

Recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoir-faire entre parents et intervenants¹

Paul BOUDREAU

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull

Jean-Claude KALUBI

CIRADE, Université du Québec à Montréal

Lila SOREL

Centre de réadaptation Le Bouclier, St-Jérôme (Québec)

Pauline BEAUPRÉ

Département d'éducation spécialisée, Université de Sherbrooke

Jean-Marie BOUCHARD

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Les recherches sur l'appropriation du savoir et du savoir-faire entre parents et intervenants suscitent beaucoup d'interrogations. Celles-ci concernent, entre autres, la distribution des pouvoirs et de nouveaux contrats sociaux entre professionnels et parents des personnes vivant avec des incapacités. Les mécanismes de partage du savoir s'avèrent complexes (Morin *et al.*, 1995). D'un côté émerge la difficulté de découper le savoir pratique en des tranches fixes, en des entités bien distinctes (voir tout le débat sur l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité). De l'autre côté, il ne semble pas évident de délimiter strictement les champs d'intervention de différents acteurs. Il existe cependant une règle tacite voulant que les acteurs, par rapport à leur champ de savoir, occupent deux pôles antagoniques : il y a d'un côté des « Possesseurs institués » du savoir ou du pouvoir, et de l'autre des « Non-possédants » *captifs ou actifs* (Bouchard, 1997). Dans ce contexte,

1. Subvention : Équipe CQRS 97-2000 - Adaptation de la famille et de la personne vivant avec des incapacités.

le partenariat en matière de savoir et de savoir-faire vient instaurer une révolution culturelle : une nouvelle vision des choses et une nouvelle division des rôles sociaux. Il entraîne une redistribution des alliances et forces entre les possesseurs réputés et les « autres ». Il serait instructif d'interroger les faits et les itinéraires singuliers des acteurs pour mieux expliquer les mécanismes de cette révolution culturelle. Or, ce qui paraît incontournable, c'est surtout l'attention à accorder à l'émergence de nouvelles valeurs. On pourrait en déduire que la fin du statut hégémonique de l'expert professionnel implique automatiquement l'inventaire et l'identification des savoirs et savoir-faire alternatifs, pour permettre aux professionnels autant qu'aux parents de se libérer de leurs inquiétudes singulières. Comment dès lors s'assurer qu'un tel processus viendrait réellement enrichir les services offerts à la personne vivant avec des incapacités ? Par ailleurs, quelles stratégies adopter sur le terrain pour équilibrer concrètement les mécanismes de partage du savoir et du savoir-faire entre parents et intervenants ?

Le présent texte s'appuie sur nos recherches de ces dernières années, menées dans plusieurs régions du Québec, et articulées autour de trois thèmes principaux : « Partenariat familles-services de réadaptation précoce », « Partenariat familles-écoles », « Programmes d'intervention auprès des familles en attente de services ». Toutes ces recherches ont eu comme principal cadre d'observation : les rencontres du Plan de services individualisé ou du Plan d'intervention personnalisé.

CADRE CONCEPTUEL

Toute recherche centrée sur le partenariat entre parents et intervenants privilégie le postulat de la complémentarité des savoirs pratiques. Ils découlent certes des capacités personnelles et des expériences particulières, mais ils apparaissent finalement comme des éléments clés dans l'influence réciproque des parents et des professionnels. Mais comment s'articule ce transfert de l'un vers l'autre, quels effets produit-il, et surtout quels sont ses principes explicatifs et ses fondements ?

L'actualisation des ressources et des compétences individuelles (dès lors qu'elle s'inscrit dans la dynamique du partenariat) peut être explicitée à travers deux principes d'action : **l'appropriation** (*empowerment*) et **l'autodétermination** (*enabling*). L'appropriation renvoie à l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources. Elle permet à la famille de participer de façon originale au soutien d'un proche, de coopérer avec les services professionnels chargés de l'éducation, de l'adaptation ou de la réadaptation, et de devenir partenaire de différents intervenants professionnels (Bouchard *et al.*, 1996 ; Rappaport, 1981 ; Dunst *et al.*, 1988). L'autodétermination des parents, pour sa part, réfère à l'habileté

de ces derniers à se rendre capables d'assumer la responsabilité de décider, capables de préciser besoins et objectifs d'intervention, capables de déterminer leurs rôles, d'opérer des choix et d'indiquer leur part de tâches du point de vue tant de l'implication dans le développement de l'enfant que de la collaboration à l'adaptation ou à la réadaptation de tout proche vivant avec des incapacités (Dunst, 1996 ; Dunst et Trivette, 1987 ; Bouchard *et al.*, 1997).

