récemment, la recherche a commencé à analyser comment ces facteurs pourraient contribuer à des problèmes de décrochage scolaire. Il semble que le climat scolaire est statistiquement la variable la plus importante (Blaya, 2010; Fortin, Plante & Bradley, 2011). Les auteurs de ces études mettent en évidence l'influence de la relation enseignant-élève, en particulier pour les élèves à risque, ainsi que l'impact décisif des croyances et des attitudes des enseignants sur la réussite scolaire des élèves.

Au-delà des facteurs individuels susceptibles d'expliquer le décrochage scolaire (comme par exemple, le faible rendement scolaire, le manque de motivation et les problèmes socio-émotionnels), différentes études ont également relevé une série de facteurs familiaux associés au risque de quitter précocement l'école: un niveau socio-économique et culturel peu élevé, l'engagement parental dans le cursus scolaire comme les valeurs et les attentes des parents en termes de réussite scolaire (Poncelet, 2003). A travers notamment l'engagement dans les aspects éducatifs, la famille joue un rôle important dans le succès scolaire et peut influencer, positivement ou négativement, les éléments qui peuvent conduire le jeune à décrocher: ses performances scolaires, sa motivation et son engagement dans les matières scolaires et les apprentissages, le bien-être à l'école ainsi que les comportements scolaires adoptés en classe ou à l'école représentent des facteurs fréquemment relevés dans la littérature de recherche (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Spera, 2005; Jeynes, 2003, 2005; Patal, Cooper & Robinson, 2008; Hill & Tyson, 2009). Selon Duval, Dumoulin et Perron (2014), le fait d'établir des relations constructives et efficaces entre l'école et la famille pourrait constituer un moyen efficace pour éviter le décrochage scolaire. Les pratiques éducatives familiales ainsi que la coordination avec l'école sont en effet des variables modifiables, changeables. Contrairement aux variables structurelles (milieu socio-économique), il est possible d'induire des changements dans les comportements des parents qui peuvent avoir une influence positive sur l'étudiant, sa relation avec l'école et son apprentissage, mais également, au final, sur l'ensemble de sa réussite scolaire. Henderson et Mapp (2002) apportent en effet la preuve dans leur méta-analyse que la participation des parents à l'école est tout aussi importante que ce que les parents font et mettent en place à la maison pour aider leurs enfants dans leur scolarité et ce, quelle que soit l'origine économique, sociale et culturelle de ces familles. Les relations école-famille nuancent en ce sens les conclusions généralement admises concernant l'impact du milieu socio-économique et culturel des familles sur la réussite des élèves.

Toutefois, Colombo (2006) considère que: «For many years experts have touted parent/teacher relationships and the resulting shared understandings between home, community, and school as instrumental in creating school environments of acceptance, caring, and high expectations. Family involvement has a powerful influence on educational success, but it's not an equal opportunity practice. parent/teacher relationships are formed with relative ease when groups share a common culture, language, and background. Relationships that must bridge cultures and languages, however, require more effort to create and sustain» (p. 315).

Les relations école-famille ne vont en effet pas de soi! Si elles ne présentent que très rarement les caractéristiques d'une guerre ouverte entre les deux protagonistes, il est toutefois plus fréquent d'observer une coexistence pacifique entre les éducateurs principaux de l'enfant, reflet de conflits larvés, peu propices à la mise en place d'une confiance réciproque, indispensable pour la création d'échanges

sains, positifs et utiles à l'enfant. Pour Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006), les relations école-famille, pour devenir efficaces et constructives, doivent reposer sur un principe de coéducation: «Lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, il devient l'unique source de l'échange communicationnel. Devenus partenaires éducatifs, parents et enseignants communiquent alors essentiellement à propos de l'enfant et de son cheminement individuel. Ce processus communicationnel centré sur l'élève-sujet permet d'éviter que l'échange n'égare le parent dans la remise en question des contenus enseignés et dans l'interprétation des méthodes didactiques utilisées pour les transmettre. Il suppose également en retour que l'enseignant renonce à mettre en cause les savoirs implicites transmis par le milieu familial» (p. 655).

