

Tiré à part électronique de l'article

**La collaboration parents-professionnels
en contextes scolaires dits inclusifs au prisme
des expériences parentales :
des difficultés rencontrées aux possibilités d'action**

Roland Emery, Vanessa Bacqué et Greta Pelgrims

Publié dans le numéro 92 - novembre 2021

Pages 105 à 121

ISBN : 978-2-36616-090-1

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.

Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : herve.benoit@inshea.fr



La collaboration parents-professionnels en contextes scolaires dits inclusifs au prisme des expériences parentales : des difficultés rencontrées aux possibilités d'action

Roland EMERY

Vanessa BACQUELÉ

Greta PELGRIMS

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Équipe PACES (Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire)

Résumé : Si la collaboration entre parents et professionnels est considérée comme un principe indispensable à la scolarisation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, la manière dont elle se décline effectivement reste une question vive. Cette contribution rend compte des premiers résultats d'une recherche plus large visant à saisir le point de vue des parents sur la collaboration qu'ils expérimentent avec les différents professionnels impliqués dans le projet de scolarisation en classe ordinaire de leur enfant. Elle rend compte plus spécifiquement d'une étude menée auprès de 10 familles. Les entretiens menés ont permis de dégager leur point de vue sur la diversité des professionnels avec lesquels ils doivent collaborer, sur ce qui fait obstacle à la collaboration, ce qui la facilite, ainsi que les compétences qui émergent de leurs expériences.

Mots-clés : Collaboration parents-professionnels - Intégration scolaire - Obstacles et facilitateurs à la collaboration - Partenariat - Rencontres parents-professionnels.

Parent-Professional Collaboration in a so-called Inclusive School Context through the Prism of Parental Experiences: from the Difficulties encountered to the Possibilities of Action

Summary: Parents-professionals partnership is seen as a core principle for the education of students with special educational needs. But how this partnership is actually experienced by parents remains a salient issue. This contribution reports the first results of a larger research, which aims to understand how parents conceive and experience the collaboration with the various professionals involved in their child's integration in a regular classroom. Results concern data gathered with 10 families, and focus on parent's perceptions related to the professional network they have to collaborate with, obstacles and facilitators to collaboration, as well as parent's skills emerging from their experiences.

Keywords: Inclusive school - Obstacles and facilitators to collaboration - Parent-professional collaboration - Parent-professional meeting - Partnership.

La collaboration entre parents et professionnels est considérée aujourd'hui comme un principe indispensable à toute action de scolarisation des *élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers*¹. Pour ce faire, les politiques scolaires inclusives se sont parées d'un ensemble de recommandations à des bonnes pratiques enjoignant les professionnels à « *communiquer efficacement avec les parents et les membres des familles ayant des bagages culturels, ethniques, linguistiques et sociaux différents* » (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012, p. 17). En France, par exemple, la loi de 2005 prévoit que l'évaluation des compétences, des besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre du parcours de l'élève soit conduite par l'équipe pluridisciplinaire et que « *les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion* » (Art. L.112-2). Dans le canton de Genève, la loi stipule que « *les parents sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée* » (LIP, art.32, §2).

Si les dispositions légales prévoient d'accorder une place importante à la collaboration entre l'institution scolaire et les parents, nous pouvons questionner comment elle se décline effectivement et ce qu'en pensent les parents. Alors que les débats à propos des politiques dites inclusives résonnent intensément et que les études centrées sur les professionnels se multiplient, la voix des parents semble en effet davantage laissée-pour-compte voire réduite à une posture d'assujettissement sinon de *victim*. L'étude rapportée ici, conduite en Suisse et en France, s'inscrit dans une recherche plus large qui aura ultérieurement des visées comparatives. Elle vise particulièrement à comprendre la complexité du réseau de professionnels avec lesquels les parents devraient collaborer et tenter de préserver une posture de partenariat. Elle examine aussi ce qui, selon les parents, fait obstacle à la collaboration, ce qui la facilite, ainsi que les compétences émergeant de leurs expériences. Les résultats sont discutés sous l'angle de conditions et de points d'appui mieux à même de susciter une posture de partenaire, révélant combien ils sont autrement capables.

LA COLLABORATION ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS : QUELQUES APPORTS

L'importance accordée à une collaboration étroite, d'écoute et de concertation réciproques entre professionnels et parents pour l'éducation des enfants institutionnellement déclarés à besoins particuliers n'est pas l'apanage des politiques inclusives. Les nombreux travaux menés depuis les années 1990 insistent sur cette qualité en se référant au concept de *partenariat* (p. ex. Turnbull et Turnbull, 2014). Ces travaux concernent notamment la mise en évidence de différentes formes d'implication parentale selon « *le degré de relation, d'engagement et de consensus* » (Larivée et al., 2006, p. 529). Il apparaît qu'au-delà des formes de collaboration et quelle que soit

1. Par cette terminologie, nous nous référons à la conception de Pelgrims (2019) qui remet au centre des préoccupations les besoins des élèves pensés comme des conditions pédagogiques et didactiques à mettre en place par les enseignants afin « *d'augmenter l'accessibilité au rôle social d'élève et aux savoirs* », tout en rappelant que la catégorisation dont ces élèves font l'objet relève d'une procédure portée formellement par une institution.

la qualité des échanges d'informations et de discussion, les parents ne participent pas ou peu aux décisions prises (Bélanger et St-Pierre, 2019), alors que les définitions du partenariat entre parents et professionnels continuent, à la suite de Bouchard *et al.* (1998), d'insister sur la reconnaissance réciproque de leurs expertises et ressources et sur la symétrie de leurs rapports et échanges dans les prises de décision.