Ces deux principes instaurent un processus très significatif du point de vue pédagogique. En effet, appliqués à l'intervention, les principes de l'appropriation et de l'autodétermination obligent à jeter un regard neuf sur les interactions entre parents et intervenants, car ils permettent de sortir d'une structure relationnelle traditionnelle *du donner et du recevoir*, avec des sphères hiérarchisées des *aidants* et des *aidés*. Il s'agit de passer à l'ère du *donner réflexif*, c'est-à-dire un contexte d'échanges constructifs et progressifs où l'un et l'autre apprennent de leurs expériences et de leurs savoir-faire respectifs. Une telle médiation correspond dans notre lexique à la **pédagogie sociale de l'intervention**. La réciprocité et l'interdépendance dans l'apprentissage entraînent un transfert bidirectionnel du savoir et du savoir-faire avec, comme effet final, le développement réciproque des parents et des intervenants. En partant des données d'ordre axiologique (valeurs, attitudes, croyances) émergeant de différentes pratiques éducatives et réadaptatives, il s'agit de produire ou de favoriser un effet de synergie pédagogique entre les acteurs avec, à terme, des réflexions bénéfiques sur le renouvellement des savoirs et savoir-faire individuels, sur le partage des pouvoirs de décisions entre parents et intervenants, et sur les rapports d'égalité dans la collaboration et dans la participation au développement de l'enfant.

Au plan purement interpersonnel, les relations qu'entretiennent parents et intervenants sont des réalités complexes, combinant divers paramètres et des logiques souvent contradictoires, comme le démontrent diverses analyses ayant pour objet les conflits de communication (Le Cardinal *et al.*, 1997). Pour en saisir toutes les articulations individuelles, il nous semble utile de recourir, au-delà des principes de l'appropriation et de l'autodétermination, à la **théorie de l'agir communicationnel** (Habermas, 1987).

Cette dernière permet d'explicitier les conduites de différents acteurs, de même que la dynamique de la communication se développant entre parents et intervenants au cours des rencontres du Plan de services. Chaque participant à une rencontre du Plan de service s'inscrit d'emblée dans un agir téléologique suivant ses propres buts, objectifs de vie, finalités personnelles, familiales ou professionnelles, etc. Dans le concret, c'est comme si deux personnes se faisant face et n'ayant aucun enjeu commun pouvaient se parler tout en s'efforçant chacun d'ignorer tout des intentions et des arguments de son interlocuteur. La probabilité d'observer un tel type d'agir

lors de la rencontre du Plan de services est presque nulle. Par la nature même de ce genre de rencontre et en vertu de l'influence des directives ministérielles, chaque participant y arrive avec des données à proposer aux autres. Il affiche a priori ses prétentions au pouvoir et à la validité. Des conduites verbales en découlent qui permettent d'identifier trois types d'argumentation correspondant aux trois types d'agir définis par Habermas : l'agir stratégique, l'agir normatif, et l'agir dramaturgique. Le premier renvoie à une rationalité fondée sur des expertises scientifiques, des évaluations ou des résultats des recherches. Un participant (c'est souvent le cas de l'intervenant plutôt que du parent) se réserve les prérogatives de décisions grâce à une argumentation bien ficelée, et tente d'amener les autres à le reconnaître comme dépositaire d'un savoir objectif et indispensable (Bouchard *et al.*, 1996). Le deuxième type d'agir s'appuie sur une rationalité de nature normative. Il s'agit de convaincre l'interlocuteur de se soumettre, du fait que la décision qu'il est invité à accepter relève soit des exigences sociales ou institutionnelles, soit des routines ou des pratiques strictes du milieu. Le recours au monde normatif est un argument d'autorité qui présente l'avantage de purifier la proposition faite de toute intention ou prétention douteuse. Dans le troisième type, le locuteur se met en scène, recourt à l'autorité de sa propre expérience, à ses habiletés éprouvées. Il s'agit d'une autoprésentation soutenue, passant quelquefois du savoir expérimentiel pratique aux capacités publiquement reconnues.

