

Accordage parents-professionnels autour du projet de vie de la personne en situation de handicap

J.-J. Detraux
Université de Liège, Belgique
jj.detraux@ulg.ac.be

Introduction : le concept de partenariat

Le concept origine anglaise (partnership) dérivé du latin pars, partis. Dans la langue française, le mot partenariat bien qu'apparaissant déjà en 1781, a fait son entrée dans le petit Robert seulement en 1997 avec la définition suivante : " association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune ". Dans le champ social, le mot fait son apparition dans les années 68 et on parle ainsi de " partenaires sociaux ". Dans le champ de l'éducation, il s'agit d'un rapprochement de plusieurs organisations (établissement scolaire, collectivités, associations) qui s'agencent en un " système d'action concret " constitué autour d'un problème à résoudre (par exemple éduquer à l'environnement ou lutter contre l'échec scolaire). De nombreux travaux universitaires sur le sujet existent et définissent un continuum allant de la simple information mutuelle jusqu'à la fusion en passant par la consultation, la coordination, la concertation, la coopération, le partenariat au sens strict et la cogestion (M.Le Coz, 2000).

Le partenariat se définit comme un partage de biens et de savoirs Il suppose une alliance, un contrat et vise un travail plus efficace, un renforcement mutuel pour atteindre un objectif. Ce qui définit un réel partenariat c'est le fait que l'action soit négociée (Zay, Gonnin-Bolo, 1995) et non commanditée, déléguée ou simplement financée. Cette question de la négociation de l'action est au coeur du partenariat (Merini, 2006)

*« Le partenariat entre institutions suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action concertée, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action selon des critères acceptés par chacun des partenaires. ».*D. Zay,1998 In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* : 2^e édition, Paris : Nathan..

Le partenariat ne se confond donc pas avec une simple collaboration (cum laborare - travailler ensemble) mais doit se concevoir comme un système équitable de coopération (système complexe et singulier qui mène vers la création d'une « oeuvre » commune dont on ne peut dire ce qu'elle sera avant d'avoir mener la démarche). Il suppose l'établissement d'une relation de confiance, qui se construit pas à pas dans le cadre de rencontres et d'actions communes. La notion de durée est essentielle dans le bon usage du partenariat. Elle est nécessaire pour qu'émergent des propriétés essentielles telles que la volonté de la négociation et la convergence des représentations du but commun (Panchaud, 2007).

On comprend aussi que le partenariat est un processus basé sur la communication et il est intéressant de rappeler les quatre fonctions principales de la communication décrites par Le Cardinal & coll.(1997), à savoir

- le transfert et partage d'informations et de savoirs (s'apprendre mutuellement)
- le pilotage d'actions régulatrices ou de changement (aspect pragmatique, concret, « palpable » qui conduit à découvrir que le pilotage ensemble est plus efficient)
- la création des relations (qui va bien au delà de simples « interactions » entre les personnes)
- la découverte de sa propre identité

En effet si les deux premières fonctions semblent évidentes, la création de relations interpersonnelles qui peuvent devenir la base de nouveaux projets ainsi que la recherche et la confirmation de sa propre identité sont des notions moins souvent évoquées.

- Dans un ouvrage déjà plus ancien, Paget et Chapman (1992) estimaient que le partenariat entre parents et professionnels repose sur un processus à poursuivre sans cesse visant à résoudre des situations problématiques. Pour ces auteurs, le fait que les partenaires apprennent à se communiquer et à se relier constitue un élément essentiel.

Le partenariat dans le domaine de l'Education

Dans le domaine de l'Education, tous les projets éducatifs aujourd'hui annoncent leur intention de travailler en partenariat avec les parents. A cela on peut attacher des raisons pragmatiques liées à l'évolution des paradigmes et des raisons davantage fondées sur une argumentation scientifique.

Côté pragmatique, on constate que l'intervention se veut plus individualisée et plus cohérente. On recherche une meilleure qualité de vie et en particulier une meilleure intégration sociale. On s'intéresse aux besoins : les besoins de l'enfant ne peuvent être dissociés des besoins de la famille. Par ailleurs, le rapport entre les services et les parents évolue : ceux-ci deviennent des usagers à qui il faut rendre des comptes : on demande donc au service de faire la preuve de sa qualité et de son efficacité et on dénonce les abus. En fait, professionnels et parents sont dans un partenariat obligé.

En éducation spécialisée, la notion de partenariat prend une dimension particulière du fait que les problématiques sont davantage complexes et plus « critiques » et que la recherche de cohérence des interventions est ardue. On a aussi le souci de voir se transférer les apprentissages du milieu professionnel vers le milieu familial. Les interventions doivent avoir une validité écologique : ce que propose le professionnel doit avoir un impact perceptible dans le milieu de vie habituel de l'enfant.