Le concept même de partenariat révèle l'importance accordée à dépasser le rapport tacite dans lequel les professionnels seraient les seuls détenteurs du savoir et du pouvoir. Mais sa fonction possiblement prescriptive n'est pas sans effets collatéraux. En effet, comme le rappelle Lesain-Delabarre (2012), « *employer le terme partenaire ne suffit pas à transformer radicalement les rapports des parents aux professionnels [...] et la vertu incantatoire du mot partenaire n'a guère d'efficace immédiat sur la réalité de ce qu'il désigne* » (p. 87). Les travaux d'obédience sociologique menés dans l'enseignement régulier relèvent déjà le risque, lorsque le partenariat s'érige en norme, de stigmatisation des familles les plus démunies qui n'ont pas nécessairement le bagage culturel pour décoder les leviers permettant d'y participer. Le partenariat pourrait dès lors plutôt « *conduire à associer et valoriser les parents les plus familiers de l'institution scolaire au risque de stigmatiser ceux qui s'en écartent* » (Périer, 2018, p. 27). Cette inégalité potentielle devant l'injonction au partenariat pourrait être exacerbée pour les parents devant collaborer avec les professionnels impliqués dans la scolarisation de leur enfant déclaré à besoins éducatifs particuliers.

Dépassant la littérature tendant à faire du partenariat un modèle prescriptif à suivre, nombre d'auteurs rappellent les difficultés rencontrées par les parents dans leurs rencontres avec les professionnels de l'éducation, de l'enseignement et des milieux thérapeutiques. Comme le souligne Gardou (2005), « *il reste nombreux les parents qui vivent dans un brouillard d'indifférence [...] les silences frileux, les regards furtifs, les mimiques de dégoût, les attitudes de supériorité ignorante et les paroles blessantes, comme des meurtres* » (p. 82). Si cet auteur se penche sur la collaboration famille-professionnels dans un contexte plus large d'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers, comment se décline-t-elle dans un contexte qui du moins en apparence se voudrait garant du droit à l'école pour tous, à savoir le contexte de l'école dite inclusive ?

L'enquête de Wagner *et al.* (2012), menée aux États-Unis auprès de parents d'environ 6000 élèves, montre que 90 % des parents déclarent participer à des séances de collaboration avec les professionnels et se montrent satisfaits des formes d'implication qu'ils vivent. Néanmoins, 30 % des parents souhaiteraient être davantage impliqués. En ce qui concerne la prise de parole des parents lors de séances liées à la conception d'un Projet éducatif individualisé (PEI), Martin *et al.* (2006) montrent que les temps de parole sont très différemment partagés sur la totalité de la durée des séances : 15 % sont pris par la parole des parents, 10 % par celle des enseignants réguliers, alors que celle des enseignants spécialisés semble occuper la majeure partie du temps (50 %). En outre, pour beaucoup de parents, se retrouver face à de nombreux professionnels lors des réunions n'est pas aisé, même s'ils en déclarent l'importance et la nécessité (Zeitlin et Curcic, 2014). Ces auteurs indiquent enfin que les parents perçoivent ces rencontres comme fondamentalement dissymétriques, évoquant une charge émotionnelle intense et le sentiment de ne pas être reconnus, d'être

incompétents comme parents. Ces différentes études semblent donc bien confirmer que la participation des parents au processus du PEI est bien souvent minimisée, absente ou de l'ordre du simple consentement (Bélanger et St-Pierre, 2019, p. 361). Un ensemble d'éléments susceptibles de faciliter ou d'entraver la collaboration entre les parents et les différents professionnels est mis en évidence dans la littérature (p. ex., Chatenoud *et al.*, 2016) : les attitudes des professionnels, les compétences de communication, la qualité des échanges d'informations, la présence et la qualité de documents de type PEI et le niveau d'implication des parents dans la conception de ces projets. Les parents insistent sur l'importance de la collaboration avec tous les professionnels, en soulignant la nécessité de rencontres régulières. Ils déplorent par ailleurs des collaborations minimales entre les professionnels et un manque de ressources, et disent devoir non seulement se battre afin de les obtenir mais aussi les coordonner (Tétreault *et al.*, 2014).

Si, parfois depuis la naissance de leur enfant, les parents sont confrontés à la nécessité et à la complexité de multiples interactions avec les professionnels, ils doivent à l'entrée dans la scolarité, que celle-ci soit spécialisée ou inclusive, s'ajuster à de nouvelles contraintes. En particulier, l'arrivée de nouveaux acteurs de l'enseignement régulier et spécialisé ajoute et multiplie les relations avec les intervenants déjà présents, complexifiant les relations de collaboration. S'ils entendent participer au projet de scolarisation de leur enfant, ils auraient à augmenter le répertoire de leurs pratiques parentales afin de pouvoir identifier et comprendre le rôle des différents intervenants, participer aux réunions et partager des informations avec ces différents acteurs et enfin contribuer à la conception de projet individualisé (Beauregard, 2011). Outre les connaissances et pratiques habituelles des parents d'enfants sans difficultés de l'enseignement régulier, les parents d'enfants déclarés à besoins éducatifs particuliers pourraient aussi développer des connaissances et compétences spécifiques qu'ils mettront au service de la défense d'une scolarité inclusive pour leur enfant. Dans ce contexte, les parents chercheraient davantage à être formés, plutôt qu'informés, pour mieux soutenir les apprentissages de leur enfant (Larivée *et al.*, 2006). Ainsi, certains parents s'informent, mais de surcroît se forment informellement par leurs expériences, s'inscrivent dans des formations consacrées à la compréhension et à l'intervention auprès d'enfants ayant un diagnostic similaire à celui de leur enfant, voire développent leur pouvoir communicationnel dans des rencontres formalisées avec des collectifs de professionnels (Kalubi et Angrand, 2020). D'autres se mobilisent également au niveau politique et s'engagent dans des activités d'*advocacy*, terme se rapportant à différentes pratiques de défense des droits et intérêts de son enfant afin de pallier certains manques relatifs aux services de soutien formel (Wang *et al.*, 2004).

