

## PENSER LA COOPÉRATION ENTRE PARENTS D'ENFANTS HANDICAPÉS ET ENSEIGNANTS : UN DÉFI

Jean-Marc Lesain-Delabarre

I.N.S.H.E.A. | « [La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation](#) »

2012/1 N° 57 | pages 79 à 92

ISSN 1957-0341

ISBN 9782912489975

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2012-1-page-79.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour I.N.S.H.E.A..

© I.N.S.H.E.A.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi

Jean-Marc LESAIN-DELABARRE  
INS HEA

EA 1589 : Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles  
(EFIS, CREF)

**Résumé :** Des termes tels acteur, partenaire, partenariat... utilisés communément de nos jours pour décrire la façon dont parents d'enfants handicapés et enseignants doivent travailler ensemble et coopérer, conduisent à de nombreux paradoxes. Bien que le système juridique français, les conventions internationales tout comme des recherches traitent des droits ou des compétences des parents en matière de scolarisation, la nouvelle évidence du principe de coopération entre parents et professionnels doit faire l'objet d'une analyse critique. Utilisant des travaux de sciences de l'éducation (recherches en éducation familiale), l'article met en évidence le fait que la coopération entre parents et éducateurs doit d'abord être entendue dans un sens symbolique.

**Mots-clés :** Éducation familiale - Éducation inclusive - Enseignant - Idéologie - Parent - Partenaire - Partenariat - Scolarisation - Sociologie constructive.

## Analyzing the cooperation between parents of disabled children and teachers: a challenge

**Summary:** Words like actor, partner or partnership, commonly used nowadays to describe the ways teachers and parents of special educational needs children may work together and cooperate, lead to paradoxes. Unless the French legal system and international Conventions as researches deal with the rights or the abilities of parents in schooling, the new evidence in which consists the principle of cooperation between parents and teachers must be criticised. Using works coming from sciences of education (researches in family education), this paper points out the fact that co-operation between parents and educators must be first understood in a symbolic way of speaking.

**Keywords:** Constructive sociology - Family education - Ideology - Inclusive education - Mainstreaming - Parent - Partner - Partnership - Teacher.

**S** I l'on consulte un dictionnaire académique de la langue française, tel le *Trésor informatisé de la langue française*, on peut faire ressortir deux sens principaux de la notion de coopération<sup>1</sup>: d'une part, « *l'action de participer, avec une ou plusieurs personnes, à une œuvre ou à une action commune* ». D'autre part, « *l'aide apportée généralement par un pays à un autre, pour contribuer à son développement économique et culturel* ». Lorsque l'on parle de coopération entre parents et enseignants, c'est plus directement le premier sens qui est investi,

1. <http://atilf.atilf.fr> article « coopération », consulté le 10 juillet 2011.

celui renvoyant à l'aide, à l'entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun. Il faudrait certes considérer le sens particulier que prend l'idée de coopération en économie politique, à savoir « *la méthode par laquelle des personnes ayant des intérêts communs s'associent en vue d'un profit réparti au prorata de leur activité* ». Ce n'est manifestement pas le sens qui nous intéresse ici.

Penser les parents comme *acteurs* singuliers ou collectifs du processus d'inclusion scolaire, les penser comme *partenaires* de droit et de fait dans le déroulement même de la scolarité en milieu ordinaire, les considérer non comme des interlocuteurs lointains que le *Code de l'Éducation* ou le *Code de l'Action sociale et des familles* obligeraient de prendre en compte, mais bien comme des acteurs de *proximité* avec lesquels les professionnels de l'institution scolaire et de l'éducation en général, les professionnels de l'accompagnement et du soin se doivent de *coopérer*, de *collaborer*, d'agir de concert dans une perspective de *co-éducation*... voilà de nouvelles évidences qui tendent à s'imposer aux politiques comme aux praticiens de l'éducation.

Au plan international, en matière de recherche sur les conditions d'une scolarisation pertinente des jeunes à besoins éducatifs particuliers, la nécessité d'une coopération entre parents et enseignants, et plus généralement entre parents d'enfants handicapés et professionnels, la nécessité de liens réciproques et de la prise en compte par les professionnels des compétences parentales... tendent à devenir de véritables *axiomes* des sciences de l'éducation, des *principes* quasi incontestables des *bonnes pratiques* des professionnels. Quoique les premiers travaux aient surtout mis en évidence la nécessité pour les parents d'élèves handicapés de s'engager dans une multiplicité d'actions stratégiques pour faire valoir leur voix et leurs droits, avant que ne soient effectivement étudiées des formes effectives de collaboration ou de coopération éducative (Lesain-Delabarre, 2002a et b, 2003).

