

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de «chantiers» réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

BAUDOUIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éds), *Théories de l'action et éducation*

CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éds), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*

DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*

DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation*

LEUTENEGER FRANCA, SAADA-ROBERT MADELON (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*

GISELA CHATELANAT
GRETA PELGRIMS (Éds)

Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations



376.2/5
E14.8

La notion de partenariat en éducation spéciale

**Gisela Chatelanat
Université de Genève**

Ce chapitre va tenter de contribuer à la compréhension d'un phénomène central dans le champ de l'éducation spéciale, celui des relations de collaboration entre parents d'un enfant avec un handicap et professionnels impliqués dans les soins et l'éducation de cet enfant.

Cette problématique est plus que jamais d'actualité, car les travaux de recherche dans ce domaine, ainsi que les réflexions sur les pratiques, indiquent que nous nous trouvons dans une période de transition entre des visions différentes des familles avec un enfant en situation de handicap et leurs rapports avec le monde institutionnel et professionnel. Les représentations que les professionnels de la santé et de l'éducation ont de leur mandat et de leur rôle auprès des parents subissent des modifications considérables. Ces modifications sont entre autre liées à une vision changeante de la socialisation et scolarisation des enfants avec un handicap. Aujourd'hui, des tensions se font jour entre des velléités de changement, d'une part, et des doctrines et pratiques solidement établies, d'autre part.

C'est dans ce contexte que la notion de partenariat apparaît. Dans quelle mesure et à quelle condition peut-elle être utile pour aider à résoudre ces tensions ? Nous ouvrira-t-elle de nouvelles voies pour construire et accompagner des projets éducatifs innovateurs pour l'enfant en situation de handicap ? Je m'intéresserai particulièrement à la question de savoir si elle peut contribuer à repenser les pratiques éducatives et les mandats donnés aux structures éducatives accueillant des enfants et adolescents avec un handicap. Cet intérêt m'amènera nécessairement à interroger non seulement le secteur spécialisé, mais aussi le secteur ordinaire sur leur

compréhension de la notion de partenariat et de chercher à mettre en liens les travaux de recherche conduits dans ces deux domaines.

« Rien de tel qu'une bonne vieille querelle de mots pour tenter de comprendre les tendances de fond qui structurent un débat », disait Guillaume Bourquin dans un texte récent à propos du travail social (Bourquin, 2000). L'engouement pour le terme de partenariat que nous observons depuis quelques années et dont il sera question ici, fournit l'occasion de revisiter quelques aspects du *dialogue impossible* (Montandon & Perrenoud, 1987) entre les parents et les professionnels et de chercher à apporter une contribution à la compréhension de ces « tendances de fond ».

Pour éclairer la problématique du partenariat comme forme de collaboration, je retracerai d'abord brièvement l'évolution des relations entre parents et professionnels dans le champ de l'éducation spéciale. Dans un deuxième temps je présenterai quelques travaux illustrant les questionnements à propos de ces relations. Puis, je me tournerai vers d'autres domaines des sciences de l'éducation, notamment le domaine de l'éducation scolaire, pour montrer comment les travaux dans ces champs voisins contribuent à la compréhension de la problématique en éducation spéciale. Enfin, en m'appuyant sur des recherches et réflexions menées dans ces différents domaines, je discuterai de quelle façon la notion de partenariat contribue ou non à une redéfinition des pratiques de collaboration et des cadres institutionnels dans lesquels elles peuvent s'exercer.

L'ÉVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS

Aujourd'hui, la participation active des parents aux mesures de soins et d'éducation destinées à leurs enfants avec un handicap paraît non seulement souhaitable, mais nécessaire. Cependant, pour que l'on qualifie la collaboration avec les parents de nécessaire, leur place au sein des institutions et des équipes soignantes ou éducatives a dû considérablement évoluer.

Rappelons tout d'abord que les parents n'ont jamais été absents de la prise en charge de l'enfant avec un handicap, mais que, notamment sous l'influence des approches psychodynamiques, jusque dans les années 70 – et, selon les lieux, souvent bien au-delà de cette période – les parents étaient surtout décrits comme des patients et parfois même comme étant à l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant (Bettelheim, 1967 ; Capul & Lemay, 2000 ; Mannoni, 1964). Comme le relèvent Ferguson (2002) et Singer (2002), les intervenants comme les chercheurs s'attendaient à trouver dans ce groupe de personnes une incidence élevée de réactions pathologiques et de dysfonctionnements susceptibles d'entraver durablement la santé mentale des personnes concernées ou faisant présager un processus

d'adaptation long, difficile et rarement achevé. Pour ce groupe, la capacité de devenir de « bons » parents pour un enfant avec un handicap était fréquemment mise en question. Cette représentation des parents, qui peut se résumer de manière à peine caricaturale par l'équation « enfant handicapé = parents inadaptés », était solidement ancrée chez les professionnels et les chercheurs.

Pendant cette même période, les interventions des praticiens en éducation spéciale se concentraient principalement sur l'enfant. Les praticiens proposaient aux parents un soutien psychologique, mais en ce qui concernait la prise en charge de leur enfant, on les encourageait à déléguer la responsabilité thérapeutique et éducative aux professionnels et à se contenter d'être informés et à approuver les mesures définies par ces derniers. Il se dégage alors de cette période la vision de parents passifs, dépendants de « spécialistes » qui décident de l'orientation et de la conduite de la prise en charge.

Dès les années 70, des programmes de formation pour parents se sont développés, surtout à partir des approches comportementalistes. Une fonction d'aide-éducateur leur a alors été proposée, dans le but de prolonger l'action éducative ou thérapeutique professionnelle à domicile (Lambert, 1980 ; Montreuil & Magerotte, 1989 ; Sandler, Coren & Thurman, 1983).

Longtemps dominées par la médecine et par la psychologie « défectologiste » (Gateaux-Mennecier, 2000), mais aussi par des approches comportementalistes, les institutions spécialisées instaurent donc le plus souvent des rapports fortement asymétriques avec les parents d'un enfant vivant en situation de handicap, rapports qui s'apparentaient à des relations soignants/soignés ou enseignants/enseignés.

Différents modèles interactionnistes du développement ont par la suite réorienté les pratiques, à commencer par celles de l'éducation précoce spécialisée. Assouplissant une approche essentiellement centrée sur la déficience de l'enfant qu'il s'agit de « guérir » ou de corriger, la pratique en éducation spécialisée intègre désormais la vision que le développement de tout enfant est largement tributaire des interactions bi-directionnelles qu'il établit avec son environnement. La nature de ces interactions est déterminée à la fois par les caractéristiques constitutionnelles de l'enfant et par celles de l'environnement physique et social. Or, pour la plupart des bébés et jeunes enfants, l'environnement social est avant tout composé de leurs parents et de l'environnement physique aménagé par ces derniers. L'évolution de l'enfant est alors liée à la manière dont la famille conçoit et exerce (ou peut exercer) sa mission d'éducation et de socialisation. Pour promouvoir le développement de l'enfant avec des troubles ou retards du développement, les intervenants conviennent qu'il faut travailler à l'unisson avec les parents. Dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée, Bromwich (1978) et Fraiberg (1980) ont été parmi les premiers à en faire la démonstration

en proposant, inspirés par le modèle transactionnel de Samaroff et Chandler (1975), des interventions thérapeutiques et éducatives qui encouragent et valorisent les relations mère-enfant. Ces approches se sont développées dans la plupart des services d'éducation précoce spécialisée et constituent aujourd'hui le fondement théorique de nombreux modèles péda-go-thérapeutiques, comme, par exemple, la thérapie de guidance interactive (MacDonough, 1993 ; Rusconi, 1992).