N'oublions pas qu'à côté des approches traditionnelles d'alliances éducatives, rapprochant les deux éducateurs principaux de l'enfant-élève – l'école et la famille – il existe désormais des approches communautaires, cohérentes avec une vision systémique et globale du processus de décrochage. Ces approches communautaires visent la mobilisation d'un ensemble d'acteurs issus à la fois du monde scolaire, du monde familial mais également de tout autre contexte, de la sphère sociale ou judiciaire par exemple, susceptibles d'apporter une réponse positive aux difficultés rencontrées par le jeune, pour le soutenir dans son cursus scolaire (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat parlent à ce propos d'alliances éducatives, 2011, p. 234).

«Faire des liens... pour les accrocher», voici ce que proposait Riente (2009). Si l'auteur pointait la nécessité de faire des ponts entre les matières pour renforcer le sens des apprentissages, il semble que ces buts pourraient être renforcés si des alliances éducatives étaient tissées avec les parents et la communauté au sens large. Blaya, Gilles, Plunus, Tièche Christinat (2011) insistent sur cet aspect et rappellent à quel point les recherches menées depuis les années 1980 «signalent l'importance d'une approche écosystémique et particulière du phénomène de décrochage scolaire, prenant en compte aussi bien l'individu que son environnement» (p. 235).

Ce sont précisément ces aspects de mise en relation des acteurs concernés par l'accrochage ou le décrochage scolaire, de la problématique de la coéducation dans le processus d'accrochage-décrochage scolaire, que le présent dossier se propose de traiter. Qu'il s'agisse de dispositifs structurels ou des dispositifs de recherche, nous chercherons à mettre en évidence les leviers et les difficultés relevées lors de leur mise en place.

Sept textes distincts vont apporter un éclairage singulier à la compréhension du processus d'accrochage scolaire et des alliances éducatives. Ce dossier portera un regard international sur cette problématique à travers des manuscrits issus de quatre nations distinctes. La France, la Suisse, l'Italie et le Québec apporteront en effet une contribution singulière à ce dossier. Par ordre alphabétique des auteurs, nous proposons dans les lignes qui suivent une brève description des différents contenus abordés dans les articles.

Colombo et Tièche Christinat, dans leur article intitulé «*La collaboration avec les familles dans des dispositifs d'accrochage scolaire: une relation fragile et ténue*» tendent à faire la preuve que la restauration des relations élève-école risque d'être infructueuse si la question des relations école-famille dans ses aspects de réciprocité et de parité n'est pas préalablement prise en considération. Cette problématique est traitée à travers l'étude qualitative et comparative de dispositifs d'accrochage en Suisse (dans le canton de Vaud plus précisément) et en Italie méridionale.

de Chambrier, Angelucci, Liechti et Prospero, dans leur manuscrit «*Sensibilité des enseignant-es aux facteurs scolaires de risque de décrochage*», étudient les représentations des enseignants du primaire et du secondaire (N = 629) en ce qui concerne les variables scolaires et leur influence sur les risques de décrochage scolaire. Cette étude, menée en Suisse romande, s'inscrit dans une recherche plus large sur le décrochage scolaire, et ce sont plus précisément les données quantitatives qui seront mises en avant dans cet article.

Quant à Larivée & Ouédraogo, leur article «*La collaboration enseignant-parent: quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses?*» vise à mieux comprendre la dynamique relationnelle qui se tisse entre les parents et les enseignants. Les auteurs présentent les résultats d'une étude par questionnaires menées auprès de parents (N = 18) et d'enseignants (N = 18) du préscolaire et du primaire. Les données discutées dans le texte sont issues d'une recherche plus large dont l'objectif général est d'élaborer et de valider un modèle théorique reposant sur les rôles éducatifs et le profil (types) des parents et des enseignants ainsi que sur les types d'implication parentale favorisant la réussite scolaire des enfants au préscolaire ou au primaire (Larivée, 2010-2012). Cette étude a été menée au Québec dans les commissions scolaires suivantes: l'île de Montréal, la Rive-Nord et la Rive-Sud de Montréal.

Dans son article «*Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants*», Lasne cherche à mieux cerner les difficultés liées au développement d'une relation éducative entre les partenaires éducatifs principaux de l'enfant: les parents et les enseignants. A travers les données issues d'une recherche-action en cours, menée en France, visant le rapprochement entre des professionnels d'un collège (enseignants et personnels d'encadrement) et des parents d'élèves (âgés de 11 à 15 ans), d'origine populaire, l'auteur présente, analyse et discute les observations recueillies lors de l'ensemble des rencontres proposées par une intervenante sociale en vue de créer une acculturation réciproque.