Ces trois types d'agirs sont suggestifs d'une « volonté souvent implicite » et inavouée de garder le pouvoir en forçant subtilement l'interlocuteur à se rallier à la proposition formulée, sans aucune concession ni ouverture à la discussion. À la lumière des expériences vécues sur le terrain, il est aisé de dire que les intervenants usent plus souvent de ces types d'agir lorsqu'ils sont face aux parents des personnes en difficulté. À l'opposé des autres types d'agir, l'agir communicationnel comprend certes la prétention à la validité, mais il se distingue surtout par la capacité du locuteur à rechercher auprès des autres la véracité, la justesse, l'authenticité de ses propositions ou de ses arguments. La critique venant des interlocuteurs est dans ce sens perçue comme un élément constructif. Car, l'acceptation des critiques et des remises en question est un indice favorable à l'évolution vers des propositions consensuelles. Or, c'est ce partage de la décision par consensus qui assure le développement des conduites de partenariat et de coopération. Dans les expériences de rencontres entre parents et intervenants, l'acceptation de la part de chacun de remettre en question ou de soumettre à la critique ses zones de doute permet d'établir la fragilité des savoirs singuliers et de souligner la pertinence d'un enrichissement naturel par le biais du partenariat. L'illustration présentée à l'annexe I permet de montrer les étapes de la démarche du Plan de services individualisés.

Elle fait également ressortir la place que les différentes parties réservent à la participation des parents. Ces derniers apparaissent alors confinés dans des rôles traditionnels et semi-passifs, compatibles avec leur acceptation de l'hégémonie professionnelle.

Pour mieux comprendre et expliciter les liens entre les participants et les questions de savoir et de savoir-faire, il faut remonter aux différentes dimensions des rapports humains impliqués dans le partenariat. L'une des principales dimensions qui joue un rôle important dans la complexification des efforts de partenariat, c'est l'agir caché. Ce dernier se situe aux confluent de l'agir rêvé de différents participants et de l'agir vécu ou revalidé. En effet, en venant à la rencontre du Plan de services individualisés, les parents ont des souhaits implicites ou explicites se rapportant tous aux bienfaits que leur enfant pourrait retirer. Du côté des intervenants, il y a certainement beaucoup d'attentes par rapport à l'idéal de la communication ou de l'échange.

La prestation des uns et des autres au cours de la rencontre est affectée par la dynamique de l'échange, et plusieurs effets allocutoires. Cependant, comme l'ont montré différentes investigations (Baribeau, 1996), il y a chez chacun des acteurs une « vie de coulisse », un conditionnement parallèle, faite de réflexions, de pensées sur l'action immédiate, de réajustements non expliqués, etc. Pour ce qui est des professionnels en particulier, la théorie des pratiques réflexives de Schön (1994) relève la présence de « pratiques cachées de l'agir professionnel ». Il s'agit surtout des routines et des réflexes qui permettent à chaque intervenant de se situer par rapport aux exigences de sa profession, d'une part, et par rapport aux différentes formulations de la demande des parents, d'autre part.

Ces différents concepts seront complétés grâce aux notions telles que les **représentations sociales**, les **théories implicites**, les relations entre les **intentions** et les **conduites verbales** observées. Les divers types d'agir sont utiles en ce qu'ils permettent de suivre les mouvements d'émergence des savoirs et des savoir-faire des parents et des professionnels. Comprendre les gestes des uns et des autres nécessite de prêter attention aux niveaux d'observation possibles, sans quoi des parts importantes du savoir peuvent rester inaccessibles.

À la lumière des expériences de recherche récentes, il convient de rappeler que les cadres conceptuels les plus inspirants rassemblent des notions multidimensionnelles et complémentaires. Celles-ci facilitent la compréhension du phénomène étudié et l'investigation tant sur les plans subjectif (intentions de conduites, implicites, représentations sociales...), interpersonnel (pratiques cachées, prétentions à la validité...) que rationnel (conduites observées, conduites verbales, monde vécu...)

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les principaux objectifs poursuivis dans nos projets se rejoignent autour de quatre aspects importants qui seront subdivisés, par la suite, en sous-objectifs :

- Démontrer en quoi la préparation et le soutien dans l'évaluation du développement de l'enfant ÉHDAA et la formation au partenariat offerte aux parents et aux intervenants des milieux scolaires et du réseau de réadaptation modifient les relations et les conduites de partenariat des parents et des intervenants lors de la rencontre du Plan d'intervention.
- Décrire et définir les représentations de la coopération et du partenariat ainsi que les intentions de conduites que chacun déclare utiliser ou souhaiter dans la pratique du Plan d'intervention.
- Vérifier le degré de satisfaction des parents et des intervenants quant à l'application d'une telle procédure, afin de déterminer de nouvelles démarches pratiques et d'améliorer la qualité des services.