## **LA COOPÉRATION ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS CONÇUS COMME PARTENAIRES: UN OBJET DE RECHERCHES À ENGAGER, ET UNE ÉVIDENCE TROMPEUSE**

Que la coopération entre parents et professionnels soit le gage d'une scolarité adaptée et réussie s'imposerait donc désormais comme une évidence à la fois pratique et théorique. Des travaux conduits ou recensés par D. Gayet (1999), R. Deslandes (1999), G. Bergonnier-Dupuy (2005) ont montré que l'éducation familiale et la formation scolaire ne manquent pas de diverger, bien que l'une et l'autre puissent également converger, avec des effets contrastés sur la réussite des élèves. M. Robin, G. Bergonnier-Dupuy, et D. Fablet (2011) font état, dans un article de synthèse relatif à la recherche et aux formations en éducation familiale en France, de la variété des travaux récemment conduits sur les liens entre institutions éducatives, et sur les relations entre sphère parentale et champ scolaire. Peu de travaux sont mentionnés sur les formes particulières prises par les relations entre parents d'enfants handicapés et professionnels du système scolaire, sur les modes de coopération ou de participation des parents à la scolarité ou sur les partenariats engagés. A. Feyfant (2011) a consacré une revue de littérature relative aux effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Il y apparaît que les sciences de

l'éducation s'intéressent depuis longtemps aux modes de participation des parents au processus de scolarisation. Mais rares sont encore les recherches qui analysent les nouveaux dogmes (Lesain-Delabarre, 2006), consacrant l'implication parentale dans la scolarité d'enfants handicapés comme une nouvelle évidence, un quasi *allant de soi*.

L'évidence, dans l'héritage cartésien qui est le nôtre, est cette vérité qui s'impose d'elle-même à l'esprit, lequel est comme éclairé par quelque lumière intense et d'universel éclat. Ce que Descartes nommait l'intuition dans les *Regulae ad directionem ingenii*<sup>2</sup>.

Mais des évidences aveuglent parfois, tout comme certains axiomes restreignent l'horizon de pensée et par là même restreignent l'horizon d'action : jeter un regard critique sur toute évidence s'impose, afin de ne pas se laisser envahir par les brouillards, sinon les ténèbres intellectuelles d'une idéologie, quelque moderniste et généreuse qu'elle apparaisse. L'idéologie<sup>3</sup> est cette forme particulière de représentation faussée de sa place et de son rôle, notamment au regard des processus sociaux et économiques effectifs : se penser comme *sujet* libre en faisant abstraction des nombreux processus matériels d'influence et de conditionnement, est une des façons de succomber aux idéologies régnantes. Louis Althusser<sup>4</sup> définissait l'idéologie comme la représentation du rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence, les conduisant à se considérer comme sujets (on dirait aujourd'hui plus volontiers *acteurs*) de leur histoire singulière.

Nous considérerons comme susceptible d'être soumis à l'analyse critique l'énoncé selon lequel les parents d'élèves et les enseignants seraient ou devraient être partenaires dans le cadre d'une scolarité inclusive, car ils en seraient des acteurs majeurs. Et nous considérerons dans l'espace de cet article comme foncièrement problématique l'idée d'une coopération entre parents et professionnels. Non pas bien entendu que nous rejetons une telle coopération : elle nous paraît fondamentale et riche de conséquences positives. Mais notre hypothèse est que cette idée recouvre beaucoup d'impensé, et que sa réaffirmation récurrente sous des formes diverses témoigne du caractère problématique et idéologique du principe auquel elle renvoie. Nous soutenons non pas simplement que la coopération entre parents et professionnels<sup>5</sup> est difficile, ce qui est assurément le cas, mais bien qu'elle est improbable, qu'elle est fragile, dépendante des circonstances, des contextes, des milieux socio-culturels (Lahire, 1995) et des personnes, fondamentalement *accidentelle* et non essentielle, pour reprendre la terminologie de la philosophie médiévale, et l'on pourrait à loisir poursuivre la recherche des écueils vers lesquels on se trouve projetés lorsque l'on examine avec attention les termes de cette coopération visiblement espérée.

2. Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, écrit vers 1628-1629. Voir aussi *Discours de la méthode*, datant de 1637.

3. dans la tradition de la philosophie critique d'inspiration marxiste qui faisait florès dans les années soixante-dix.

4. La référence la plus célèbre demeure l'article publié originalement dans la revue *La Pensée* en juin 1970 : Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche) », *La Pensée*, n° 151, juin 1970. On peut retrouver l'article dans *Positions* (1964-1975), 1976, Les Éditions sociales, Paris, p. 67-125.

5. tout particulièrement, parmi ceux-ci, les enseignants ordinaires et spécialisés.

On peut et on doit rechercher les formes multiples des liens établis entre ces acteurs dans les pratiques effectives. On doit également examiner de près les liens privilégiés par les directives ou recommandations légales et réglementaires, les liens entre acteurs étudiés dans les travaux de recherches en sciences humaines. Il s'agit également de repérer les objectifs affirmés ou sous-jacents pour ces coopérations, les formes et les effets des relations, des collaborations, des transactions et plus généralement des échanges et contributions réciproques des parents d'élèves à besoins éducatifs particuliers, avec les enseignants, avec les professionnels intervenant à un titre ou à un autre dans le parcours de scolarisation des jeunes en situation de handicap, voire dans certaines situations avec les bénévoles et militants des divers mouvements associatifs.

L'analyse critique peut prendre bien des voies.

