

Travail réalisé pour l'obtention du Bachelor of Arts en travail social

HES-SO Valais, Sierre

Collaboration et partenariat avec les parents : conception et démarche d'une institution en particulier

**Les moyens envisagés et utilisés par les professionnel-le-s pour
construire un travail spécifique avec les familles d'enfants en
situation de handicaps**

Réalisé par : BUECHE Kerry

Promotion : Bach ES 11 PT

Sous la direction de : BOULÉ Christophe

Sierre, le 12.09.14

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et plus particulièrement :

- *L'institution* ayant pris part à cette étude et en particulier *les différentes professionnelles, soit la psychologue, l'assistante sociale et les éducatrices*, qui ont accordé de leur temps pour répondre à mes questions.
- *M. Christophe Boulé*, mon directeur de mémoire, pour son soutien, ses conseils et sa disponibilité.
- *Pierre Troillet* pour son soutien durant l'élaboration de ce travail ainsi que sa relecture avisée.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur-e. Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Résumé

Mon Travail de recherche traite de la collaboration et du partenariat initiés et développés entre une institution et certains des professionnel-le-s qui y travaillent et des parents d'enfants en situation de handicap. L'intérêt et les questionnements concernant ce sujet sont apparus lors de mes expériences pratiques dans des structures spécialisées. En effet, à travers ce travail, je souhaitais comprendre comment les professionnel-le-s se représentent la relation de collaboration voire de partenariat avec les familles et ce qu'ils réalisent concrètement pour y parvenir.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai effectué des entretiens avec deux responsables-partenariat-famille-équipe-institution (ci-après RPFEI) ayant un rôle spécifique dans la structure concernée et par rapport à la thématique de ce travail ainsi que quatre éducatrices, afin de comprendre la construction d'une telle démarche avec les parents.

La collaboration, le partenariat, les dispositions institutionnelles, les représentations des professionnelles interrogées ou encore les moyens utilisés dans la pratique par ces dernières concernant cette thématique font partie des principaux éléments résultant de ma recherche. Nous verrons l'importance du partage de l'information et de la relation de confiance dans la démarche mais également les obstacles contribuant à freiner le processus, comme le manque de disponibilité des professionnel-le-s et des parents. Nous identifierons également les attentes et la place des parents face au partenariat.

Mots-clés

Collaboration – partenariat – parents – familles – professionnel-le-s – institution – confiance – enfant – handicap

Table des matières

1. Introduction	5
1.1 Le choix de la thématique	5
1.2 Motivations professionnelles et personnelles	5
1.3 Liens avec le Travail Social	6
1.4 La question de départ.....	7
2. Concepts théoriques.....	8
2.1 Les concepts.....	8
2.1.1 La collaboration	8
2.1.2 Le partenariat	9
2.1.3 La parentalité	12
2.1.4 Le cadre institutionnel	15
2.1.5 Le handicap.....	17
2.1.6 La relation de confiance	18
2.2 Synthèse des concepts de collaboration et de partenariat.....	21
3. Question de recherche, hypothèses et objectifs	23
3.1 Problématisation.....	23
3.1.1 La question de recherche	23
3.1.2 Les hypothèses de recherche	24
3.1.3 Les objectifs de recherche	25
4. Démarche méthodologique	26
3.1 Terrain d'enquête et échantillon.....	26
3.1.1 Recherche d'une institution	26
3.1.2 Echantillon.....	26
3.2 Méthode de collecte des données.....	27
3.3 Enjeux éthiques	28
5. Analyse des résultats et synthèses	29
5.1 Le contexte et le cadre d'analyse	29
5.2 Les thématiques d'analyse	29
5.2.1 Les documents institutionnels relatifs à la collaboration et au partenariat	30

5.2.2 La fonction de RPFEI au sein de l'institution	32
5.2.3 La conception du travail avec les parents	34
5.2.4 La construction du partenariat avec les parents	43
5.2.5 Les parents face au partenariat.....	53
6. Bilan de la recherche	59
6.1 Vérification des hypothèses	59
6.2 Réponse à la question de recherche.....	61
6.2.1 Les dispositions de l'institution envers la collaboration et le partenariat....	61
6.2.2 Les moyens envisagés par les professionnelles interrogées pour construire un partenariat	62
6.2.3 Les moyens concrètement effectués dans la pratique par les professionnelles interrogées pour construire un partenariat.....	63
6.3 Atteinte des objectifs de recherche	63
6.4 Auto-évaluation de la démarche de recherche	65
6.4.1 La première partie de recherche	65
6.4.2 La démarche méthodologique	65
6.4.3 Les grilles d'entretien et la réalisation des entretiens	66
6.4.4 L'analyse des données.....	66
6.4.5 Bilan professionnel	67
6.4.6 Bilan personnel	68
6.5 Pistes d'actions	69
6.6 Conclusion	70
7. Sources bibliographiques.....	72
5.1 Ouvrages	72
5.2 Articles.....	73
5.3 Mémoire et documents consultés	74
5.4 Sites Internet	74
8. Annexes	75

1. Introduction

1.1 Le choix de la thématique

Pour ce travail, j'ai choisi de m'intéresser à la collaboration voire au partenariat existant entre les professionnel-le-s de l'éducation travaillant au sein d'une institution spécialisée et les parents d'enfants en situation de handicap et ce particulièrement durant la première année de placement.

En effet, lorsqu'un enfant arrive pour la première fois en institution, plusieurs éléments sont à prendre en compte, tant pour les intervenant-e-s que pour les parents.

D'un côté, les professionnel-le-s accueillent le-la jeune et sa famille proche, apprennent à connaître l'enfant et développent des objectifs spécifiques concernant son accompagnement. D'un autre côté, les parents sont confrontés à l'annonce du handicap, voient leur contexte de vie modifié et parfois, n'ont pas d'autres choix que de placer leur enfant dans un milieu institutionnel et inconnu.

La mise en place d'une collaboration entre ces personnes peut être réalisée pour favoriser un séjour institutionnel et un retour à la maison agréables ainsi qu'une co-construction de projets visant le développement de l'enfant.

1.2 Motivations professionnelles et personnelles

Lors de mes études, j'ai eu l'occasion d'effectuer à deux reprises un stage dans des institutions spécialisées accueillant des jeunes en situation de handicap. Durant ces expériences, je me suis particulièrement intéressée et questionnée à propos du travail en réseau et de la collaboration avec les familles.

J'ai également pu découvrir quelques éléments permettant de favoriser les échanges dans une perspective de collaboration comme par exemple, les réunions et synthèses pluridisciplinaires, les classeurs informatifs et la participation à certaines thérapies.

Durant mon second stage dans le domaine du handicap, j'ai pu expérimenter l'un des aspects liés à la dimension de collaboration, par exemple en côtoyant certains parents avec qui j'ai pu partager quelques échanges.

Par ailleurs, les cours sur les notions de handicap et de famille suivis lors de ma deuxième année de formation ont suscité mon intérêt. J'ai également décidé de participer au Module Oasis concernant le handicap afin de développer mes connaissances à ce sujet.

J'ai réalisé, au travers de ces deux expériences, l'importance d'avoir le soutien des parents et les bénéfices réciproques que peut apporter une relation basée sur la confiance. La construction d'une collaboration n'est pas simple et compte de nombreux enjeux. Cependant elle permet de laisser de côté le jugement pour privilégier le respect et la valorisation dans la perspective de favoriser le développement du/de la jeune par une attitude adéquate.

La notion de collaboration permet de développer la création de liens, la prise en compte des compétences parentales, un accompagnement adapté aux besoins de l'enfant et de ses parents ainsi qu'un travail en réseau constructif.

Cette thématique est directement liée à mon futur domaine professionnel et je suis intéressée à mieux comprendre son processus afin de pouvoir l'exercer dans la pratique.

1.3 Liens avec le Travail Social

La dimension de collaboration entre les professionnel·le·s et les parents dans le contexte spécifique de la fréquentation d'un enfant en institution spécialisée permet :

- La création de liens favorisant un sentiment de confiance.
- La prise en compte de l'apport du contexte familial dans la réalisation d'un projet institutionnel avec les objectifs qui le compose.
- Un accompagnement adapté aux besoins de l'enfant en ne négligeant pas le point de vue et les attentes de ses parents.
- Un travail en réseau constructif.

