

Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités

Communication Problems Between Caregivers and Parents of Children Living with Disabilities

Las dificultades de comunicación entre profesionistas y padres de niños con incapacidades

Jean-Marie Bouchard and Jean-Claude Kalubi

Volume 31, Number 1, Spring 2003

Difficultés de communication entre parents et intervenants : éléments d'une sémiotique interdiscursive

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079520ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079520ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, J.-M. & Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités. *Éducation et francophonie*, 31(1), 108–129. <https://doi.org/10.7202/1079520ar>

Article abstract

Several studies have been done on communication problems between parents and professionals, which show the nature of the pitfalls experienced, particularly the weight of prejudices and preconceived ideas about parents' knowledge and knowhow. In this context, attitudes of mistrust fuel persistent feelings of uneasiness, which prove harmful to the quality of services offered to children and the search for adapted solutions. This article presents the results of exploratory research. Interviews and video feedback sessions were held with Québec City parents and caregivers during Individual Service Plan meetings. Data was analyzed according to the communication problem indicators identified during successive phases of data selection.

Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités¹

Jean-Marie BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

Jean-Claude KALUBI

Université de Sherbrooke, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Plusieurs études ont été menées au sujet des contraintes dans la communication entre parents et professionnels. Ces études mettent en évidence la nature des écueils marquant ces relations, notamment le poids des préjugés et idées préconçues sur les savoir et savoir-faire des parents. Des attitudes de méfiance alimentent dans ce contexte des sentiments de malaise persistants qui vont nuire à la qualité des services offerts aux enfants, de même qu'à la recherche des solutions adaptées. Le présent article expose les résultats d'une recherche exploratoire. Des entrevues ont

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
This research was made possible by a grant the from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC).
Esta investigación se realizo gracias a la subvención del Consejo de investigación en ciencias humanas de Canadá (CHRS).

été menées, de même que des rétroactions vidéo auprès des parents et des intervenants du Québec, autour des rencontres de plans de services individualisés. L'analyse des données s'appuie sur des indicateurs des difficultés de communication identifiés lors des phases successives de sélection des données.

ABSTRACT

Communication Problems Between Caregivers and Parents of Children Living with Disabilities

Several studies have been done on communication problems between parents and professionals, which show the nature of the pitfalls experienced, particularly the weight of prejudices and preconceived ideas about parents' knowledge and know-how. In this context, attitudes of mistrust fuel persistent feelings of uneasiness, which prove harmful to the quality of services offered to children and the search for adapted solutions. This article presents the results of exploratory research. Interviews and video feedback sessions were held with Québec City parents and caregivers during Individual Service Plan meetings. Data was analyzed according to the communication problem indicators identified during successive phases of data selection.

RESUMEN

Las dificultades de comunicación entre profesionistas y padres de niños con incapacidades

Se han realizado varios estudios sobre las dificultades en la comunicación entre padres de familia y profesionistas. Dichos estudios resaltan la naturaleza de los obstáculos que marcan esas relaciones, particularmente el peso de los prejuicios y de las ideas preconcebidas sobre los conocimientos y las habilidades de los padres de familia. En dicho contexto, los sentimientos de malestar persistente se nutren con la desconfianza, lo que perjudica la calidad de los servicios que se ofrecen a los niños, así como a la búsqueda de soluciones adaptadas. Este artículo expone los resultados de una investigación exploratoria. Se realizaron entrevistas y retracciones en video con los padres de familia y los profesionistas de Québec en torno a los encuentros de los planes de servicio individualizados. El análisis de los datos se apoya en los indicadores de las dificultades de comunicación identificados durante las fases sucesivas de selección de datos.

Introduction

Les études sur la communication entre les parents et les professionnels démontrent que la relation de confiance demeurera longtemps un objet de recherche relativement sensible. Une sorte de compétition s'instaure petit à petit entre les parents et les intervenants. Les uns et les autres craignent souvent d'être perçus comme incompetents dans leurs rôles respectifs. Chacun essaie le plus possible d'éviter en même temps de probables situations de confrontation. Dans cette opération, les fonctions des intervenants les placent dans un rôle paradoxal, jouant tantôt sur une délégation de pouvoir, tantôt sur la défense de leurs prérogatives. Une attention soutenue à ces prérogatives en matière de développement ou de l'éducation de l'enfant permet d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion, autour des rapports de pouvoir entre leur savoir et le savoir de légalité, entre leurs expériences et les consignes d'action prescrites au cours des formations professionnelles (Kling (1997)). De leur côté, les parents aspirent à un réel pouvoir de décision pour tout ce qui touche à la vie de leur enfant, étant donné leur rôle irremplaçable ainsi que leur présence aux différents stades de développement et d'adaptation de l'enfant (McCallion et Toseland (1993); Linan-Thompson et Jean (1997)). De nombreuses études rappellent en effet que les rencontres entre parents et professionnels sont souvent influencées par plusieurs facteurs d'ordre informel identifiés comme des non-dits, des jeux de coulisse, des implicites, des restrictions, etc. Dans une publication récente, l'auteur insiste sur le regard de l'anthropologie critique qui permet d'insister sur les lois du « laisser-croire » ou du « faire comme si » (Desjardins (2002)). En poursuivant dans cette veine, il apparaît nécessaire de comprendre les différentes stratégies facilitant l'alternance entre les manœuvres d'imposition et les jeux de résistance passive. Car, même soumis à de fortes pressions, certains parents et intervenants continuent d'agir en essayant de répondre aux critères de pertinence.

Ce processus laisse transparaître un jeu de connivence et d'opposition. Les allers et retours entre les intentions et les actions y prennent beaucoup de place. Dans l'intérêt de l'enfant, il est nécessaire d'en clarifier des enjeux à la fois multiples et contradictoires. L'itinéraire même de la recherche suscite de l'intérêt dans la mesure où il met en lumière la difficulté à circonscrire ces enjeux ou à les articuler avec des objectifs adéquats, avec des cadres théoriques et méthodologiques appropriés.

La perspective générale privilégiant le développement du partenariat entre intervenants et parents de personnes vivant avec des incapacités s'appuie sur des démarches de réflexions stimulées, après la rencontre de plan de services individualisé. Les objectifs ciblés ont permis d'identifier les mécanismes servant de barrières ou de *facilitateurs* de la communication entre professionnels et parents, d'identifier les situations facilitantes et contraignantes, les situations à risque, d'identifier les contextes d'apparition, d'élaborer un répertoire des indicateurs de difficultés en identifiant leur fréquence de rappel pour l'ensemble du discours des sujets retenus,

de dégager des principes et des stratégies de formation permettant de réduire ces difficultés de communication. Ce projet a permis aussi d'augmenter la performance de chaque participant dans l'atteinte des objectifs d'intervention, mais aussi de démontrer la capacité des parents à devenir réellement des partenaires de l'intervenant en partageant des prises de décision, des attentes ou des croyances et des finalités familiales.