On peut se demander à quel moment de l'histoire des idées, des pratiques sociales, des évolutions économiques, technologiques, démographiques etc. le principe de coopération a été placé au centre d'une attente, d'une revendication, d'une incitation réglementaire ou d'une prescription légale.

Considérer les parents d'enfants handicapés comme acteurs et plus encore comme partenaires de la scolarisation effective dans le cadre d'une École inclusive est ainsi une *nouveauté* qu'il convient d'interroger. L'École s'est en effet construite sur un principe aux antipodes du principe de coopération, un principe de clôture et d'éviction de droit et de fait de la société civile et de la famille en particulier (Dubet, 1997; Merieu, 2000; Lesain-Delabarre, 2000; Philip, 2011).

Partir des pratiques en vigueur est une idée apparemment simple, mais qui n'a pas toujours été aux fondements des analyses : la tentation existe toujours de prescrire des pratiques plus ou moins idéales, en s'appuyant sur quelques réussites et le plus souvent sur la beauté des idées sous-jacentes, sans tenir compte pour autant de la réalité des conditions de travail, des situations effectives dans lesquelles vivent les divers protagonistes d'un processus social, des gestes professionnels et des schèmes de comportement ou des attitudes des acteurs non professionnels.

Plusieurs chercheurs ont démontré par exemple en quoi l'idée même d'un partenariat entre parents et enseignants pouvait confronter à des contradictions irrésolubles. P. Perrenoud, reprenant à l'occasion d'une communication plusieurs de ses travaux antérieurs (1988, 1998, 2001<sup>6</sup>), montre ainsi la diversité des apories auxquelles on est confronté, lorsque l'on tente d'appliquer à l'analyse des contributions réciproques entre parents et enseignants l'une ou l'autre des définitions habituelles du partenariat. Ainsi, si on entend par partenariat un « *accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs* », pour reprendre les termes de K.-A. Sirotnik et de J.-I. Goodlad (1988), P. Perrenoud (2002) propose de demander qui sont les interacteurs effectifs de la collaboration, sur quoi porte effectivement l'accord, en quoi consiste matériellement l'égalité entre acteurs, quels intérêts distincts sont en jeu, etc. Sur ce dernier plan : peut-on accepter moralement qu'il y ait en la matière

---

6. Conférence dont le texte en ligne est accessible à l'adresse suivantes, consultée le 30 décembre 2011 : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html)

des intérêts distincts ? Et si l'on quitte le plan normatif pour celui de l'analyse des phénomènes, quels intérêts distincts sont en jeu ? P. Perrenoud parle d'un mythe de l'intérêt commun pour le bien de l'enfant, évoque de réels conflits d'intérêts et de valeurs entre parents et enseignants, et met en question le mythe de l'union sacrée des adultes pour éduquer la jeunesse... Il poursuit l'analyse :

- Des problèmes communs : de quoi parle-t-on au juste lorsque l'on évoque des problèmes communs aux parents et aux professionnels (par exemple, acquisition de connaissances, acquisition d'une stabilité émotionnelle, d'une attitude propice au travail dans un cadre scolaire, etc.) ? A-t-on en tête comme le suggère P. Perrenoud des zones de conflit potentiel à pacifier ?
- La définition d'objets cadrés dans le temps : la temporalité scolaire, (il faudrait ajouter ici : la temporalité des soignants et des éducateurs...) est-elle la même que la temporalité familiale ? Quels sont les *marqueurs* du temps scolaire, du temps éducatif, du temps thérapeutique, du temps familial ?
- La répartition claire des zones d'intervention : que recouvre cette recherche de la clarté et de la transparence ? N'y a-t-il pas là encore un imaginaire, un idéal plus ou moins leurrant, une volonté très historiquement située de rendre toute chose humaine prévisible, gérable (comme un bien commercial doit être en grande partie prévisible, c'est-à-dire conforme aux éléments portés à la connaissance de l'acheteur par le vendeur, à l'appui de la transaction marchande...) ?
- Des modalités de régulation de l'action en cours : que faire lorsque les temps et lieux ad hoc sont rares ? se demande P. Perrenoud.
- Une évaluation selon des critères acceptés par chacun des partenaires : jusqu'à quel point ces critères sont-ils négociables ? Y a-t-il égalité de tous les partenaires dans cette possible négociation ? Et tous les parents, selon leur provenance sociale, selon la composition de la famille, sont-ils égaux devant leurs partenaires, au regard du statut de ces derniers ?

On le voit, la question des coopérations entre parents et enseignants, sans même évoquer un partenariat entre ces acteurs, est une question sensible, potentiellement polémique.

Notre question est donc la suivante : au-delà du succès actuel et de la beauté du principe de coopération entre parents et enseignants dans une perspective d'éducation inclusive, au-delà des quelques pratiques heureuses et persistantes de coopération réussie, quelles analyses pouvons nous proposer des conditions d'émergence d'une telle coopération, et des conditions de réussite de cette dernière ? Comment en quelque sorte passer d'un regard idéologique sur la coopération, à un regard critique sur cette dernière ?