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Si les textes prescriptifs placent la collaboration entre les professionnels et les parents comme pierre angulaire du parcours scolaire de l'enfant, ils attribuent aussi à chacun d'entre eux la responsabilité de la collaboration. Il y aurait donc une responsabilité individuelle à collaborer, et une collective qui reposerait sur la mise en place formelle et convenue des conditions nécessaires à la pleine expression

des points de vue de chacun. Pour collaborer, les divers acteurs devraient donc se sentir partenaires, sur un même pied d'égalité, avec la possibilité d'être actifs et décisionnaires. Il s'agirait ainsi de ne plus considérer les parents comme des bénéficiaires plus ou moins directs des prestations, mais plutôt comme de légitimes détenteurs de droits et de connaissances.

Toutefois, la littérature consultée indique que les parents disent également mal vivre cette collaboration avec les professionnels (Zeitlin et Curcic, 2014), se sentir exclus et devoir se battre régulièrement pour soutenir le projet inclusif de leur enfant (Tétreault *et al.*, 2014). Alors que certains d'entre eux semblent plutôt se résigner et se soumettre d'une façon passive aux décisions prises, d'autres augmentent leur répertoire de pratiques parentales (Beauregard, 2011), se forment (Larivée *et al.*, 2006) ou développent des pratiques d'*advocacy* (Wang *et al.*, 2004). Certains pourraient ainsi mettre à jour et se saisir de nouvelles capacités pour faire face à la complexité des multiples collaborations qu'ils ont à vivre et pour garantir le projet scolaire de leur enfant. L'idée même des capacités, présentée par Sen (2000), repose sur l'opportunité d'offrir aux parents une liberté effective de poser des actes et de faire des choix par la construction d'un environnement octroyant non seulement le droit réglementaire d'agir mais donnant aussi les moyens de le faire. Dans cette perspective, l'analyse des conditions de collaboration pourrait rendre compte des possibilités offertes à l'expression des savoirs développés par des parents au fil des expériences de collaboration, des savoirs qui structureraient leurs pensées et actions sans être socialement convenus ni partagés. Saisir les conditions des situations de collaboration des parents, au fil de la scolarité dite inclusive de leur enfant institutionnellement déclaré à besoins éducatifs particuliers, les ressources qu'ils ont à disposition, ainsi que leurs expériences, dilemmes et ajustements, est l'objectif de la recherche plus large en lien avec d'autres travaux de l'équipe PACES sur les conditions, expériences, dilemmes et ajustements des professionnels (Pelgrims *et al.*, 2017, 2018, en préparation). Cette première étude qui fait l'objet de cet article s'attache ici à saisir le point de vue des parents sur la collaboration qu'ils ont avec les différents professionnels impliqués dans le projet de scolarisation en classe ordinaire de leur enfant. Nous cherchons plus spécifiquement à savoir comment, du point de vue des parents, se composent les réseaux de professionnels autour de l'enfant et sa famille (nombre et type de professionnels), quels sont les obstacles qu'ils rencontrent lors des temps formels de collaboration, et enfin, quels sont les éléments qui facilitent et soutiennent ces temps de collaboration.

MÉTHODOLOGIE

La recherche plus large est prévue avec un échantillon de parents en Suisse Romande et en France voisine couvrant essentiellement la Savoie. Les résultats présentés ici sont obtenus avec un premier échantillon composé de 10 familles recrutées, 6 dans le canton de Genève et 4 de Savoie sur la base des 3 critères suivants. Les parents ont un enfant qui :

- présente un diagnostic de déficience motrice, sensorielle, ou intellectuelle, ou un trouble du spectre de l'autisme,

- bénéficie de mesures de scolarisation en classe ordinaire à temps partiel ou total,
- est scolarisé actuellement au niveau primaire.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des projets scolaires concernés.

	Âge de l'enfant	Diagnostic donné par les parents	Scolarisation actuelle
CH1	9 ans	Trouble du spectre de l'autisme	4P école ordinaire depuis la 1P Soutien par un enseignant spécialisé de l'école
CH2	10 ans	Trouble du spectre de l'autisme	5P école ordinaire depuis la 1P (avec intégration progressive depuis un centre médicopédagogique)
CH3	9 ans	Trouble du spectre de l'autisme Dyspraxie	5P dans une école ordinaire à 100 % Aide à l'intégration (depuis la 1P) et soutien d'enseignant spécialisé (depuis la 3P)
CH4	6 ans	Trouble du spectre de l'autisme Déficit d'attention	3P école ordinaire Enseignant spécialisé (5 à 6 périodes/ semaine)
CH5	12 ans	Trisomie 21	8P école ordinaire (5 demi-journées) et Centre d'appui à l'intégration (4 demi-journées)
CH6	5 ans	Trouble du spectre de l'autisme	1P école ordinaire Accompagnante à 100 % en classe
FR2	10 ans	Dyspraxie Cophose complète oreille gauche Déficit attentionnel	Ulis en école primaire Ulis pour le français et CE2 pour les autres disciplines
FR3	7 ans	Maladie rare : Délétion sur le chromosome 4 (retard de croissance intra-utérin)	Ulis en école ordinaire et intégration en CP durant 3 heures par semaine Soutien AVS collective
FR4	10 ans	Anévrisme à 15 jours Hémiplégie côté gauche	CM1 école ordinaire + coup de pouce épisodique d'une AVS attribuée à un autre enfant de la classe
FR5	Jumeaux 8 ans	Prématurés, IMC Déficiência motrice des membres inférieurs + bras gauche pour l'un des deux	CE1 école ordinaire Soutien du Sessad et de 2 AESH

Les projets d'intégration scolaire² présentent une forte variabilité en termes de formes, de système scolaire, de diagnostics déclarés et d'âges des élèves (entre 6 et 12 ans).