L'importance d'une intervention éducative qui ne soit pas seulement centrée sur l'enfant, mais qui inclut le soutien des compétences parentales, a été également reconnue dans le contexte de l'éducation formelle. Ainsi, les premières évaluations des programmes de pédagogie compensatoire mis en place aux États-Unis dans les années soixante, démontraient déjà les effets plus substantiels et plus durables des programmes engageant activement la famille dans le projet préscolaire et scolaire de son enfant (Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, 1982). Les évaluations ultérieures ont confirmé ces premiers résultats (Halpern, 1990).

Les recherches sur la famille de l'enfant avec un handicap se sont multipliées au cours des vingt dernières années et concluent à la nécessité d'associer les parents à la prise en charge de l'enfant, non seulement comme représentants légaux qui donnent en quelque sorte le plein pouvoir aux professionnels, ni comme patients, ni comme éducateurs auxiliaires, mais comme les premiers responsables de l'éducation de l'enfant et de son évolution (Bailey, Palsha & Simeonsson, 1991 ; Seligman & Darling, 1997). Les parents assurent la continuité de l'éducation au-delà du défilé d'intervenants successifs, et on constate qu'ils doivent souvent jouer le rôle de coordinateur des mesures préconisées par les professionnels. Dans cette perspective, les parents sont vus comme des sources d'informations incontournables pour mieux comprendre les besoins spéciaux des enfants. La portée de l'action professionnelle est d'autant plus efficace qu'il y a consensus entre parents et professionnels sur les orientations de la prise en charge. Par ailleurs, la vision d'une famille pathologique est en train de s'estomper lentement, au fur et à mesure que des résultats de recherches la contestent et que des récits parentaux mettent en avant non seulement les souffrances et difficultés ressenties, mais aussi les stratégies adaptatives apprises et les changements positifs grâce à la vie avec l'enfant handicapé (Bouchard, Boudreault, Pelchat & Lalonde-Graton, 1994 ; Ferguson, 2002 ; Gallimore, Weisner, Bernheimer & Guthrie, 1993 ; Lanners & Lambert, 2002).

Le postulat que les enfants et les différents intervenants bénéficient d'une participation active des parents aux projets éducatifs ou thérapeutiques est donc aujourd'hui largement partagé par les chercheurs et par un bon nombre de praticiens en éducation spéciale. Mais il s'agit encore de déterminer de quelle manière la participation parentale se manifeste ou peut se

manifeste. C'est dans ce processus de transformation que le terme de partenariat surgit et qu'il est employé d'une manière récurrente pour désigner ce qui serait un nouveau rapport de collaboration entre parents et professionnels.

LE PARTENARIAT EN ÉDUCATION SPÉCIALE

Dans de nombreux domaines de la vie sociale, le terme de *partenariat* désigne un ensemble étendu et hétéroclite d'interactions entre divers sous-systèmes sociaux, composés d'individus ou d'institutions. Le terme est utilisé pour caractériser des rapports privilégiés dans la sphère commerciale, économique ou politique et, bien sûr, privée. Pour le *sens commun*, un partenariat suppose une ou plusieurs personnes réunies autour d'un intérêt ou des objectifs communs, chacun fournissant un apport particulier pour atteindre ces objectifs. Les partenaires ont la conviction qu'une mise en commun des compétences et un partage des ressources permettent des réalisations qu'il serait difficile, voire impossible, d'accomplir seul. Qui dit partage, dit en général aussi division : division du travail, des tâches, des fonctions... Pour déterminer ce que l'on vise, divise et partage, il existe dans le domaine sportif des règles de jeu ou, dans la sphère commerciale, des accords contractuels.

Aujourd'hui, à leur tour, des institutions socio-éducatives et médicales déclarent aussi, souvent par l'intermédiaire de leur projet d'établissement, proposer des relations partenariales aux usagers. Dans ce cas, le terme *partenariat* semble remplacer celui de *collaboration*. Les auteurs de ces déclarations se doutent-ils qu'avec l'introduction de ce terme ils sont peut-être en train de déclencher une véritable révolution dans le champ de l'éducation spéciale ? Comme je l'ai dit plus haut, l'idéologie et les pratiques qui ont dominé longtemps ce domaine conféraient aux professionnels le rôle d'experts incontestés, responsables de trouver des solutions aux problèmes et de piloter l'enfant à travers un système éducatif spécialement conçu pour lui. Dans ce système traditionnel, le parent « collaborant » est le parent qui défère à l'expertise et l'expérience professionnelle. Dans leurs interactions avec le professionnel, les parents se trouvent dans un rapport de dépendance, peu compatible avec des relations partenariales présentées comme plus dynamiques. Avec ce renversement de perspective, on pourrait s'attendre à ce qu'un changement vers des relations plus interdépendantes, moins asymétriques, suscite chez tous les protagonistes des débats, des résistances, des doutes et des tâtonnements, des crises identitaires. Pourtant, les institutions spécialisées présentent souvent cette mutation comme « chose faite », sans spécifier – ou soumettre à la discussion – les bienfaits du partenariat. Ayant sous-estimé l'importance du changement, elles peinent à organiser les mesures d'accompagnement appropriées à l'intention de tous

les acteurs pour mener à bien une innovation aussi fondamentale et exigeante. En absence d'un tel dispositif, on peut craindre que le terme de partenariat ne soit qu'une simple substitution terminologique et qu'il soit appliqué d'une manière abusive à toute sorte de situations très diverses, masquant ainsi les véritables enjeux de ce qui devrait être une modification radicale des attentes, responsabilités, droits et devoirs de chacun et entraînant un changement important des pratiques.

C'est dans ce contexte que j'ai été amenée avec Isaline Panchaud Mingrone à me questionner quant à l'affirmation des institutions spécialisées de « travailler en partenariat avec les parents ». Nous avons alors conduit une recherche qui a étudié la façon dont les parents perçoivent actuellement les rapports entre parents et professionnels dans des institutions spécialisées d'un des cantons de la Suisse Romande (Chatelanat & Panchaud Mingrone, 2001, 2003 ; Chatelanat, 2002). Les préparatifs pour cette recherche ont débuté en 1996, au moment où de nombreuses publications sur ce thème commençaient à paraître. C'est sur la base de la revue de la littérature établie à l'occasion de cette recherche, mise à jour tout au long du déroulement de l'étude, que se construira la discussion menée ici à propos de travaux traitant de la collaboration et du partenariat.