## **DES ÉVOLUTIONS QUI JOUENT SUR LE SUCCÈS DU PRINCIPE DE COOPÉRATION : PRATIQUES SOCIALES ET CADRES JURIDIQUES**

Divers facteurs permettent de comprendre le succès du principe de coopération dans le champ de l'éducation ou de l'enseignement des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Parmi les facteurs sociologiques, il nous paraît important de mentionner la relation entre l'émergence du principe de coopération et le processus assez général de

désinstitutionnalisation que connaît le champ de l'éducation naguère dite spécialisée. On peut également considérer qu'existe une corrélation entre la volonté qu'ont les parents d'élèves d'une meilleure coopération (coopération des services entre eux, coopérations entre professionnels et parents...) et le processus général, qui a émergé depuis plusieurs années, que certains sociologues tels Michel Chauvière <sup>7</sup> considèrent comme un processus de marchandisation du social : la figure du client devenant la matrice des relations sociales, le contrat commercial devenant la référence de tout contrat social, les parents seraient à même d'exprimer leurs exigences, en matière de déroulement de l'action éducative et de la scolarité, et seraient en droit d'être associés au service qui leur est rendu ainsi qu'à leur(s) enfant(s), pour autant qu'ils en expriment le souhait.

On pourrait également mettre en relief le fait que le principe de coopération témoigne d'un processus de *juridicisation* du social qui tend à se développer : des parents sujets de droits, auxquels on reconnaît une légitimité et que l'on dote de la capacité juridique de demander des comptes (pour le moins, des compte rendus) aux professionnels sur la façon dont ils s'acquittent de leur mission, concernant tel enfant en particulier.

Les parents tout comme les professionnels disposent en outre d'une armature légale et réglementaire tout à fait consistante, tant au plan national qu'au plan international, incitant au développement d'actions éducatives concertées.

Dans le cadre précis du corpus de textes juridiques donnant aux parents, notamment aux parents d'enfants handicapés, des droits spécifiques à voir prises en compte leurs attentes et leurs compétences, il est aisé de relever les textes parus depuis le début des années 2000 au *Journal officiel* : diverses dispositions de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale, de même que des dispositions de la loi 2005-102 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* sont aujourd'hui bien connues et régulièrement commentées (Lesain-Delabarre, 2011a et b).

Moins connus sont les articles de la convention internationale des droits des personnes handicapées (CIDPH, décembre 2006), qui font pourtant du droit à l'éducation et du droit à la participation des parents à l'action éducative... des éléments forts.

La lecture de ces articles nous conduit à un autre temps de la réflexion critique : le principe de coopération sur lequel nous nous penchons suppose, d'une façon plus ou moins directe, des parents compétents, des parents justes, des parents aimants et désirant le mieux pour leurs enfants. La coopération éducative est souhaitable parce que les parents sont ou seraient efficaces, bons et justes par nature, bien traitants par vocation.

---

7. Voir par exemple Michel Chauvière, « Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service », *Enfances et Psy*, 2003/1, n° 21, p. 13-22. « La relation éducative peut-elle devenir une relation de service, voire un simple produit ? C'est bien difficile à croire.

*Faut-il aller vers la co-éducation, ce qui impliquerait une pacification harmonieuse des rapports sociaux autour de l'enfant ? L'examen historique des configurations d'acteurs et leurs transformations en cours montre qu'il y a là en réalité une belle aporie, ne serait-ce que parce qu'hier comme aujourd'hui, tout enfant est destiné à échapper rapidement à ses maîtres, rendant ainsi dérisoire une partie de leurs stratégies de concurrence et de coopération à son sujet [...] »*, Chauvière, 2003, p. 21. Voir également, Chauvière, 2001, « La famille, l'école et les autres », *Informations sociales*, n° 93, p. 66-77.

À vrai dire, la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées tout comme le protocole facultatif évoquent plus volontiers les droits relatifs aux enfants dans leur famille, que les droits spécifiques des parents d'enfants handicapés. À la grande différence de ce qui figure généralement dans les textes légaux et réglementaires français, la famille de l'enfant handicapé est très régulièrement considérée au titre des **risques** encourus par l'enfant dans sa propre famille, en matière de respect de ses droits, la famille n'étant pas spontanément et systématiquement considérée comme le porte-parole naturel et premier des droits de l'enfant handicapé. La logique de la CIDPH est donc plus une logique de *protection* et de *promotion* des droits de l'enfant, le cas échéant contre son milieu familial. Cette façon de voir les choses ne nous est assurément pas familière : la question de la protection du jeune handicapé a souvent été associée à celle de la maltraitance susceptible d'être présente dans le cadre d'établissements assurant la prise en charge de l'enfant, en dehors justement du cadre familial. La loi 2002-2 du 11 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, rend compte de ce regard particulier sur les usagers des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

Une recherche sur le préambule et sur le texte de la CIDPH avec le terme *famille* donne assez peu de retours, mais permet de constater que l'on utilise une acception de la notion de famille peu fréquente voire totalement absente dans le discours juridique français : famille est entendu dans un sens extrêmement vaste, au point de parler de « *famille humaine*<sup>8</sup> ».