Les données ont été recueillies par entretiens semi-directifs conduits avec un des deux parents ou les deux réunis et structurés par un canevas d'entretien décliné en différents axes thématiques et dont seuls deux sont retenus ici. Le premier concerne les perceptions que les parents ont du réseau de professionnels impliqués dans la scolarisation actuelle en classe ordinaire de leur enfant ; il comprend notamment la composition des réseaux et l'organisation des séances formelles de collaboration. Le deuxième axe concerne les conceptions plus larges des parents de la collaboration avec les différents partenaires, incluant les difficultés et les éléments facilitateurs. Les 10 entretiens, d'une durée de 71 à 122 minutes (m = 97), ont été intégralement retranscrits. Pour cette contribution, le corpus a été soumis à une analyse de contenu (Bardin, 2013) selon les thématiques correspondant aux trois questions guidant cette étude : la diversité des professionnels du projet d'intégration scolaire actuel, les obstacles à la collaboration au niveau organisationnel, procédural et de la teneur des séances, et les facilitateurs à la collaboration. Cette dernière analyse fait aussi émerger certaines connaissances construites par les parents au fil de leurs expériences de collaboration avec les professionnels.

RÉSULTATS

Diversité des professionnels

L'ensemble des parents interrogés relatent une longue expérience de collaboration avec les professionnels, pour une grande partie depuis la naissance de leur enfant. L'entrée dans une scolarité est marquée pour les parents par la transformation des réseaux de prise en charge précoce. L'introduction de nouveaux acteurs des milieux scolaires réguliers et spécialisés constitue pour la plupart des parents questionnés un pallier ou une prise de relais. Alors que certains parents semblaient davantage impliqués voire initiateurs des réseaux, pour d'autres, « *c'est l'école qui s'est approprié le réseau* » (CH5). Les partenaires peuvent alors devenir plus nombreux en fonction des différentes formes de scolarisation et les responsabilités redéfinies entre les différents acteurs.

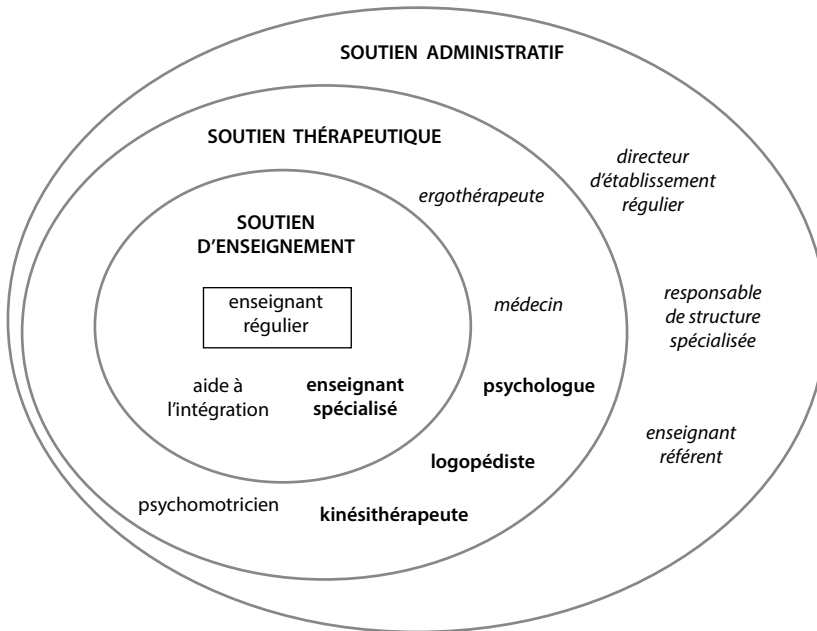
Les parents déclarent tous une grande diversité de professionnels, des formes d'intégration, et du diagnostic des élèves. Ils désignent entre 4 et 11 intervenants (moyenne = 7) avec lesquels ils devraient collaborer pour le projet scolaire de leur enfant. Le projet à mi-temps en classe régulière et à mi-temps en centre de ressources de type médico-pédagogique est la situation impliquant le plus de professionnels (CH5). En revanche, le projet scolaire à 100 % intégré dans une classe ordinaire (CH2), sans mesure de soutien en classe par une aide à l'intégration³, est celui dont

2. Sans plus de données sur les conditions effectives de scolarisation mises en place en classe ordinaire pour permettre à l'enfant et à l'adolescent d'intégrer le rôle social d'élève et l'accès aux savoirs, données qu'impliqueraient notre définition de l'inclusion (Pelgrims, 2016), nous adoptons le terme intégration.

3. Nous utilisons comme terme générique *aide à l'intégration* pour désigner les différentes fonctions selon les systèmes scolaires (AIS, AESH, AVS).

les parents désignent le moins de partenaires (4). Parmi les 10 projets concernés par cette contribution, celui de cet élève est d'ailleurs emblématique d'une intégration progressive opérée d'abord depuis une institution spécialisée.

Figure 1 : Diversité des partenaires impliqués dans les réseaux de collaboration associés aux 10 projets de scolarisation en classe ordinaire



Légende :

Terme écrit en caractère roman : intervient exclusivement en classe.

En *italique* : intervient exclusivement hors classe ou hors école.

En **gras** : intervient en classe ou hors classe selon les projets.