1.4 La question de départ

Quels moyens l'institution spécialisée met-elle en place pour favoriser la collaboration entre les professionnel·le·s et les parents d'un·e jeune en situation de handicap ?

2. Concepts théoriques

2.1 Les concepts

2.1.1 La collaboration

Michel Giroud (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, p.89), ancien directeur du centre médico-éducatif La Castalie, se réfère au dictionnaire Larousse pour définir le verbe *collaborer* par « *travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune* ». Cette œuvre commune renvoie ici au développement et à l'épanouissement « *de la personne ayant besoin de notre aide* ». Cependant, dans la notion de collaboration, le statut et les rôles respectifs des personnes impliquées ne sont pas précisés.

Selon le psychiatre et systémicien Guy Ausloos (1991, pp.243-246), collaborer signifie « *travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir* ». L'un des moyens pour y parvenir est d'accueillir les parents et leur inspirer confiance en les aidants à affronter leurs craintes ainsi qu'en les informant : soit, en d'autres termes « *les rejoindre vraiment* ».

L'auteur précise également l'importance pour l'institution et les professionnel-le-s de s'adresser aux parents lors des premières rencontres voire lors des entretiens de pré-admission afin de leur montrer qu'ils sont un maillon indispensable de par leur expérience avec leur enfant.

Pour Violaine Van Cutsem (in GARDOU, 2003, pp.30 & 167-168), professionnelle de la santé, la collaboration demande de :

- Reconnaître le savoir et les besoins de l'autre.
- Partager le savoir et les responsabilités : se considérer comme un élément faisant partie d'un ensemble dynamique.
- Conjuguer les compétences respectives de chacun.

Cependant, la démarche de collaboration entre parents et professionnel-le-s est intimement liée à la confiance qu'ils s'accordent l'un et l'autre. Elle « *est le fruit d'une longue approche des différents partenaires mais aussi d'un travail sur soi* » (2003, pp.30 & p.167-168).

2.1.2 Le partenariat

Définition

L'auteur et professeur Serban Ionescu (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.21-23), explique que le terme *partenariat* a été développé dans les années 1990, touchant les domaines de l'industrie, de l'enseignement, de la formation et de la politique. À la même époque, cette notion apparaît également dans les champs de la déficience intellectuelle et de la santé mentale. Quelques auteurs mentionnent un partenariat entre familles, professionnel-le-s et enfants dans leurs ouvrages de référence.

Selon l'auteur, l'étymologie du mot partenariat vient de l'anglais « *partner* » signifiant « partenaire » et désignant « *un allié, une personne associée à une autre* » qui sous-entend une alliance ou une association.

Jean-Marie Bouchard et Jean-Claude Kalubi, tous deux professeurs, (in RONDAL & COMBLAIN, 2001, p.472) définissent le partenariat comme s'inscrivant dans « *un rapport égalitaire et équitable entre deux parties différentes par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement* ».

Par ailleurs, Bouchard (2002, p.116) propose une définition dite « *opérationnelle* » selon laquelle le partenariat « *nécessite la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et implique le partage de la décision par consensus.* »

Les conditions et caractéristiques

Les auteurs Anne-Marie Boutin et Aliette Gambrelle (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.285-288), respectivement pédiatre et vice-présidente de

l'UNAPEI¹, expliquent que le partenariat comprend une relation entre trois acteurs, soit : la famille, la personne handicapée et les professionnel-le-s qui l'entourent. Il se construit sur la base d'un objectif commun et implique une reconnaissance des divergences et particularités de chacun. La précision quant aux rôles et aux compétences des personnes concernées permet de réduire les difficultés suggérées par un contexte de partenariat.

Colette Jourdan-Ionescu (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.302-303), professeure à l'Université du Québec, désigne le partenariat comme un processus qui se construit à l'aide de rencontres et discussions régulières ainsi que « *le développement d'un sentiment d'appartenance à un programme commun* ». Cette démarche nécessite le respect des rôles des acteurs travaillant en réseau et le partage de plusieurs éléments comme le pouvoir décisionnel, l'information, les lieux de réunion et les objectifs communément fixés. De plus, celle-ci « *signifie respect des valeurs différentes et prise en compte des limites des partenaires* ». Ces aspects sont indispensables au déroulement harmonieux du processus. (JOURDAN-IONESCU in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.302-303)

Par ailleurs, pour Michel Giroud (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.92-93), une démarche de partenariat « *suppose une éthique partagée et le respect de quelques règles ou procédures de fonctionnement* ». Il ajoute également qu'elle demande un objectif collectif, une attente et une exigence envers des éléments que les partenaires ont la capacité d'offrir, une analyse des ressources de chacun ainsi que la clarification des rôles et des responsabilités de chaque personne impliquée.

Les différentes dimensions

Selon l'auteur Corinne Mérini (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.147-150), le contexte de partenariat comprend trois dimensions singulières : une dimension de monopole, de concurrence et de complémentarité.

La dimension de monopole constitue « *l'ensemble des événements ou faits qui assurent la maîtrise d'un champ donné à l'un des partenaires* » (MÉRINI in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.147-148). Elle se divise en plusieurs aspects dont trois majeurs : le monopole institutionnel, référentiel et affectif. Le premier

¹ Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés.

détermine le cadre légitime d'action des acteurs en se basant sur des règles institutionnelles claires. Le deuxième est le « *résultat du découpage des champs d'action selon les références de chacun* » et les personnes impliquées interviennent dans les champs théoriques qui leur sont spécifiques. Ainsi, chacun l'utilise de façon distincte. Concernant le monopole affectif, des zones d'influence sont établies auprès des divers protagonistes.

La dimension de concurrence (MÉRINI in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.149) renvoie aux notions de rivalité et de compétition présentes dans un contexte de partenariat. Elle suppose le désir de dépasser le partenaire dans ses compétences ou d'accaparer son champ d'action afin de créer une situation de monopole sur l'autre. L'auteur évoque « *l'expression de l'opposition du rapport partenaire/adversaire* » démontrant la complexité de la relation partenariale.

Enfin, la dimension de complémentarité fait l'objet d'une recherche de cohérence, cohésion et coopération de la part des différents acteurs. Chacun met ses ressources au bénéfice de l'action commune, visant sa complétude. Elle traduit la prise en compte de la présence de l'autre dans la démarche de partenariat. (MÉRINI in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.149-150)

Les obstacles et difficultés

L'auteur Michel Giroud (in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, pp.89-91), explique quelques difficultés rencontrées lors d'exercices de partenariat, comme le sentiment d'infériorité que peuvent éprouver les parents face au nombre important de professionnel-le-s gravitant autour de l'enfant ou encore celui d'insécurité que peut provoquer une circulation inadéquate des informations.

Les parents connaissent parfois un état d'épuisement ou rencontrent des problèmes personnels ou familiaux liés à la particularité de leur situation. Certains d'entre eux voient en l'institution et le placement l'opportunité de répondre à de multiples attentes alors que d'autres en formulent peu.

Enfin, des obstacles peuvent également apparaître avec l'organisation des réunions de rencontre et la confusion des rôles. La diversité des attentes conduit certains partenaires à imposer leurs « *bonnes solutions de prise en charge plutôt que de*

rechercher les éléments positifs sur lesquels s'appuyer pour construire ensemble un programme d'action ». (GIROUD in BOUCHARD, GUERDAN & MERCIER, 2002, p.91)

2.1.3 La parentalité

Définition

Selon le chef de service éducatif Régis Sécher (in COUM, 2008, pp.246-247), la notion de *parentalité* apparaît en 1950 et se rapporte à un processus communément lié aux deux parents et associé au besoin de reproduction. Puis, en 1995, ce terme est défini par le Dictionnaire critique d'action sociale comme la fonction d'être parent, avec les responsabilités juridiques, morales et éducatives qu'elle implique.

Les axes de la parentalité

Au travers de ses travaux sur la parentalité menés avec l'aide d'un groupe de chercheurs, le pédopsychiatre Didier Houzel (2008, pp.114-116), propose une approche de cette notion selon trois axes : l'exercice, l'expérience et la pratique de la parentalité.