Le préambule évoque en outre (point q) les risques encourus par les femmes et les filles handicapées, y compris et souvent dans leur famille : « *Reconnaissant que les femmes et les filles handicapées courent souvent, dans leur famille comme à l'extérieur, des risques plus élevés de violence, d'atteinte à l'intégrité physique, d'abus, de délaissement ou de défaut de soins, de maltraitance ou d'exploitation, [...]* ».

Le préambule insiste enfin, de façon plus classique, sur la reconnaissance de la famille comme élément de base de la société, et sur les droits des personnes handicapées et de leur famille de recevoir la protection et l'aide nécessaires (point x).

Les articles proprement dits de la convention mentionnent la famille à plusieurs reprises :

- article 8, relatif à la sensibilisation :

« *Les États Parties s'engagent à prendre des mesures immédiates, efficaces et appropriées en vue de :*

*Sensibiliser l'ensemble de la société, y compris au niveau de la famille, à la situation des personnes handicapées et promouvoir le respect des droits et de la dignité des personnes handicapées ;*

*Combattre les stéréotypes, les préjugés et les pratiques dangereuses concernant les personnes handicapées, y compris ceux liés au sexe et à l'âge, dans tous les domaines ;*

8. C'est ce que fait le premier point du préambule : « *Les États Parties à la présente Convention, rappelant les principes proclamés dans la Charte des Nations Unies selon lesquels la reconnaissance de la dignité et de la valeur inhérentes à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde, [...]* ».



*Mieux faire connaître les capacités et les contributions des personnes handicapées. »*  
Il est intéressant de pointer qu'une fois encore, la convention internationale ne considère pas d'emblée la famille comme étant le lieu naturel et évident d'une promotion systématique des droits et des capacités de la personne handicapée, en l'occurrence ici du jeune handicapé, pour ce qui nous intéresse.

L'article 16 insiste sur les aides et accompagnements à destination des familles de personnes handicapées, en vue de les soustraire aux situations qui les rendraient victimes en raison de leur vulnérabilité. L'article 22, relatif au respect de la vie privée, insiste sur la nécessité d'interdire toute atteinte à la vie privée de la personne handicapée et de sa famille. Plusieurs points de l'article 23 sont relatifs plus précisément aux droits des enfants handicapés : droits égaux des enfants handicapés dans leur famille, droit à ne pas être séparé de ses parents, droit d'être éduqué dans un cadre familial, éventuellement élargi.

Le point 2-c de l'article 28 stipule le droit des personnes handicapées à bénéficier de mesures permettant de leur assurer ainsi qu'à leurs familles « *lorsqu'elles vivent dans la pauvreté, l'accès à l'aide publique pour couvrir les frais liés au handicap, notamment les frais permettant d'assurer adéquatement une formation, un soutien psychologique, une aide financière ou une prise en charge de répit* ».

Voyons maintenant de plus près ce qui relève de la place des parents en matière de scolarisation inclusive. En France, les textes de cadrage réglementaires récents émanant du ministère de l'Éducation nationale (notamment, la circulaire consacrée à la préparation de la rentrée 2011, parue au bulletin officiel 18 du 5 mai 2011) font mention explicitement des notions d'acteur, de co-éducation, de partenaires et partenariat, et rappellent la place des parents dans le système éducatif.

Mais il n'est pas fait mention du rôle de partenaire que pourraient avoir les parents, de même qu'il n'est pas indiqué qu'ils sont les acteurs, voire les acteurs privilégiés de la scolarisation de leurs enfants handicapés.

Pour ce qui est précisément de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, bien que la circulaire de rentrée traite et du rôle des parents, et de la scolarisation des élèves handicapés, et du partenariat scolaire, la mise en lien de ses trois thèmes n'est pas clairement effectuée.

Comme souvent dans les textes réglementaires du ministère de l'Éducation nationale, on peut noter un certain flottement dans l'emploi des termes *parents*, *familles*, *partenaires* et *partenariat*.

Si la critique invite à distinguer ce que recouvre la notion de *parents* (comme sujets de droits corrélatifs des devoirs associés à une filiation reconnue légalement) et ce que recouvre la notion de *familles* (organisation sociale particulière et plus ou moins diversifiée, au sein de laquelle vit durablement ou temporairement un enfant, indépendamment de la nature juridique des liens établis entre les membres du groupe familial), si les sociologues distinguent assez volontiers le sens institutionnel du terme *acteur* (au sens où une collectivité territoriale, un établissement scolaire, une circonscription d'action sociale... sont considérés comme des acteurs généraux), du sens plus spécifique qu'accordent à ce terme les chercheurs se réclamant d'une sociologie compréhensive, interactionniste ou constructiviste (l'acteur est alors singulier, déploie des stratégies, s'inscrit dans un contexte particulier, etc.),

si les tenants des sciences administratives tendent à réserver l'emploi du terme *partenariat* aux relations spécifiques nouées entre deux institutions au moins, et à parler uniquement de partenaires lorsque les relations concernent plus simplement des acteurs singuliers ou les liens que ces acteurs singuliers établissent avec une ou plusieurs institutions, toutes ces distinctions précieuses pour la compréhension des processus et des registres d'analyses mobilisés sont visiblement absentes ou faiblement investies, d'un texte réglementaire à l'autre, voire au cours d'un seul et même texte réglementaire.