Les parents brossent un panorama des intervenants impliqués que nous pouvons circonscrire en 3 cercles autour de l'enseignant régulier titulaire de la classe ordinaire accueillant l'enfant (figure 1). Ces intervenants opèrent d'une part à trois différents niveaux de soutien plus ou moins proches de la culture scolaire (enseignement, thérapeutique ou administratif) et d'autre part en classe, hors classe ou hors établissement (respectivement indiqué en style normal, italique et gras). Le *premier cercle* comprend les professionnels intervenant directement en classe pour un soutien d'enseignement. Il s'agit des enseignants spécialisés d'Ulis (pour la Savoie) ou des enseignants spécialisés exerçant la fonction de soutien à partir des structures spécialisées (pour Genève) qui sont impliqués dans 6 projets, ainsi que les aides à l'intégration également engagées dans 6 projets. Le *deuxième cercle* inclut des professionnels délivrant des prestations de soutien de rééducation ou thérapeutique, certains intervenant directement dans les classes. Nous pouvons relever ici la

singularité du projet FR5 impliquant l'intervention de 4 professionnels d'un Sessad (kinésithérapeute, ergothérapeute, psychomotricienne, psychologue). L'ensemble des projets incluent entre 1 et 4 professionnels intervenant en dehors de l'école. Les parents signifient qu'ils ont une place spécifique et importante dans les réseaux liés à la scolarisation de leur enfant. Nous retrouvons les professions impliquées habituellement dans la prise en charge thérapeutique d'enfants présentant de telles déficiences : ergothérapeutes (7), orthophonistes (6), médecins (6), psychologues (5), kinésithérapeutes (2). Enfin, le *troisième cercle* concerne les professionnels dont les fonctions relèvent du soutien administratif au projet d'intégration en classe ordinaire. Ils sont considérés par les parents comme des acteurs importants dans les orientations de l'enfant et l'organisation des réunions. En Suisse, ce sont les directeurs d'établissement régulier que 5 parents désignent. En France, ce sont les enseignants référents qui, malgré la désignation en vigueur, n'ont pas de fonction d'enseignement.

Ainsi, il apparaît dans cette étude que la collaboration parents-professionnels dans le cadre de la scolarisation de leur enfant est caractérisée par un nombre important de professionnels qui interviennent à différents niveaux de soutien plus ou moins proches de la culture scolaire. En outre, les parents rapportent tous comment les expériences de collaboration démarrent précocement au niveau préscolaire.

Des obstacles liés à l'organisation et au déroulement des séances de réseau

Les obstacles que les parents perçoivent sur le plan des procédures prescrites relatives à la **planification, à l'organisation et au fonctionnement des réunions de réseau** semblent, sous certains aspects, différents en fonction des deux pays/régions (système national pour la France, système variable selon les cantons en Suisse). Un certain nombre de procédures sont réglementées en France : « *L'équipe de suivi de la scolarisation est réunie par l'enseignant référent autant que de besoin mais au moins une fois par an* » (Circulaire du 17 août 2006). Ces aspects ne font pas l'objet d'une réglementation en Suisse selon les propos des parents, lesquels d'ailleurs pointent un certain nombre d'obstacles en lien avec cette absence de disposition réglementaire : « *il manque un process officiel, qui dit ? qui fait quoi ? et qui est basé sur les besoins de S.* » (CH4). Ceci n'est d'ailleurs pas perçu sans conséquences sur les transmissions d'informations entre les différents professionnels : « *on n'a pas l'impression que les dossiers sont transmis d'une enseignante à l'autre* » (CH2).

La prescription fixant au minimum une réunion par année en France est claire pour les parents interrogés, même si certains trouvent que cela n'est pas suffisant : « *c'est rare qu'on se retrouve tous ensemble finalement* » (FR5). Le nombre de séances déclaré par les parents en Suisse est plus important : la majorité rapporte 1 par trimestre scolaire. Certains d'entre eux indiquent d'ailleurs que la modification de cet échéancier est perçue comme un signal d'alarme, tel que signifié par le parent CH3, le seul qui déclare deux séances par année : « *si ça va super mal, il y en a une troisième qui devrait s'ajouter, mais ça n'a jamais été le cas, je touche du bois* ». Toutefois, le fait que ces trois séances soient placées trop tardivement après le début de la rentrée scolaire est relevé par certains parents, qui réclament en outre

qu'elles soient mieux anticipées : « *j'avais demandé un réseau en début d'année, très tôt, parce que souvent ça ne se fait pas toujours en début d'année* » (CH5).

La planification et l'organisation des séances est dévolue à l'enseignant référent au sein du système scolaire français. La majorité des parents suisses rencontrés déclarent quant à eux ne pas être clairs sur qui va convoquer une séance et quand. Ils doivent parfois interpeler les intervenants pour cela : « *c'est vrai que les deux dernières fois c'est moi qui ai relancé* » déclare le parent CH3. Ils doivent parfois prendre l'initiative de solliciter la présence des thérapeutes libéraux, voire convoquer eux-mêmes les séances : « *on parle du projet, on parle d'un réseau qui a une fonction collaborative, là c'est nous qui convoquons* » (CH4). L'animation de celles-ci y est de même peu définie : « *alors une séance, on arrive, on s'assied et personne ne sait qui prend la parole. Après quelques minutes, le directeur réalise peut-être que c'est une bonne idée de parler* » (CH4). Si l'animation est assignée à l'enseignant référent dans le système scolaire français, cela n'empêche pas que les parents peuvent percevoir un manque de pilotage du réseau : « *il y a l'enseignant référent qui va peut-être un peu plus orienter mais y a pas de... chef d'orchestre* » (FR2). Certains parents relèvent qu'il y a trop de participants aux séances, se trouvant parfois face à des professionnels imposés (CH3) ou en présence de professionnels qu'ils ne connaissent pas : « *une intervenante avec qui on n'avait jamais eu de contacts, qui avait toujours été très distante et qui commence à parler de classe Ulis* » (FR2). L'échange s'en trouve alors entravé, le partage d'informations avec des professionnels inconnus étant difficile :

« C'est un moment intime, il y a des émotions et moi je suis quelqu'un de très sensible. Je pleure facilement. Donc c'est des situations où j'ai besoin de connaître les gens qui sont présents et pas de voir des têtes pour la première fois » (CH3).

Au niveau du déroulement, des parents rapportent se voir couper la parole : « *la façon dont elle a mené la réunion, elle nous a un peu coupé la parole. En fait elle ne voulait pas qu'on ait des échanges. Elle nous a vraiment cassés !* » (FR5).