Partenariat et projet éducatif individualisé de l'enfant

Une première analyse de la littérature effectuée dans le contexte de cette recherche révèle des définitions du partenariat plutôt floues, sans précision des concepts sous-jacents et sans description opérationnelle de ce qui est présenté comme une nouvelle manière de collaborer : Turnbull et Turnbull (1990), par exemple, considèrent que le partenariat est réalisé quand « la famille et les professionnels se respectent, se font confiance et communiquent ouvertement les uns avec les autres » (p. 144, notre traduction¹). Nous avons pu démontrer, par exemple, que « faire confiance », souvent considéré par des professionnels comme prérequis à un travail en commun, se conjugue de manière fort différente selon les situations et apparaît dans bien des cas comme l'aboutissement d'une collaboration réussie, plutôt que comme son fondement (Chatelanat, 2002 ; Chatelanat & Panchaud Mingrone, sous presse). Des études similaires pourraient sans doute être faites sur les termes de « respect » ou de « communication ouverte ».

Il faut attendre la fin des années 90 pour que les études nous apportent des descriptions plus précises d'éléments constitutifs du mode de collaboration « en partenariat ». Ces travaux partent du constat que les rencontres

1. ... « When families and professionals respect and trust, and communicate openly with one another, a partnership is formed ».

entre parents et professionnels sont souvent empreintes d'incompréhension mutuelle et qu'elles sont l'occasion de déception de la part des parents. Ce constat est fait dans différents contextes : par exemple, lors des premières rencontres avec les professionnels de la santé au moment de l'annonce du diagnostic (Corbet & Greco, 1994 ; Van Cutsem, 1996), au cours de l'accompagnement éducatif à domicile (Martin, Papier & Meyer, 1993), et à l'occasion de l'élaboration de projets éducatifs et thérapeutiques dans des institutions médico-sociales (Loubat, 1999). Mais souvent, toute réaction négative du parent est interprétée comme une critique irrationnelle, motivée entièrement par un état émotionnel perturbé, plutôt que comme une objection légitime à des pratiques professionnelles peu satisfaisantes (Ferguson, 2002). Par conséquent, elle ne suscite pas dans les milieux professionnels une réelle mise en question des rapports qu'ils établissent avec les familles.

Une équipe de chercheurs canadiens, en se référant aux travaux de Schön (1994), invite les professionnels à pratiquer cette mise en question et à vérifier si leurs actions sont en accord avec les valeurs sur lesquelles ils souhaitent les construire (Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1998). Une réflexion sur la place qu'ils accordent aux parents et les rapports qu'ils établissent avec eux se prête bien à une telle « mise à plat » des valeurs sous-jacentes aux modèles et aux modalités d'intervention.

La définition du partenariat formulée par Bouchard est ambitieuse :

Le partenariat est défini par l'association de personnes (l'élève, la personne présentant certaines incapacités, ses parents et les intervenants), par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par le partage de prise de décision, par le consensus entre les partenaires au niveau, par exemple, des besoins de l'enfant et de la priorité des objectifs d'éducation ou de réadaptation à retenir (p. 190).

Cette définition, prise à la lettre, impose des exigences élevées aux « partenaires ». On ne pourra sans doute pas les appliquer à tous les échanges et occasions de travail en commun. Les chercheurs canadiens proposent d'ailleurs d'emblée une distinction entre différents rôles que les professionnels assument face aux parents : à côté du rôle de *partenaire*, ils conçoivent aussi celui d'*expert* et celui de *guide*. Le rôle d'*expert* serait approprié « lorsque la famille vit une crise importante suite à l'annonce de déficiences » qui « rend la prise de décision éclairée plus difficile ». Dans le rôle de guide « l'intervenant agit comme un consultant sans vouloir influencer directement la prise de décision » (p 193).

Dans une de leurs recherches, l'équipe de Bouchard étudie les interactions entre parents et professionnels dans le microcosme des rencontres destinées à élaborer le projet éducatif individualisé de l'enfant. Analysant

minutieusement tous les échanges verbaux entre les protagonistes, il s'agit d'inférer si les interactions étaient indicatives de relations partenariales, conformes à la définition ci-dessus. En invoquant la théorie de Habermas (1987), les chercheurs ont identifié quelles « prétentions » s'exprimaient dans les propos tenus. Ils ont distingué alors *l'agir stratégique*, *l'agir normatif*, *l'agir dramaturgique* et *l'agir communicationnel*. Les premiers trois cas de figures décrivent des stratégies qui visent à convaincre les parents par différents moyens du bien-fondé des options de prises en charge retenues par les professionnels. Ceci est fait, soit en évoquant des savoirs et savoir-faire scientifiques et professionnels (l'agir stratégique), soit en avançant des arguments de normes et habitudes institutionnelles incontournables (l'agir normatif) ou encore en faisant valoir leurs expériences d'expert, présentées comme supérieures aux expériences parentales (l'agir dramaturgique). Seul l'agir communicationnel correspondrait à une pratique plus démocratique qui consiste à analyser ensemble les propositions de chaque acteur, afin de négocier un consensus sur une nouvelle proposition acceptable pour tous. Les « prétentions au pouvoir » sont alors remplacées par une « prétention à la validité » collective. Nous retenons surtout l'importance accordée à la recherche d'un consensus, ce qui implique que chacun est prêt à négocier avec les autres partenaires et à faire des compromis. Les résultats de l'étude de différentes formes d'interactions verbales entre parents et éducateurs montrent que les professionnels pratiquent moins souvent que les parents l'agir communicationnel qui devrait pourtant être la manifestation de relations partenariales.

Si, dans un partenariat, l'agir communicationnel est la forme d'interaction recherchée, il me paraît qu'il ne faut pas voir pour autant les « agir stratégique, normatif et dramaturgique » comme des stratégies manipulatoires appliquées par quelques professionnels malveillants, qui ignorent les avis exprimés par les parents pour les écarter intentionnellement du processus d'élaboration d'un projet et des décisions à prendre. Ces « agir » sont le plus souvent en parfait accord avec le mandat et les consignes des institutions pour lesquelles ces professionnels travaillent. Il n'est évidemment pas répréhensible, bien au contraire, de souhaiter que des projets éducatifs ou thérapeutiques se réfèrent à des savoirs scientifiques et professionnels, qu'ils s'orientent par rapport à des pratiques éprouvées et soutenues institutionnellement et qu'ils intègrent les expériences et l'expertise du professionnel. Et il n'y a pas lieu de critiquer les professionnels lorsqu'ils proposent aux parents d'élaborer un tel projet. Mais il serait critiquable qu'ils cherchent encore à imposer les décisions aux parents, et ceci sous le label du partenariat ! Une telle manière de faire révélerait que le changement paradigmatique en éducation spéciale, esquissé ci-dessus, ne se reflète pas encore dans les pratiques. Le principe d'une prise en charge de l'enfant handicapé en co-direction et co-gestion avec les parents n'aurait pas encore remplacé la conception d'un projet d'intervention sous la seule

autorité des professionnels. Afin que ce changement puisse prendre réellement sens, les mandats devraient alors être modifiés d'une manière explicite et des moyens mis à disposition pour que les acteurs puissent développer une compréhension nouvelle de leurs rôles. En effet, le nouveau paradigme implique que le mandat et les apports de l'institution aient désormais une visée double : promouvoir le développement et le bien-être de l'enfant d'une part, d'autre part, soutenir les compétences parentales et encourager les parents à formuler et à poursuivre leurs propres priorités éducatives en rapport avec leur contexte familial singulier.