Contexte théorique et fondements de l'action

Cette étude intègre non seulement de multiples niveaux de responsabilité mais aussi diverses variables dont les interférences entraînent des effets particuliers dans les relations entre le microsystème des parents et celui des professionnels. La communication et le partenariat entre ces derniers se situent au niveau du mésosystème (qualité des relations entre ces deux microsystèmes). Une grande partie de la problématique de recherche s'inscrit dans le mésosystème par ses objectifs consistant à identifier et à clarifier la nature des difficultés de communication. Cependant, d'autres difficultés surgissent à partir d'autres sous-systèmes; c'est le cas de l'exosystème; la responsabilité apparaît surtout lors de la planification des services (régie régionale et commission scolaire) et dans l'organisation locale des services (établissements scolaires ou de santé et bien-être). Au niveau du macrosystème, plusieurs sources de difficultés peuvent venir aussi des insatisfactions à l'égard des politiques gouvernementales. Il faudrait noter également l'intérêt pour le vécu particulier de chaque parent et de chaque intervenant en tenant compte des théories implicites. Un tel modèle offre l'avantage d'ouvrir le champ de la présente recherche à la découverte de toutes les difficultés pouvant provenir des stimulations et des limites de différents sous-systèmes.

Deux principes fondamentaux sont à privilégier : l'autodétermination et l'appropriation (Trivette, Dunst, Hamby (1996); Dempsey et Foreman (1997); Carpenter (1997); Bouchard (1988)). Le premier, l'autodétermination de la famille et de l'intervenant dans le soutien, réfère à l'habileté de se rendre capable (Enabling) d'assumer des responsabilités, de décider, de préciser ses besoins ou ses objectifs d'intervention, autant que son rôle... Il s'agit d'indiquer la façon dont chacun entend éduquer, collaborer à l'adaptation ou à la réadaptation de la personne vivant avec une incapacité. Le second, l'appropriation (empowerment) correspond à l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources, un sentiment qui permet de participer adéquatement au soutien de la personne par ses proches; il permet aussi de coopérer avec les services professionnels de l'adaptation et de la réadaptation, afin que le parent puisse devenir partenaire autant des intervenants professionnels que des parents. Théoriquement, les intervenants doivent viser à appliquer ces principes dans leurs interactions avec les parents. On devrait s'attendre à la même chose du côté de ces derniers. Les démarches que nous avons développées démontrent avec constance l'importance d'accompagner les parents et les intervenants dans un processus consistant à s'approprier les savoirs et le sentiment de

compétence par rapport à leurs responsabilités respectives, de soutenir le développement de l'enfant et à prévenir les incapacités chez ce dernier. Quelques concepts choisis aident à expliciter le contexte théorique du présent article. Il s'agit de théories implicites, de monde vécu, de l'agir professionnel et les intentions contenus dans les conduites verbales relevées.

Théories implicites

La notion de théories implicites touche surtout la sphère strictement personnelle chez chaque individu. Elle apporte un éclairage important aux théories, croyances, attitudes et savoir-faire que les uns et les autres véhiculent dans leurs interactions. Les théories implicites proviennent, à la fois, de l'éducation familiale, de la formation scolaire, des modèles éducatifs influents, du cadre de formation, de la culture du milieu, ainsi que de l'évolution des pratiques professionnelles ou parentales. Les théories implicites des intervenants comme celles des parents correspondent à la part de connaissance, d'information et de savoir-faire en regard de l'éducation et du développement de l'enfant (Vandenplas-Holper (1987); (1997)).

Monde vécu

Le concept de monde vécu tiré de la théorie de l'Agir communicationnel d'Habermas (1987) aborde également les questions des valeurs, croyances, attitudes et savoir-faire intégrés parfois jusqu'à un état d'automatisme. Ce « monde vécu » guide et oriente les conduites quotidiennes. Il vient donc appuyer le besoin d'explorer les dimensions implicites des relations entre parents et intervenants, ces dimensions étant à l'origine des ambiguïtés, des conflits, des incompréhensions, des interprétations abusives et des « non-dits ». Il aide aussi à explorer les niveaux de pratiques cachées.

Agir professionnel et modèle parental

Schön (1994) aborde les questions de « savoir en cours d'action » ou « savoir caché de l'agir professionnel ». Ce savoir entraîne des gestes, des jugements et des réflexions automatiques au cours de toute exécution. Dans la mesure qu'une pratique demeure stable - répétitive et routinière - que les mêmes cas-types se présentent, le savoir du praticien ou du parent devient de plus en plus tacite, spontané et automatique. Schön parle aussi de « réfléchir en cours d'action » ou « après l'action » pour attirer l'attention sur une « vie parallèle », active, mais implicite qui conditionne souvent la vie principale des acteurs. Pour ce phénomène, la complexité réside dans le fait que ladite vie parallèle se déroule souvent à l'insu de l'acteur lui-même. Les différents concepts ci-dessus aident à mettre en évidence l'évolution des préoccupations dans les relations autour des pratiques interprétatives habituelles, en vue d'une pratique de « Réflexion partagée », car certains gestes du vécu individuel ou professionnel ne peuvent obtenir une explicitation qu'en situation postactive ou au gré des contextes. La nature des échanges entre parents et intervenants s'en trouverait donc affectée. En mettant à profit ces différents concepts, il devient facile d'aller au-delà des situations de coulisse, et de profiter du capital social contenu dans les échanges

entre professionnels et parents, puis d'améliorer la communication et par voie de conséquence les services à la personne vivant avec des incapacités.

Des intentions aux conduites verbales observées

Pour Fishbein et Ajzen, le lien entre ce qui est dit et ce qui est fait ou observé n'est pas nécessairement direct. Les intentions de conduite n'entraînent que rarement les effets attendus, mais leur influence est médiatisée par plusieurs voies empruntant aussi l'essentiel de leur matière aux croyances, valeurs, attitudes et savoir-faire du sujet. Dans ce cas, les comportements ne permettent pas souvent de préjuger des intentions qui les ont stimulés. En d'autres termes, questionner une personne sur ses intentions et conduites ne permet pas toujours de prédire ses actions effectives. Le discours des parents et des intervenants sur leurs interactions est donc soumis à des limites importantes du point de vue de sa pertinence et de sa portée objective. Beaucoup de choses peuvent échapper au sujet locuteur ou appartenir à ses « expériences inexplorées » (Bouchard *et alii* (1996)).

Expériences des parents et professionnels : à la recherche d'un pouvoir de contrôle

Plusieurs études récentes (Bouchard *et alii* (1998); Le Cardinal *et alii* (1997)) rappellent que les relations de confiance entre professionnels et parents constituent un champ de connaissance en perpétuelle restructuration; ce champ est soumis à une reformulation des perspectives. Il évolue au rythme d'une sorte de compétition où les acteurs craignent d'être perçus comme incompetents (McWilliam *et alii* (1998)). Malgré les apparences, chaque acteur semble rester sur des positions fragiles. Chacun adopte certes des attitudes qui permettent d'éviter des confrontations, mais les intervenants se retrouvent souvent dans une position de force grâce à diverses stratégies de gestion de pouvoir : le pouvoir de décider. Ce pouvoir reconnu et justifié dans les actes verbaux n'est pas toujours soutenu dans les gestes quotidiens, du moins d'après ce que révèlent la plupart des analyses des pratiques de partenariat (Mahoney et Bella (1998)). L'on constate de plus en plus que nombre de parents ne s'impliquent pas dans des processus *ad hoc*. Certains évitent, autant qu'ils le peuvent, les rencontres avec les intervenants, surtout lorsque ces rencontres semblent se dérouler dans un dialogue de sourds entre des intervenants qui veulent faire passer leur message et des parents qui souhaitent expliquer leur contexte de vie familiale, les besoins de leur enfant, leurs attentes, leurs ressources et leur vision de l'avenir (Canam C. (1993)). L'analyse des coûts engendrés par ces difficultés ne serait pas une opération vaine : en termes financiers d'abord où les interventions n'apporteraient pas le rendement réduit, mais également au niveau de la qualité de vie des familles, de l'autodétermination des parents, des résultats effectifs des interventions sur le développement de l'enfant, et des conséquences multiples sur l'épuisement des intervenants, etc.