Le cinquième article, «*Une médiation associative à l'école pour accrocher à leur scolarité des élèves et leurs parents en situation de vulnérabilité*», met en lumière les résultats issus d'une recherche qualitative, menée en région parisienne (Ile de France), sur les pratiques d'une association visant l'accrochage scolaire d'élèves d'école primaire et leurs parents en situation de vulnérabilité (une quinzaine, pour la plupart des mères, en situation économique très précaire et aux trajec-

toires, non stabilisées, de migration récente). Mackiewicz, au départ d'une approche compréhensive des phénomènes, cherche à analyser les processus en jeu dans la relation coéducative et à décrire un processus de médiation encore peu exploré jusqu'ici.

Neuenschwander analyse, dans son article «*Les buts d'apprentissage et de performances lors de la transition vers le secondaire: résultats longitudinaux relatifs à l'importance du stress des parents et de l'éducation parentale*», les données quantitatives issues de l'étude longitudinale «*Wirkungen der Selektion*», menée sur un groupe expérimental de 1096 parents et leurs enfants fréquentant les 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire. Au départ des réponses recueillies au départ de questionnaires, l'auteur propose des modélisations en pistes causales et des analyses multi-groupes en vue de tester son hypothèse sur l'effet du stress parental ainsi que sur les buts d'apprentissage et de performances adoptés par les élèves.

Le dernier article de ce dossier est proposé par Ogay. Son manuscrit, intitulé «*L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école*» décrit la mise en œuvre d'une recherche ethnographique et les résultats obtenus auprès d'élèves suisses du préscolaire du canton de Fribourg. L'auteur vise à mieux comprendre comment la relation entre l'école et les familles se construit dès la première année d'école de l'enfant. Ce sont quatre classes qui accueillent les élèves pour leurs première et deuxième années d'école qui ont été plus particulièrement ciblées par la chercheuse et au final, ce sont 22 familles qui ont participé à la recherche. Une importante quantité de données a ainsi pu être récoltées au départ de l'observation de moments d'interaction formels et informels entre les parents et les enseignants mais aussi à l'aide de conduites d'entretiens semi-directifs avec les parents comme avec les enseignants. Ce sont ainsi 195 rapports d'observation et 101 entretiens de recherche qui ont pu être obtenus. Le présent article repose sur des analyses encore partielles de l'importante quantité de données récoltées.

### Bibliographie

- Blaya, C., Gilles, J-L, Plunus, G. & Tièche Christinat C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches et communautaires. *Education et Francophonie*, 39, 227-249.
- Brown, T. & Rodriguez, L. (2009). School and the co-construction of dropout. *International journal of qualitative studies in education*, 22(2), 221-242.
- Colombo, M. W. (2006). Building School Partnerships With Culturally and Linguistically Diverse Families, *Phi Delta Kappan*, 314-318.
- Condat, S. & Plumelle, B. (2003). Europe: la lutte contre l'abandon scolaire, une priorité de la Commission européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 32, 12-14.
- Conseil européen de Lisbonne (2000). Stratégie de Lisbonne - Conclusions de la Présidence. Disponible en ligne: [http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm) (consulté en janvier 2015).
- Davis, K. & Dupper, D. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1/2), 179-193.

- Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation* 37:3, 23 pages.
- Fazekas, S. (2011). Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, 191, 7 pages.
- Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne [http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf) (page consultée en juin 2013).
- Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation, *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 205-218.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire: l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental. Une approche transversale et longitudinale*. Liège: Université de Liège, Thèse de doctorat, non publié.
- Riente, R. (2009). Faire des liens pour les accrocher. *Québec français*, 154, 121-122.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement, *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

## **Editorial** **Erziehungs- und** **Bildungspartnerschaften:** **Gemeinsame Verantwortung** **für mehr Schulabschlüsse und** **weniger Schulabbrüche**