L'expression d'*exercice*, renvoie à l'identité de la parentalité et comprend les droits et les devoirs attribués aux parents. Ceux-ci constituent un ensemble de prérogatives inscrites dans la loi. Cet exercice « *fonde et organise la parentalité en situant chaque individu dans ses liens de parenté* » et tient compte des aspects de filiation ainsi que de l'inscription de l'individu dans une généalogie.

Le concept d'*expérience* se réfère quant à lui aux fonctions de la parentalité. Elle correspond ici à « *l'expérience subjective, consciente et inconsciente du fait d'être parent* » et à la relation affective que le parent entretient avec son enfant. Cette dernière est liée au psychisme, aux notions de conscience et d'inconscience, à l'histoire vécue par les parents ainsi qu'au degré de maturité de ces derniers, aux traumatismes potentiels et aux attentes et représentations de l'enfant idéal entre autres.

Enfin, l'idée de *pratique* se rapporte aux qualités de la parentalité et regroupe « *l'ensemble des actes éducatifs parentaux* ». C'est-à-dire « *les tâches domestiques, de soins, de surveillance et de socialisation* » (HOUZEL, 2008, p.115).

Il me semble important de souligner que selon Régis Sécher (in COUM, 2008, pp.249-251), cette approche comporte une limite non négligeable. En effet, selon l'auteur, elle ne prend pas en compte les ressources économiques, culturelles et sociales, les conditions de vie et la reconnaissance sociale des parents.

La compétence parentale

Selon Guy Ausloos (1991, p.242), le rôle de l'intervenant-e est de travailler à aider les parents à retrouver ou découvrir ce qu'ils savent, « *à réinventer les solutions, à résoudre les problèmes* ».

Éric Plaisance et Jean-Marc Lesain-Delabarre (2003, p.103), respectivement sociologue et professeur, expliquent que l'un des enjeux pour les parents est d'obtenir « *la reconnaissance de leurs propres compétences en tant que parents* » mais également celles des professionnel-le-s dont l'intervention peut s'avérer positive pour l'enfant.

Etre parent d'un enfant en situation de handicap

La naissance d'un enfant différent bouleverse la vie familiale. L'auteur Jean-Marie Bouchard et ses collaborateurs, (1994, pp.121-122), expliquent que certains parents remettent en question leurs projets et leurs priorités. L'équilibre familial est ébranlé et les parents ressentent des incertitudes concernant leurs besoins et ceux de leur enfant. Ils entament alors « *un processus, plus ou moins long, en vue de s'adapter à une situation aussi nouvelle qu'imprévue* ».

Les attentes des parents

Bernadette Wahl (in GAYDA & LEOVICI, 2008, pp.37-40), présidente de l'UNAPEI, explique que les parents se sentent parfois déstabilisés face à la multiplicité des intervenant-e-s qui accompagnent leur enfant. Cependant, l'auteur

précise que *« le travail et le rôle de chacun seront bien définis, les actions seront complémentaires »* dans la perspective de favoriser l'élaboration d'échanges utiles à chacun. De plus, les parents sont également rassurés de la qualité de cet accompagnement car les professionnel-le-s prennent en compte le-la jeune dans *« les aspects de sa personnalité et dans tous les domaines de l'éducation »*.

Les parents ont des attentes spécifiques envers l'institution spécialisée et les professionnel-le-s qui accueillent leur enfant, comme par exemple :

- La possibilité d'être écoutés.
- Le droit à l'information concernant leur enfant et son handicap.
- Le respect de cet enfant.
- La reconnaissance de leur capacité à être parents.
- La possibilité d'être soutenus.
- La possibilité d'activer leurs ressources.

Par ailleurs, la recherche effectuée par Coralie Delavy (2012, pp.61-62) concernant les attentes des parents envers les professionnel-le-s et plus précisément les éducateur-trice-s, rejoint certains éléments mentionnés ci-dessus, comme l'écoute, la communication des informations, le respect et la considération des ressources. De plus, elle propose d'autres attentes envers les professionnel-le-s de l'éducation, comme les contacts réguliers, la possibilité de s'exprimer, l'apport des compétences des intervenant-e-s dans la perspective de favoriser le développement de l'enfant, la compréhension, la confiance et la définition claire des rôles de chacun. Du côté des éducateur-trice-s, ceux-celles-ci considèrent les parents comme des personnes ressources car ils ont besoin de ces derniers afin de comprendre davantage l'enfant. En ce sens, les attentes supposées des éducateur-trice-s envers les parents sont : une participation active, un investissement et une prise en compte du travail fourni par les professionnel-le-s.

Le mémoire réalisé par l'étudiante révèle que les éducateur-trice-s et les parents ont des attentes similaires face à la collaboration, soit l'échange, le respect, la construction d'une prise en charge de qualité basée sur une complémentarité de leur savoir et la reconnaissance des compétences. Cependant, il met également en avant les différences entre les attentes des uns et des autres, et nous informe que les éducateur-trice-s se situent davantage dans une démarche de collaboration alors que les parents se retrouvent dans celle du partenariat.

Selon Charles Gardou (2003, p.30), directeur de l'I.S.P.E.F² à l'Université Lumière-Lyon, les parents ont des attentes par rapport à la reconnaissance de leurs ressources éducatives « *qui réclament d'être confortées par le soutien des professionnels* ». Afin d'aider les parents à surmonter leur sentiment d'incapacité, les intervenant·e·s peuvent leur démontrer qu'ils n'attendent pas d'eux « *qu'ils soient parfaits mais simplement humains* ».

2.1.4 Le cadre institutionnel

Définition

Les auteurs Brigitte Bouquet et André Chantreau (in BARREYRE & BOUQUET, 2006, pp.312-313), expliquent que le terme *institution* a été développé dans la langue française durant le XII^e siècle et signifie l'action d'instituer, de créer une organisation mais peut également être attribué à une pratique amenée à se renouveler ou encore à une personne.

Institution et démarche de collaboration

L'institution est l'établissement où séjourne l'enfant en situation de handicap lorsqu'il n'est pas auprès de sa famille. C'est un lieu de vie où s'effectuent de nombreux échanges mais aussi une organisation qui institue une manière d'agir. C'est également un système avec ses propres déterminants car il dispose de plusieurs aspects spécifiques à sa fonction, comme un positionnement, un règlement, une hiérarchie, une mission et une philosophie. Dans cette perspective, quels peuvent être les dispositions et le rôle de l'institution par rapport à la collaboration avec les parents ? Je vais tenter de répondre à cette question à l'aide des entretiens que j'ai effectué durant ma recherche.

Dispositions de l'institution envers la collaboration

De manière générale, lorsque l'institution est prête à instaurer une démarche de collaboration au sein de sa structure, elle développe certaines dispositions à cet

² Institut des Sciences et Pratique d'Education et de Formation.

égard.

Pour le psychologue Lin Grimaud (2002, pp.22-29), l'institution doit prendre conscience de la nécessité d'une association avec les parents dans le travail avec l'enfant car ceux-ci sont aussi concernés par la problématique. De plus, la perspective de collaboration et de reconnaissance des parents dans leur rôle implique l'organisation de rencontres pour lesquelles l'équipe éducative développe une attitude permettant un accueil de qualité, des échanges et une animation adéquate. L'auteur explique également que les parents « *sont porteurs des éléments* » permettant à l'institution et aux professionnel-le-s de prendre « *les bonnes directions avec leur enfant* ».

Le rôle de l'éducateur·trice social·e

Selon le site de l'orientation professionnelle³, les éducateur·trice·s sociaux·sociales HES, appelés également travailleurs sociaux, « *exercent une activité éducative de soutien et d'accompagnement visant à favoriser le développement de personnes en situation d'exclusion sociale ou en voie de l'être* ». Ceux-ci sont amenés à accompagner différentes populations touchées par diverses problématiques dont les personnes en situation de handicap. Leur travail est basé sur la rencontre avec l'autre durant les activités quotidiennes. Ces professionnel-le-s contribuent à l'autonomisation des individus « *en tenant compte de leurs capacités actuelles et potentielles, du contexte institutionnel et légal* ».