Attitudes et catégories d'action

Pour mieux analyser l'agir des parents et des professionnels, il est important de choisir (Bouchard *et alii* (1998), Bouchard et Kalubi (1998)) des points d'ancrage, et établir des liens entre la réalité des participants, les réseaux thématiques des actions, des représentations ou des perceptions et quelques dimensions fondamentales associées aussi bien au domaine cognitif qu'aux domaines éthiques et praxéologiques. La première de ces dimensions permet d'examiner l'accès aux représentations; le deuxième ouvre la voie à la compréhension de certaines attitudes inadaptées; tandis que la dernière favorise l'exploration des actions insatisfaisantes.

- a. **l'accès aux représentations :** l'expertise développée parallèlement par les parents et les intervenants ne peut être captée que si l'on met sur pied des démarches susceptibles de stimuler les souvenirs des uns et des autres, de préférence ou directement à l'issue des rencontres du plan de services individualisés. La réflexion stimulée fait face ici à deux obstacles importants : la faillibilité de la mémoire des intervenants avec le risque d'obtenir des données s'éloignant du phénomène à l'étude, et l'autocensure des individus, par crainte d'un viol de leurs pensées intimes, leurs pouvoirs, leurs émotions... Les difficultés de communication peuvent s'alimenter à partir de toute idée négative non explicitée, et qui finit par prendre plus de place dans les représentations des acteurs.
- b. **les attitudes inadaptées :** Il est de plus en plus admis que les attitudes et les croyances des parents par rapport au développement de leur enfant influencent les résultats ordinaires venant des professionnels. Toute distorsion dans ces attentes peut avoir des ramifications incontrôlables, susceptibles de conditionner les différentes interactions entre parents et professionnels. Il existe diverses théories sur les mécanismes qui (subtilement) forcent les parents à se mettre en retrait, à se taire sans pour autant se convaincre d'abandonner leurs revendications (O'Brien *et alii* (1995)). Plusieurs facteurs reconnus inhibent ou limitent les possibilités des interlocuteurs, et se traduisent souvent par une perte de contrôle sur la situation immédiate (Canam (1993); Le Cardinal *et alii* (1997); Trute (1990)). Plusieurs situations réelles indiquent une dégradation subséquente traduite par des crises ouvertes ou quelques escalades de tension dans la communication entre parents et professionnels. L'une des manifestations en est l'arbitrage devant la Cour de justice tel que l'ont vécu ces dernières années plusieurs familles au Québec, au Canada et aux U.S.A. (Doré *et alii* (1996)). Nos recherches ont permis de relever différents types de conséquences (Bouchard (1996)), au nombre desquelles l'on compte la généralisation des sentiments négatifs à l'égard des difficultés antérieures, les fuites ou demandes de transfert, les désengagements, l'abandon brutal des tâches, l'absentéisme, les crises de confiance vis-à-vis de soi-même ou de l'entourage, ou encore de la personne vivant avec des incapacités, l'affrontement... Les liens entre les différentes conséquences n'apparaissent pas toujours *a priori*, c'est pour cela que le relevé des indicateurs paraît absolument nécessaire.

- c. **les actions insatisfaisantes** : La dynamique exigée par l'efficacité des décisions se veut avant tout bidirectionnelle, alimentée par les rôles actifs des parents et intervenants. Lorsque l'on passe outre leurs savoir-faire, leurs capacités de décisions, le fonctionnement s'en trouve faussé (Trivette, Dunst, Hamby (1996)). Ils privent ainsi la personne vivant avec des incapacités de l'apport de ceux qui la côtoient le plus, et qui sont le plus à même de comprendre ses gestes, ses attentes propres, ses besoins...

Des indicateurs émergents

Pour mieux traiter le phénomène global des difficultés de communication entre professionnels et parents, il est nécessaire de partir de plusieurs entrées. Nos recherches antérieures nous orientent vers des indicateurs permettant de cibler des démarches appropriées (Pelchat *et alii* (1998); Long, Stinson et Braeges (1991)). Ces indicateurs présentent plusieurs avantages pour ce projet de recherche : ils tracent les balises utiles pour les programmes de formation à bâtir. Grâce au sens que les participants eux-mêmes accordent aux indices trouvés, il nous est possible de préciser nos questions par rapport aux objectifs et aux choix méthodologiques appropriés. Nous choisissons d'abord cinq indicateurs : les besoins, les perceptions, les sentiments de compétence, la participation et les interactions sociales.

- a. **les besoins** : quels besoins familiaux nécessitent un soutien immédiat de la part des professionnels ou des services appropriés? La discussion sur les besoins, à l'occasion des PSI, est souvent orientée vers la réalité propre de la personne vivant avec une déficience intellectuelle; mais les participants ne font que peu de cas sur la particularité des besoins de familles. En interrogeant en profondeur ces derniers, il devient facile de comprendre une partie des déterminants des difficultés de communication. Il s'agira d'examiner les besoins déclarés par les parents, ceux qu'ils reconnaissent ou identifient... et leur incidence tant sur les échanges avec les professionnels que sur l'ensemble des services offerts à l'enfant.
- b. **les attentes** : chaque participant à cette expérience vient aux rencontres avec son bagage de « monde vécu » (Habermas (1987)), ses certitudes, ses convictions... qui affectent sa perception de l'apport des autres, mais aussi sa perception de la place que les autres lui accordent. Cela forge en quelque sorte ses stratégies d'échanges et de communication. Mais comment les rencontres de PSI rejoignent-elles ses attentes, qu'est-ce qui au cours des rencontres permet de déterminer (en qualité comme en quantité) les efforts consacrés par les autres tant au parent qu'à son enfant?
- c. **les sentiments de compétence** : quelles sont les habiletés requises pour l'implication réelle des parents et des professionnels dans la prise de décisions? L'absence de certaines habiletés ou d'un sentiment d'incompétence peut constituer une barrière énorme dans le processus de prise de décision, mais aussi de l'acceptation de décisions prises par les autres. C'est pour cela qu'il est

important de déterminer le niveau de compétence des participants, ainsi que leurs liens avec la définition des objectifs fonctionnels dans les services à la personne vivant avec une déficience intellectuelle. Mais l'importance des sentiments de compétence apparaît en fin de compte comme une piste importante aussi pour le soutien aux professionnels.