Partenariat et empowerment

Dunst et ses collaborateurs conduisent depuis de nombreuses années des travaux qui traitent des bases théoriques d'une telle approche centrée sur la famille. Ils décrivent quatre principes qui orientent leur démarche (Dunst, Trivette & Deal, 1994) : (1) formuler les objectifs d'intervention en fonction des besoins identifiés par les parents, leurs souhaits et attentes ; (2) partir des forces et capacités de la famille pour répondre à leurs besoins et promouvoir la capacité des parents à mobiliser leurs propres ressources ; (3) aider les familles à devenir plus autonomes dans la poursuite de leurs objectifs en favorisant l'acquisition de compétences qui servent à l'identification et la gestion des ressources internes et externes ; (4) renforcer le réseau de soutien personnel de la famille et encourager l'utilisation de toutes les sources d'aide qui existent déjà dans leur communauté.

La clef de voûte de cette approche est la notion de *empowerment* que ces auteurs lient étroitement à celui de partenariat. Selon eux, certaines caractéristiques de l'*empowerment* sont aussi celles qu'on peut associer à la notion de partenariat : « *a number of interpersonal characteristics, including reciprocity, open communication, mutual trust and respect, shared responsibilities, and cooperation* » (p. 17)². Nous retrouvons ici des caractéristiques similaires à celles relevées par Bouchard.

Une recherche réalisée par l'équipe de Dunst a étudié un groupe de 74 mères qui participaient à un programme d'éducation précoce spécialisée, intitulé « *Proactive Empowerment through Partnership* » (Dunst, Trivette & Johanson, 1994). Les résultats montrent que des expériences de relations partenariales avec les professionnels, induisent chez ces mères un sentiment de maîtrise et de contrôle qui se manifeste positivement dans d'autres contextes de leur vie (travail, réseaux d'amis, loisirs, connaissances des ressources dans leur communauté).

2. « ...un nombre de caractéristiques interpersonnelles important, incluant réciprocité, communication ouverte, confiance mutuelle et respect, responsabilité partagée et coopération » (notre traduction).

De toute évidence, dans les travaux de Dunst, le partenariat ne représente pas un but en soi, mais plutôt un support pour réaliser un dessein plus accompli. Cet auteur préconise que « *Proactive Empowerment through Partnership* » rénovera la conception de la relation d'aide dans les services sociaux, éducatifs et de la santé, avec des conséquences sur les politiques sociales. Cette démarche constituerait selon lui une alternative, située à l'opposé des approches traditionnelles, souvent prescriptives et empreintes de paternalisme. Prise à la lettre, cette position impose des changements dans la conduite des collaborations qui devraient se refléter à tous les niveaux de l'écosystème humain.

Force est de constater que des approches s'inspirant des théories écosystémiques sont encore rarement choisies par les professionnels (Dunst, 2002 ; Lanners & Lambert, 2002 ; McBride & Peterson, 1997). Les interventions sont toujours majoritairement centrées sur la déficience de l'enfant et encore peu souvent orientées en fonction des besoins identifiés par les parents (Lanners & Lambert, 1999). Ceci ne favorise pas l'établissement de relations partenariales, telles que les auteurs cités ci-dessus les entendent.

Il ne s'agit pas ici de faire état des différentes formes et niveaux d'analyses se rapportant à l'origine ou aux difficultés de définition de ce terme de *empowerment*, importé des pays anglo-saxons. À première vue, ajouter un terme polysémique à un autre, peut paraître même contre-productif pour clarifier une problématique. Il me semble néanmoins intéressant de s'y arrêter pour deux raisons. La première est que cela nous permet d'envisager le partenariat au-delà des relations de proximité. En effet, si nous nous plaçons dans une perspective écosystémique, il n'est sans doute pas suffisant de montrer comment des relations partenariales s'expriment aux niveaux micro- et mesosystémiques. Des éléments appartenant à des systèmes plus larges entrent en ligne de compte et les enjeux dépassent l'amélioration ou la régulation de relations interpersonnelles. La deuxième raison d'associer la notion de *empowerment* à une discussion sur le partenariat est de prendre connaissance d'un ensemble de postulats et de valeurs qui mettent en évidence une idéologie ou une philosophie sous-jacente à cette notion. Il me semble que parmi ceux qui se questionnent sur les relations entre parents et professionnels, beaucoup pourraient y souscrire ou y trouver des éléments pour une réflexion approfondie sur les pratiques et les cadres institutionnels et politiques dans lesquels elles s'exercent.

La philosophie de l'*empowerment* (Dunst, Trivette & LaPointe, 1992) est essentiellement caractérisée par la conviction que tout individu possède des forces et des compétences et que la société devrait être organisée de manière à présenter des choix aux individus et à leur donner le pouvoir d'exercer ces choix. Dans cette perspective, les comportements inadaptés ne sont pas dus à des déficits inhérents aux individus, mais aux systèmes sociaux qui n'ont pas réussi à offrir ou à créer des occasions pour que

chacun puisse démontrer ou acquérir des compétences personnelles. Lorsque ces occasions existent et sont saisies par les individus (ou groupes d'individu), un processus composé d'une succession d'expériences, nommé *enabeling*³, peut se mettre en marche. En construisant sur les forces et capacités (soutenues et élargies systématiquement par leur environnement), les individus peuvent faire l'expérience de changements positifs qui surviennent dans leur vie et se désigner eux-mêmes comme les agents principaux de ces changements (Rappaport, 1981). L'aboutissement du processus se manifeste par un sentiment de maîtrise et de contrôle éprouvé par les personnes ainsi *empowered*. Ce sentiment de maîtrise transforme alors les rapports de pouvoir dans les transactions avec leurs interlocuteurs, qu'il s'agisse d'individus ou d'institutions. Des influences réciproques peuvent s'exercer d'une manière plus équilibrée. Pour conduire à des changements durables, le processus de *empowerment* doit intégrer à la fois des composantes personnelles et aussi politiques, de manière à ce que le passage du « pouvoir sur » vers le « pouvoir avec » soit porté par les individus, mais aussi par les dispositifs institutionnels, législatifs, etc.

Ces principes et les questions qu'ils soulèvent sont déterminants pour les parents, les professionnels, les institutions et les instances politiques. Il ne s'agit pas ici de développer une vision d'ensemble de la façon de réconceptualiser l'intervention en éducation spéciale, mais il me semble néanmoins important de souligner que la problématique du partenariat se situe dans le contexte plus large d'un débat sur la relation d'aide en général et des politiques sociales qui règlent les rapports entre prestataires et bénéficiaires de services (Chauvière & Godbout, 1992 ; Humbert, 2000).