Le Plan d'Études Cadre pour la formation d'éducateur·trice social·e (SPAS & OrTraS, 2007, p.14) mentionne divers processus de travail, en particulier celui de « *collaborer avec les réseaux de vie du bénéficiaire* », que le professionnel doit connaître et savoir utiliser sur le terrain. L'une des compétences professionnelles liées à cet élément est la capacité de concevoir et de comprendre les relations du système dans lequel les personnes accompagnées sont insérées, notamment dans leur environnement social. De plus, les compétences méthodologiques de l'éducateur·trice social·e se traduisent « *par la coordination responsable et réfléchie des méthodes de gestion d'entretien, de dynamique de groupe et des systèmes de référence au service de l'évolution des personnes accompagnées* » (SPAS & OrTraS, 2007, p.14). Enfin, les compétences personnelles et sociales se réfèrent à la capacité d'une communication ouverte et claire ainsi que d'une collaboration fiable, constructive

³ Site Internet de l'orientation professionnelle. <http://www.orientation.ch/dyn/1109.aspx?id=629>

et responsable avec les personnes accompagnées et leurs réseaux sociaux mais aussi la gestion des conflits qui s'y rapportent.

2.1.5 Le handicap

Définition

Le professeur Serge Lebovici (in GAYDA & LEBOVICI, 2008, p.15) désigne le *handicap* comme « *le désavantage qu'entraîne une infirmité, qu'elle soit lésionnelle et définitive ou temporaire* ».

Par ailleurs, Michel Gayda (2008, p.47), professeur en psychologie, se réfère au dictionnaire Robert pour définir le terme *handicap*. Celui-ci est apparu au XVII^e siècle dans la langue anglo-saxonne. L'étymologie du mot provient de l'expression anglaise « *hand in cap* » qui signifie « *main dans le chapeau* ». Ce dernier a désigné la charge supplémentaire imposée aux meilleurs cavaliers afin qu'ils soient à niveau égal avec leurs concurrents, moins performants. Par extension, « *le mot a signifié le désavantage, l'infériorité, la gêne par rapport aux conditions normales de l'existence* ».

Concernant l'association possible de plusieurs handicaps, Michel Gayda (2008, p.47), explique qu'il existe différentes dénominations qui s'y réfèrent, soit poly, multi et surhandicap. Celles-ci se réunissent autour de situations analogues de grande dépendance.

« *Déficits conjoints provoqués par les mêmes causes (génétiques, accidentelles ou pathologiques) apparaissant en même temps, ou il peut s'agir de déficits surajoutés à un déficit existant, concernant des déficits provoqués par d'autres atteintes.* » (GAYDA & LEBOVICI, 2008, p.47)

Claudine Damay, chargée de dossiers pour la défense des intérêts de la Fédération suisse des aveugles et malvoyants, (2012, p.7) précise que la notion de multihandicap « *concerne toutes les situations qui semblent s'écarter de la norme d'un handicap* » et se réfère aux différentes combinaisons de handicaps, soit le polyhandicap, le plurihandicap et le surhandicap. Elle définit le plurihandicap comme associant « *plusieurs déficiences motrices et/ou sensorielles n'incluant pas de*

déficit intellectuel » et propose l'exemple de la personne malvoyante. Le surhandicap quant à lui, se rapporte à la « *forme de handicap que constitue le cumul de déficiences* ».

La définition du terme *polyhandicap*, plus fréquemment employé que les deux autres dénominations, varie d'une source à l'autre.

« Au sens strict, le POLYHANDICAP désigne la situation de vie spécifique d'une personne atteinte d'altérations cérébrales précoces (anté- ou périnatales) non évolutives, ayant pour conséquence d'importantes perturbations à expressions multiples et évolutives de l'efficiences motrice, perceptive, cognitive et de la construction des relations avec l'environnement physique et humain. »
(Groupe romand sur le polyhandicap, 2005, p.1)

Le Groupe romand sur le polyhandicap (2005, p.1) a élargi la notion de polyhandicap :

- *Aux personnes atteintes de perturbations cérébrales postnatales précoces (avant l'âge de deux ans) ou évolutives.*
- *Aux personnes qui, outre les atteintes motrices, perceptives et cognitives, présentent des altérations de l'équipement sensoriel, des troubles épileptiques ou encore, de manière transitoire ou durable, prévalant cliniquement, des manifestations de la série autistique.*

Ce même groupe propose le terme de personnes en situation de polyhandicap « *pour désigner les personnes qui, suite à une atteinte postnatale tardive, présentent des besoins d'accompagnement analogues* ». Celui-ci se distingue de la notion de personne polyhandicapée.

2.1.6 La relation de confiance

Définition

Pour Éric Simon (2007, p.82), docteur en science de gestion, la notion de *confiance* est apparue historiquement en premier lieu dans le domaine de la psychologie.

Par la suite, elle s'est rapidement diffusée à l'ensemble des disciplines relatives aux sciences humaines.

Les formes de confiance

Selon Éric Simon, la professeure de sociologie Lynn G. Zucker (1986, cité par SIMON, 2007, p.87) propose trois formes de confiance, soit la confiance interpersonnelle, la confiance interorganisationnelle et la confiance institutionnelle. Nous nous intéressons plus particulièrement à la première forme citée car celle-ci est caractérisée par la confiance entre individus.

Louis Quere (2001, p.131), sociologue et directeur de recherche, nous informe que la confiance interpersonnelle implique « *des attentes favorables concernant les intentions ou les actions d'un tiers* » et que « *la formation de ces attentes repose sur des jugements, plus précisément sur une évaluation de la fiabilité et de la loyauté du tiers* ». De plus, l'auteur ajoute que la confiance comporte un élément de risque. En effet, dans le contexte de ce travail, les parents espèrent que le-la RPFEI ou l'équipe éducative répondra favorablement à leurs attentes, cependant ils ne pourront pas être certains de cela et il est possible que les professionnelles concernées n'agissent pas comme l'auraient souhaité les parents.

Par ailleurs, Sako (1991, cité par SIMON, 2007, p.88), distingue deux niveaux de confiance interpersonnelle qui sont la confiance intentionnelle et la confiance de compétence. Dans le premier niveau, une personne fait confiance à un tiers car il croit que celui-ci « *respectera ses engagements sans faire preuve d'opportunisme* », tandis que le second niveau suggère qu'un individu « *fait confiance à un autre parce que ce dernier détient les capacités et les compétences requises* ».

Les dimensions de la confiance

Selon Quere (2001, p.132), la confiance comprend plusieurs dimensions, telles que la délégation, la subordination ou encore la réciprocité des engagements. La délégation de pouvoir se rapporte au fait qu'une personne délègue à un tiers un pouvoir d'action sur un élément plus ou moins important de sa vie et attend de celui-ci l'obtention du résultat visé. Cet individu se place alors dans « *un état de*

dépendance à l'égard de la compétence et de la bonne volonté » du tiers. Il accepte ainsi d'être vulnérable en offrant à l'autre une occasion de lui nuire et se place dans un état de subordination vis-à-vis du tiers qui se sent contraint d'honorer cette confiance en fonction d'une norme sociale. Ainsi, le tiers « se sent obligé d'assurer la continuité d'une conduite ou d'un mode général de comportement qui a suscité la confiance de l'individu ». La dimension de réciprocité se réfère au fait que la personne peut ainsi « compter sur le sentiment d'obligation morale » qu'éprouvera le tiers afin « d'estimer la probabilité de la conduite qu'il attend de lui ». (QUERE, 2001, p.132)

Ainsi la confiance engage d'une part la personne qui l'accorde mais également le tiers qui en bénéficie, car « celui qui donne sa confiance sur la base d'un jugement de fiabilité et de loyauté, attend que son engagement ne soit pas déçu » et celui qui bénéficie de cette confiance est en quelque sorte engagé par un jugement porté sur lui en amont, et se sent moralement tenu d'honorer cette confiance. (QUERE, 2001, p.135)

L'auteur (2001, p.136 & 141) ajoute que la confiance se rapporte à une forme d'engagement dans un type particulier de relation avec autrui. Ainsi, la confiance repose sur le choix « d'un type de relation, de la modulation de l'engagement ou de l'implication ». Quere (2001, p.133), précise également que la confiance ou la méfiance ne sont pas des choix mais l'on choisit « d'agir d'une certaine façon à l'égard de quelqu'un en fonction du degré de confiance que l'on éprouve en lui, donc de la connaissance que l'on a de ses motivations et de ses intérêts ».