## L'IMPORTANCE DES REGISTRES SYMBOLIQUES DANS L'INSTITUTION DES PARENTS COMME PARTENAIRES

En passant de la participation à la co-éducation et au partenariat, on franchit des étapes, on monte en puissance vers une revendication plus nette de reconnaître aux parents des droits (et bientôt peut-être des devoirs) en matière de scolarité de leurs enfants présentant des besoins éducatifs particuliers.

Il y a toutefois un néo-nominalisme dont il convient de se garder : employer le terme *partenaire* ne suffit pas à transformer radicalement les rapports des parents aux professionnels et tout particulièrement les rapports des parents aux enseignants ; et la vertu incantatoire du mot partenaire n'a guère d'efficace immédiat sur la réalité de ce qu'il désigne. Un indice : dans un rapport de force, dans le cadre d'une relation hiérarchisée entre des acteurs sociaux, ce n'est généralement pas l'inférieur (au plan statutaire, bien sûr) qui peut décider de la mise en place d'une relation partenariale équitable, mais bien plutôt le supérieur, qui peut consentir à abandonner un peu (voire beaucoup) de ses prérogatives, qu'elles soient légitimes ou non. On peut se considérer comme partenaire et tenter d'influencer, avec plus ou moins de succès, les décisions et les modalités d'action d'un autre partenaire. Si ce *partenaire* souhaité est en position haute, il peut à tout moment emporter les décisions, les imposer (certes en les justifiant *a minima*), et asseoir ainsi un rapport de soumission forcée. Un autre indice : des parents d'élèves à besoins éducatifs particuliers, qui viendraient dire à des enseignants : « *soyons partenaires !* » ou encore « *la loi stipule que nous soyons partenaires* » prendraient le risque de se voir plus ou moins clairement éconduits ou mystifiés.

Les relations entre partenaires sont de l'ordre du construit social, mais cette construction ne fait pas fi de toutes les différences statutaires. Il y a une élaboration et une réélaboration des liens et des formes de coopération entre partenaires, et une grande diversité en la matière dans l'espace et dans le temps.

Plusieurs chercheurs se sont employés à dégager les traits majeurs des coopérations entre instances éducatives.

C. Mérini et C. Bizzoni-Prévieux<sup>9</sup> présentent un exemple de partenariat dans le cadre duquel l'école met en place une action d'éducation à la santé portant sur l'activité physique et l'alimentation, en collaboration avec une enseignante titulaire de la classe, un éducateur physique, le directeur de l'école, les familles, l'intervenante

9. « Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école », *Formation et Profession*, octobre 2009, p. 33-36. Leur exemple porte sur une situation scolaire en Amérique du Nord.

du centre de santé et de services sociaux, et un champion d'athlétisme. Cette opération est intitulée *Etsim'action*.

Chacun s'engage dans l'action avec ses spécificités, ses motivations, ses ressources, ses objectifs particuliers. L'article cherche à comprendre ce qui réunit les acteurs et comment naît un tel projet. Concrètement, tous les acteurs partagent une problématique en partie commune, avec des intérêts différents: développement de compétences psycho-sociales pour l'enseignante, qui peut vouloir répondre aux difficultés d'attention ou à l'hyperactivité de certains élèves, améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes au travers de la réussite d'une performance sportive; développement d'habiletés motrices pour l'éducateur physique, promotion de l'athlétisme pour le champion engagé, valorisation de l'école au travers d'un projet d'envergure bien médiatisé pour le directeur, prévention sanitaire pour les services de santé, action éducative globale pour les parents, etc.

Dans l'exemple, les objectifs ne sont pas communs au départ, mais seront en partie communs au cours de l'engagement dans la construction collective. Pour les auteures, le partenariat ne se décrète pas, il ne se prescrit pas, mais se construit, se bâtit en réponse à une problématique. Il peut y avoir problème pour tous les acteurs au départ; il se peut aussi, pensons-nous, qu'il y ait problème au moins pour un acteur, et opportunités ou absence de contre-indication à la collaboration pour les autres acteurs. Il se peut bien sûr qu'il y ait problème pour chaque acteur. Mais cela n'est pas nécessaire. Tout comme il n'est pas nécessaire (et assez peu probable) que le problème soit le même pour tous les acteurs.

Dans un partenariat, l'action va être plus ou moins amplement négociée dans les échanges entre les partenaires, échanges qui seront dans l'idéal paritaires, voire égalitaires. Sur ce plan, C. Mérini et C. Bizzoni-Prévieux distinguent volontiers le partenariat d'une sous-traitance (dans ce cas précis, l'un commande à l'autre d'effectuer une partie du travail, et le rémunère d'une façon ou d'une autre pour cette tâche). Le partenariat se distingue tout autant d'une délégation (où l'un des acteurs confierait à un ou plusieurs autres acteurs le soin d'agir à sa place).