Partenariat et intégration scolaire

Les auteurs des études rapportées ici établissent peu de liens avec les travaux relatifs aux relations entre l'école ordinaire et les parents d'élèves, et cette absence de comparaisons plus systématiques entre ces deux situations peut paraître étonnante. L'explication suivante me paraît plausible : les études ont traité de la collaboration et de la notion de partenariat dans le contexte de l'éducation des enfants d'âge scolaire avec une déficience intellectuelle ou celle de jeunes enfants avec un retard du développement. En Suisse, comme dans bien d'autres pays, elle se pratique essentiellement en dehors du cadre de la scolarité ordinaire. Depuis qu'il a été décrété que les enfants avec un handicap avaient besoin d'un autre cadre institutionnel adapté à leurs besoins spéciaux, incompatibles avec l'organisation et le

3. *Enabeling* peut se traduire par « habilitant, mettre en état de faire quelque chose » (Harper's Dictionary, 1987).

fonctionnement de l'école ordinaire, l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire mènent des « vies parallèles ». Ces vies parallèles prolongées ont eu des conséquences, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les pratiques et pour la recherche. Par exemple, elles ont certainement contribué à ce que les praticiens et les chercheurs des deux champs aient peu d'espaces communs pour partager des expériences (analyses de pratiques et activités de formations communes, par exemple) ou discuter de leurs travaux respectifs (par exemple, colloques, congrès, équipes de recherche réunissant des chercheurs engagés dans les deux champs, spécialisé et ordinaire). C'est lorsque les secteurs scolaires, ordinaires et spécialisés, se retrouvent par rapport à un objet commun, comme celui de l'intégration scolaire d'élèves avec un handicap, qu'on pourrait s'attendre à ce que les préoccupations communes autour du thème de la collaboration avec les parents puissent se dévoiler. Les ouvrages qui traitent de l'intégration scolaire révèlent plusieurs éléments qui peuvent enrichir notre réflexion.

Un rapport de l'OCDE, consacré à *l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, décrit l'implication des parents à ce projet et sa réalisation dans 19 pays européens (OCDE, 1995). Trois éléments du rapport me paraissent particulièrement pertinents pour un questionnement sur la collaboration et le partenariat.

Premièrement, dans la plupart des pays, la collaboration entre parents et enseignants est réglementée par des législations ; plusieurs textes de loi font explicitement référence au terme de partenariat. Toutefois, les descriptions et catégorisations d'un grand nombre d'activités et d'échanges développés dans les différents pays pour rapprocher les parents des élèves « à besoins spéciaux » de l'école, renvoient à des rôles multiples. Au fil du texte, on peut identifier un *parent-visiteur*, un *parent-bénévole*, un *parent-tuteur*, un *parent-manager* ou *co-gestionnaire*, et un *parent-sponsor*. Le rapport nous confirme que de nombreux modes d'interactions différents sont décrits sous le terme de partenariat, qui apparaît donc dans cette publication comme un nouveau terme générique, remplaçant celui de collaboration.

Deuxièmement, j'interprète l'avènement de ces lois comme un signe que la collaboration entre parents avec un enfant en situation de handicap et l'institution scolaire est reconnue comme particulièrement complexe et qu'elle nécessite donc des réglementations spécifiques. Pour donner un exemple : avec l'entrée de l'enfant avec un handicap à l'école ordinaire, cette dernière ajoute de nouvelles prestations à celles qu'elle offre habituellement. Souvent elle ajoute aussi de nouveaux acteurs (thérapeutes, maîtres d'appui, aides bénévoles, etc.). Ce cumul de tâches et d'intervenants pose des problèmes particuliers de communication, de coordination, de négociation. Une réglementation devient alors nécessaire pour préciser les droits et devoirs de chacun.

Ma troisième remarque se rapporte à l'apparition de législations dans plusieurs pays de l'Union européenne qui donnent un cadre aux modes d'interactions entre le parent et l'école. En reconnaissant formellement aux parents des droits plus ou moins étendus par rapport au système éducatif, ces législations attestent d'une volonté politique forte de ne plus laisser au libre arbitre de chacun la décision de renforcer fortement et durablement la place des parents dans les institutions éducatives.

Lesain-Delabarre (2000) a examiné d'une manière critique l'application (ou la non-application) des lois, ordonnances, circulaires et autres décrets qui réglementent, en France, les rapports entre l'école et les parents d'élèves en situation de handicap. La légitimité de la présence du parent à l'école, attestée par ces textes de loi, apparaît dans son analyse également comme un atout pouvant favoriser le développement de relations plus équilibrées et égalitaires entre parents et professionnels. Cet auteur souligne que le parent a une place à l'école, non seulement en tant que parent d'élève, mais aussi en tant que citoyen.

En se référant à des partenariats que l'école établit avec des « collectivités locales », Lesain-Delabarre évoque la possibilité d'introduire des accords contractuels et cite à ce propos Chauvière :

La nature même du contrat implique que les deux parties s'accordent et s'obligent mutuellement, qu'elles s'accordent sur un objet ou un projet, une temporalité et des moyens, qu'elles s'obligent à réaliser leurs engagements, voire à sanctionner les manquements, notamment en se mettant d'accord sur les conditions de la vérification des résultats obtenus et les modalités de dénonciation éventuelle de l'accord. Le contrat implique donc l'évaluation... ».
(Chauvière, 1992, p. 32-33).

Pour ma part, je pense qu'il serait intéressant d'envisager comment un tel contrat pourrait aussi réglementer le partenariat parents-professionnels.

Toujours à propos de l'intégration scolaire, Bonjour et Lapeyre (2000), semblent considérer qu'une distinction entre des relations de partenariat et d'autres modalités de collaboration n'apporte rien de plus aux réflexions sur la relation entre parents d'un enfant avec un handicap et les professionnels qui l'accueillent. On discerne même une certaine irritation vis-à-vis de ce nouveau terme « ...des injonctions, répétées jusqu'à satiété, s'appauvrissant en slogans » (p. 168). Ces auteurs notent « la complexité, la relativité, la fragilité aussi » (p. 169) des relations de collaboration entre les parents d'un enfant en situation de handicap et l'école. Néanmoins, les précisions qu'ils apportent quant à la manière d'instaurer des relations harmonieuses rapprochent leur description de la collaboration de celle d'une relation partenariale. Les auteurs désignent quatre fonctions de l'institution scolaire qui permettraient d'« accueillir, informer, associer, soutenir » les parents. L'information réciproque sur « les acquisitions et les difficultés spécifiques

de l'enfant, des résultats des évaluations » (p. 168) prend une place importante dans les échanges. Les auteurs soulignent également le droit des parents à pouvoir participer activement à la prise en charge, à l'évaluation du projet éducatif individuel et aux choix thérapeutiques. C'est par rapport à la mission de soutien des parents, considérée comme essentielle, mais difficile, que le partenariat *stricto sensu* est abandonné en faveur du rapport asymétrique classique entre les acteurs. En effet, le soutien n'est pas conçu dans le sens d'un « empowerment » et d'un encouragement à l'appropriation de compétences, mais il s'agit d'un soutien psychologique à visée thérapeutique. Sans vouloir nier l'importance que peut avoir une telle aide psychologique pour certains parents, on peut s'interroger si elle a sa place dans le cadre de l'école. En tous les cas, il me semble primordial de clairement distinguer ce type de soutien des autres interactions collaboratives afin de ne pas risquer de réintroduire une forte ambiguïté dans les rapports entre les parents et les professionnels de l'école.