La confiance peut également se rapporter à une croyance dans la fiabilité de quelqu'un ou les dispositions d'autrui. L'auteur (QUERE, 2001, p.133), explique qu'une personne sait qu'elle peut compter sur un tiers, en raison des caractéristiques de sa personnalité ainsi que de l'attitude de ce dernier envers les devoirs et responsabilités qui lui appartiennent.

Les sources de la confiance

Louis Quere (2001, pp.145-146), mentionne deux sources importantes de la confiance, soit l'expérience et l'appartenance catégorielle.

« Dans la première, l'expérience instruit sur les traits de caractère et le mode régulier de comportement d'un certain nombre de personnes. Elle permet donc

de former des attentes quant aux conduites futures et de procéder à des estimations sur les chances qu'une éventuelle confiance soit honorée.»
(QUERE, 2001, p.145)

La deuxième consiste à « *accorder sa confiance à quelqu'un sur la base de son appartenance à un groupe, à un collectif ou à une catégorie, étant entendu que la fiabilité et la loyauté figurent dans les propriétés attribuées à ce groupe, ce collectif ou cette catégorie* ». Ainsi, dans le contexte institutionnel, les parents d'un enfant en situation de handicap pourraient accorder leur confiance en l'institution, dans la mesure où ils connaissent les valeurs et la réputation de la structure ainsi qu'envers les professionnel·le·s qui y travaillent car ceux-ci sont dignes de confiance.

« Les institutions incorporent en effet "des significations normatives", qui sont les valeurs et les références normatives justifiant leurs règles et leur donnant leur sens. L'adhésion et l'engagement des citoyens seront d'autant plus forts que ces significations seront plus intelligibles et plus appréciées, et les institutions elles-mêmes mieux conçues. » (QUERE, 2001, p.146)

2.2 Synthèse des concepts de collaboration et de partenariat

Selon les éléments décrits auparavant, la notion de collaboration signifie travailler avec d'autres individus sur la base d'objectifs communs. Elle implique le fait de prendre en compte les divergences de compétences, de valeurs et de responsabilités.

Concernant le concept de partenariat, la dimension de reconnaissance des différences entre partenaires est également proposée. Cependant, elle vise la mise en place d'un rapport égalitaire sur la base de règles déterminées. Ce processus suppose davantage d'implication pour chacun que lors d'une démarche de collaboration. En effet, elle engage à une clarification des rôles et des responsabilités ainsi qu'au partage de décisions.

Par ailleurs, l'un des enjeux rencontrés dans l'élaboration d'une démarche de collaboration ou d'un processus de partenariat est la divergence des attentes entre professionnel·le·s et parents. En effet, tous deux désirent être reconnus dans leurs compétences respectives, c'est-à-dire professionnelles et parentales alors qu'ils

ressentent la même crainte d'être jugés incompétents dans leurs propres domaines.

Quelques indicateurs de collaboration et de partenariat

Certains indicateurs de collaboration et de partenariat ont été relevés parmi les lectures effectuées à propos de ces deux notions.

Tout d'abord, pour parvenir à la collaboration et donc établir une relation de confiance avec les parents, différents moyens sont utilisés comme par exemple : offrir un accueil de qualité, partager l'information et les responsabilités, reconnaître et conjuguer les compétences de chacun. Par ailleurs, pour construire un partenariat, quelques éléments rejoignent la démarche de collaboration, tels que le partage de l'information et la reconnaissance des compétences. Cependant, d'autres aspects viennent s'ajouter au processus, comme l'établissement d'un rapport égalitaire entre les partenaires, le partage des décisions, le respect des rôles, valeurs et limites de chaque personne impliquée et enfin le respect des procédures de fonctionnement.

C'est sur la base de ces éléments que j'ai décidé d'établir mes hypothèses de recherche.

3. Question de recherche, hypothèses et objectifs

3.1 Problématisation

3.1.1 La question de recherche

Mon questionnement respecte les qualités de clarté, de faisabilité et de pertinence proposées par les professeurs Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (2011, p.27-35). Il se développe au contact d'une institution spécialisée.

La question de départ

Quels moyens l'institution spécialisée met-elle en place pour favoriser la collaboration entre les professionnel-le-s et les parents d'un-e jeune en situation de handicap ?

La question de recherche

Le thème principal de ce travail est la collaboration entre parents et intervenant-e-s. Les recherches effectuées permettront de comprendre comment l'institution et les professionnel-le-s conçoivent cette collaboration, ce qu'ils souhaitent mettre en place pour la favoriser et les actions qu'ils réalisent effectivement pour la développer.

Ce processus peut se situer en totalité ou en partie dans une démarche de collaboration, de partenariat ou encore mêler ces deux notions. C'est pourquoi, j'ai choisi de formuler ma question de recherche comme suit :

Comment les professionnel-le-s travaillant au sein d'une institution spécialisée construisent-ils une démarche de collaboration voire de partenariat, en termes d'intentions et d'actions concrètes, avec les parents d'un-e jeune en situation de handicap lors des deux premières années de placement ?*

*soit RPFEI (psychologue et assistante sociale) et éducatrices sociales

Ma première idée fut d'interroger des professionnel-le-s issus des trois domaines principaux rencontrés dans une institution spécialisée, soit les domaines éducatif, scolaire et thérapeutique. Cependant, ce projet s'est révélé trop ambitieux et j'ai décidé de restreindre mes entretiens aux éducateur-trice-s. Lors de mes premiers échanges avec le responsable éducatif de la structure favorable à ma recherche, il s'est avéré que l'institution avait mis en place une fonction spécifique au thème du

partenariat, soit RPFEI et tenue par des psychologues et assistantes sociales. C'est pourquoi, il m'a paru indispensable de réaliser mes futurs entretiens avec ces professionnelles également.

J'ai donc choisi ces professionnelles car elles représentent les fonctions qui sont étroitement liées à la collaboration et le partenariat avec les familles au sein d'une structure accueillant des jeunes en situation de handicap.

- Les *RPFEI* dont la fonction est occupée par une psychologue et une assistante sociale, sont les premières professionnelles à prendre contact avec les familles une fois la décision du placement acceptée. Elles entretiennent des échanges réguliers avec les parents afin de récolter les informations nécessaires à la prise en charge du·de la jeune mais également pour transmettre des renseignements concernant le fonctionnement institutionnel et les aider dans les démarches administratives de l'admission. Ce sont elles aussi qui assurent la réalisation de certaines réunions formelles, la collaboration avec les intervenant·e·s travaillant autour de l'enfant et la transmission des informations aux familles concernant le suivi de ce dernier.
- Les *éducatrices sociales* sont directement en relation avec les parents qui intègrent leur enfant dans un groupe éducatif. En effet, elles rencontrent régulièrement les familles et transmettent les informations quotidiennes concernant la vie et les besoins du·de la jeune sur le groupe.

3.1.2 Les hypothèses de recherche

Suites à mes lectures, je souhaite diriger ma recherche sur la collaboration ainsi que les finalités et les enjeux qu'elle suscite.

Hypothèse 1 : Les professionnelles conçoivent le partenariat comme une démarche visant à établir une relation de confiance avec les parents.

Hypothèse 1.1 : Les professionnelles perçoivent le partage de l'information comme un élément principal dans la construction d'un partenariat avec les parents.

Hypothèse 2 : La démarche de partenariat proposée par l'institution permet l'implication des parents à un programme commun.

Hypothèse 2.1 : Les parents participent aux décisions concernant le programme de prise en charge individualisé de leur enfant.

3.1.3 Les objectifs de recherche

A l'aide de mes lectures et de mes entretiens, je souhaite :

- Définir les notions de collaboration et de partenariat.
- Identifier les enjeux relatifs à la collaboration et au partenariat.
- Identifier les rôles des professionnel-le-s dans la démarche de collaboration et de partenariat.
- Découvrir les dispositions institutionnelles concernant la collaboration et le partenariat.
- Identifier la place et les attentes des parents dans la démarche.
- Identifier les difficultés liées à la construction et au maintien d'une collaboration et d'un partenariat.