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

Population visée

La clientèle visée est celle des parents d'élèves identifiés ÉHDAA (élèves présentant un handicap ou une difficulté d'adaptation et d'apprentissage) selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec. Il s'agit en majorité des élèves de 5 à 6 ans ayant une déficience physique ou intellectuelle, et en instance de passage de la maternelle à la première année scolaire.

Par ailleurs, ce projet inclut tous les intervenants qui prennent part à la réunion du Plan d'intervention de l'enfant : directeur ou directrice de l'école, éducatrice de maternelle, enseignant ou enseignante de première année, orthopédagogue, psychologue, physiothérapeutes, orthophonistes, éducateurs, ergothérapeutes...

Formation à l'évaluation spéciale

Ces recherches sont de type exploratoire et descriptif, avec comme participants des parents et intervenants, c'est-à-dire deux catégories de personnes différentes. Nous avons retenu *le Bilan des acquis* ou *Test de Brigance* comme instrument de base devant servir à l'évaluation des enfants. Nous avons choisi à l'avance les sphères d'activité correspondant au développement de l'enfant, feraient l'objet d'une mesure. Deux questionnaires d'entrevue ont été administrés par la suite aux parents pour recueillir les informations sur leur vécu durant la rencontre du Plan d'intervention.

Pour mémoire, le Test de Brigance est un inventaire du développement de l'enfant de 0 à 7 ans. Cet instrument évalue les habiletés développementales de l'enfant à partir de domaines bien définis. Quatre de ces domaines (prélecture, lecture, écriture, calcul) sont destinés à l'évaluation des objectifs pédagogiques. Les habiletés sont décrites selon leur ordre d'apparition dans le développement et sont regroupées en fonction des intervalles d'âges. Dans chaque domaine se retrouvent des secteurs de développement pouvant être évalués indépendamment les uns des autres. Le Test de Brigance nous semble répondre aux critères généraux d'un instrument utilisable par les parents. Mais, dans la pratique, il convient plutôt d'aider les milieux à saisir le lien entre cet instrument et le projet de recherche, entre la recherche et leurs réalités quotidiennes ; pour espérer des retombées positives tant pour la recherche que pour la pratique, il est nécessaire d'asseoir un sentiment de solidarité profitable à tous. La formation dispensée dans le milieu par notre équipe de recherche a eu lieu au moins 15 jours avant les rencontres de Plan d'intervention. Il s'agit surtout d'une clarification des attentes : expliquer l'utilisation des instruments et apporter de la lumière sur la manière de s'approprier les connaissances en lien avec le développement de l'enfant, de s'approprier un type de vocabulaire ou un langage adapté aux observations à partager.

Les opérations techniques suivantes ont facilité la saisie des données et l'analyse des savoirs des participants : l'enregistrement vidéo des rencontres de Plan de services individualisés, la transcription intégrale des échanges, la sélection des séquences significatives grâce à l'application de *la Grille des conduites verbales de partenariat et de coopération* (Bouchard *et al.*, 1996). Cette grille scientifiquement validée permet en effet d'identifier les conduites facilitantes et contraignantes, et d'en déterminer les motivations. Celles-ci seront explicitées ou complétées lors des entrevues semi-dirigées, quelques semaines après les rencontres de Plan de services. Les entrevues visent surtout à clarifier le monde vécu des parents et des professionnels en fonction de certains thèmes structurants dont, notamment, les attentes à court et à long terme au sujet du développement de l'enfant, la communication entre parents et professionnels, les stratégies éducatives des parents et des professionnels, etc. Grâce aux enregistrements vidéo intervenus aux différents stades de l'échange et à la transcription intégrale, il nous a semblé facile de cibler le contenu et d'élaborer des bases de références textuelles utiles à l'analyse.