Si ces ouvrages sur l'intégration scolaire rapprochent les réflexions en éducation spéciale sur la place des parents et la nature des relations de collaboration de l'école ordinaire, les travaux n'établissent pas pour autant une comparaison quelque peu systématique entre la situation des parents d'un élève avec un handicap, d'une part, et celle des parents d'élèves sans handicap, d'autre part. Est-ce que les auteurs de ces travaux considèrent que les situations sont si différentes qu'elles rendraient une comparaison difficile ou, au contraire, identiques, rendant une comparaison inutile ? Notons que dans de très nombreux cas, un parent avec un enfant vivant avec un handicap est aussi parent d'un autre enfant sans handicap ; il se trouve donc dans les deux situations en même temps !

Une exploration des travaux dans le domaine de l'éducation scolaire ordinaire sur le thème du partenariat devrait nous apporter des éléments de réponse.

LE PARTENARIAT DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

De toute évidence, dans le domaine de l'éducation scolaire, l'interface école-famille apparaît aussi en tête de liste des préoccupations actuelles. Il y a même urgence, à en juger selon des titres d'ouvrages récents : *École, famille : le malentendu* (Dubet, 1997), *C'est la faute aux parents : les familles et l'école* (Gayet, 1999), *L'école et les parents : la grande explication* (Meirieu, 2000) !

Depuis les années 90, une véritable avalanche de publications sur le thème du partenariat ou la collaboration déferle sur le champ de l'éducation scolaire. Je n'en citerai que quelques-uns à titre indicatif. En 1997, la

Commission européenne publie le rapport EURYDICE, *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*, qui décrit les modes de participation dans 18 pays européens et conclut à la nécessité de son élargissement dans les intentions comme dans les faits. La Suisse complète ce rapport dans une publication du CSRE, *Au cœur de redéfinitions : l'interface école/famille en Suisse* (Cusin & Grossenbacher, 2000) et y résume les pratiques et règlements très divers dans les cantons de notre pays. On citera encore la publication du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE qui présente en 1997 un rapport intitulé *Les parents partenaires de l'école*. Ces différents travaux soulignent tous la nécessité de définir, puis de renforcer les liens entre familles et institutions éducatives. Mais les travaux montrent aussi la diversité des motifs et des buts visés par ce partenariat qui se révèle un processus difficile et lent à mettre en place, compte tenu des résistances rencontrées dans tous les pays.

En amont des grandes enquêtes internationales, une série d'études s'est développée en Suisse romande depuis une quinzaine d'année dans les écoles primaires (Favre & Montandon, 1989 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 1991 ; Montandon, 1995 ; Nicolet & Kuscic, 1997). Ces travaux étudient tantôt l'accueil des parents par l'école, tantôt la présence de l'école dans les familles, et relèvent l'asymétrie des rapports entre école et familles. Ils posent même la question d'un *dialogue impossible* (Montandon & Perrenoud, 1987) et révèlent des éléments importants qui construisent les relations en terme d'informations échangées et de rencontres – leur quantité, qualité, leur organisation – et les analysent en terme de représentations et de stratégies éducatives des différents acteurs en présence. Ces travaux nous rappellent que ni les parents d'élèves, ni les enseignants ne peuvent être pensés comme des populations homogènes. Elles se différencient en fonction d'une multitude de variables, tels que le niveau socio-économique et éducatif, des expériences antérieures, l'âge et la performance des élèves, les attentes à l'égard de ces derniers, etc. Les recherches mettent aussi en évidence que l'intensité, le mode de participation parentale et la place faite aux parents à l'école sont très divers en fonction, entre autre, de la compréhension que les protagonistes ont de leur mission respective. Même si un lien entre ces deux systèmes de socialisation et d'éducation est souhaité par les acteurs, il est assurément impossible de résumer la diversité des rapports entre les parents d'élèves et l'école par un seul terme comme celui de « partenariat ». Ce qui conduit sans doute Durning (1999) à parler prudemment de *coordination* entre parents et enseignants et de réclamer qu'on définisse « des conditions concrètes » pour la réalisation d'un partenariat (p. 201).

Epstein (1992, 1996) s'attèle à décrire ces « conditions concrètes » pour renforcer les relations entre parents et école à travers une typologie des activités de collaboration, telles que la supervision des devoirs par les parents, les échanges d'informations, le bénévolat ou la présence des parents

à l'école lors d'occasions spéciales ou encore la participation de représentants des parents aux décisions de l'institution éducatives (dans le cadre de commissions scolaires, par exemple). Ce modèle d'influence partagée établit des liens entre des éléments appartenant à la sphère familiale et à la sphère scolaire et les traduit en activités concrètes de collaboration. Selon Epstein, il revient à l'école de proposer et de mettre en place ces activités. Dans le but d'aider les écoles à prendre des initiatives qui rapprochent les parents de l'école, Epstein a créé un réseau à l'Université John Hopkins, le « *National Network of Partnership Schools* », qui compte plus de mille écoles et autres organisations comme membres actifs, toutes décidées à renforcer une collaboration étroite avec les familles. Le *network* a produit de nombreuses publications, conduit des formations et prodigué des conseils *on-line* sur la façon de promouvoir les rapports parents-école. Dans le contexte de cette organisation, les termes de partenariat et de collaboration sont utilisés de manière interchangeable.

Telle n'est pas la position de Desmet, Pourtois et Nimal (1999) qui cherchent, au contraire, à distinguer entre différentes formes et niveaux d'engagement des parents dans l'école. Le *consentement* implique une soumission passive aux décisions prises ailleurs. Lorsqu'il y a *participation*, l'acteur assume un rôle actif, mais ne prend pas de décisions. La *coopération* est explicitement comparée à une situation de partenariat entre personnes reconnaissant les ressources et compétences de chacun, ayant pris des décisions en commun et se partageant rôles et responsabilités. Notons que cette définition du partenariat est très proche de celles de Bouchard et de Dunst. Un degré d'engagement parental supérieur est nommé *implication*. Les partenaires sont alors investis dans un processus à plus long terme ; avec une portée au-delà de la situation singulière d'un élève particulier. Cette démarche s'apparente à une recherche-action, qui nécessite des négociations et ajustements constants des actions. Dans cette entreprise, un troisième acteur est associé à l'école et à la famille : la société. Desmet, Pourtois et Nimal concluent que c'est la complémentarité de ces trois acteurs qui est nécessaire pour relever les défis auxquels l'école doit faire face aujourd'hui et opérer des changements de fond. Cette perspective rejoint dans une certaine mesure la position de Lesain-Delabarre (2000) qui réclame la présence à l'école du parent citoyen et non seulement du parent d'élève.

Hoover-Dempsey et Sandler (1995) s'interrogent sur ce qui peut motiver le parent à s'impliquer dans l'éducation scolaire de son enfant et sur le rôle que l'école doit jouer pour promouvoir la participation parentale. Trois axes sont invoqués pour répondre à ces questions : la compréhension du parent de son rôle parental, la confiance en sa propre compétence d'exercer une influence positive sur la réussite scolaire de l'enfant et, enfin, la conviction du parent que l'école, mais aussi son enfant, souhaitent son implication active dans le parcours scolaire. Ces auteurs concluent, comme Epstein, qu'il revient à l'école de multiplier les occasions de participation

parentale, de se soucier que le parent comprenne l'importance de son rôle dans le projet scolaire de son enfant, qu'il développe un sentiment de compétence et d'efficacité pour chercher à influencer positivement la réussite scolaire. Sur ce dernier point, les préoccupations des auteurs semblent proches de la notion de *empowerment*. Pour pouvoir jouer son rôle, se positionner en tant que *partenaire*, le parent doit être convaincu de la pertinence de sa compétence propre et de son apport original et incontournable au projet élaboré pour ou par son enfant.