Le partenariat dont on parle ici n'a de sens que dans la perspective d'organiser ensemble, collectivement, une action qui ne pourrait pas être menée par un seul des acteurs, dans le cadre de ses modes habituels d'action, dans ses logiques ordinaires d'intervention.

Pour aller plus avant, le travail partenarial va se structurer, selon les auteures, à partir de réseaux de collaboration, qui vont « *agencer l'ouverture de l'école en direction des parents et/ou des partenaires* ».

Concrètement, il s'agit bien ici d'une réorganisation du travail scolaire dans une configuration inhabituelle (aménagement des horaires, diversification des lieux d'intervention, déplacement physique ou symbolique de telles ou telles actions sur le terrain des partenaires, etc.).

On parlera alors de pratiques en réseaux, que Merini et al. distinguent selon trois configurations de Réseaux d'ouverture et de collaboration (ROC) qu'il est possible de caractériser selon quatre grandes catégories de critères: leur forme, leur enjeu, la nature de l'ouverture effectuée et enfin la durée de la collaboration.

C. Mérini et C. Bizzoni-Prévieux relèvent trois organisations en réseaux dans l'exemple qui est pris ici.

Elles mettent en avant l'idée importante d'un **contrat plus ou moins tacite de collaboration**. Ce contrat fonctionne au travers les **signes que s'échangent les interacteurs**, organisés en trois grands registres de signes. Les auteures distinguent sur ce plan **trois sémiotiques** : une sémiotique symbolique, une sémiotique instrumentale et une sémiotique référentielle. « *La sémiotique affective, qui est le premier registre de signes partagés, constitue la base de la communauté de travail. Elle traduit le plaisir, le désir que les partenaires éprouvent à travailler ensemble. Si les partenaires n'ont pas envie de travailler ensemble, ils développent des stratégies d'évitement, invoquant, par exemple, le manque de temps, la distance ou le manque de moyens. Ce registre de signes est convoqué lors d'une négociation difficile où souvent les partenaires font appel à l'humour, ou offrent une boisson à un moment où l'échange risque le blocage* » (Mérini et al., 2009).

La sémiotique instrumentale renvoie aux informations échangées relatives à l'objet même du projet et aux conditions matérielles de son déroulement (définition des objectifs, des moyens, des échéances, des partenaires concernés, etc. Cette partie est généralement la seule qui fasse l'objet d'une rédaction).

La sémiotique référentielle renvoie enfin aux systèmes d'intelligibilité que mobilisent les partenaires pour comprendre le ou les problèmes communs qu'ils ont à résoudre. Chacun a un parcours professionnel, une formation, un âge et une connaissance du problème et de son inscription dans une histoire... qui sont *a priori* différents. « *Ces différences vont s'exprimer fortement dans la négociation et être source de conflits de codes, de langages, de valeurs... qui, s'ils ne sont pas éclaircis, risquent d'aboutir à des conflits de personnes. Ce registre de signes est celui qui demande la plus grande vigilance. Il est important d'écouter comment chacun comprend le problème commun et, ainsi, de clarifier l'origine des différences pour qu'elles puissent être constructives dans l'élaboration de l'action et des objectifs communs* » (Merini et al.).

## CONCLUSION

Au terme de l'analyse, les parents sont bien considérés comme sujets de droits, et il semble bien que l'on ouvre la porte à la négociation au moins partielle des termes d'une coopération, que l'on consente à une certaine forme de contractualisation des apports et contributions réciproques... Mais il serait pour le moins judicieux de ne pas confondre des registres symboliques, des registres instrumentaux et des registres référentiels.

Viser la satisfaction des parents quant aux progrès attendus pour leur enfant, semble la base minimale des accords à construire. Mais viser cette satisfaction, est-ce pour autant se situer dans le strict registre d'un partenariat, d'un système d'actions engageant effectivement plusieurs partenaires ?

On peut se demander s'il ne serait pas plus judicieux de penser prioritairement en termes de réseaux plutôt qu'en termes de partenaires et de partenariat les formes diverses de contributions entre parents et professionnels : s'inscrire en tant qu'acteur dans une pluralité de réseaux, ne pas être dépendant d'une seule filière, être à même le cas échéant d'utiliser les analyses, les compétences des acteurs d'un réseau pour faire évoluer l'action d'un partenaire d'un autre réseau... favoriser les liens entre des réseaux d'acteurs qui risquent spontanément d'agir en toute autonomie, en totale

méconnaissance de ce que font et visent les autres acteurs, voir en contradiction non voulue avec ce qu'ils font et visent... pourrait être un objectif pragmatique.

En étudiant la notion de coopération, et la façon dont institutions et familles peuvent s'ériger en partenaires effectifs, on tend à se situer au plan de l'idéal, de la normativité, du droit, etc. En étudiant la notion de réseaux et la façon dont les acteurs sociaux, dont les parents, utilisent les réseaux d'acteurs pour faire évoluer un projet éducatif et scolaire pour leur enfant, on tend à se situer sur un plan plus pragmatique, peut-être moins moral ou juridique, mais probablement plus effectif... Dans tous les cas, les notions de coopération, de partenariat et de réseau excluent l'idée d'un isolement, d'une autonomie absolue d'un acteur, qu'il s'agisse des parents ou de chaque institution prise à part.