SAVOIRS EN CONFLITS ET SAVOIRS PARTAGÉS

L'observation systématique du savoir mis en scène par différents acteurs à l'occasion des rencontres du Plan de services individualisés permet d'identifier trois types de savoirs (Bouchard *et al.*, 1996 ; Tessier, 1996 ;

Rogers, 1964 ; Houde, 1991). Les savoirs **identitaire**, **curriculaire** et **expé-rientiel**. Le premier cas fait surtout référence à un type d'argumentation différentielle. Il s'agit de faire ressortir ce que l'on est ou l'étiquette préférée, et d'en exercer efficacement les droits. Les tendances les plus remarquées consistent, d'une part, pour l'intervenant, à recourir à un agir stratégique de façon à défendre d'abord son métier ou l'avenir de sa profession. Il tient à se faire respecter en tant que professionnel, à imposer ainsi son opinion. Son agir stratégique de *manipulation* est soutenu par un savoir visant d'abord à faire reconnaître son statut de professionnel. Chaque fois que sa décision est remise en question, c'est avant tout sa qualité professionnelle qui s'en trouve menacée. D'autre part, il y a aussi les positions initiales des parents. Il est certes admis que les parents ont un peu de peine à soumettre leur proposition à la discussion ou à la révision. Mais on a également constaté que, dès le départ, certains parents optent pour un agir stratégique de nature particulière, où leur position en retrait est justifiée avant tout par le fait qu'ils sont parents d'une personne vivant avec des incapacités. C'est comme s'ils faisaient un aveu de démission par rapport à l'affirmation requise de leurs savoirs et savoir-faire.

Le *savoir curriculaire* renvoie aux expertises particulières émanant de chaque professionnel, en sa qualité de spécialiste. Ce savoir est de nature prescriptive. Il aide souvent à circonscrire les objectifs à prescrire, les ressources, habiletés et limites requises. Les intervenants ne manquent pas une seule occasion pour faire étalage de leurs connaissances professionnelles et de leur savoir-faire multifonctionnel. Même à l'intérieur des disciplines reconnues, on peut relever des nuances dues à la prépondérance d'une école de pensée, des outils et principes ou des choix méthodologiques particuliers. Telle ou telle personne réagira du fait qu'on touche à ses prérogatives, non celle de l'employé en général, mais bien celles du spécialiste en orthophonie, orthopédagogie, physiothérapie, ergothérapie, etc. Dans quelques situations rares, il est aussi possible de relever une place quelconque accordée au savoir *curriculaire* des parents, surtout lorsque ces derniers exercent dans leur vie des métiers relevant des secteurs de l'éducation, de la santé ou des services sociaux.

Enfin, le *savoir expé-rientiel* se constitue de l'histoire professionnelle, personnelle, sociale et familiale de chacun. Il inclut des intentions et des buts autant que des effets cumulatifs des expériences de vie des acteurs qu'ils soient parents ou intervenants. Il pourrait être question du « savoir en cours d'action », ou du « savoir caché de l'agir professionnel » (Schön, 1994), avec des gestes, des jugements spontanés et inconscients, des répétitions et des routines... En effet, le savoir de l'acteur dans sa pratique devient de plus en plus tacite et automatique. Chacun développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques entraînant souvent des surprises ou des processus itératifs complexes. Dans la perspective du partenariat,

les savoirs des parents et des professionnels soulèvent trois types de questions : quelles formes de participation sont possibles pour favoriser l'appropriation des savoirs ? À quelles modalités recourir en vue de faciliter des changements intentionnels ? En matière de stratégies d'incitation, quelles sont les limites à imposer au développement des expertises particulières ? La recherche sur les savoirs et les savoir-faire des intervenants s'appuie sur des postulats favorisant les activités de tous les participants, en d'autres termes, sur l'attente d'une forme de pratique pouvant faciliter la participation des parents aux côtés des professionnels.

Or, comme l'indique diverses références, les savoirs des parents et des intervenants partent d'une base conflictuelle. Ils ne s'articulent pas autour des mêmes intérêts. Dans le contexte actuel des pratiques éducatives et réadaptatives, tout observateur non averti pourrait croire à l'absence totale de heurts dans la dynamique de planification concertée des services. Pourtant, c'est pratiquement le contraire qui s'y vit. Le PSI ne s'incruste dans les mœurs éducatives que parce que l'ensemble du processus est bâti sur un fond de tensions inter-individuelles ou intersectorielles. L'auto-défense ou l'entrée en scène avant, pendant, comme après le PSI, s'oriente toujours en fonction de ces paramètres. Ce serait pure illusion d'imaginer que dans l'absolu les choses se passeraient plus calmement. La confiance apparaît donc ici comme une base de données à construire (Le Cardinal *et al.*, 1997).