4. Démarche méthodologique

3.1 Terrain d'enquête et échantillon

3.1.1 Recherche d'une institution

Pour cette recherche, je souhaite collaborer avec le Centre médico-éducatif La Castalie, situé à Monthey. Cette structure spécialisée dans les domaines pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques a été fondée en 1972. Elle accueille des enfants, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap mental, neurologique, affectif et sensoriel ainsi que des adultes en situation de polyhandicap.

L'institution est organisée en différentes unités et dispose de plusieurs groupes éducatifs, groupes médico-éducatifs, unités pédago-éducatives, classes et ateliers. Elle comprend également un jardin d'enfants thérapeutique. De plus, une unité décentralisée située à Sierre avec quelques groupes d'internat et ateliers fait partie des prestations qu'offre l'établissement.

La Castalie bénéficie d'une équipe pluridisciplinaire composée d'éducateur·trice·s sociaux·sociales, nurses, infirmier·ères, enseignant·e·s spécialisé·e·s, maîtres socio-professionnels, thérapeutes aux fonctions variées, assistantes sociales, psychologues et médecins ainsi qu'un personnel administratif, d'entretien et de cuisine.

Un programme individualisé⁴ est proposé aux personnes accueillies. Celui-ci vise notamment « *une activation des ressources et un développement personnel harmonieux* ». Il est fondé sur « *une approche médico-éducative et pédago-thérapeutique de la personne handicapée* ».

3.1.2 Echantillon

Dans le cadre de ce travail, je souhaite tout d'abord me renseigner, à l'aide d'un entretien exploratoire, à propos des dispositions de l'institution envers la collaboration. Par la suite, j'interrogerai des éducateur·trice·s sociaux·sociales travaillant au sein de cette même structure pour mieux comprendre les actes

⁴ Informations recueillies sur le site Internet officiel de l'institution.

réellement effectués en faveur d'une collaboration. En effet, j'ai décidé de restreindre ma recherche à ce type de praticiens car celui-ci est directement lié à mon futur domaine professionnel mais également afin de respecter le délai qui m'est imparti pour réaliser ce travail. Enfin, compte tenu du temps utilisé à la recherche d'une institution pour la réalisation de ma recherche, j'ai fait le choix de restreindre mes entretiens à la direction et aux professionnel·le·s. Ainsi, dans la partie analyse de ce travail, je mettrai les résultats des professionnelles en lien avec ceux de parents interviewés dans le cadre d'autres travaux.

3.2 Méthode de collecte des données

Afin de développer ce travail de recherche, j'ai choisi d'utiliser la méthode de l'entretien semi-directif et de récolter des données de manière qualitative en prenant en compte la particularité des situations de chaque individu interrogé (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, pp. 171 & 199). Les échanges, effectués de façon peu directive, aboutissent à la diffusion d'informations concernant les perceptions et interprétations personnelles par rapport à une expérience rencontrée. Les éléments amenés par la personne interviewée sont généralement développés.

En ce sens, mon souhait était d'effectuer mes entretiens auprès de certain·e·s professionnel·le·s d'une institution spécialisée et, si possible, de quelques parents. De manière plus précise, je désirais d'une part échanger avec un·e éducateur·trice social·e, un·e enseignant·e spécialisé·e, un·e thérapeute et un·e psychologue. D'autre part, j'envisageais de m'entretenir avec deux parents pour qui la collaboration voire le partenariat semble de qualité et deux autres pour lesquels elle ne correspond pas à leurs attentes.

Dans la perspective où l'accès à une institution spécifique serait compromis, je choisirai la méthode de collecte de données par questionnaires. Deux types de questionnaires seraient réalisés et toucheraient diverses institutions : l'un destiné aux directions et interrogeant l'angle formel de la thématique, l'autre formulé à l'attention des éducateur·trice·s et questionnant la mise en pratique réellement effectuée favorisant la collaboration. Cette méthode permet de récolter davantage d'avis de professionnel·le·s. De plus, elle offre peut-être une meilleure accessibilité au terrain de recherche.

Finalement, j'ai réalisé six entretiens avec des RPFEI et des éducatrices sociales

travaillant au sein d'une institution spécialisée dans le domaine du handicap.

3.3 Enjeux éthiques

- Connaissance préalable de l'institution et des professionnel·le·s.
- Informer les personnes contactées et interrogées sur l'objectif du travail de fin d'étude.
- Expliquer le sens de ma recherche (étudiante et future éducatrice sociale).
- Garantir l'anonymat et respecter le souhait de ne pas être nommé dans mon rapport afin de mettre les individus en confiance.
- Préciser que ma démarche vise la compréhension et non le jugement ou la comparaison.

5. Analyse des résultats et synthèses

Je vais à présent réaliser une analyse détaillée des données sous l'angle du contexte, du cadre et des thématiques en lien avec les objectifs et les hypothèses de recherche.

5.1 Le contexte et le cadre d'analyse

L'analyse se base sur six entretiens semi-directifs menés auprès de divers professionnelles dont une psychologue, une assistante sociale et quatre éducatrices sociales travaillant au sein d'une institution spécialisée accueillant des jeunes en situation de handicap.

Afin de réaliser ces entretiens, j'ai élaboré des questions sur la collaboration et le partenariat entre professionnel-le-s et parents, que j'ai divisé en plusieurs chapitres. Les entrevues ont été réalisées avec deux RPFEI l'une ayant une formation de psychologue et l'autre d'assistante sociale ainsi qu'avec quatre éducatrices sociales. Les entretiens ont duré environ une heure. Seul le premier entretien a pris davantage de temps, c'est pourquoi j'ai décidé de réajuster ma grille d'entretien afin de correspondre au délai fixé lors des entretiens suivants. Les rendez-vous se sont déroulés dans des conditions adéquates et les professionnelles interrogées ont montré de l'intérêt concernant le sujet abordé.

5.2 Les thématiques d'analyse

Ce chapitre, en regard de la collaboration et du partenariat, contient les thèmes suivants :

- Les documents institutionnels relatifs à la collaboration et au partenariat.
- La fonction des RPFEI au sein de l'institution.
- La conception du travail avec les parents.
- La construction du partenariat avec les parents.
- Les parents face au partenariat.

5.2.1 Les documents institutionnels relatifs à la collaboration et au partenariat

Les termes de collaboration et de partenariat mentionnés dans les documents institutionnels

Les concepts de collaboration et de partenariat apparaissent tous deux dans les documents institutionnels relatifs à ce sujet, bien que le terme de collaboration y soit représenté majoritairement. En effet, dans le concept « partenariat-famille-équipe-institution » le texte fait mention de l'importance « *d'instaurer dès le départ une étroite collaboration et veiller à son maintien* ». Il est écrit également que « *les modalités de la collaboration sont individualisées et précisées* » ou encore que « *la mise en place de cette collaboration implique l'organisation de rencontres régulières* ». La notion de coordination est également évoquée dans les documents, notamment dans le cahier des charges propre à la fonction de Responsable Partenariat Famille-Équipe-Institution qui stipule que ce-dette dernier-ère « *est chargé d'assurer les coordinations nécessaires* » concernant les échanges entre la famille, l'équipe et l'institution.

De plus, le « règlement fixant les conditions d'admission » stipule que les parents, par la signature de la demande d'admission « *acceptent les présentes conditions et s'engagent à collaborer activement avec l'institution selon les modalités convenues* ». Cependant, il est mentionné plus loin dans le texte que l'institution « *s'engage à œuvrer en partenariat avec les parents* » dans le cadre du programme individualisé de l'enfant.

Par ailleurs, le document « concept institutionnel » contient un paragraphe intitulé « partenariat » qui explique les dispositions prises par les professionnels dans ce sens, soit que l'institution « *privilégie tout particulièrement l'accueil, la pluridisciplinarité et la coresponsabilité. L'institution doit être accueillante et les personnes qui y vivent doivent s'y sentir à l'aise* ». Concernant la prise en charge, un « *partenariat avec les familles ou les représentants légaux* » est mentionné.

