

Le concept de partenariat (suite)

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

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

Le rôle du professionnel est davantage d'accompagner les familles (parents, fratrie, ...) dans leur cheminement et non de les « prendre en charge ». Le professionnel doit agir sur les interactions entre l'enfant et son environnement et se re-définir comme un médiateur, un conseiller.

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

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

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

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

Comme le relèvent Vatz-Laaroussi *et al* (2005), on se trouve donc face à deux discours : celui de l'école et

celui des parents, discours par trop souvent évoqué comme relevant du registre de la plainte « *Le premier renvoie à une plainte concernant les familles qui ne collaborent pas assez, le second se plaignant des demandes, des ingérences et du contrôle de l'école sur la vie sociale des jeunes* » (p.93).

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

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

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

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

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

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

Le modèle de l'influence partagée attire l'attention sur la réciprocité entre les enseignants, les familles et

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

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

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

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

- l'implication assignée : dans ce type de modèle, la famille est considérée comme culturellement étrangère à l'école. L'école se donne un rôle majeur dans l'intégration des enfants et assume les trois fonctions éducation, socialisation et instruction
- la collaboration partenariale : dans ce modèle, la famille et l'école occupe une position égale signifiée par une reconnaissance mutuelle, cette reconnaissance mutuelle permettant de parler de partenariat. La famille et l'école se partagent les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction.
- la collaboration avec espace de médiation : dans ce modèle, on met en avant le besoin d'un tiers pour que la collaboration puisse avoir lieu. Ce tiers, cet espace tiers est un lieu de médiation auquel on délèguera les fonctions d'éducation de socialisation et d'instruction.
- la collaboration distance assumée : ce modèle peut être rapproché » de celui de la collaboration partenariale mais l'égalité entre famille et école n'y est pas présente
- la collaboration fusionnelle : dans ce modèle, l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille. Les interactions entre les acteurs sont personnalisées et les trois fonctions sont partagées
- la collaboration en quête de visibilité : ce modèle de collaboration repose sur des principes similaires à celui de la collaboration avec espace de médiation ou à celui de la collaboration distance assumée à la différence que, dans ce cas, l'école ne reconnaît pas les espaces de médiation ou le soutien de la communauté ethnique comme espace de soutien réel comme des soutiens réels à la famille.

Les dynamiques relationnelles envisagées dans ces modèles font intervenir les différents acteurs que sont l'enfant, la famille, l'école et la communauté et ce, dans le but d'assurer trois fonctions que sont

l'éducation, la socialisation et l'instruction. C'est la distribution, le partage des fonctions entre les acteurs qui permet d'identifier le type de collaboration mis en place en prenant en compte l'influence de variables telles que le milieu socioéconomique de la famille ainsi que le niveau scolaire des parents.

Difficultés du partenariat

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

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

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

On évoque aussi souvent le manque de formation des professionnels et le peu de préparation qu'ils ont à interagir avec les parents. Étonnant, lorsque l'on sait que nombre d'enseignants sont eux-mêmes des parents ! Plus fondamentalement, l'identité professionnelle de l'éducateur professionnel est mise à mal et interrogée. De nombreux travaux se penchent sur la question et montrent le manque d'appropriation d'un modèle de fonctionnement partenarial.

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

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

- comme professionnel, je ne peux pas dire que je ne sais pas puisque je suis le « spécialiste » et que je dois donner une image positive du service qui m'emploie

- comme parent, je dois pouvoir croire que j'ai fait le bon choix en confiant mon enfant à ce service

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

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

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

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

- dans nos pratiques, l'écrit formalisant les intentions du professionnel ainsi que le résultat de ses évaluations formelles, continuent à poser problème. Tantôt il y a quasi absence totale d'écrits, tantôt, ceux-ci sont « édulcorés » et limités à quelques considérations. Les conventions entre parents et institutions aujourd'hui exigées sous la forme d'un document écrit, ne sont pas nécessairement le fruit d'une négociation préalable. Elles peuvent ne contenir que des intentions assez peu précises.

- de même l'exigence d'une évaluation de la qualité des prestations n'est pas encore entrée complètement dans nos mœurs et lorsqu'elle se pratique, n'est pas souvent le résultat d'une confrontation des points de vue de chaque acteur de la communauté éducative.

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