- d. **la participation ou la volonté de participer** : il faut également repérer divers facteurs de motivation conditionnant l'accès à la prise de parole, car l'aide aux parents et à leur enfant implique une reconnaissance de diverses sources de frustrations, d'encouragement, d'estime de soi, etc. Dès lors, quels éléments montrent un engagement ou un retrait de la part des parents? Quels sont les contraintes et facilitateurs à la participation des acteurs présents lors des rencontres décisives? En observant les rencontres entre parents et professionnels surtout du point de vue de la volonté de participation, il est possible de situer la contribution de chacun des acteurs par rapport à l'évolution des échanges et aux résultats escomptés pour les plans de services.
- e. **les interactions sociales** : elles sont fluctuantes et variables en fonction des expériences sociales et professionnelles des uns et des autres. Parfois, elles sont tributaires des critères particuliers tels que l'âge, la durée dans un service, la culture, la langue, les histoires de vie, etc. Plusieurs recherches ont montré, par exemple, que les jeunes professionnels ont peu de recul par rapport aux revendications des parents, que les jeunes parents d'un enfant vivant avec des incapacités, encore sous le choc de l'annonce ont tendance à abandonner leurs prérogatives pour laisser s'affirmer les professionnels, suivre les directives de ces derniers sans les questionner et encore moins les contredire.

Orientations méthodologiques

Cette recherche exploratoire visait avant tout à répondre aux objectifs énoncés précédemment. Le recours à des stratégies mixtes permet souvent de combiner des démarches qualitatives et quantitatives. Ainsi avons-nous privilégié dans un premier temps les stratégies qualitatives, afin de créer rapidement un climat favorable à la communication, à la compréhension du phénomène, à la clarification des hypothèses...

Le recours ultérieur aux stratégies quantitatives viendra enfin préciser ces choix afin de leur conférer le caractère illustratif et supportable. Partager des réflexions ou des perceptions fait intervenir des verbalisations multiples, dont la nature rend complexe le phénomène de partenariat. Cela force l'analyste à recourir à des méthodes dont les exigences peuvent aussi s'avérer complexes. Ainsi, la démarche dite de « Réflexion partagée » prend-elle de l'importance. Elle fait appel à des démarches multidisciplinaires (Tochon (1996)). Elle aide à faciliter la triangulation des données de l'entrevue ou de la rétroaction avec d'autres méthodes de collecte de données ainsi que divers outils de nature réflexive (journal de bord, discussions avec les pairs, observations ou descriptions ethnographiques, questionnaires, entrevues semi-structurées, etc.). L'application des mesures ainsi suggérées offre des avenues nouvelles

tant à la communauté de recherche qu'aux milieux de pratiques et c'est là l'une de ses originalités.

La sélection des dyades a permis de recruter dix dyades formées d'un intervenant impliqué dans la réadaptation de l'enfant vivant avec des incapacités et âgé entre deux et onze ans, et d'un de ses deux parents naturels (en général, celui qui accompagne l'enfant dans les services). Ces dyades se constituent de clientèles recrutées dans les centres de réadaptation, partenaires du Groupe inter-réseaux de recherche sur l'adaptation de la famille et de son environnement (GIRAFE).

Démarches et instrumentation

Nous avons procédé dans une première séance à l'enregistrement vidéo de la rencontre du PSI en inscrivant le chrono-temps qui sert de repères pour définir les unités de sens des différentes séquences identifiées. Dans une seconde séance, chaque membre de la dyade était invité à visionner l'enregistrement vidéo de la rencontre du plan de services en vue de déterminer et de commenter les séquences où une situation difficile a été identifiée. Il était invité aussi à commenter de nouvelles situations identifiées par les chercheurs dans une troisième séance. L'entrevue semi-dirigée a permis de recueillir par thème des informations sur les théories implicites : valeurs, croyances, attitudes et savoir-faire privilégiés, de même que sur la nature des interactions lors de la rencontre du PSI.

L'analyse qualitative des données recueillies a permis d'élaborer des « codifications » et des « conceptualisations » successives qui vont enrichir la saisie des phénomènes émergents, et faciliter la sélection et surtout la compréhension des indicateurs des difficultés de communication dans les relations entre parents et professionnels. Une telle démarche aura aussi l'avantage d'enrichir l'explicitation de ces indicateurs grâce à la confrontation des réflexions avec les indices des attentes, barrières ou contraintes. Elle permettra aussi d'exploiter des facilités et des solutions ponctuelles offertes par les différentes grilles d'analyse et de collecte de données.

Discussions des résultats

L'abondance du matériau à exploiter a permis de procéder à des recoupements adéquats au niveau de différents éléments de signification. Les décisions inter-juges ont aussi facilité la sélection des indicateurs significatifs, mais plusieurs lectures successives nous ont plutôt aidé à faire de chacun des indicateurs une source d'information et d'enrichissement au sujet des phénomènes de communication dans les relations entre parents et intervenants, lors des rencontres de PSI. Il s'agit de repérer des idées positives, négatives, contraires ou contradictoires.

Le calcul des fréquences vient soutenir ce regard interprétatif sur les indicateurs. En effet, le défi de déterminer le sens des mots, leurs contextes ou d'autres idées représentées dans le corpus de l'étude entraîne une investigation profonde dans le champ des préoccupations principales des parents et des professionnels. Ces préoccupations déterminent les points de convergence et de divergence; ces

derniers renvoient, de l'avis même des participants aux projets de recherche, à ce que plusieurs auteurs ont nommé « les situations d'aise » ou « les situations de malaise » (Estevé (1988); Cordié (1998); Bouchard et Kalubi (1998); Bouchard *et alii* (1998)).

Le **Tableau 1** ci-dessous permet d'identifier les éléments retenus comme indicateurs des enjeux de communication, les occurrences enregistrées pour chaque indicateur, ainsi que le total des occurrences pour chacune de deux catégories principales de participants, c'est-à-dire les parents et les professionnels.

Nous privilégions l'observation des indicateurs dont les occurrences occupent les trois premiers rangs aussi bien dans la catégorie des parents que dans celle des professionnels. De plus, nous avons choisi de ne discuter qu'une partie des résultats pour deux raisons majeures : d'abord, il s'agit d'un projet exploratoire dont les résultats se révéleront déterminants surtout à l'issue des phases d'approfondissement qui se déroulent actuellement sur le terrain. Ensuite, le présent exposé est loin de clore le débat dans la mesure où il privilégie l'explicitation des démarches développées à la faveur du processus réflexif et des exigences d'un terrain particulier. Sur le plan pratique, nous nous attachons à relier, autant que possible, nos données aux dimensions des besoins et sentiments de compétence expliquées plus haut. L'analyse de ces différents éléments permet en définitive d'illustrer l'adéquation entre les données venant des parents et la question des besoins, tandis que les données venant des professionnels semblent en priorité s'articuler avec la question des sentiments de compétence. Il s'agira dans les pages suivantes d'en démontrer des liens explicatifs.