La notion de partenaire renvoie à une conception assez élevée de la démocratie sociale (et de la démocratie tout court) : décider seul, agir seul, ou subir en permanence les décisions et les actions d'autres acteurs... ne sont guère compatibles avec l'idéal de justice, d'équité, de liberté... au cœur des principes républicains. La république consacre le droit à la liberté de choisir pour chaque individu, chaque citoyen ayant acquis la majorité, mais aussi chaque futur citoyen dès qu'il est en âge de pouvoir assumer des choix éclairés.

Le gain démocratique de nos institutions passe par la reconnaissance du droit de chacun, individuellement et collectivement, de faire connaître son point de vue sur les prestations offertes et effectivement réalisées. Ce gain démocratique implique également le devoir moral et au-delà l'obligation légale pour chaque institution, et chaque professionnel agissant dans un cadre institutionnel, de prendre en compte le point de vue des sujets auprès desquels s'exerce l'action publique, qu'il s'agisse de soin, d'éducation, d'enseignement, de formation, d'insertion par l'économie, etc.



#### **Éléments bibliographiques**

ALTHUSSER (L.), « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche) », *La Pensée*, n° 151, 1970.

DESLANDES (R.), « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1, 1999, p. 31-49.

CHAUVIÈRE (M.), « La famille, l'école et les autres », *Informations sociales*, n° 93, 2001, p. 66-77.

CHAUVIÈRE (M.), « Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service », *Enfances et Psy*, 2003/1, n° 21, 2003, p. 13-22.

DUBET (F.), dir., *École, familles : le malentendu*, Textuel, en part., Paris, 1997, p. 11-42.

FEYFANT (A.), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 63, juin 2011. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

- GAYET (D.), dir., *L'école contre les parents*, INRP, Paris, 1999.
- GAYET (D.), *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*, Syros, Paris, 1999.
- LAHIRE (B.), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard et Seuil, Paris, 1995.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), *L'Adaptation et l'intégration scolaires: innovations et résistances institutionnelles*, ESF Éditeur, Paris, 2000, 194 pages.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Scolariser un enfant handicapé, entre participation consentie et participation construite », *Vie Sociale*, n° 1, premier trimestre, 2002a, p. 16-38.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Stratégies parentales et scolarisation des enfants handicapés en France » in D. FABLET, dir., *Les interventions socio-éducatives - Actualité de la recherche*, L'Harmattan, Paris, deuxième trimestre, 2002b, p. 49-71.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Les parents et la scolarisation des enfants en situation de handicap : un aperçu des recherches en sciences de l'éducation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, n° 24, 4<sup>e</sup> trimestre, 2003, p. 173-182.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Considérer les parents comme les premiers acteurs de l'éducation d'un enfant handicapé : vers un nouveau dogme ? », *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, n° 34, 2006, p. 71-87.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « La prise en compte des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu. Première partie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, janvier, 2011a, p. 241-256.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Organisation et financement de la prise en compte des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 53, mai, 2011b, p. 255-268.
- LESAIN-DELABARRE (J.-M.), PHILIP (C.), dir., « Parents et professionnels face au handicap », dossier, *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, n° 34, 2006, p. 5-141.
- MEIRIEU (Ph.), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? » in F. DUBET, dir., *École, familles: le malentendu*, Textuel, Paris, 1997, p. 79-100.
- MEIRIEU (Ph.), dir., *L'école et les parents. La grande explication*, Plon, Paris, 2000.
- MÉRINI (C.) et BIZZONI-PRÉVIEUX (C.), « Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école », *Formation et Profession*, Octobre, 2009, p. 33-36.
- MONTANDON (C.) et PERRENOUD (Ph.), dir., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?*, Lang, Berne, 1987, 2<sup>e</sup> éd. augmentée 1994.
- PERRENOUD (Ph.), « Ce que l'école fait aux familles : inventaire » in C. MONTANDON et Ph. PERRENOUD, dir., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987, p. 89-168.
- PERRENOUD (Ph.), *Quelques recettes simples et pas chères pour rouler les parents dans la farine*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1988.
- PERRENOUD (Ph.), « Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences », *Éducateur*, n° 2, 13 février, 1998, p. 24-31.
- PHILIP (C.), « Les relations parents/professionnels : partenariat ou mariage forcé ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 56, 4<sup>e</sup> trimestre 2011.

PLAISANCE (É.), LESAIN-DELABARRE (J.-M.), « Le rapport aux institutions des parents d'enfants en situation de handicap sous l'angle sociologique », *Informations sociales*, n° 112, décembre, 2003, p. 96-106.

ROBIN (M.), BERGONNIER-DUPUY (G.), FABLET (D.), « La recherche et les formations en éducation familiale. État des lieux en France » in E. CATARSI et J.-P. POURTOIS, dir., *Les formations et les recherches en éducation familiale. État des lieux en Europe et au Québec*, L'Harmattan, Paris, 2011.

SIROTNIK (K. A.) & GOODLAD (J. I.), Eds., *School-University partnerships in action. Concepts, cases and concerns*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1988.