Enfin, les parents sont aujourd'hui plus « jeunes » et mieux informés. Ils sont davantage en recherche de savoirs, possèdent des connaissances que les professionnels n'ont pas, sont vecteurs de savoirs, ayant à disposition des outils (même si le contenu de ceux-ci n'est pas nécessairement adéquat). Les interventions dans les services d'intervention précoce conduisent de plus en plus de parents à devenir des négociateurs.

Le rôle du professionnel est davantage d'accompagner les familles (parents, fratrie,..) dans leur cheminement et non de les « prendre en charge ». Le professionnel doit agir sur les

interactions entre l'enfant et son environnement et se re-définir comme un médiateur, un conseiller.

Sur le plan scientifique, de nombreuses études et observations ont mis en évidence l'importance de la collaboration parentale dans la mise en place de projets éducatifs (Deslandes et Bertrand, 2001 ; Epstein, 1992 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997) et en particulier lorsque l'enfant présente des troubles du développement.

Lors de la petite enfance, de manière traditionnelle dans nos cultures, la famille restreinte aux parents et enfants constitue dans la majorité des cas, le premier milieu socialisateur pour l'enfant. Celui-ci s'épanouit d'abord grâce aux liens d'attachement qu'il peut expérimenter avec sa mère et son père, ou un substitut. Ensuite, l'enfant est amené à vivre une dé-fusion, à prendre sa place comme tiers, à affronter l'extérieur du cocon familial. La famille élargie constitue un premier lieu d'expérimentation. Pour plusieurs enfants, l'intégration dans un milieu telle que la crèche ou l'école maternelle, va teinter cette dynamique de la socialisation, inscrivant la famille dans un rituel de passage d'une dedans vers un dehors (Courtois, 2001).

Le modèle systémique du développement humain de Mc Goldrick & coll. (1993) propose d'inscrire le développement de l'enfant à la fois dans la richesse du contexte des relations familiales multi-générationnelles et dans celle du contexte social et culturel. Le cycle de vie d'un individu comporte ainsi trois niveaux : individuel, familial et culturel et deux axes : historique et développemental. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2000) bien connu considère les différentes sphères de la vie d'une personne, entre elles et avec son environnement. Ce modèle se retrouve dans la plupart des modèles axés sur le partenariat parents-professionnels.

Les relations entre famille et école et l'impact positif d'une collaboration sur la réussite scolaire de l'enfant ont fait l'objet de nombreux travaux et abouti à diverses modélisations (Bouchard, 1998, Epstein, 1987, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ces modèles visent à décrire les dynamiques à l'œuvre et/ou à mettre en œuvre afin de faire se rencontrer les attentes des milieux familial et scolaire. Concernant ses attentes, Deslandes & Morin (2002) présentent celles des parents comme formulées en termes de disponibilité des enseignants, de perception des invitations à participer à l'école, de perception de leurs rôles dans les devoirs. Du côté des enseignants, les attentes sont perçues en termes de sources de tension notamment quant à la supervision des devoirs, la responsabilisation des parents et au pouvoir accordés aux parents.

Comme le relèvent Vatz-Laaroussi *et al* (2005), on se trouve donc face à deux discours : celui de l'école et celui des parents, discours par trop souvent évoqué comme relavant du registre de la plainte « *Le premier renvoie à une plainte concernant les familles qui ne collaborent pas assez, le second se plaignant des demandes, des ingérences et du contrôle de l'école sur la vie sociale des jeunes* » (p.93).

Les relations établies entre parents et enseignants peuvent prendre plusieurs formes. Nous pouvons ainsi parler, par exemple, d'une collaboration école/famille, d'une concertation, d'une coopération ou encore d'un partenariat ; chacun de ces termes renvoyant à une définition spécifique.

Bouchard et Kalubi (2001) parlent d'une coopération école/famille lorsqu'il s'agit de partager entre les deux acteurs des tâches ou des responsabilités à réaliser. Par contre ce qui différencie la concertation et la collaboration de la coopération, c'est le principe de la réciprocité. En effet, quand on évoque une concertation entre famille et école, cela n'implique pas la condition de réciprocité dans la décision. Chaque partie n'est pas nécessairement concernée par la décision qui peut être prise par l'autre partie. Quant à la collaboration, elle correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité sans impliquer la condition de la réciprocité dans le partage de cette tâche ou de cette responsabilité. On se trouve donc face à plusieurs termes qui peuvent signifier la même chose dans le langage courant, mais qui en réalité sont différents comme nous venons de le souligner.