Tableau 1 - **Indicateurs des enjeux de communication entre parents et professionnels lors des rencontres de PSI**

Description		Parents	Intervenants
1	Servir les intérêts de l'enfant	36	34
2	Identifier les sentiments négatifs de l'interlocuteur	2	2
3	Découvrir les rêves cachés de l'interlocuteur	14	26
4	Avoir des attentes insatisfaites	1	3
5	Comprendre les peurs de l'interlocuteur	11	26
6	Percevoir ses propres limites	12	26
7	Supposer les limites des autres	6	6
8	Assumer des responsabilités (recevoir de nouvelles responsabilités)	17	38
9	Abandonner ses rôles, ses tâches ou ses prérogatives	3	3
10	Demander des transferts (pour changer de poste, d'intervenant, de service, d'interlocuteur)	4	4
11	Influencer les sentiments d'estime de soi	8	6
12	Prendre des décisions	5	5
13	Déclarer sa tolérance	3	2
14	Dénoncer des incohérences	1	2
15	Découvrir des prétentions fantaisistes	4	4
16	Déterminer des priorités	16	15
17	Choisir et appliquer des routines	3	3
18	Apporter des outils	13	25
19	Déceler des consignes inefficaces	4	4
20	Accepter les expertises de chacun	19	23
21	Dénoncer les zones de doute ou d'incertitude	6	13
22	Exprimer librement ses préférences	22	10
23	Décrire les divergences et/ou contradictions entre professionnels	1	1
24	Relever de nouveaux défis	2	3
25	Reconnaître les différences culturelles et ethniques.	3	1

Celles venant des professionnels se rattachent plutôt à la dimension des sentiments de compétences.

En effet, même s'il existe un semblant de cohérence entre parents et professionnels autour des intérêts de l'enfant, l'analyse des intentions reliées aux conduites verbales révèle une cassure entre les deux groupes, par la manière dont on peut approcher ces intérêts. En effet, du côté des parents, tout est subordonné à l'option du développement. Les besoins de développement, ou mieux ceux de survie de l'enfant, peuvent en affecter l'avenir. C'est pour cette raison qu'ils méritent une attention particulière, autant que le suggèrent ces propos :

« J'avais demandé qu'on l'aide. Je voulais qu'on le laisse manger au début parce qu'il s'amuse et qu'on l'aide par la suite. On m'a dit : " Non; parce que

si on lui donne à manger, tous les autres vont vouloir la même chose », mais ça va. Enfin, disons que lorsqu'il rentre à la maison, il a faim, il mange beaucoup. Ça veut dire qu'il ne mange pas grand chose à la garderie, mais »

Cela apparaît tout à fait à l'opposé de ce que démontrent les conduites des professionnels. Ces derniers se prononcent avant tout par rapport à leur rôle et aux responsabilités qui s'y rattachent. Un autre corollaire marquant apparaît au niveau des sentiments de compétence, au niveau de la reconnaissance interne et externe des besoins (les leurs, ceux des parents ou ceux de l'enfant). La majorité des professionnels interviewés rappellent que la communication avec les parents ne devient facile que s'ils ont eu eux-mêmes le temps de préparer ces parents par rapport aux objectifs de l'intervention, à la formulation des attentes, ou à l'évaluation des services offerts à l'enfant.

La question de la reconnaissance professionnelle s'inscrit finalement en tête des préoccupations et des besoins exprimés par les intervenants. Elle conditionne le regard que ces derniers jettent sur les besoins des parents et de leur enfant :

« Je suis alors moins inquiet à savoir s'ils vont juste penser à la réadaptation comme nous. [...] Ils pensent davantage à leur réalité et osent dire les choses telles qu'elles sont : " Je n'ai pas assez de services ou ce n'est pas le service que je veux; des choses comme celle-là! Ou finalement : " Continuez votre travail, mais moi, ce que j'aimerais, ce serait d'avoir une gardienne parce que je n'en trouve pas ". C'est un malaise que je vis dans ces moments-là, est-ce que le parent va vraiment m'exprimer ses vrais besoins ou il va énumérer les besoins dont il a entendu parler à la garderie ou entendu parler par un autre intervenant ».

Tableau 2 - Principales préoccupations des parents pendant la rencontre de PSI

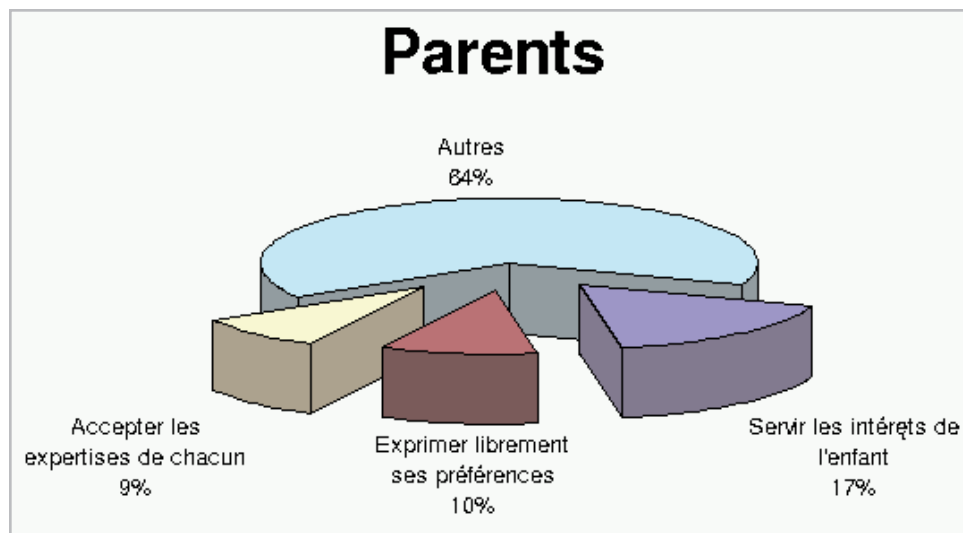
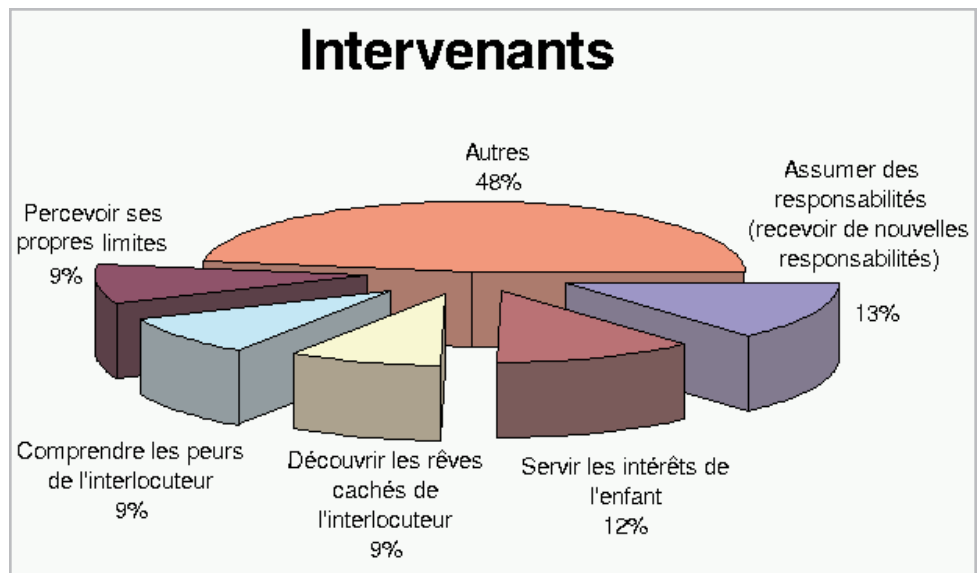