La consultation des documents institutionnels par les RPFEI

L'institution a développé un Manuel de Qualité comprenant tous les documents institutionnels de la structure, y compris les valeurs institutionnelles et le code de déontologie. La première professionnelle interrogée, soit la psychologue (ci-après

R1) précise que ce manuel a été réalisé par une commission, dont les différent-e-s professionnel-le-s étaient représentatif-ve-s des divers secteurs de l'institution mais aussi par la direction qui s'est impliquée également dans la mise à jour des nombreux documents que contient le manuel. Pour illustrer cette réalisation commune, la psychologue la décrit comme un « *travail d'équipe* », alors que l'assistante sociale (ci-après R2) fait mention de « *groupes de travail* ».

Concernant l'accès à ces documents institutionnels, les deux professionnelles se rejoignent sur le fait que tous les intervenant-e-s de la structure peuvent accéder à cette ressource. Les stagiaires peuvent le faire via un ordinateur avec une session ouverte et les aides de ménages ou de cuisine doivent demander l'autorisation préalable de leur chef.

Selon la psychologue, le Manuel de Qualité est retravaillé et sa mise à jour est réalisée par la direction de manière régulière, mais non systématique, en fonction des besoins. L'assistante sociale souligne que celui-ci est actuellement sous forme informatique afin d'en faciliter la mise à jour et « *dès qu'il y a un changement, la direction le reporte dans le Manuel de Qualité* ».

Par ailleurs, la fréquence de consultation n'est pas la même selon les professionnelles interviewées. En effet, la psychologue affirme se référer au Manuel de Qualité et aux documents qui le composent de manière irrégulière alors que l'assistante sociale les consulte plusieurs fois par semaine. Cependant, toutes deux sont d'accord sur le fait que cette consultation est réalisée en fonction de leurs besoins.

A propos de la référence aux documents institutionnels effectuée par les RPF EI, les deux professionnelles précisent, sur la base d'un audit interne effectué en 2013, qu'elle n'est pas pratiquée de manière régulière car elle dépend des besoins de chacun.

Synthèse et commentaires

Nous remarquons que les termes de collaboration et de partenariat figurent dans les documents institutionnels qui s'y rapportent, cependant le premier y est mentionné majoritairement. Les deux termes principaux étant employés pour décrire le travail avec les parents, nous pouvons supposer que l'institution ne fait pas de distinction entre collaboration et partenariat ou encore qu'elle réalise les deux dans la mesure de ses moyens. Nous constatons également que la notion de

coordination apparaît dans les documents formels et se rapporte à la fonction propre aux RPFEI. De plus, le Manuel de Qualité mis en place par l'institution et regroupant les documents institutionnels, les valeurs institutionnelles et le code de déontologie relatifs à la structure, est mis à jour et consulté selon les besoins par les professionnelles. Enfin, nous pouvons faire un parallèle entre les informations recueillies dans ce chapitre et les règles de fonctionnement proposées par Michel Giroud (C.f. p.10). Ainsi, nous supposons que l'institution, dans la perspective d'un travail de partenariat avec les parents, a mis en place des conditions afin d'en délimiter le cadre.

5.2.2 La fonction de RPFEI au sein de l'institution

Les tâches et rôles des RPFEI

Le cahier des charges des RPFEI (Castalie©, 2012, Responsable du partenariat famille-équipe-institution) stipule que celui-celle-ci est chargé-e d'assurer « *les coordinations nécessaires* » concernant les échanges entre la famille, l'équipe et l'institution. Pour ces tâches, le-la professionnel-le doit :

- Entretenir des rapports réguliers avec la famille, l'enfant, la personne de référence et l'ensemble des intervenant-e-s.
- Etre à l'écoute des besoins et préoccupations de la famille et la soutenir face aux problèmes rencontrés.
- Veiller à la bonne circulation des informations entre famille-équipe-institution.
- Assurer les médiations nécessaires pour prévenir les conflits et, le cas échéant, les résoudre.
- Organiser et animer les rencontres pluridisciplinaires avec la famille.
- Participer aux réunions et synthèses.
- Veiller à ce que les engagements pris lors de l'admission ou en cours de placement soient tenus et que les décisions prises soient appliquées.
- Assurer l'accompagnement nécessaire lors de départ ou événement particulier.
- Enregistrer les informations relatives à la satisfaction des familles suivies (par téléphone, réunions, etc).

Lors des entretiens effectués auprès des RPFEI, la psychologue a mentionné avoir « *un rôle de coordination* » dans l'institution. De plus, concernant les tâches spécifiques relatives à sa fonction, celle-ci a déclaré veiller à la coordination « *de toutes les actions qui se font autour de l'enfant* », soit la participation à la mise en place du programme de prise en charge individualisé. Comme stipulé dans le cahier des charges propre à sa fonction, elle assure veiller à la transmission des informations entre l'institution et la famille, être à l'écoute des difficultés rencontrées par la famille et établir des contacts réguliers avec cette dernière mais également organiser les réunions pluridisciplinaires et enfin participer à toutes les réunions concernant le-la jeune. Elle affirme aussi avoir « *un rôle de personne ressource* » pour les parents de l'enfant placé au sein de la structure.

La seconde professionnelle interviewée a répondu qu'en tant qu'assistante sociale, elle tient un rôle spécifique concernant les admissions. Pour elle, l'accueil lors de la première visite de l'institution par la famille ainsi que les étapes de l'admission sont « *importants pour toute la suite du partenariat* » et font partie des « *moments qu'il faut vraiment soigner pour que la confiance commence à s'installer* ». Par ailleurs, de par sa fonction, elle se rend chez les familles afin de les aider à remplir les dossiers relatifs au placement de leur enfant. Par rapport aux tâches du RPFEI, la professionnelle précise « *assurer la coordination et les échanges entre les familles, l'équipe et l'institution* » mais également soutenir les familles et « *veiller à la circulation des informations* ». De plus, elle affirme organiser les réunions de familles ou encore « *veiller au respect de l'engagement et de l'application des décisions* » prises par les professionnel·le·s et les familles. Enfin, elle souligne qu'une fois le processus d'admission terminé, un partage des nouvelles admissions de l'année est effectué entre les assistantes sociales et les psychologues. A partir de ce moment, les RPFEI ont alors le même rôle concernant la coordination, le suivi de famille et le soutien auprès de cette dernière.

Synthèse et commentaires

Nous constatons que le terme de coordination est spécifique à la fonction de RPFEI. En effet, les deux professionnelles expliquent avoir un rôle de coordination au sein de l'institution, notamment par la participation à la mise en place du programme de prise en charge individualisé de l'enfant. De plus, les RPFEI précisent que cette coordination se rapporte à la transmission et la circulation des informations entre l'institution et les familles, l'écoute des difficultés des parents, l'établissement de contacts réguliers avec eux ainsi que l'organisation et la participation aux réunions formelles. La psychologue affirme avoir également un

rôle de personne ressource auprès des parents. Par ailleurs, l'assistante sociale assume un rôle spécifique concernant les étapes de l'admission et l'accueil des familles au début du placement.

Une fois le processus d'admission terminé, les professionnelles se partagent les nouvelles admissions et dès lors, les RPFEI exercent un rôle similaire de coordination, de suivi et de soutien auprès des familles. Nous pouvons donc supposer que la coordination est un rôle généré par la fonction de RPFEI et favorise la construction d'une collaboration et d'un partenariat avec les parents. Nous pouvons également interpréter que les RPFEI ont un rôle spécifique soit en tant que psychologue et assistante sociale mais assument un rôle identique de coordination.

Enfin, nous pouvons faire un parallèle entre la fonction de RPFEI et le rôle qui lui incombe avec la clarification des rôles et des responsabilités proposées par Michel Giroud (C.f. p.10).

5.2.3 La conception du travail avec les parents

Les définitions et les différences entre les termes de collaboration et de partenariat

Définitions des RPFEI

La première professionnelle interrogée, soit la psychologue, décrit la collaboration comme le fait de travailler ensemble et dans le même sens. Pour l'assistante sociale, la collaboration « *c'est d'abord des contacts réguliers [...] surtout au début du placement* ». Elle explique qu'elle prend contact par téléphone avec les parents toutes les deux à trois semaines pour prendre des nouvelles et se renseigne également auprès des professionnel·le·s de l'institution pour avoir un retour sur « *comment cela se passe pour le·la jeune* ». Ainsi, elle crée un espace d'échanges avec les parents et cela lui permet d'établir petit à petit une relation de confiance avec eux. L'assistante sociale précise que les RPFEI ont une « *position centrale donc les informations transitent beaucoup par nous* ». Leur rôle est de permettre la meilleure circulation possible de toutes ces informations.