Selon Bouchard *et al.* (1988, 2004) le partenariat doit se concevoir comme un partage d'expertise. Il se réfère à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun. Il suppose donc une complémentarité et une réciprocité dans l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Par ailleurs, l'élève est à considérer comme un partenaire à part entière. Il s'agit dès lors de quitter un modèle d'interactions de type linéaire dans lequel l'enfant est « coincé » entre la famille d'une part et l'école d'autre part pour adopter un modèle de type triangulaire dans lequel on considère trois niveaux d'interactions (parents/enseignants ; enseignant-élève ; parents-enfant). On évite ainsi de placer l'enfant dans un double lien en obligeant les acteurs à communiquer « à travers » l'enfant (Loubat, cité par Deslandes, 2001). Les rencontres qui s'organisent ainsi entre les partenaires se font à partir de la reconnaissance des besoins propres de chacun, de la reconnaissance effective des compétences de chacun (la famille devant être placée en position d'expert (Ausloos, 1995), d'un projet explicite, de modalités clairement identifiables (temps, espace, modes de communication, ...).

Deslandes (2004) précisait, quant à elle, *qu'une collaboration fructueuse entre les parents et l'école est en soi une stratégie préventive primaire qui promeut le bien-être des jeunes. Intégrer la famille à la vie de l'école contribue à assurer la continuité entre la famille et l'école, qui à son tour, est associée positivement à la réussite scolaire des jeunes. Le fait que les parents partagent les valeurs de l'école et renforcent les activités scolaires favorisant le développement d'habiletés et un meilleur apprentissage se traduit habituellement par une amélioration dans les résultats scolaires.* (p.1)

Dans sa revue de la littérature, Deslandes (2004) met en évidence trois cadres conceptuels en matière de partenariat école-famille : le modèle de l'influence partagée, le modèle du processus de la participation parentale et le modèle partenarial de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille.

Le modèle de l'influence partagée privilège la coopération et la complémentarité entre l'école et la famille et encourage la communication et la collaboration entre les deux institutions (Epstein 1996). Ce modèle est illustré par des sphères représentant l'école et la famille qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignée l'une de l'autre par trois forces : le temps, les caractéristiques philosophiques et pratiques de la famille, les caractéristiques philosophiques et pratiques de l'école. Ces sphères contribuent ou ne contribuent pas à créer des occasions pour des activités partagées entre l'école et la famille.

Le modèle de l'influence partagée attire l'attention sur la réciprocité entre les enseignants, les familles et les élèves. Les élèves ont un rôle à jouer dans cette dimension. Ainsi, un enseignant peut solliciter la participation des parents en demandant aux élèves d'interroger un membre de la famille sur la profession qu'il exerce. Pour Epstein (1996), la règle de base de ce modèle s'accroît sur un échange de savoir et de savoir-faire entre parents et enseignants axés sur le respect mutuel et le partage de buts communs qui conduiront à un meilleur développement et une meilleure réussite.

Le modèle du processus de la participation parentale a été développé par Hoover-Dempsey & Sandler (1995), selon ces auteurs, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leurs rôles parentaux qui inclut la collaboration. Ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leurs enfants à réussir et perçoivent les opportunités et les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école. Le modèle suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs habilités, intérêts et capacités. La participation des parents influence ainsi les résultats scolaires de l'enfant par le biais de trois mécanismes ; modelage, renforcement et enseignement.

Dans le modèle partenarial de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille (Bouchard, 1998 ; Dunst *et al.*, 1992 cité par Boudreault & al., 2001), on favorise la relation de partenariat entre l'école et la famille. Cette relation nécessite un partage complet des connaissances, des habilités et des expériences. Il repose sur les principes d'appropriation (*empowerment*) et d'autodétermination (*enabling*). Selon ce modèle, la relation entre parents et enseignants se situe donc davantage dans une relation de donnant donnant où chacune des deux parties apprend du savoir et du savoir-faire de l'autre.

Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) ont mis en avant qu'il existe non pas un mais plusieurs modèles de collaboration entre les parents et l'institution scolaire. Plus précisément, ces auteurs ont identifié six modèles:

- l'implication assignée : dans ce type de modèle, la famille est considérée comme culturellement étrangère à l'école. L'école se donne un rôle majeur dans l'intégration des enfants et assume les trois fonctions éducation, socialisation et instruction
- la collaboration partenariale : dans ce modèle, la famille et l'école occupent une position égale signifiée par une reconnaissance mutuelle, cette reconnaissance mutuelle permettant de parler de partenariat. La famille et l'école se partagent les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction.
- la collaboration avec espace de médiation : dans ce modèle, on met en avant le besoin d'un tiers pour que la collaboration puisse avoir lieu. Ce tiers, cet espace tiers est un lieu de médiation auquel on délèguera les fonctions d'éducation de socialisation et d'instruction.
- la collaboration distance assumée : ce modèle peut être rapproché de celui de la collaboration partenariale mais l'égalité entre famille et école n'y est pas présente

- la collaboration fusionnelle : dans ce modèle, l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille. Les interactions entre les acteurs sont personnalisées et les trois fonctions sont partagées
- la collaboration en quête de visibilité : ce modèle de collaboration repose sur des principes similaires à celui de la collaboration avec espace de médiation ou à celui de la collaboration distance assumée à la différence que, dans ce cas, l'école ne reconnaît pas les espaces de médiation ou le soutien de la communauté ethnique comme espace de soutien réel comme des soutiens réels à la famille.