Tableau 3 - Principales préoccupations des professionnels pendant la rencontre de PSI



L'analyse du matériau aide également à souligner que les relations entre les parents et les professionnels se trouvent davantage subordonnées à l'identification ou la compréhension des enjeux de communication, pendant l'action et après l'action, lors des rencontres de PSI, car chaque préoccupation exprimée par l'intervenant comme étant un moment important de ses réflexions en cours d'action se fait révélatrice de quelques sources des difficultés de communication. Il ressort des options contrastées que la plupart des parents semblent dès le départ se préparer à défendre dans les détails des besoins prioritaires de leur enfant. Cela paraît normal pour eux dans la mesure où se justifie leur demande de services. Les parents semblent vite comprendre l'importance de *s'autodéterminer*, de décider, ou de tirer au maximum profit des avantages offerts par la réunion de PSI.

Les paradoxes les plus frappants émergent surtout lorsqu'on scrute la portée significative du discours venant de chaque camp. Il s'agit ici d'attirer l'attention sur des nuances particulières contredisant l'objectif principal de ces rencontres de PSI. L'écart dénoncé peut être résumé à travers quelques postulats simples traduisant en quelques mots l'antagonisme des positions contradictoires d'où partent les parents et les professionnels. Pendant que les premiers mettent sur la table leurs attentes, les seconds s'interrogent sur la capacité réelle de leur interlocuteur. D'aucuns pourraient penser qu'il ne s'agit là que d'un exercice d'interprétation. Or, n'est-ce pas le sens de ces précisions venant d'un intervenant :

« Parce que je me demande toujours si le parent va ressortir sa préoccupation à lui ou si celle-ci va être influencée par l'aspect clinique qu'on représente, nous, le centre de réadaptation. Il va être tenté de dire ce qu'il pense

qu'on veut qu'il dise! À chaque fois, je me demande s'il va être assez à l'aise pour dire ses vraies préoccupations. »

Le deuxième indicateur d'importance chez les parents s'explique, ainsi que mentionné plus haut, par rapport aux besoins et à la préoccupation des services offerts à l'enfant. En effet, selon la sévérité des incapacités avec lesquelles vit l'enfant, ses parents souhaitent plus de services adaptés, et une plus grande attention de la part des intervenants. C'est pour cela que le PSI tient symboliquement une plus grande place dans l'ordre des préférences. Il donne aux parents l'occasion d'évaluer le degré de l'attention accordé à leur cas, dans l'espoir que leur enfant ne tombe dans l'anonymat. La préférence qui ressort le plus est celle d'un service individualisé ou personnalisé, car dans la plupart des cas, ce genre de services permet à leur enfant d'afficher un développement plus rapide au niveau de ses habiletés :

« Il lui faut une présence du réveil au coucher. [...] Quand il voit une grande personne à côté de lui, il fait ce qu'on lui dit. »

Si de telles préoccupations sont loin de figurer en tête des priorités chez le professionnel, c'est surtout pour les raisons suivantes :

- Le professionnel gère ses gestes et services en fonction des intérêts du groupe placé sous ses responsabilités. Même s'il veut aussi travailler pour l'enfant, il ne peut s'empêcher de travailler en fonction de *l'enfant anonyme*, proportionnellement au temps de service officiellement reconnu. Son défi est d'équilibrer le jeu entre l'individu et le groupe, afin de ne pas perdre de vue l'avancement de son travail.

Cet aller et retour entre le général et le particulier peut causer des difficultés de communication; l'intervenant se sent en situation de « contrat de groupe » ou « contrat avec le groupe ». En même temps, il sait que le parent ci-présent veut ses services dans la logique d'un contrat particulier, personnalisé, individualisé :

« Je pense aussi que le parent associe le plan de services aux services qu'on lui offre; alors que pour ma part, ce n'est pas nécessairement le cas. Ça influence nos services, mais ça ne fait pas nécessairement partie des services. »

Certes, tout le monde reconnaît aux parents le droit d'exiger des services individualisés, personnalisés et adaptés aux besoins de leur enfant. Mais le questionnement qu'une telle exigence suscite du côté des intervenants semble dépasser le cadre limite de la compréhension des besoins. Il rejoint la question des compétences et responsabilités. L'analyse des implicites aide à accéder aux interrogations réelles du professionnel. Celles-ci ne sont que rarement mises sur la place publique. L'une des questions caractéristiques de ces enjeux, du point de vue professionnel, peut être formulée en des termes simples : est-ce que le parent est capable de se rendre compte que je n'ai pas que son cas à gérer et que je dois offrir des services à d'autres enfants en même temps? La difficulté au niveau de la communication réside dans le fait qu'il s'agit de pensées parallèles, souterraines et inexplicitées au cours de la

rencontre de PSI. Il faut « faire reconnaître ses expertises ». En effet, comme le relevait l'un des parents interviewés, d'être parent d'une personne handicapée n'enlève de la compétence à personne. La surcharge née des besoins spécifiques n'empêche pas d'accumuler des expériences positives, riches et utiles. Malheureusement, ces expériences sont sous-exploitées. À cela, il faut ajouter le poids du pouvoir des professionnels qui subtilement impose à certains parents des sentiments de culpabilité.

« Ils en mettent beaucoup sur le dos des parents. Et tu te sens toujours comme rejeté. [...] On dirait que eux autres font tout pour que tu te sentes coupable. Ce n'est pas juste. »

L'intéressant pour notre analyse, c'est encore le lien entre une telle attitude et la question des besoins qui ressort comme une grande priorité du côté des parents :

« J'étais très susceptible; surtout lorsqu'on me refusait quelque chose concernant l'enfant. Il n'y a pas besoin d'être caché, protégé, mais d'être face à des attitudes respectables. Parce que, des fois, on pourrait essayer de maquiller les choses pour pouvoir essayer de montrer son fils comme étant un enfant comme les autres, d'exagérer les choses .»