Les parents relèvent ce qui, dans la **teneur des échanges**, contribue à entraver la collaboration. Trois dimensions émergent de leurs propos. Ils rapportent en majorité tout d'abord que la collaboration lors des séances est fortement gênée par le fait que les propos peuvent être principalement centrés sur les difficultés et les troubles de l'enfant : « *c'est assez violent parce qu'on ne parle que de ce qui ne va pas, que des troubles, et du coup, on aurait besoin aussi de parler des ressources* » (FR2). Pour le parent CH3, « *le négatif s'engage très rapidement du moment qu'on dit quelque chose de pas positif sur mon enfant [...] qu'on entend des choses difficiles, déjà ça nous met dans un état* ». Les parents relèvent en second lieu que le processus collaboratif lors des séances peut être entravé par toute énonciation de propos qui, d'une façon directe ou indirecte, remettent en question le projet d'intégration en classe ordinaire. Les parents sont ainsi à l'affût des sous-entendus, des évocations de tout recours à des mesures autres que celles déjà engagées. Plusieurs rapportent d'ailleurs avoir l'impression que parfois tout est préparé à l'avance et entendu

entre les professionnels : « *ce qui était intéressant c'est qu'on avait l'impression qu'ils avaient déjà tout décidé avant qu'on arrive dans la séance* » (CH2). Enfin, les parents signalent que la collaboration est fortement entravée lorsqu'ils perçoivent que les propos tenus en séance remettent en question leur rôle parental ou lorsque les informations dont ils disposent ne sont ni entendues ni prises en compte. Les parents FR2 et FR3 considèrent par exemple que leurs ressentis des difficultés de leur quotidien avec leur enfant sont éludés : « *on ne nous a jamais demandé comment était M. à la maison, ça ne rentrait pas en compte ce critère de M. à la maison, c'était vraiment sa scolarité* » (FR3). Évoquant une collaboration négative antérieure le parent CH1 se montre d'ailleurs particulièrement critique sur le manque de considération de certains professionnels envers lui :

« C'est déjà la sentence [...] on ne vous écoute pas mais eux savent déjà ce qu'ils vont faire [...] en fait vous n'avez pas le droit d'intervenir, vous n'avez pas le droit de donner votre avis parce que vous ne savez pas, vous n'êtes pas thérapeute, vous n'êtes pas médecin » (CH1).

Enfin, la teneur de certaines séances peut paraître complètement opaque pour des parents peu rompus au lexique employé par les professionnels ou ne disposant pas des clés suffisantes pour appréhender les procédures : « *des sigles, les mots, que ce soit médical, que ce soit lié à l'enseignement, c'est très particulier, c'est très codifié aussi, donc c'est très déstabilisant* » (FR2).

En ce qui concerne donc les obstacles à la collaboration, les résultats montrent que les parents en Suisse romande invoquent davantage les modalités d'organisation des réunions formelles alors que leurs pairs du côté de la Savoie invoquent essentiellement la faible fréquence des réunions ; cette différence entre les deux régions tient notamment aux prescriptions institutionnelles et nationales en France. En ce qui concerne les difficultés liées à la teneur des séances, les parents des deux côtés de la frontière déplorent le regard souvent défectologique que les professionnels portent sur leur enfant, toute énonciation qui selon eux pourrait être interprétée comme une menace du projet d'intégration scolaire, l'opacité du lexique, ainsi que la non reconnaissance de leur rôle de parents.

Des conditions facilitatrices et des points d'appui pour les parents

Les parents relèvent un certain nombre d'éléments facilitateurs du travail collaboratif, souvent en écho inversé avec les obstacles qu'ils déclarent. Ils formulent de plus certaines attentes pour optimiser cette collaboration.

La **formalisation de procédures claires et prévisibles** pour le suivi du projet et les réunions avec les professionnels est une condition facilitatrice relevée. C'est davantage les parents interrogés en Suisse qui expriment combien la collaboration est plus aisée lorsqu'ils peuvent identifier qui convoque les séances et qui en assure le compte rendu. Quelques parents relèvent également qu'une **préparation en amont des objectifs des séances**, avec chaque professionnel, est une aide au bon déroulement de celles-ci. Elle est importante car elle leur permet de se prémunir de toute mauvaise surprise :

« Je pense que clairement que ce qui facilite, c'est qu'il y a eu beaucoup d'échanges en amont, ce qui fait aussi que chacun sait un peu son positionnement. Il y a peut-être moins de mise sur ses gardes et ça nous permet aussi de faire déjà notre chemin avant » (FR2).

Plusieurs parents rapportent leur satisfaction lorsque **l'animation est clairement prise en charge par un professionnel** attentif, garant du partage équitable de la parole et capable d'utiliser des outils d'animation : *« c'était vraiment constructif, c'était bien repris aussi par l'enseignante référente qui était très attentive à ce que chacun pouvait apporter et à reformuler de façon le plus juste ce qui était apporté par chacun » (FR2).* Enfin, plusieurs parents déclarent qu'une séance où la collaboration s'est bien passée est une séance où **ce qui leur est rapporté de leur enfant est positif avec une mise en avant de ses progrès**. Dans leurs réponses portant sur l'amélioration de la collaboration, ils font aussi quelques propositions en lien avec les procédures. Plusieurs souhaiteraient qu'un professionnel puisse être le garant du projet de scolarité dans la durée (CH4, FR3). Cet intervenant devrait également les soutenir dans les démarches administratives et juridiques : *« quelqu'un qui puisse aussi nous aiguiller en tant que parent, parce que c'est la première fois que je passe par là. Avoir quelqu'un, comme une petite fée » (CH3).*

Guidés par la réussite du projet d'intégration de leur enfant, veillant à son bien-être familial et scolaire, les parents traversent la complexité des collaborations au gré des partenaires qu'ils rencontrent. Ils y acquièrent, par leurs expériences répétées, des connaissances et des compétences leur permettant d'affronter ces séances de réseau et d'y participer au mieux. L'analyse fait émerger des connaissances fines qu'ils ont développées, comme celles portant sur les déficiences de leur enfant et leurs conséquences sur la scolarisation, sur le fonctionnement des systèmes scolaires réguliers et spécialisés, sur les lois et principes régissant l'école inclusive, ou encore sur les différentes interventions thérapeutiques et pédagogiques qui leur paraissent pertinentes.