Les dynamiques relationnelles envisagées dans ces modèles font intervenir les différents acteurs que sont l'enfant, la famille, l'école et la communauté et ce, dans le but d'assurer trois fonctions que sont l'éducation, la socialisation et l'instruction. C'est la distribution, le partage des fonctions entre les acteurs qui permet d'identifier le type de collaboration mis en place en prenant en compte l'influence de variables telles que le milieu socioéconomique de la famille ainsi que le niveau scolaire des parents.

Difficultés du partenariat

On le comprend : le partenariat reste un objectif à atteindre : dans la majorité des situations, on observe un simple échange d'informations.

Lorsque l'enfant présente des difficultés d'apprentissage, la problématique du partenariat devient aiguë. Chatelanat (2003) montre toute la complexité que revêt le concept. L'auteur relève plusieurs études montrant la dissymétrie dans les rapports familles-école et pense qu'il est impossible de résumer la diversité des rapports, multi-déterminés, par le seul terme de « partenariat ». Il faut que le parent comprenne quel est son rôle parental, il faut qu'il ait confiance dans sa capacité à influencer les apprentissages et qu'il ait enfin le sentiment que l'école attend qu'il s'implique. L'école d'enseignement spécialisé pose à cet égard plusieurs problèmes : le parent est très souvent dépossédé de son rôle parental et se vit comme incompetent face aux difficultés présentées par son enfant ; il a le sentiment de ne pas être spécialiste de son enfant et de ne pouvoir guère influencer le processus d'apprentissage et il se met en position « basse » par rapport aux professionnels composant l'équipe pluridisciplinaire ; enfin, l'école est ambivalente face aux parents : soucieuse de se légitimer, l'école se « sur-spécialise » et tient un discours que les parents ne peuvent comprendre, ne délivrant d'ailleurs pour ainsi dire aucun rapport écrit sur l'évolution de l'enfant.

De toute évidence, l'institution éducative a du mal à s'ouvrir. Plusieurs hypothèses existent à ce sujet. Pour Maubant et Leclerc (2008), il s'agit d'un lourd héritage du passé : pour que l'école puisse réaliser son projet d'intégration sociale, il fallait tenir les familles à distance. Par conséquent, l'école se méfiait de partenaires et en particulier des parents car l'environnement familial était jugé nuisible à l'éducation de l'enfant. Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, un autre malentendu serait que les enseignants attendent des familles qu'elles adhèrent sans condition au projet de l'école. Même si ce « projet » n'est pas nécessairement explicite !

On évoque aussi souvent le manque de formation des professionnels et le peu de préparation qu'ils ont à interagir avec les parents. Étonnant, lorsque l'on sait que nombre

d'enseignants sont eux-mêmes des parents ! Plus fondamentalement, l'identité professionnelle de l'éducateur professionnelle est mise à mal et interrogée. De nombreux travaux se penchent sur la question et montrent le manque d'appropriation d'un modèle de fonctionnement partenarial.

-

Dans le domaine de l'éducation spécialisée, le regard social et la stigmatisation à la fois de l'enfant et de la famille et, comme le montre Goffman (1996), du contexte social auquel on associe la famille, conduisent à accentuer le désavantage social et la restriction de participation (statut affaibli, fonctions niées, etc.) et à faire fi des compétences des parents.

Les familles avec un enfant handicapé sont considérées a priori comme pathologiques . Dès lors, on se doit de « soigner » et l'enfant et la famille. Cette prise en charge du soin conduit à ne pas reconnaître les compétences des parents et à les déposséder de l'éducation de leur enfant « différent » Il s'ensuit que la communication entre parents et professionnels est en rupture permanente

- comme professionnel, je ne peux pas dire que je ne sais pas puisque je suis le « spécialiste » et que je dois donner une image positive du service qui m'emploie
- comme parent, je dois pouvoir croire que j'ai fait le bon choix en confiant mon enfant à ce service

Par ailleurs, l'enfant handicapé est la raison d'être du service spécialisé et ce qui le légitime. Pour l'institution spécialisée, l'enfant doit évoluer mais il doit rester en situation de handicap, afin de ne pas mener le système institutionnel à son auto-destruction ! Il s'agit bien d'une situation paradoxale qui rend difficile la communication entre parents et professionnels et plus largement les interactions entre le « dedans » et le « dehors » de l'institution.