La collaboration professionnel-parent est à concevoir alors comme un cheminement interactif fondé sur les efforts de chacun à expliciter ses réalités, pour permettre à l'autre de les comprendre, de les pratiquer, d'en faire une appropriation. C'est ici que s'impose le principe de l'entraide ou de l'aide mutuelle. Chaque participant aide l'autre à accéder à la reconnaissance de différents savoirs et des savoir-faire, pour une gestion partagée des activités et une prise des décisions en commun. L'apprentissage qui se fait ainsi dans la réciprocité valorise les différences individuelles, au profit du mieux-être collectif.

DÉVELOPPEMENT DES CONDUITES DE PARTENARIAT

L'une de nos priorités était d'examiner le processus de prise des décisions, dépendant de la préparation des parents ou de la formation au partenariat donnée aux parents et aux intervenants. L'entreprise décrite dans la présente étude s'est révélée assez encourageante. Elle confirme la nécessité de l'appropriation d'un outil de concertation entre parents et professionnels. Elle révèle, par ailleurs, la nécessité des relations de réciprocité.

Après chaque rencontre, notre suivi auprès des acteurs s'est présenté sous forme d'une rétroaction visant à donner aux parents et aux intervenants l'occasion de verbaliser leur vécu et de revenir, en cas de besoin, sur leurs difficultés ou sur les obstacles rencontrés durant ce type de concertation.

La découverte par les familles des instruments d'évaluation des habiletés de l'enfant a suscité leur enthousiasme à maîtriser le savoir, à développer des sentiments de compétence et à envisager des perspectives à long terme pour l'évolution de l'enfant. Pour leur part, les intervenants ont exprimé la satisfaction de se sentir si proches des familles, de trouver les familles non seulement disponibles mais prêtes à collaborer, à coopérer. C'est un aspect que les parents remarquent rapidement :

Je vois l'intervenante une fois par deux mois. Je lui amène toutes mes choses, puis on travaille ensemble. Ça va bien. À notre rencontre du mois d'août, j'avais noté d'autres besoins. Elle m'a donné des trucs pour travailler là-dessus. On discute, elle m'explique davantage, amène des choses que, moi, je ne connais pas, me montre comment faire. Elle dit que si toutes les mamans arrivaient préparées comme ça, ça irait très bien.

Le travail coopératif aide à clarifier rapidement les besoins de l'enfant. Cette expérience donne à la plupart des professionnels deux principales leçons : en effet, sans le développement des compétences des parents, les efforts du centre de réadaptation ou de l'école en vue de soutenir l'enfant en difficulté ne pourraient donner que des résultats médiocres, sinon insatisfaisants. Par ailleurs, l'évaluation conjointe des habiletés a permis aux familles de se poser plus de questions et de s'intéresser aux observations qui, habituellement, n'avaient aucun sens spécial. Les parents sont alors amenés à découvrir une masse d'informations sur leur enfant :

- Moi je trouve que d'avoir des instruments, c'est important. Je les lis souvent. Quand tu relis, tu vois qu'il y a des choses qu'il serait peut-être bon que ton enfant fasse, puis tu l'aides à l'apprendre. Ma fille, il faut tout lui montrer, à cause de sa déficience. C'est comme ça. Avant, je ne savais pas vers quoi me diriger, quoi travailler.

- Du côté du langage, je pensais que ma fille avait des difficultés, mais je m'aperçois qu'elle parle énormément, qu'elle sait beaucoup de mots, qu'elle fait des phrases, longues, avec des verbes. Mon mari aussi a été surpris.

- Ma fille, elle a encore beaucoup de travail à faire, mais elle a quand même bien progressé. Les instruments nous permettent d'aider notre enfant pendant qu'on attend les services. C'est bien mieux qu'attendre sans rien faire. Je trouve le temps d'attente moins long depuis.

C'est ainsi que peut se créer à la rencontre du Plan d'intervention un contexte riche, où les uns et les autres regardent le développement de l'enfant suivant plusieurs dimensions plus ou moins complètes et fixent leur attention sur autre chose que les difficultés habituelles. L'enfant y gagne dans la mesure où tous sont plus ou moins au clair sur ses besoins, ses forces et ses atouts. L'ensemble de ce processus de coopération et de partenariat en faveur de l'enfant peut être illustré par le schéma présenté à l'annexe III.