L'ensemble des travaux témoigne d'une volonté forte d'inscrire dans le projet de l'école des formes variées de collaboration active avec les parents. Il faut toutefois signaler que des voix se sont élevées pour nuancer une vision trop idyllique de la participation de toute « la communauté éducative » à la vie de l'école qui peut occulter les difficultés à ouvrir et à occuper des espaces de débats démocratiques sur des pratiques et leurs finalités dans un lieu qui engendre au quotidien des luttes de pouvoir complexes entre les différents groupes d'acteurs, mus par des intérêts et motivations pas toujours explicités (Anderson, 1998). La vigilance est donc de mise pour que la participation permette une réelle et authentique co-construction de l'espace éducatif et ne soit pas illusion pour les uns et outil de manipulation pour les autres.

Après ce survol des travaux dans le domaine de l'éducation scolaire, nous constatons que très peu de mentions sont faites de la situation des parents dont les enfants fréquentent l'enseignement spécialisé.⁴ Dans le contexte de cet ouvrage, ce constat revêt une importance particulière, puisqu'il semble confirmer que ces deux sous-domaines des sciences de l'éducation se privent encore de trop d'occasions d'enrichissement réciproque pour traiter de problématiques communes.

CONCLUSION

Mes remarques conclusives adressent deux préoccupations : l'avenir de la notion de partenariat et un certain cloisonnement qui semble exister entre différents sous-domaines des sciences de l'éducation.

En prenant en compte l'ensemble des travaux examinés ici, qu'ils soient issus du domaine de l'éducation spéciale ou de l'éducation scolaire ordinaire, deux principales visions du partenariat se dégagent. La première consiste à substituer le terme de partenariat à celui de collaboration, peut-être dans le but d'indiquer un engagement plus formel ou plus fort en faveur de la présence des parents dans l'institution éducative. La deuxième implique

4. Deslandes (1999) est l'exception qui confirme la règle lorsqu'elle démontre la complémentarité des approches de Epstein, Hoover-Dempsey et Bouchard.

une distinction entre le partenariat et d'autres formes de collaboration, en introduisant des critères plus exigeants et contraignants qui doivent être remplis pour que des interactions entre les protagonistes « méritent » le label de partenariat.

Plusieurs travaux, issus de l'un et de l'autre champ, soulignent la nécessité d'ancrer les droits de participation des parents au niveau du macrosystème, c'est-à-dire au niveau des valeurs partagées par la société et des lois qui réglementent les systèmes éducatifs.

Le débat autour du terme de partenariat en éducation spéciale, comme dans le domaine de l'éducation scolaire, a le mérite de nous obliger à repenser et à préciser les termes par lesquels nous désignons les rapports que nous entretenons avec les acteurs qui participent à la réalisation d'un projet éducatif commun. Cependant, un choix de mots ne doit pas supplanter la recherche de sens que ces mots prennent dans des pratiques et les contextes dans lesquels nous les appliquons. Par exemple, j'ai proposé de « réserver scrupuleusement le terme de partenariat à des situations suffisamment structurées, qui permettent l'ajustement fréquent des objectifs communs et l'élaboration de stratégies de négociation et de gestion de conflits » (Chatelanat & Panchaud Mingrone, sous presse). Ce partenariat *stricto sensu* pourrait être réglementé par des accords du type contractuel entre individus (en l'occurrence entre les parents d'un enfant particulier et les professionnels concernés). Des contextes restreints et bien définis permettent de se confronter régulièrement aux exigences d'une relation égalitaire, de s'exercer au partage des ressources, à la prise de décisions consensuelles, à la reconnaissance des expertises de l'autre. Ceci serait une première étape incontournable si l'on veut éviter des attentes déçues et préparer tous les acteurs à jouer des rôles nouveaux. Parallèlement, il faudra que des contextes plus larges continuent à s'empêcher de la volonté de faire participer activement les usagers des services sociaux et éducatifs jusqu'à ce qu'ils puissent devenir co-auteurs ou co-gestionnaires des projets que ces services leur offrent. Actuellement, la participation active des parents à l'école n'est pas encore inscrite et décrite systématiquement, en termes de droits, de mandats et de prestations dans les législations, respectivement dans les projets d'établissement et les cahiers des charges des professionnels.

L'analyse conjointe des travaux menés dans le domaine de l'éducation spéciale et celui de l'éducation scolaire ordinaire, nous conduit à penser que dans chaque domaine on ignore ce que fait le voisin. Cette étanchéité au niveau des recherches et au niveau des discussions conceptuelles entre ces deux sous-domaines d'une même discipline, les sciences de l'éducation, est d'autant plus regrettable que la confrontation des résultats de recherche et de réflexions menées dans les champs que nous avons explorés ici, met en évidence, comme nous l'avons vu, des convergences de points de vue, mais aussi des différences dont il serait intéressant d'étudier les

raisons. Différences dues aux acteurs, aux contextes et pratiques, aux représentations ? Un décloisonnement ne devrait pas attendre que les pratiques et la demande sociale l'imposent. En effet, une plus large généralisation de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap qui est à prévoir, obligera les deux systèmes éducatifs à mieux s'articuler et astreindra leurs acteurs respectifs au dialogue. Par ailleurs, l'introduction d'une forme ou d'une autre de gestion de la qualité, telle qu'elle est déjà obligatoire en Suisse pour une partie du système de l'éducation spéciale, ou par l'intermédiaire de contrats de prestations, demandera aux protagonistes une transparence quant aux procédures qui régissent les différents aspects de la prise en charge des personnes en situation de handicap, y compris celles qui réglementent la place accordée aux usagers. Actuellement, les usagers ou bénéficiaires de services sont désignés en Suisse (pour être précis, par l'Office des assurances sociales, organisme subventionneur des mesures de l'éducation spéciale et de l'enseignement spécialisé) comme « clients », ce qui nous engage encore dans une autre « querelle de mots ». Dans ce contexte, les sciences de l'éducation se trouvent appauvries par des ruptures entre ses différents sous-domaines ; elles doivent pouvoir s'enrichir mutuellement des études sur des objets similaires et qui sont menées dans les sous-domaines de la discipline. Elles doivent rechercher des synergies, pour pouvoir relever proactivement les défis qui se dessinent d'une part dans le champ disciplinaire et, d'autre part, sur le terrain, qui ne tardera pas à son tour à lui demander une prise de position quant aux orientations à prendre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, G.L. (1998). Toward authentic participation : deconstructing the discourse of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 571-603.
- Bailey, D., Palsha, S.A. & Simeonson, R.J. (1991). Professional skills, concerns, and perceived importance of work with families in early intervention. *Exceptional Children*, 58, 156-165.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress : Infantile autism and the birth of the self*. London : Collier-Macmillan.
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Bouchard, J.-M., Boudreault, P., Pelchat, D. & Graton-Lalonde, D. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin universitaire.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique ? In A.M. Fontaine & J.P. Pourtois (Ed.), *Regards sur l'éducation familiale. Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp. 189-201). Bruxelles : De Boeck.