**Débora Poncelet**

Die Problematik des Schulabbruchs ist nicht neu, aber inzwischen finden die Schwierigkeiten, denen sich junge Menschen gegenübersehen, immer öfter Berücksichtigung in Strategien, die verhindern sollen, dass sie die Schule vorzeitig und ohne Abschluss verlassen. Condat und Plumelle (2003) unterstreichen, dass die Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs inzwischen zu einem vorrangigen Ziel Europas geworden ist. In der Tat lässt die Europäische Kommission seit 2002 ihre klare Absicht erkennen, die Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu verbessern, um Europa „bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“ (Tagung des Europäischen Rates von Lissabon, 2000). Seither erarbeiten die Staats- und Regierungschefs der EU jedes Jahr Schlussfolgerungen und neue Perspektiven im Hinblick auf die für 2020 festgelegten Ziele. Vorzeitigem Schulabbruch kommt seit dem Gipfeltreffen in Lissabon eine zentrale Bedeutung in der EU zu, da er eine gewaltige Herausforderung für den sozialen Zusammenhalt und die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems darstellt; er behindert nämlich in hohem Maße die Umsetzung der Strategie Europa 2020. Bis 2020 soll die Schulabbrecherquote auf unter 10 % gesenkt werden (Fazekas, 2011, S. 2 d. Originals).

Obwohl in der Fachliteratur zum Schulabbruch nachdrücklich auf die enge Verbindung zwischen Individuum, Familie und schulischen Faktoren hingewiesen wird (Brown und Rodriguez, 2009), stellen Davis und Duper (2004) fest, dass sich die meisten Studien in erster Linie auf die individuellen und familiären Faktoren konzentrieren. Allerdings gelten die Schulvariablen als beste Prädiktoren für einen Schulabbruch (Janosz, 2000). Unlängst hat die Forschung begonnen zu untersuchen, welchen Einfluss diese Faktoren auf die Probleme des Schulabbruchs haben könnten. Statistisch scheint dabei das Schulklima als wichtigste Variable zu gelten (Blaya, 2010; Fortin, Plante & Bradley, 2011).



Die Autoren dieser Studien unterstreichen die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung, insbesondere bei gefährdeten Schülern, sowie die Tatsache, dass die Anschauungen und Einstellungen des Lehrpersonals entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern haben.

In diversen Studien wurden neben den individuellen Faktoren, mit denen sich ein Schulabbruch erklären lässt (wie schwache schulische Leistungen, mangelnde Motivation und sozioemotionale Probleme), mehrere familiäre Faktoren ermittelt, die mit dem Risiko eines vorzeitigen Schulabgangs in Verbindung stehen: ein niedriger sozioökonomischer Status, die geringe Beteiligung der Eltern am Schulleben sowie fehlende Werte und Erwartungen der Eltern hinsichtlich des Bildungserfolgs (Poncelet, 2003). Die Familie spielt, insbesondere über ihre Einbeziehung in bildungsbezogene Aspekte, eine wichtige Rolle beim Bildungserfolg und kann sich – positiv oder negativ – auf die Faktoren auswirken, die einen jungen Menschen zum Schulabbruch veranlassen können: In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Verweise auf Faktoren wie schulische Leistungen, persönliche Motivation, Interesse für die Schulfächer und das Gelernte, persönliches Wohlbefinden in der Schule sowie das in der Klasse oder der Schule an den Tag gelegte Verhalten (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Spera, 2005; Jeynes, 2003, 2005; Patal, Cooper & Robinson, 2008; Hill & Tyson, 2009). Der Aufbau konstruktiver und gut funktionierender Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus könnte laut Duval, Dumoulin und Perron (2014) eine wirksame Methode zur Vorbeugung von Schulabbrüchen darstellen. Bei der im Elternhaus geleisteten Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie der Koordination mit der Schule handelt es sich nämlich nicht um Konstanten. Denn im Verhalten der Eltern lassen sich – im Gegensatz zu den Strukturvariablen (sozioökonomischer Status) – Änderungen bewirken, die sich wiederum positiv auf die Schülerinnen und Schüler, ihr Verhältnis zur Schule und ihre Lernprozesse, letztlich aber auch auf ihren Bildungserfolg auswirken können. Henderson und Mapp (2002) erbringen in ihrer Meta-Analyse den Beweis, dass der Beteiligung von Eltern in der Schule die gleiche Bedeutung zukommt wie all dem, was die Eltern zu Hause tun und veranlassen, um ihren Kindern die Pflichtschulzeit zu erleichtern – und zwar unabhängig von der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Herkunft der Familie. In diesem Sinne relativieren die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus die allgemein anerkannten Schlussfolgerungen über den Einfluss des sozioökonomischen Status von Familien auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern.