L'institution devient la « famille de substitution », la « bonne » mère réparatrice
Et la disqualification de la famille par celle-ci est souvent abusive: (cf. les jugements de valeur au sein des équipes de professionnels)

Par ailleurs, en éducation spécialisée, l'enfant handicapé agit peu ou pas comme tiers dans la relation parents-professionnels : il est une « charge » et se trouve maintenu dans une relation de dépendance forcée. L'enfant handicapé est perçu comme incapable d'accomplir son destin, à savoir, quitter sa famille et gagner son autonomie.

Au delà des problèmes de « territoire » et de jugement de valeur, il y a aussi des obstacles liés à l'absence d'une culture de l'évaluation :

- dans nos pratiques, l'écrit formalisant les intentions du professionnel ainsi que le résultat de ses évaluations formelles, continuent à poser problème. Tantôt il y a quasi absence totale d'écrits, tantôt, ceux-ci sont « édulcorés » et limités à quelques considérations. Les conventions entre parents et institutions aujourd'hui exigées sous la forme d'un document écrit, ne sont pas nécessairement le fruit d'une négociation préalable. Elles peuvent ne contenir que des intentions assez peu précises.
- de même l'exigence d'une évaluation de la qualité des prestations n'est pas encore entrée complètement dans nos moeurs et lorsqu'elle se pratique, n'est pas souvent le résultat d'une confrontation des points de vue de chaque acteur de la communauté éducative.

Dans les deux cas, la famille fait peur car interroge directement le fonctionnement institutionnel : les parents ont un pied dedans et un pied dehors.

Enjeux et conditions d'émergence du partenariat autour d'un projet

Comme le précisent Pelchat et Lefebvre (2005), le modèle de Bronfenbrenner permet de mieux situer les acteurs dans leur rôle et leurs responsabilités au regard des interventions auprès de la personne handicapée et de sa famille.

L'enjeu fondamental est d'organiser la rencontre entre parents et professionnels autour

- de la reconnaissance des besoins réciproques
- de la reconnaissance des compétences de chacun
- d'un projet explicite
- via des modalités clairement identifiables (temps, espace, modes de communication)

Reconnaissance des besoins réciproques...

Les besoins réciproques des parents et des professionnels ont été bien décrits par Van Cutsem (1991) dans un remarquable opuscule. L'auteur relève

-a) chez les parents

- + le besoin d'information et de comprendre
- + le besoin d'être compris et acceptés dans leurs ambivalences
- + le besoin d'être reconnus dans leur souffrance
- + le besoin d'une aide pragmatique, de relais, de liens
- + le besoin de se sentir utiles et de donner un sens à leurs démarches

b) chez les professionnels:

- + le besoin d'être reconnus comme acteurs utiles
- + le besoin de se sortir d'un isolement relatif par rapport au reste de la société
- + le besoin de dépasser un état de tension, de se protéger et de prendre du recul
- + le besoin de donner un sens à leur travail

On voit donc les besoins des parents et des professionnels peuvent « résonner », entrer en « écho » les uns avec les autres. On voit une complémentarité pour certains besoins et une symétrie pour d'autres

Reconnaissance des compétences de chacun...

La reconnaissance des compétences de chacun suppose que le professionnel n'hésite pas à placer la famille en position d'expert comme le suggère Ausloos (1995). Il faut oser dire au parent que l'on ne sait pas et même demander de l'aide à la famille lorsque c'est nécessaire.

Le modèle de bientraitance élaboré en 2001 par Di Duca, Van Cutsem et Detraux (Detraux, 2002 ; Detraux et Di Duca, 2003) pour analyser l'accordage entre parents et professionnels repose sur trois piliers :

- la dimension du projet, résultant de la confrontation des besoins des divers acteurs
- les rôles et fonctions de chacun, les ressources identifiées et les compétences de chacun
- les actions très concrètes menées par les uns et les autres

Le modèle rend compte de la manière dont les protagonistes d'un projet peuvent - de manière dynamique et évolutive- participer à un processus de résilience, tout en le construisant pas à pas. Les acteurs s'accordent et se désaccordent : c'est le passage du rapprochement à l'éloignement et vice versa qui importe comme le suggérait Dessoy (1993)

Dans ce modèle, la dynamique familiale est abordée de manière plus large et non « confinée » au handicap. Tant la famille que les professionnels peuvent se révéler vulnérables. Les parents sont quant à eux regardés avec leurs ressources et sont « contributeurs ». A cet égard, les auteurs proposent que les professionnels prennent le temps d'identifier les ressources que constituent l'ensemble des personnes ou services qui entourent la situation de la famille et de l'enfant. (son réseau). Il faut ensuite prendre en considération les ressources que sont les savoir-faire ou savoir-être présents dans le champ social et professionnel autour et au sein de la famille. Ces savoir-faire et savoir-être ne sont pas uniquement techniques, et ne sont pas propres à une personne. Ils peuvent être soutenus ou détenus par un groupe, une famille, une équipe. (les compétences.). Enfin, il est les ressources liées au savoir, que l'on entend ici par l'ensemble des connaissances techniques, théoriques et pratiques, mais aussi ce qui tient à la connaissance de l'autre et à l'expérience de vie. Le ou les savoirs peuvent être détenus par certains, partagés, étudiés, appris ou liés à du vécu.