- Bromwich, R. (1978). *Working with parents and infants : An interactional approach*. Baltimore : University Park Press.
- Bourquin, G. (2000). Le travail social et la dimension de l'usage. In Ch. Humbert (Éd.), *Les usagers de l'action sociale : sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 45-54). Paris : L'Harmattan.
- Capul, M. & Lemay, M. (2000). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- X Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (2001). *Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents* (Projet N° 114-46931.96). Fonds National Suisse de la recherche scientifique.
- Chatelanat, G. (2002). Was wollen Eltern – und was kann die Frühförderung ? *Frühförderung interdisziplinär*, 113-120.
- Chatelanat, G. & Panchaud Mingrone, I. (sous presse). De l'intégration nécessaire des connaissances et des acteurs en éducation spéciale. In G. Chatelanat, M. Saada-Robert & Ch. Moro (Éd.), *Les sciences de l'éducation comme discipline plurielle : sondages au cœur de la recherche*. Berne : Peter Lang.
- Chauvière, M. & Godbout, J.T. (Éd.). (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Chauvière, M. (1992). Une culture du contrat. *Informations Sociales*, 19, 26-33.
- Corbet, E. & Greco, J. (1994). *Représentations et réalités de l'annonce du handicap*. Lyon : CREA Rhône-Alpes.
- X Cusin, C. & Grossenbacher, S. (2000). *Au cœur des redéfinitions, l'interface école/famille en Suisse* (Rapport de tendance CSRE No 4). Aarau : CSRE.
- X Deslandes, R. (1999). 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(1/2), 31-49.
- X Desmet, H., Pourtois, J.P. & Nimal, P. (1999). Les partenaires de l'éducation Famille-École-Société : un contrat social et pédagogique qui se bâtit. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7(3^e trimestre), 49-71.
- X Dubet, F. (1997). *École, famille : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuels.
- Dunst, C.J. (2002). Family centered practices : Birth through High School. *The Journal of Special Education*, 36, 139-147.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Deal, A.G. (Ed.). (1994). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Johanson, Ch. (1994). Parent-professional collaboration and partnerships. In C.J. Dunst, C.M. Trivette & A.G. Deal. (Ed.). *Supporting and strengthening families : Methods, strategies and practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. & LaPointe, N. (1992). Meaning and key characteristics of empowerment. *Family Science Review*, 5(1/2), 110-130.
- Durning, P. (1999). *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Epstein, J.-L. (1992). School and family partnership. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York : Mac-Millan.
- Epstein, J.-L. (1996). *Family-school links : How do they affect educational outcomes ?* Hillsdale, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- EURYDICE. (1997). *The role of parents in the education systems of the european union*. Brussels : European Commission.
- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école...ce qu'en disent les enseignants genevois* (Cahier No 30). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Ferguson, P.M. (2002). A place in the family : An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124-130.
- Fraiberg, S. (1980). *Insights from the blind : Clinical studies and infant mental health*. London : Tavistock Publications.
- Gallimore, R., Weisner, T., Bernheimer, L. & Guthrie, D. (1993). Family responses to young children with developmental delays : Accomodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 185-206.
- X Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : Les familles et l'école*. Paris : Syros.
- X Gateaux-Mennecier, J. (2000). Les sciences humaines et la fragmentation du champ de l'enfance inadaptée. In M. Chauvière & E. Plaisance (Éd.), *L'école face aux handicaps : Éducation spécialisée ou éducation intégrative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1 et 2). Paris : Fayard.
- Halpern, R. (1990). Community based early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Ed.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 468-98). New York : University Press.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Humbert, Ch. (Éd.). (2000). *Les usagers de l'action sociale : sujets, clients ou bénéficiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- X Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lambert, J.-L. (1980). La formation des parents d'enfants arriérés mentaux à la modification du comportement. *Journal de Thérapie Comportementale de Langue Française*, 2, 27-35.
- Lanners, R. & Lambert, J.-L. (1999). Die Bedürfnisse der Eltern behinderter Kleinkinder. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 68, 36-47.

- Lanners, R. & Lambert, J.-L. (2002). *L'intervention précoce en éducation spécialisée*. Lucerne : SPC/SHZ.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J. & Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education : A report from the Consortium of longitudinal studies. *Monographs of the Society for research in child development*, 42(2-3, serial No 195).
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaire : Innovations et résistances institutionnelles*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Loubat, J.-R. (1999). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : Théories, cas, réponses*, Paris : Dunod.
- McBride, S.L. & Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities : Who is doing what ? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 209-224.
- McDonough, S.C. (1993). Interactive Guidance : Understanding and treating early infant-caregiver disturbances. In C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 414-426). New York : Guilford Press.
- Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère : étude psychanalytique*. Paris : Seuil.
- Martin, P., Papier, C. & Meyer, J. (1993). *Le handicap en question : des familles face à la découverte du handicap et l'accompagnement du jeune enfant à domicile* (Flash informations, No hors série). Paris : CTNERHI.
- Meirieu, Ph. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles* (Cahier No 32). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Montandon, C. (1995). Ressources familiales et résultats scolaires : thèmes et variations. In M. Perrez, J.-L. Lambert, C. Ermert & B. Plancherel (Ed.), *Famille en transition*. Berne : Hans Huber.
- Montreuil, N. & Magerotte, G. (1989). Quelle formation pour les parents des enfants présentant des troubles du comportement ? In J.P. Pourtois (Ed.), *Les thématiques en éducation familiales (Collection Pédagogie en développement)*, Bruxelles : De Boeck.
- Nicolet, M. & Kuscic, D. (1997). *École et familles : le point de vue des parents*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- OCDE. (1995). *L'intégration des élèves à besoins particuliers*. Paris : OCDE.
- OCDE/CERI. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : OCDE.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox : A social policy of empowerment prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rusconi, S. (1992). La guidance interactive : les points essentiels du traitement. *Psychoscope*, 13, 7-10.
- Samaroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatec & G. Siegels (Ed.), *Review of Child Development Research* (vol. 4). Chicago : University Chicago Press.
- Sandler, A., Coren, A. & Thurman, S.K. (1983). A training program for parents of handicapped preschool children : Effects upon mother, father, and child. *Exceptional Children*, 4(49), 335-337.
- Seligman, M. & Darling, R. (1997). *Ordinary families, special children : A system approach to childhood disability*. New York : Guilford.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les éditions logiques.
- Singer, G. (2002). Suggestions for a paradigmatic program of research on families and disability. *The Journal of Special Education*, 36, 148-154.
- Turnbull, A.P. & Rutherford Turnbull, H. (1990). *Families, professionals and Exceptionality : A special partnership*. New York : Merrill, Macmillan.
- Van Cutsem, V. (1996). Unir les parents et les professionnels. In Ch. Gardou (Ed.), *Parents d'enfant handicapé : Le handicap en visage - 2* (pp. 161-180). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- 376.507 H11A