Jedoch erklärt Colombo (2006): *«for many years experts have touted parent/teacher relationships and the resulting shared understandings between home, community, and school as instrumental in creating school environments of acceptance, caring, and high expectations. Family involvement has a powerful influence on educational success, but it's not an equal opportunity practice. parent/teacher relationships are formed with relative ease when groups share a common culture, language, and background. Relationships that must bridge cultures and languages, however, require more effort to create and sustain»* (S. 315).

Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind allerdings nicht selbstverständlich! Sie weisen nur selten die typischen Merkmale einer Konfrontation zweier Protagonisten auf, sondern recht häufig lässt sich eine friedliche Koexistenz zwischen den Haupterziehungs- und -bildungspartnern des Kindes beobachten. Allerdings gibt es verdeckte Konflikte, die für die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen wenig förderlich sind, da Vertrauen unabdingbar für den Aufbau von gesunden, positiven und für das Kind nützlichen Beziehungen ist. Für Humbeeck, Lahaye, Balsamo und Pourtois (2006) müssen die Beziehungen zwischen Familie und Schule auf dem Grundsatz der Koedukation, im Sinne einer Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonal, basieren, um sich positiv und konstruktiv auszuwirken: *«Ein Kind, das sowohl im schulischen Umfeld als auch im familiären Universum Gegenstand doppelter Erziehungs- und Bildungsfürsorge ist, wird zum einzigen Anlass des kommunikativen Austauschs. Eltern und Lehrkräfte kommunizieren dann in erster Linie über das Kind und seinen individuellen Werdegang. Dieser Kommunikationsprozess, in dem das Schulkind thematisch im Mittelpunkt steht, kann verhindern, dass sich ein Elternteil stattdessen mit der Hinterfragung der Unterrichtsinhalte und der für deren Vermittlung eingesetzten Lehrmethoden befasst. Er setzt außerdem im Gegenzug voraus, dass die Lehrkraft darauf verzichtet, das implizit im familiären Umfeld vermittelte Wissen infrage zu stellen»* (S. 655).

Wir dürfen nicht vergessen, dass neben den traditionellen Ansätzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in denen die beiden Hauptpartner des Schulkindes, die Schule und die Familie, aufeinander zugehen, inzwischen auch EU-Konzepte existieren, die mit einer systemorientierten und umfassenden Betrachtungsweise des Schulabbruchprozesses in Einklang stehen. Ziel dieser EU-Konzepte ist die Mobilisierung einer Reihe von Akteuren aus verschiedenen Kontexten: nicht nur aus der Schule und der Familie, sondern beispielsweise auch aus dem sozialen oder juristischen Bereich – Personen, die jungen Menschen praktikable Lösungen für ihre Probleme vorschlagen können, um sie zur Fortsetzung der Schullaufbahn zu motivieren (vgl. Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, S. 234).

*„Beziehungen aufbauen ... Interesse für den Bildungserfolg wecken“*, war der Vorschlag von Riente (2009). Zwar wies er bereits mit Nachdruck darauf hin, dass fächerübergreifender Unterricht für nachhaltiges Lernen unabdingbar ist, diese Ziele könnten jedoch noch eher erreicht werden, wenn Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern und der Gemeinde im weiteren Sinne aufgebaut würden. Blaya, Gilles, Plunus, Tièche Christinat (2011) legen großen Wert auf diesen Aspekt und erinnern daran, wie sehr die seit den 1980er Jahren durchgeführten Forschungsarbeiten *die Bedeutsamkeit eines ökosystembasierten und spezifischen Ansatzes des Schulabbruchphänomens unterstreichen, bei dem sowohl das Individuum selbst als auch sein Umfeld Berücksichtigung finden* (S. 235 d. Originals).

Im vorliegenden Heft werden genau diese Aspekte des Aufbaus von Beziehungen zwischen den von Bildungserfolg oder Schulabbruch betroffenen

Akteuren sowie die Einflüsse der Koedukation auf den Prozess, der zum Bildungserfolg oder Schulabbruch führt, behandelt. Ungeachtet der Tatsache, ob es sich dabei nun um strukturelle Maßnahmen oder Forschungsprogramme handelt, werden wir versuchen, die bei ihrer Durchführung erzielten positiven und negativen Ergebnisse herauszuarbeiten.