Pour les auteurs, cette phase de reconnaissance des ressources familiales participe à une reconnaissance mutuelle et est un premier pas vers la construction d'un « foyer bientraitant ».

De ce modèle, découle l'idée que ce n'est pas tant ce que font ou ne font pas les professionnels qui importe mais bien le regard que ceux-ci portent sur les micro-événements, sur les manières d'être et de faire, sur les choix faits par les parents et sur les savoirs et savoir-faire qu'ils reconnaissent effectivement aux parents..

Dans le même ordre d'idée, Pelchat et Lefebvre (2005) ont développé un programme, le PRIFAM, en collaboration avec des familles suite à la naissance d'un enfant ayant un problème de santé. Le PRIFAM s'écarte des modèles traditionnels biomédicaux fondés uniquement sur l'expertise de l'intervenant par son approche qui s'inscrit dans le courant de l'éducation pour la santé. Il permet aux familles d'être accompagnées dès l'annonce du diagnostic et de bénéficier d'une intervention qui répond à l'ensemble de leurs besoins sur les plans individuel, parental, conjugal et extrafamilial. Pour les professionnels, le PRIFAM permet de faire une lecture analytique de leur pratique et d'établir une relation de partenariat avec les familles et les autres professionnels. Ce type de relation valorise les compétences et l'autonomie de chacun, pour favoriser le processus d'adaptation à la situation de santé.

Autour d'un projet explicite...

Enfin, il s'agit de s'accorder autour d'un projet.

Le projet peut être défini comme un ensemble d'intentions, orientées vers un but. La notion comprend donc à la fois la notion d'orientation, de direction vers un objectif (le quoi) incluant les valeurs et la signification liées au projet et à la fois la notion de programme, de stratégies, de moyens pour conduire et réaliser le projet (le comment). Tout projet s'inscrit dans la ligne du temps. Le projet ne se limite pas à un document écrit. Il est au contraire un moteur dans les échanges et la continuité de l'action. Sa nature est essentiellement évolutive.

Les professionnels ont des intentions et celles-ci doivent être explicitées pour les collègues, pour les parents, pour l'enfant. Il s'agit selon nous d'un principe éthique de base. Par ailleurs, les parents et l'enfant ont des attentes. Celles-ci peuvent être vues comme un ensemble de besoins explicités et adressés à autrui (identifié ou non). Ces attentes poussent les parents à se projeter dans le social et sa multiplicité de ses possibles, tout en le confrontant à des limites et contraintes liées au système institutionnel entre autres.

Il est donc essentiel de prendre le temps de faire une analyse des besoins et de confronter les divers points de vue qui auront à s'exprimer tantôt de manière spontanée et très subjective, tantôt de manière plus formelle sur la base d'outils d'observation de la réalité. Cette logique de confrontation est essentielle car elle donne sa dynamique au projet. Il faut donc créer les espaces-temps nécessaires pour que cette confrontation des divers points de vue puisse avoir lieu.

Il nous semble important d'insister sur le fait que c'est le projet – et non l'enfant, comme souvent affirmé- qui est au centre de la rencontre pluridisciplinaire entre professionnels, ainsi que de la rencontre entre parents et professionnels. En effet, placer l'enfant avec déficience au centre de nos discussions maintient celui-ci dans un statut d'objet de traitement plutôt que de sujet-acteur dans le processus. On parle « sur » l'enfant et non avec lui. On confond l'enfant avec ses désirs et ses besoins avec ses parents et leurs propres désirs et besoins. On réduit l'enfant à sa déficience et ont fait découler les besoins de celle-ci de manière quasi automatique.

A l'instar de nombre d'auteurs dans le domaine de l'éducation spécialisée, nous proposons donc de nous servir des outils aujourd'hui bien balisés que sont le projet éducatif individualisé, le programme individuel d'intervention, le plan d'apprentissage individualisé,..et toute autre appellation de ce genre comme autant d'outils et de méthodologies soutenant une dynamique de dialogue et d'une saine dialectique.