C'est pourquoi tous les parents déclarent, à l'occasion des rencontres de PSI, leur volonté d'être mis en contact avec d'autres parents. De tels contacts ne visent pas à développer un esprit de « ghetto » où leurs parents peuvent, avec quelques « maquillages », se sentir « cachés », « protégés ». La rencontre *inter pares* a l'avantage d'offrir à ces parents une occasion d'enrichissement et de reconnaissance mutuelle, dans un climat de confiance ou dans une atmosphère de motivation en vue d'aider les enfants et les professionnels :

« Je cherchais des parents qui avaient vécu ça. [...] Avec eux autres, c'est plus facile de s'écouter, de se comprendre. Les parents s'aident plus entre eux autres, qu'entre parents et professionnels. [...] Aussi, j'ai besoin de l'entendre pour m'encourager. »

Du côté des intervenants, les trois indicateurs placés en troisième position viennent également renforcer l'écart entre leurs positions et celles des parents, car même si certains intervenants s'interrogent sur leurs propres limites à l'égard des demandes des parents, la majorité d'entre eux semblent préoccupés de « comprendre les peurs » des parents ou, surtout, de « découvrir les rêves cachés » de ces derniers. En ramenant ces indicateurs à ceux explicités plus haut, il y a lieu de conclure que plusieurs intervenants craignent de sortir des réunions de PSI avec plus de responsabilités qu'à l'arrivée. C'est pour cela aussi que certains parmi eux ne cachent plus leur souci d'imposer leur assurance par le biais du contrôle des demandes formulées par les parents présents aux réunions :

« Je leur donne un peu le chemin que nous allons parcourir et, par la suite, c'est d'être attentif; d'avoir un langage peut-être non verbal : regarder la personne qui parle et lorsqu'elle dit quelque chose dans le sens qu'on s'était entendu au préalable, faire des signes de tête, émettre des commentaires

positifs. [...] Il m'est déjà arrivé d'arrêter le PSI pour dire : « Écoutez, je pense qu'on a des choses à régler en dehors du PSI. On le reprendra plus tard. »

La directivité présentée ainsi comme une règle valorisante pour le professionnel permet de justifier la volonté de débusquer, selon les termes mêmes des acteurs concernés, les « rêves cachés » des parents. Cependant, en considérant qu'il s'agit d'une entreprise risquée pour les professionnels, étant donné les moyens qu'elle exige. En effet, les « rêves cachés », de même que les « peurs des parents » constituent des éléments subjectifs et abstraits. Il serait hasardeux de prétendre à les circonscrire adéquatement au cours des réunions de PSI, à moins d'avouer une contradiction flagrante au niveau des objectifs de ces rencontres (Le Cardinal (1997)). L'analyse aide à établir que l'ambition avouée du côté des professionnels se veut plutôt révélatrice d'un état d'esprit négatif, que seuls des facteurs externes ou marginaux permettent de justifier. Malgré la valeur symbolique dévolue aux PSI, ces rencontres ont lieu actuellement dans un contexte des restrictions budgétaires, des coupures de services, des suppressions des postes de travail, de surcharge au niveau des tâches professionnelles. La confrontation de l'acteur à ces réalités peut inévitablement affecter ses capacités mentales, ses performances, ses sentiments de compétence. Ainsi s'accroît le risque d'interpréter ses propres peurs en les transférant aux parents.

Différentes séquences émanant des professionnels semblent confirmer une telle idée :

« Je suis toujours content quand le parent se permet de dire : « oui c'est vrai, c'est l'fun » ou « Non, à la maison, ça se passe comme ça ». [...] Comment je peux lui donner un coup de main sans lui faire perdre l'idée qu'elle voulait dire. Parce que ma question peut toujours lui faire perdre totalement le fil de son idée, si je l'oriente vers d'autres choses que ce qu'elle voulait dire. [...] Comment je peux l'aider à sortir sa préoccupation? Aujourd'hui, quand je regarde ça sur vidéo, je me dis : « Mon dieu, j'ai manqué mon coup, elle a dit beaucoup de choses. »

En définitive, toutes les préoccupations figurant en tête des priorités chez les parents se rattachent aux dimensions des besoins de la famille et de l'enfant vivant avec des incapacités. Cela nous a permis également d'expliquer pourquoi les éléments sémantiques se rattachant à l'indicateur « servir les intérêts de l'enfant » se donnent à lire dans cette recherche comme la priorité des priorités chez les parents, c'est-à-dire la raison pour laquelle ils misent sur la rencontre de PSI :

« Nous on met énormément d'énergie pour le PSI. Une fois signé, il peut être utile, tu peux t'en servir. »

À l'inverse, les intervenants se préoccupent beaucoup de tout ce qui affecte leurs responsabilités. Or, la présence de la majorité des parents aux rencontres de PSI se justifie surtout par la volonté d'obtenir plus de services pour leur enfant. L'amélioration de la qualité de service est un enjeu de communication important.

Elle met donc les interlocuteurs dans une situation d'échanges, mais avec des intérêts plus ou moins contradictoires.

Conclusion

Les difficultés de communication entre les parents et les intervenants s'avèrent complexes et parsemées d'ambiguïtés pour chacun des acteurs. Même si le cadre théorique est explicite et bien défini, il n'en demeure pas moins que ces théories ou concepts laissent une place de choix aux dimensions implicites et intersubjectives. Les stratégies méthodologiques à mettre en place pour faire émerger les aspects-clés de la communication dans chaque réseau d'acteurs ne permettent pas toujours de rendre complètement explicites les conduites de chacun dans leurs interactions verbales et non-verbales. Les travaux de recherche réalisés jusqu'ici dans le cadre des rencontres de plans de services individualisés n'ont permis de rendre explicite qu'une partie infime de la communication entre les parents et les intervenants. La méthodologie proposée dans cette recherche permet d'aller un peu plus loin dans l'identification des phénomènes implicites lors des échanges autour d'un plan de services. Il ressort de manière évidente que, pour les intervenants, les enjeux importants, lors de telles rencontres, sont plus directement reliés à leurs propres compétences : beaucoup d'intervenants se préoccupent de comprendre et élucider des rêves cachés de leur interlocuteur, comprendre les peurs de ce dernier et découvrir leurs propres limites, avant d'assumer de nouvelles responsabilités. D'autres intervenants se préoccupent beaucoup de la reconnaissance de leurs compétences par des parents. Une dernière catégorie démontre des préoccupations centrées sur l'image personnelle auprès des parents, mais le gros des enjeux se retrouve dans l'expression des inquiétudes reliées à l'interprétation des attentes mutuelles.

Cela donne lieu à des situations de communication où les parents et les intervenants évitent les confrontations ou ne s'en tiennent qu'à des propos non compromettants qui ne risquent pas d'être interprétés de manière négative par l'autre partie. Certes, ces propos illustrent l'existence de graves difficultés dans la communication entre parents et intervenants ; cependant, la recherche des solutions semble indiscutablement s'articuler autour du processus de « réflexions partagées ». Être partenaires équivaldrait à identifier ensemble des intérêts en vue de saisir la portée complémentaire du savoir de chacun. Étant donné que la communication demeure un mécanisme en construction permanente, il est important que parents et intervenants s'attaquent à des moyens permettant de clarifier leurs peurs respectives. Comme l'ont montré différents spécialistes, il est vain de rechercher des réponses autour des concepts du « vrai » et du « faux ». Les mécanismes constructifs qui modélisent les séances de réflexion partagée aideraient à se protéger des débats stériles, et à privilégier les tentatives de complémentarité. Des données analysées récemment viendront compléter les résultats discutés dans ce texte. Elles vont également montrer comment la réflexion partagée, en tant que stratégie, peut contribuer au développement des capacités de l'enfant, sur la communication entre

parents et professionnels avant, pendant et au-delà des rencontres du plan de services individualisé.