L'avantage de toute préparation reste de stimuler le développement de l'autonomie des professionnels certes, mais surtout ici des parents. En se sentant en confiance, les parents deviennent aptes à prévoir les mécanismes de prise de décisions et à adopter par rapport à l'échange avec des professionnels beaucoup de stratagèmes à caractère préventif :

Quand je vais commencer les services, je m'attends à utiliser le Bilan des acquis et le PEDI. Je pourrais les laisser aux intervenants une semaine ou deux avant. Elles pourraient les lire et connaître ma fille. D'être déjà au courant va leur permettre de mieux nous aider, surtout que j'inscris plein de commentaires. Lire (ce bilan) d'avance, c'est un peu comme entendre parler d'une tante éloignée. Lorsqu'on la rencontre, on a l'impression de la connaître déjà un peu. Cela facilite la relation.

Ce rapprochement entre des démarches à caractère professionnel et les réflexes naturels et habituels des parents, en ce qui a trait au développement global de l'enfant, influence inévitablement l'offre de services, l'émergence de nouvelles initiatives dans les milieux de l'intervention, l'application des dispositions légales... Malgré cet élan partagé, il serait moins juste de ne pas souligner les résistances naturelles dues aux bouleversements des structures. Certains intervenants se demandent si l'appropriation de l'outil par les parents ne va pas déboucher sur un zèle d'experts (en version familles). En effet, certains parents risquent d'apparaître comme les concurrents des intervenants, si leur expertise tend à évoluer dans le sens contraire aux attentes de ces derniers. Ce témoignage d'un parent l'illustre :

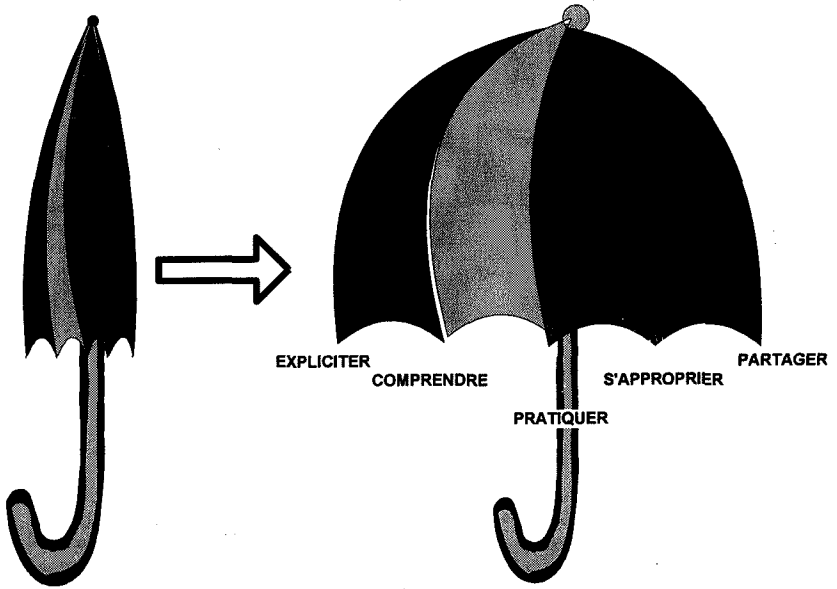
L'intervenante Y, elle ne voulait rien savoir de ça. Elle disait qu'elle n'était pas intéressée, qu'elle savait ce qu'elle avait à faire. Mais, moi, j'ai besoin de savoir pourquoi je dois faire quelque chose. C'est important pour moi, et je pense que (ça devrait être) important aussi pour l'intervenante de connaître mes priorités.

Une préoccupation non négligeable ressort souvent des questions des intervenants : étant donné que la maîtrise d'une expertise en matière d'évaluation est un long processus d'apprentissage qui passe souvent par des essais et des erreurs, l'enfant ne risque-t-il pas de payer le prix de ces tâtonnements ? De l'avis de la majorité des parents, l'enfant ne paie pas plus cher que dans le cas des tâtonnements professionnels ou de l'incompréhension permanente entre sa famille et les intervenants. Ainsi s'énonce l'intérêt de différentes recherches centrées sur l'appropriation des savoirs et sur la connaissance par les membres des familles des outils d'évaluation aptes à mettre en évidence autant les difficultés que les possibilités de développement de l'enfant.