Rappelons qu'un projet individualisé doit contenir au minimum une définition des objectifs, une explicitation des moyens (pour rappel, le professionnel a une obligation de moyens et non de résultats), des critères d'évaluation sur lesquels portera l'analyse de l'efficacité (lien entre objectifs et moyens), une répartition des responsabilités de chacun, un échéancier. Comme dit dans notre introduction, le projet s'inscrit dans un processus de partenariat et invite à la négociation permanente. La poursuite du projet suppose aussi que tous les acteurs puissent disposer de toute l'information utile. En particulier, les parents doivent disposer de tout rapport d'évaluation sur leur enfant (il s'agit d'ailleurs d'un prescrit légal).

Au delà de ces aspects directement liés au contenu du projet et à sa conduite, il nous paraît également important d'insister sur les modalités très concrètes d'échanges entre les parents et les professionnels. Insistons sur les points suivants :

- distinguer contacts formels et contacts informels
- soigner le premier accueil dans le service
- utiliser divers supports (cahier de communication, téléphone, visite, rencontre,...)
- se rendre disponibles (problème du temps)
- permettre à l'enfant de participer aux réunions le concernant
- équilibrer droits et devoirs de chacun
- méta-communiquer et évaluer ensemble la qualité des relations

Lors d'une première rencontre, il importe de prendre le temps d'accueillir la famille, d'écouter les parents sans d'emblée proposer des « solutions », de faire le relevé des ressources existantes dans la famille et de se présenter en clarifiant son propre système de valeurs. Il est aussi intéressant de montrer le service et se montrer (ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas, ses propres limites).

Il s'agira ensuite demander aux parents de faire une évaluation des compétences de l'enfant (via une grille d'observation) afin de confronter sa propre perception de professionnel et la perception qu'ont les parents sur les compétences actuelles de l'enfant et de se poser des questions sur le pourquoi des divergences de vue. Cette démarche permet de poser des hypothèses sur le pourquoi et le comment l'émergence ou non de compétences et de mettre l'accent sur l'impact de l'environnement spécifique sur la manifestation des compétences.

La rédaction d'une convention définissant les priorités, un échéancier, les critères sur lesquels on va regarder l'évolution de l'enfant, les moyens de se communiquer, la définition des droits et devoirs de chacun permettra d'avoir un document de référence.

Par la suite, il s'agira de faire, de manière régulière, le point avec les parents, l'enfant présent, les professionnels directement concernés avec l'aide éventuel d'un médiateur. Les professionnels remettront les rapports écrits sur l'évaluation faite et laisser les parents faire leurs observations. Ils diront clairement aux parents ce qu'ils attendent d'eux et les laisseront éventuellement refuser ou trouver un compromis. L'information nouvelle sera recherchée et partagée avec les parents. Enfin, il nous semble important que le professionnel ne s'autorise à aller dans les familles et pénétrer leur espace privé que s'ils y sont invités et ont un mandat clair, avec des objectifs précis.

Enfin, plusieurs écueils sont à éviter . Ainsi, au nom de la raison, le professionnel veut agir et ne laisse pas le temps aux parents de cheminer à leur rythme. Cette manière de faire crée d'emblée des ruptures et ne contribue pas à la construction d'une relation de confiance. Par ailleurs, le risque et toujours présent de construire un pseudo-partenariat (on en parle , on l'affirme même comme un axe fort du projet institutionnel) qui enferme les familles dans une nouvelle dépendance. Nous pouvons parler d'illusion partenariale ne laissant en fait plus de place pour la confrontation de points de vue différents. La complexification des réseaux de partenaires qui rend difficile à chacun la maîtrise de son rôle et de son statut et qui « dilue » le projet nous semble être aussi un écueil à éviter. Il s'agit de ne jamais oublier la personne handicapée dans l'élaboration, la création, la gestion et l'évaluation des réseaux de partenaires.

Conclusion

Construire un partenariat entre parents et professionnels suppose de donner et recevoir de l'information, en gardant en mémoire le caractère complexe, singulier et relatif de cette information et de conduire ensemble des actions, sachant que celles-ci se mènent dans un univers organisationnel complexe.

Il s'agit de créer et recréer sans cesse des relations, se préoccuper de relier les personnes et les ressources, s'interroger sur le sens des actions, en prenant le temps de découvrir l'identité de l'autre tout en permettant à l'autre de découvrir sa propre identité. Parfois il est nécessaire de parler des peurs, des attraits à une coopération et tentation de trahir celle-ci comme le propose Le Cardinal et coll (1997) dans sa méthodologie PAT-Miroir.