Nous pointons plus spécifiquement pour cette contribution que la plupart des parents interrogés disposent de connaissances claires sur le réseau professionnel, pourtant relativement complexe comme nous l'avons vu, entourant leur enfant. Ils font preuve d'une **connaissance fine des rôles des différents professionnels** et en quoi chaque partenaire peut s'avérer utile pour le projet de scolarisation de leur enfant. Ils insistent sur le fait, malgré certains mécontentements, que *« chaque professionnel a son rôle » (CH6), « chacun a ses compétences et n'essaie pas forcément d'aller sur le domaine de l'autre » (CH1).* D'ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés sur cette question, les parents disent ne pas accorder davantage de poids à un professionnel plutôt qu'à un autre. L'analyse des corpus indique également qu'ils identifient parmi ces professionnels celui qui peut être un point d'appui particulier dans le réseau. Plutôt qu'un choix lié à une profession, il semble surtout que les parents soient sensibles à ce que le professionnel assure une continuité dans la prise en charge et le projet scolaire, qu'il se positionne pour défendre l'enfant, qu'il soit prêt à plaider leur cause et se montre disponible pour un partage fréquent d'informations en dehors des séances de réseau. Enfin, plusieurs parents déclarent prendre appui sur ces professionnels,

par exemple pour faire passer des informations qu'ils estiment importantes : « *on a l'impression que tant que ça passe par nous ce n'est pas entendu. Mais quand ça passe par un professionnel, c'est entendu, c'est comme si on avait besoin d'eux pour valider ce qu'on avait à dire* » (CH2).

Ainsi, pour faire face à la complexité de ces collaborations, les parents réclament plus de clarté quant à l'organisation et surtout au fonctionnement des réunions; selon eux, les retours positifs sur leur enfant améliorent la qualité de la collaboration. Parallèlement, ils semblent développer une analyse perspicace des rôles des divers partenaires leur permettant d'identifier les appuis nécessaires en cas de besoins.

DISCUSSION

Les premiers résultats de cette étude exploratoire mettent tout d'abord en exergue non seulement le nombre important de partenaires mobilisés dans la collaboration parents-professionnels, mais aussi la grande diversité des cultures professionnelles et des lieux d'intervention du réseau. Celle-ci pourrait prendre sa source tant dans un déploiement continu de suivis professionnels sur des temps relativement longs que sur des interventions discontinues de certains d'entre eux. Au sein de ces réseaux, les parents restent minoritaires face à des professionnels représentés bien plus massivement. On notera par ailleurs la faible évocation des enseignants réguliers dans les propos des parents retenus pour les analyses conduites dans cet article. Bien qu'ils soient cités pour d'autres dimensions de la recherche non reprises ici, on peut s'interroger sur la place qu'ils occupent dans des séances multiprofessionnelles selon le taux d'intégration de l'élève. Ce constat pourrait confirmer, sous un autre angle, ce que certains auteurs relèvent dans le peu de participations des enseignants réguliers lors des réunions en lien avec les projets d'intégration (Martin *et al.*, 2006). C'est donc à une multiplicité de combinaisons collaboratives auxquelles les parents sont confrontés et auxquelles ils doivent s'adapter au mieux pour soutenir de manière adéquate le projet d'intégration de leur enfant. Cette confrontation à la complexité ne relève toutefois pas de la seule expérience parentale puisque certains professionnels y sont aussi soumis. En effet, d'autres travaux montrent que celle-ci s'impose aux enseignants spécialisés qui doivent faire face à de multiples partenaires et institutions lorsqu'ils assurent et tentent tant bien que mal de composer la fonction de soutien à l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims *et al.*, 2017, en préparation). Il apparaît donc que la collaboration parents-professionnels s'inscrit dans des réseaux complexes et suscite des dynamiques relationnelles dont l'équilibre paraît quelquefois précaire. Or, le développement de multiples dispositifs d'aide sous couvert d'une école plus inclusive risque encore d'augmenter ce phénomène de complexité aux dépens des différents acteurs dont les enseignants, les parents et leurs enfants qui ont à l'éprouver quasiment au quotidien.

Ceci étant et pour y faire face, les parents opèrent des transformations qui, dans le récit de leurs expériences ne vont pas de soi. En effet, l'analyse plus précise des obstacles rapportés aux modalités d'organisation et de fonctionnement des séances révèle, entre autres, que le partage de parole pourrait rester en défaveur des parents et que l'impression demeure que les décisions se prennent a priori entre

professionnels et à l'écart des parents. Cette analyse des obstacles montre que la nécessité de collaborer engage quelquefois des situations paradoxales dont les parents doivent se départir pour poursuivre leur partenariat. En effet, l'engagement, que l'organisation des séances et la demande de mobilisation des professionnels réclame, les place dans un statut d'acteur de la collaboration indispensable et actif. Nombreux sont encore ceux qui doivent veiller à ce que les réunions s'organisent à des échéances fixes et à ce que l'ensemble des professionnels concernés soient convoqués, les plaçant dans un rôle de coordinateur ou de chef d'orchestre qui les oblige « à *organiser leurs rythmes de vie autour des rythmes institutionnels, à faire preuve d'un sens de l'organisation et de la coordination sans lequel l'intervention sociale ne saurait être cohérente* » (Ebersold, 2006, p. 64). Pourtant, ce statut de coordinateur semble pour certains parents s'effacer au cours des séances au profit d'un positionnement plus passif, davantage subi que souhaité, lors duquel ils deviennent « *observateurs* » (FR2) des échanges, abandonnant aux professionnels une partie de leurs possibilités d'action.