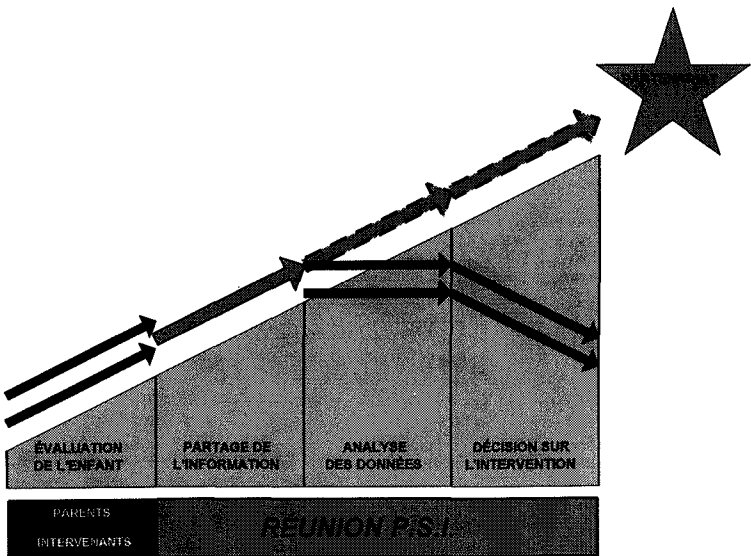
ANNEXE I
La démarche PSI



ANNEXE II

Valorisation des savoirs partagés

ANNEXE III

Processus de coopération et de partenariat

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baribeau, C. (1996) - « La rétroaction vidéo et la construction des données », *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3.
- Bednarz, N. et Garnier, C. (1989) - *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, Montréal, Cirade/Agence d'Arc.
- Bouchard, J.-M (1994) - « Famille et démarginalisation ». In *Élargir les horizons : perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, Sainte-Foy, Éd. Multi-Monde, OPHQ.
- Bouchard, J.-M. et al. (1996) - « Les parents et les intervenants : où en sont leurs relations? », *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n^{os} 1-2.
- Bouchard, J.-M. (1997). « Famille et compétence éthique : de l'expert au partenaire chercheur ». Dans *Pages romandes*, ASA/SHG, Suisse.
- Bouchard, J.-M. et al. (1997). « Partenariat de recherche entre six universités et quatre milieux de pratique : un point de jonction entre chercheurs et praticiens sur la thématique de la famille ». Dans Majorette, G. et al., *La qualité de vie pour tous*, Mons, AIRHM.
- Crais, E. R. (1993) - « Families and professionals in assessment », *Topics in language disorders*, 1, pp. 29-40.
- Dandurand, R. B. et Dulac, G. (1992) - « Les nouvelles familles et l'école : répercussions des changements familiaux en milieu scolaire ». In Pronovost, G. (dir.) - *Comprendre la famille*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Dinnebeil, L. A. et Rule, S. (1994) - « Congruence between parents' and professionals. Judgements about the development of young children with disabilities. A review of literature », *TECSE*, 1, p. 1-25.
- Dunst, C. (1996) - *Empowerment and effective helping practices*, Colloque « Appropriation et autodétermination de la famille », Centre Cardinal-Villeneuve, Sainte-Foy.
- Dunst, C. et al. (1991). « Parent-Professional partnerships and family empowerment ». M. J. Fine (dir.). *Collaboration with parents of exceptional*, Brandon, VT. CPPC.
- Dunst, C. et al. (1998). « Enabling and empowering families : principles and guidelines for practice ». Cambridge, Brookline.
- Dunst, C. et Trivette, C. M. (1987). « Enabling and empowering families : conceptual and intervention issues ». *School Psychological review*, 16.
- Habermas, J. (1987). « Théorie de l'agir communicationnel : rationalité de l'agir et rationalisation de la société », tome 1, Fayard, Paris.
- Hadji, C. (1989) - *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF.

- Houde, R. (1991) - *Les temps de la vie : le développement psychosocial selon la perspective du cycle de vie*, 2^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin, Éditeur.
- Le Cardinal *et al.* (1997) - *La dynamique de la confiance*, Paris, Dunod.
- Morin, E. *et al.* (1995) - *Comprendre la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- Rappaport, J. (1981). « In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention ». *American Journal of Community Psychology*, 9.
- Rogers, E. (1964) - *The diffusion of innovation*, New York, Free Press.
- Schön, D. (1994). « Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel », Montréal, Logiques (traduction).
- Tessier, R. (1996) - *Le savoir pratiqué : savoir et pratique du changement planifié*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.