Références bibliographiques

- Axelrod R. (1984). *The evolution of cooperation*, New York, Basic Books.
- Bailey B.D. (1987). Collaborative goal-setting with families : resolving differences in values and priorities for services. In *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 7 (2), University of North Carolina.
- Bailey D.B., Blasco P. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs, In *Journal of Early Intervention*, Columbus, Merrill.
- Bailey D.B. et alii (1987). *Family Assessment in Early Intervention*, Melbourne, Merrill Publishing Company.
- Beaupré P, Tremblay C. (1990). *L'implication des parents au niveau du programme de réadaptation de leur enfant présentant une déficience motrice*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Ste-Foy : Centre Cardinal Villeneuve.
- Benzécri J.P. et alii (1980). *La pratique de l'analyse des données*, Vol. 2, Paris : Dunod.
- Boisvert D. (1990). *Le plan de services individualisés*, Ottawa : Agence d'Arc Inc.
- Bouchard J.M. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques, In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 17, 1-2.
- Bouchard J.M. (1988). De l'institution à la communauté, les parents et les professionnels : une relation qui se construit. In *Education familiale : un panorama des recherches internationales*, Durning P. (Ed.), Paris : Matrice.
- Bouchard J.M. et alii (1998). Évaluation de l'enfant par les parents : stratégie de partenariat avec les intervenants. In *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique*, Kalubi J.C. et alii (Ed.), Montréal : Isabelle Quentin Éditeur.
- Bouchard J.M., Mutesi R. (1996). *Théorie de l'agir communicationnel d'Habermas*, Conférence, Cirade-Uqam.
- Bouchard J.M., Pelchat D., Boudreault P., Lalonde-Gratton M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicap : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*, Montréal : Guérin Universitaire.
- Bouchard J.M., Talbot L., Pelchat D. (1995). *Partenariat entre les parents et les intervenants : résultats d'une recherche en réadaptation*.

- Bouchard, Kalubi, Chatelanat, Panchaud, Niggel Domenjoz, Beckman, Morvan (1998). Partenariat de recherche sur les malaises des professionnels et des parents. In *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Vol. 9, no 2.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge : Harvard University Press.
- Carpenter B. (1997). Empowering parents : the use of the parent as researcher paradigm in early intervention. In *Journal of child and family studies*, Vol. 6 (4).
- Cordié A. (1998). *Malaise chez l'enseignant*, Paris, Seuil.
- Crais E.R. (1993). *Families and professionals as collaborators in assessment*, Chapel Hill : Aspen Publishers Inc.
- Darveau P., Viau, R. (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Montréal : Renouveau pédagogique.
- De Landsheere M. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, Liège : Georges Thone.
- Dempsey I., Foreman P. (1997). Toward a clarification of empowerment as an outcome of disability service provision. In *International journal of disability, development and education*, Vol. 44 (4).
- Desjardins, M. (2002). *Le jardin d'ombres : la poésie et la politique de la rééducation sociale*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dinnebeil L.L., Rule S. (1994). Congruence between parent's and professional's judgments about the development of young children with disabilities : a review of the literature. In *Topics in early childhood. Special education*, Vol. Spring (14).
- Doré R. et alii (1996). *Réussir l'intégration à l'école : la déficience intellectuelle*, Montréal : Logiques.
- Dunst C.J., Paget K.D. (1991). Parent-professional partnerships and family empowerment. In *Collaboration with parents of exceptional children*, Fine M.J. (Ed.), Brandon : CPPC.
- Dunst C.J., Trivette C.M., Deal A.G., et alii (1988). *Enabling and empowering families. Principles and Guidelines for Practice*, Cambridge : Brookline Books.
- Eco U. (1992). *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset.
- Ewert G.D. (1991). Habermas and Education : A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. In *Review of Educational Research*, Vol. 61 (3).
- Folkman S., Lazarus R.S. et alii (1986). Dynamics of a Stressful Encounter : Cognitive Appraisal, Coping and Encounter Outcomes. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50 (5).

- Gerber P.J. *et alii* (1986). *Special educators' perception of parental participation in the individual education plan process*, 23, University of New Orleans Psychology in the Schools.
- Goupil G. (1991). *Le plan d'intervention en milieu scolaire*, Montréal : Gaëtan Morin Ed.
- Gouvernement du Québec (1990). *Plan de services individualisés en santé mentale*, Direction de la Santé mentale.
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 1, Paris : Fayard.
- Hermay M.E., Rempel Judith (1990). *Parental and staff perceptions of individual programming teams : collaboration in and beyond the conference*. The Vocational and Rehabilitation Research Institute, Calgary, Alberta.
- Huberman A.M., Miles M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.
- Kalubi, J.C. (1998). Les relations entre professionnels et parents d'une personne vivant avec une déficience intellectuelle : situations d'aise ou de malaise. In *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Spécial, Vol. 9
- Kirkam, M.A. *et alii* (1986). Developing coping styles and social support networks : an intervention outcome study with mothers of handicapped children. In *Child : Care Health and Development*
- Kling, B. (1997). Empowering teachers to use successful strategies. In *Teaching exceptional children*, Nov-Dec, pp. 20-24.
- Le Cardinal *et alii* (1997). *La dynamique de la confiance*, Paris : Dunod.
- Linan-Thompson, S., Jean, R.E. (1997). Completing parent participation puzzle : accepting diversity. In *Teaching exceptional children*, Nov/Dec, pp. 46-50.
- Long G., Stinson M., Braeges (1991). Student's perceptions of communication ease and engagement. How they relate to academic success. In *American annals for the deaf*, Vol. 136 (5).
- Martin J. (1984). The Cognitive Mediation Paradigm for Research on Counseling. In *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 31 (4).
- Martin N., George K., O'Neal J., Daly J. (1987). Audiologists' and parents' attitudes regarding counseling of families of hearing-impaired children. In *ASHA*, Vol. 29 (2).
- Maslow A. H. (1970). *Motivation and personality*, New York : Harper.
- Maurice M. *et alii* (1982). *La vidéo pour quoi faire?*, Paris : Presses Universitaires de France.
- McCallion, P., Toseland, R.W. (1993). Empowering families of adolescents and adults with developmental disabilities. In *Families in society : The journal of contemporary human services*, Vol. 74, Pp. 579-589.

- Mitler P. *et alii* (1983). *Parents, professionals and mentally handicapped people*, London : CROOM Helm.
- Mitler P. *et alii* (1987). Family support in England. In *Family Supports for Families with a Disabled Member*, Kerzner L.D. *et alii* (Ed.), New York : World Rehabilitation Fund Inc.
- Monig A.S. (1981). *Working in partnership with parents of handicapped infants*, J.H. University Infant Symposium, Baltimore.
- Mucchielli A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Murphy B.C.T. (1988). *A rationale for multicultural and multiethnic curriculum in early childhood education : assessment of inservice and preservice teacher attitudes toward selected concepts of ethnicity*, Thesis, Michigan : Ann Arbor.
- Tochon V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXII (3).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967). *Pragmatics of human communication : a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York : W. W. Norton.
- Watzlawick P., Weakland J., Fisch R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris : Seuil, (traduction).