Insistons encore sur la nécessité adopter le projet comme fil conducteur, s'inscrivant dans le temps, et assurer sa dynamique par une constante confrontation des points de vue en se centrant sur les compétences et non les déficits des divers acteurs et en encourageant chacun à développer ses compétences (empowerment)

Bibliographie

Bouchard, J.-M, Boudreault, P., Pelchat, D & Lalonde-Graton, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps. Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin Universitaire

Bouchard, J-M. (1998). *Le partenariat dans une école de type communautaire*. Montréal : Edition Nouvelles

Bouchard,J.M (1999) Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*. 19(2),47-57.

Bouchard, J-M. & Kalubi, J-C. (2001). *Le partenariat entre les parents et les professionnels. Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Bruxelles : Éditions Mardaga.

Bouchard, J-M. (2002). Modèle de fonctionnement. Partenariat et agir communicationnel. In V. Gueran (Editeur). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. (pp. 115-130) Montréal : Logiques.

Boudreault,P, Kalubi,J.-Cl., Sorel,L, Beaupré,P. et Bouchard,J.-M. (2001) L'appropriation des savoirs et des savoir-faire entre parents et intervenants.
http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/documents/textes_pafa_boudreault.pdf

Bronfenbrenner, U.(1979). Basic concepts. In Bronfenbrenner,U (Ed) *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.1-42.

Bronfenbrenner,U (2000) Ecological systems theory. In Kazdin,E. (Ed). Encyclopedia of psychology. Washington,DC and New York,NY : American Association and Oxford University Press.

Chatelangat,G. (2003) La notion de partenariat en éducation spéciale. In Chatelangat,G & Pelgrims,G. (Eds) *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Raisons Educatives. 171-194. Bruxelles : De Boeck.

Conoley (Eds.) *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* . Silver Spring, MD:National Association of School Psychologists.

Courtois, A. (2001). *De la pertinence du concept de rite de passage dans l'étude de la séparation précoce famille-enfant : l'entrée de l'enfant à la crèche*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain.

Deslandes, R (2001). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3, 31-49.

Deslandes, R. & Morin, L. (2002, July). *Rôles des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Paper presented at 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris.

Deslandes, R. (2004). *Introduction au thème de la collaboration école-famille-communauté*. Observatoire International de la réussite scolaire. Retrieved August 18, 2007, from <http://www.ulaval.ca/crites/pdf/introduction.pdf>

Dessois,E. (1993), Le milieu humain De l'intérêt du concept en psychothérapie institutionnelle et en approche systémique, *Thérapie familiale*, Genève, 14, 4.

Detraux, J.-J. (2002). De la résilience à la bientraitance de l'enfant handicapé et de sa famille : essai d'articulation de divers concepts. *Pratiques psychologiques*, 1, 29-40.

Detraux, J.-J. & Di Duca, M.(2003). De la bientraitance des familles et des professionnelles. Enjeux et modélisation. *Informations sociales*, 112, 58-66.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Loel (Eds.), *Social Intervention : Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York : Walter de Gruyter.

Epstein, J.L. (2004, Mars). *Partnerships: Then and Now*. Paper presented at the National Network of Partnership Schools Leadership Development Conference, Johns Hopkins University, Baltimore, USA.

Goffman, E. (1996). *Stigmates. Les usages sociaux des handicapés*. Paris : Ed. de Minuit.

Mc Goldrick, M. & Carter, B. (Eds). (1989). *The changing family life cycle : a framework for family therapy*. Boston : Allyn & Macon.

Hoover-Dempsey, K.V & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67, 3-42.

Le Cardinal, G , Guyonnet, J.-F. et Pouzouillic, B. (1997) *La dynamique de la confiance. Construire la coopération des hommes dans les projets complexes*. Paris : Dunod.

Le Coz, M. (2000) texte publié sur Urbanet www.schole.it/urban-education.org/gloss/part.html

Merini, C. PAEDI¹ - IUFM de Versailles Enjeux et limites d'une formation au partenariat
www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/merini.pdf

Maubant, Ph. Et Leclerc, Cl. (2008) Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu In Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S.J. (sous la dir) *Construire une « communauté éducative ». un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck. pp23-36

Paget, K. D. & Chapman, S.D. (1992) . Home-school partnerships and preschool services: From self-assessment to innovation. In S.L. & J.C.

Panchaud, C (2007) La partenariat : vision et illusion. Communication faite à un congrès tenu Montreux par l'ASI.

Pelchat, D. & Levebvre, H. (2005). *Apprendre ensemble*. Le Prifam. Montréal : Chenelière Education.

Van Cutsem, V. (1991). *Naissance d'un enfant porteur d'un handicap : quand les parents et les professionnels se découvrent partenaires*, Editions de l'Association des parents et des professionnels autour du polyhandicap, Bruxelles : AP3.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke (QC): Université de Sherbrooke.

Zay, D., & Gonnin-Bolo A, (Dir.), (1995). *Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, colloque de janvier 1993, Paris, INRP.