In sieben Texten präsentieren Autoren ihr spezifisches Verständnis des Schulabbruchprozesses und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Das Heft behandelt diese Problematik aus einer internationalen Perspektive anhand von Texten aus vier verschiedenen Nationen. Die Beispiele aus Frankreich, der Schweiz, Italien und Quebec bereichern die wissenschaftliche auf einzigartige Weise. Nachfolgend werden kurz die in den jeweiligen Texten behandelten Aspekte in alphabetischer Reihenfolge der Autoren beschrieben.

**Colombo & Tièche Christinat** wollen in ihrem Artikel *Die Zusammenarbeit mit den Familien im Rahmen der Maßnahmen zur Förderung des Schulabschlusses: eine fragile und angespannte Beziehung* den Beweis antreten, dass die Wiederherstellung der Beziehung zwischen Schulkind und Schule wenig Erfolg haben wird, sofern nicht vorab die Beziehungen zwischen Schule und Familien und die in ihnen wirkenden Aspekte von Gegenseitigkeit und Gleichberechtigung berücksichtigt wurden. Als Grundlage für ihre Arbeit nutzen sie eine in der Schweiz im Kanton Waadt und in Süditalien durchgeführte qualitative und vergleichende Untersuchung von Maßnahmen zur Förderung des Schulabschlusses, die sich mit genau dieser Problematik befasst hat.

**De Chambrier Angelucci, Liechi & Prospero** untersuchen in ihrem Artikel *Sensibilität des Lehrpersonals für die schulischen Risikofaktoren eines Schulabbruchs*, wie Lehrkräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich (n = 629) Schulvariablen und deren Einfluss auf einen drohenden Schulabbruch einschätzen. Diese in der französischsprachigen Schweiz durchgeführte Studie ist Teil einer breiter angelegten Forschungsarbeit über den Schulabbruch, wobei im vorliegenden Artikel besonders die quantitativen Daten hervorgehoben werden.

Im Artikel *Welche Strategien fördern harmonische Beziehungen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Elternteil?* von **Larivée & Ouedrago** geht es darum, die Beziehungsdynamik, die sich zwischen Eltern und Lehrkräften entwickelt, besser zu verstehen. Die Autoren präsentieren die Ergebnisse einer Studie, bei der Eltern (n = 18) und Lehrkräfte (n = 18) von Vor- und Grundschulkindern anhand von Fragebögen interviewt wurden. Die im Text erläuterten Daten stammen aus einer breiter angelegten Forschungsarbeit, die sich zum Hauptziel gesetzt hat, ein theoretisches Modell auszuarbeiten und zu validieren, das auf den Erzieherrollen und Psychogrammen (Charaktertypen) von Eltern und Lehrkräften sowie auf den unterschiedlichen Arten der Einbeziehung von Eltern zur Unterstützung des Bildungserfolgs ihrer Vor- oder Grundschulkindern basiert (Larivée 2010-2012). Die Studie wurde in Quebec in den lokalen Schulkommissionen Insel Montreal, Nordufer und Südufer von Montreal durchgeführt.

Lasne versucht in ihrem Artikel *Hindernisse beim Aufbau einer koedukativen Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonal*, die Schwierigkeiten beim Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Haupterziehungspartnern des Kindes, den Eltern und den Lehrkräften, besser zu fassen. Die Autorin nutzt die Daten einer noch in Frankreich laufenden Aktionsforschung, in deren Rahmen das Fachpersonal einer weiterführenden Schule (Lehrkräfte und Betreuungspersonal) und Eltern (von Schülern im Alter von 11 bis 15 Jahren) aus dem Arbeitermilieu eine engere Beziehung aufbauen sollen; Lasne präsentiert, analysiert und erörtert die Beobachtungen, die eine Sozialarbeiterin bei den von ihr selbst organisierten Treffen zur gegenseitigen Akkulturation gemacht hat.