Parallèlement, un autre changement de statut peut aussi être soulevé. Si les parents regrettent que leur lot d'expériences avec leur enfant et leurs savoirs qu'ils qualifient pour certains d'intuitifs ne soient pas reconnus, on remarque par ailleurs qu'ils construisent un certain nombre de connaissances précises glanées auprès des professionnels ou dans le champ associatif et tendent dans la mesure de leurs moyens à passer du statut de néophyte à celui d'expert. Nos résultats montrent combien ils ont acquis, entre autres, des connaissances singulières des rôles et des apports des différents professionnels auxquels ils ont à faire dans le projet de scolarisation de leur enfant. De plus, ils identifient parmi ces professionnels quel est celui qui peut leur servir de relais ou de point d'appui, ce qui contribuerait à atténuer les rapports de pouvoir, au risque néanmoins que les autres professionnels s'adressent d'une façon préférentielle à lui (Bacon et Causton-Theoharis, 2013, p. 694). Développant différentes connaissances et compétences, les parents arborent une parole plus experte et épousent une forme de professionnalisme. Cette transformation qui fait de l'acquisition de connaissances une valeur de réassurance, leur permet de gagner une forme de reconnaissance face aux professionnels qui ne sont pas leurs pairs et les rend ainsi *autrement capables*. Néanmoins, nombreux sont ceux qui déclarent souhaiter rester parents avant tout et appellent de leurs vœux l'opportunité de remettre dans les mains des professionnels des rôles et des savoirs dont ils ont dû s'emparer : « *je suis frustrée parce que moi je suis cheffe de projet. Je sais que je pourrais le faire mais ce n'est pas mon rôle. Mon rôle, c'est d'être maman* » (CH4).

CONCLUSION

L'objectif de cette contribution était de donner la parole aux parents d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers afin de recueillir la perception qu'ils ont de la collaboration avec les professionnels auxquels ils ont à faire dans le cadre de l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. La centration sur la complexité des réseaux, sur les obstacles et les facilitateurs sous l'angle de l'organisation, du fonctionnement et de la teneur des séances de réseaux a guidé

l'analyse des corpus verbaux recueillis. Les résultats font émerger la complexité des réseaux avec lesquels les parents devraient collaborer. En outre, les obstacles sont multiples et les parents appellent à plus de clarté, de planification des objectifs des séances, de propos centrés sur les progrès scolaires de leur enfant afin de rendre la collaboration plus fructueuse. Certes, il s'agit de premiers résultats qui appellent des confirmations et compléments à partir de la recherche plus large et actuellement en cours dans laquelle ils s'inscrivent. Si les résultats indiquent également que les parents construisent des connaissances expertes sur le réseau, les rôles et apports des différents acteurs, et identifient ceux qui constituent une ressource centrale pour garantir la pérennité du projet d'intégration de leur enfant, les premières analyses pourraient révéler que la question de la connivence culturelle entre les acteurs de l'école et certains parents (Périer, 2018) pourrait se poser avec acuité pour les parents concernés par cette recherche. Par ailleurs, si l'ensemble des parents déclarent la complexité, les difficultés et les obstacles à la collaboration, certains davantage que d'autres tissent d'autres réseaux, se forment, s'engagent en qualité de membres d'associations soutenant le droit de leurs enfants. Ceux-ci sont alors amenés à développer d'autant plus des possibilités d'action leur permettant d'optimiser le projet d'intégration de leur enfant. Mais qu'en sera-t-il des parents de milieux défavorisés et non défendus par des organisations associatives et qui peineront encore davantage à être partenaires ? Quel sera l'environnement capacitant à promouvoir pour permettre véritablement à chaque parent de se sentir autrement capable ?

Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs*. Auteurs.
- Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). It should be teamwork: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699. DOI: 10.1080/13603116.2012.708060
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International*, 21(3), 15-33. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/3>
- Bélanger, N., et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bouchard, J. M., Talbot, L., Pelchat, D., et Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique. In A.-M. Fontaine et J.-P. Pourtois (dir.), *Regard sur l'éducation familiale : Représentation-Responsabilité-Intervention* (pp. 189-201). De Boeck.
- Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier, N., et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. In L. Prud'homme, H. Duschêne, P. Bonvin, et

- R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 87-102). De Boeck.
- Ebersold, S. (2006). L'ambition participative ou l'invisibilisation sociale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 61-70. <<https://doi.org/10.3917/nras.034.0061>>
- Gardou, C (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Érès.
- Kalubi, J., et Angrand, R. (2020). Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat. *Phronesis*, 9, 11-24. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2020-3-page-11.htm>
- Larivée, S., Kalubi, J., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lesain-Delabarre, J. (2012). Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0079>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, E. J., Christensen, R. W., Woods, L. L. & Lovett, D. L. (2006). Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187-200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pelgrims, G., Emery, R. Haenggeli-Jenni, B., et Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 26-33.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R., et Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels les enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.
- Pelgrims, G., Delorme, C., et Emery, R. (en préparation). *Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche éducationnelle située de l'activité*. Manuscrit en préparation.
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. (2014). Understanding the parents of children with special needs: collaboration between health, social and education networks. *Child: care, health and development*, 40(6), 825-832. <https://doi.org/10.1111/cch.12105>

- Turnbull, R., & Turnbull, A. (2014). Looking Backward and Framing the Future for Parents' Aspirations for Their Children With Disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(1), 52-57.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R. Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of disability policy studies, XX(X)*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(2), 144-155. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.144>
- Zeitlin, V. M., & Curcic, S. S. (2014). Parental voices on Individualized Education Programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & society, 29*(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>