Der fünfte Artikel *Vereinsbasierte Mediation in der Schule, um Schulkinder und ihre in einer schutzbedürftigen Situation befindlichen Eltern zur Fortsetzung des Schulbesuchs zu bewegen* beleuchtet die Ergebnisse einer im Großraum Paris (Île de France) durchgeführten qualitativen Forschungsarbeit zu den Maßnahmen eines Vereins, der sich zum Ziel gesetzt hat, Grundschul Kinder und ihre in einer schutzbedürftigen Situation befindlichen Eltern (ca. fünfzehn Personen, meist Mütter, in sehr prekärer finanzieller Situation, mit Brüchen in ihrer Biografie und frischem Migrationshintergrund) zur Fortsetzung des Schulbesuchs zu motivieren. Mackiewicz nähert sich auf ganzheitliche Weise den verschiedenen Phänomenen, um die in einer koedukativen Beziehung ablaufenden Prozesse zu analysieren und ein bisher kaum erforschtes Mediationsverfahren zu beschreiben.

Neuenschwander analysiert in seinem Artikel *Lern- und Leistungsziele beim Übergang in die Sekundarstufe: Längsschnitt-Ergebnisse zur Bedeutung von elterlichem Stress und elterlicher Erziehung* die quantitativen Daten der Längsschnittstudie *Wirkungen der Selektion*, bei der eine Versuchsgruppe von 1096 Eltern und ihren Kindern, die alle die 6. bzw. 7. Klassenstufe besuchten, untersucht wurde. Der Verfasser hat die Antworten aus den Fragebögen in Pfad- und Multigruppenanalysen verarbeitet, um seine Hypothesen zu den Auswirkungen von elterlichem Stress sowie zu Lernzielen und den entsprechenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.

Der letzte Artikel dieses Dossiers stammt von Ogay. In ihrem Text *Die Einschulung: Grundsteinlegung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus? Die impliziten Erwartungen von Schulen als störender Faktor* beschreibt sie die Durchführung einer ethnografischen Forschung bei Vorschulkindern im schweizerischen Kanton Freiburg und die dabei gesammelten Ergebnisse. Der Autorin ging es darum zu begreifen, wie bereits im ersten Schuljahr der Grundstein für die Beziehung zwischen Schule und Familie gelegt wird. Objekt ihrer Forschung waren vier jahrgangsübergreifende Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Klassenstufe, wobei letztlich 22 Familien an der Studie teilgenommen haben. Durch die Beobachtung der formellen und informellen Interaktionen zwischen Eltern und Lehrkräften, aber auch mithilfe von leitfadengestützten Interviews

sowohl der Eltern als auch der Lehrkräfte konnte sie umfangreiche Datensammeln. Das Ergebnis waren 195 Beobachtungsberichte und 101 Forschungsinterviews. Der vorliegende Artikel basiert auf einer bisher nur anteiligen Analyse der umfangreichen gesammelten Daten.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Anm. d. Ü.: „collège“ im Origina

### Bibliographie

- Blaya, C., Gilles, J-L, Plunus, G. & Tièche Christinat C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches et communautaires. *Education et Francophonie*, 39, 227-249.
- Brown, T. & Rodriguez, L. (2009). School and the co-construction of dropout. *International journal of qualitative studies in education*, 22(2), 221-242.
- Colombo, M. W. (2006). Building School Partnerships with Culturally and Linguistically Diverse Families, *Phi Delta Kappan*, 314-318.
- Condat, S. & Plumelle, B. (2003). Europe: la lutte contre l'abandon scolaire, une priorité de la Commission européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 32, 12-14.
- Conseil européen de Lisbonne (2000). Stratégie de Lisbonne - Conclusions de la Présidence. Disponible en ligne : [http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm) (consulté en janvier 2015).
- Davis, K. & Dupper, D. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1/2), 179-193.
- Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation* 37:3, 23 pages.
- Fazekas, S. (2011). Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, 191, 7 pages.
- Fortin, L., Plante, A. & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne [http://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf) (page consultée en juin 2013).
- Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental Involvement and Student Motivation, *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 205-218.

- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire: l'influence des processus intra-familiaux et de l'engagement parental. Une approche transversale et longitudinale*. Liège: Université de Liège, Thèse de doctorat, non publié.
- Riente, R. (2009). Faire des liens pour les accrocher. *Québec français*, 154, 121-122.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement, *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