Par rapport au partenariat, la psychologue évoque la notion de partenaires et développe le fait que « *chacun a son rôle à jouer et puis que l'on va tenir compte les uns des autres* ». Selon elle, le terme de partenariat va plus loin que celui de collaboration. Il implique un travail commun qui prend en compte le rôle des

parents. Elle explique que les deux partenaires, soit l'institution et les parents, ont des rôles et des responsabilités envers l'enfant. De plus, elle décrit le partenariat comme un élément permettant de trouver des objectifs communs mais également comme un « *grand travail qui n'est pas forcément atteint à cent pour cent toujours* ». L'assistante sociale voit le partenariat comme « *un idéal, quelque chose vers quoi on tend* » qui est très complexe. Elle évoque la relation de confiance qui rend possible le fait de travailler ensemble et où chacun met « *à disposition ses compétences et ses connaissances* ».

Concernant le rapport égalitaire, les deux professionnelles estiment que c'est un élément qui a sa place dans la notion de partenariat. La psychologue mentionne que c'est un travail en soi qui implique de nombreux acteurs et qui est parfois difficile à atteindre. L'assistante sociale développe le fait que ni les professionnel·le·s ni les parents ne devraient prendre trop d'ascendant sur l'autre. Chacun des deux partenaires a des exigences mais également des limites et l'important est de « *trouver un équilibre* ».

Définition des éducatrices

La première éducatrice interrogée définit la collaboration comme une communication permettant de connaître les attentes de chacun. Pour elle, « *dès lors que l'on a pu se mettre d'accord sur certaines choses, et bien à ce moment-là, on démarre une collaboration* ».

En revanche, E2 exprime la notion de temps afin d'établir une relation de confiance. Elle ajoute que la collaboration dépend des difficultés liées aux familles ainsi que de la possibilité pour ces dernières de transposer les stratégies et divers outils d'intervention amenés par les éducatrices au sein de leurs foyers.

Concernant E3, la collaboration se réalise de manière différente avec chaque famille. Selon elle, la difficulté réside dans le fait de ne pas pouvoir toujours répondre aux besoins des parents car « *il y a des réalités différentes par exemple à l'institution qu'à la maison* », notamment au niveau des difficultés vécues mais également par rapport au fonctionnement général. En effet, pour certains jeunes, connaître la différence entre les cadres institutionnel et familial est rassurant car cela leur donne des repères dans la réalisation du processus de placement. Les professionnel·le·s tentent d'unifier ces éléments afin de donner aux jeunes des repères. De plus, la professionnelle répond positivement aux aspects de la collaboration comme la prise en compte des demandes et attentes des parents

mais aussi des divergences de compétences entre les divers protagonistes ou encore le travail collectif vers un objectif commun.

Enfin, pour E4, la collaboration consiste à « *travailler ensemble pour avancer vers un objectif commun* ». Selon elle, le travail se réalise lorsqu'il faut collaborer alors que l'objectif n'est pas accepté par toutes les parties. Elle précise que cela demande un ajustement afin de trouver « *un objectif sur lequel se rejoindre et qui justifie un peu les différents points de vue* ».

Par ailleurs, E1 mentionne le partenariat comme quelque chose qui est davantage « *dans les faits de ce qui se passe* ». Selon elle, le partenariat intègre tous les éléments mis en place pour permettre la communication entre institution et parents afin d'aboutir à une relation de partenaires. Pour elle, être partenaires signifie se diriger ensemble vers un but commun. Concernant les notions de rapport égalitaire et de partage des décisions, la professionnelle explique que, par le travail effectué auprès des parents, l'institution tend vers le partenariat. De plus, lors de réunions réalisées dans le cadre de l'institution et impliquant les parents ainsi que de nombreux-ses professionnel-le-s, ces dernier-ère-s tentent d'organiser des rencontres en groupes restreints afin d'aider la famille à s'exprimer. E1 ajoute que l'institution tend vers un partenariat entre professionnel-le-s et parents mais « *qu'il y a encore du travail à ce niveau-là* ».

Pour E2, le partenariat signifie êtres partenaires et explique « *je ne sais pas si l'on peut être vraiment d'égal à égal en tant que partenaires [...] je ne crois pas que l'on a un rapport égalitaire. Il y a forcément, pour eux (les parents), une personne qui sait...enfin qui demande un service (eux) et une personne qui accepte le service...* ». Elle ajoute que les professionnel-le-s de l'institution travaillent par rapport aux besoins des parents et qu'ensuite ils tentent d'établir une relation de confiance afin d'être davantage dans un rapport égalitaire. La professionnelle souligne également son désir de voir évoluer la relation entre les professionnel-le-s et les parents dans une perspective de non-jugement afin d'oser s'exprimer dans le but d'apporter un mieux à l'enfant.

Selon E3, le partenariat « *a été revu, travaillé et amélioré au fil des années* » au sein de l'institution. Elle mentionne l'importance du suivi de famille qui permet aux professionnel-le-s de l'éducation de renvoyer les parents auprès des personnes les plus à même de répondre à leurs questions. Elle explique que « *de ce côté-là, c'est beaucoup plus complet [...] c'est vraiment du travail en équipe élargie, du travail pluridisciplinaire* ». Pour elle, l'institution permet aux parents de rencontrer toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant grâce aux réunions

institutionnelles mais également lors des fêtes réalisées dans le cadre de la structure. La professionnelle ajoute que ces éléments mis en place favorisent la relation de confiance et que pour elle « *c'est vraiment un bon système de partenariat* ». Elle souligne également le fait que « *toutes les personnes qui ont apporté les compétences pour le bien-être du·de la jeune sont prises en compte dans ce partenariat* » et que la mise en place de référents ou porte-parole valorise les rôles de chacun, car ils représentent le point de vue de l'équipe. Pour E3, la divergence des rôles permet à chacun d'avoir « *des places, des fonctions et des importances différentes mais cela ne veut pas dire que quelqu'un est moins important ou plus important mais c'est des degrés différents* ». Elle ajoute l'importance d'une hiérarchisation qui permet de rassurer les parents en les dirigeant auprès des professionnel·le·s adéquat·e·s en fonction de leurs demandes et besoins.

La quatrième éducatrice interrogée évoque le partenariat comme le fait de reconnaître les connaissances et compétences que l'autre peut apporter par rapport à l'objectif à atteindre. Elle explique que les professionnel·le·s et les parents ont des connaissances et des compétences différentes mais complémentaires dans une perspective de rapport égalitaire. Cependant, elle ajoute « *je ne sais pas si la famille peut nous voir à ce niveau-là* ». Selon elle, le contact avec les familles permet aux professionnel·le·s d'aller plus loin dans l'accompagnement auprès des jeunes.

Différences selon les RPFEI

Selon la psychologue, le terme de collaboration se réfère au fait de travailler ensemble mais « *chacun a un peu son domaine où il peut fonctionner à sa façon...* ». Pour elle, les échanges sont davantage étroits concernant le partenariat et elle y voit un rapport d'égalité où chacun peut s'exprimer par rapport au programme de l'enfant. Ainsi, il existe « *une même possibilité de donner son avis, d'amener sa pierre à l'édifice* ».

L'assistante sociale déclare qu'une bonne collaboration « *est une condition essentielle pour le partenariat* ». Elle précise qu'une telle collaboration peut être atteinte, alors qu'un partenariat se situe à un niveau plus élevé, soit un idéal vers lequel tendre. De plus, une autre condition importante quant à une réalisation satisfaisante du partenariat, est l'écoute et la prise en compte des éléments apportés par les partenaires. L'assistante sociale explique qu'il n'est toutefois pas nécessaire d'être d'accord avec le point de vue de l'autre mais de tenter de mieux le comprendre.

Différences selon les éducatrices

La première éducatrice interrogée explique que « *l'un ne va pas sans l'autre* » et que « *pour être partenaires, il faut collaborer* ». Pour E2, collaborer c'est la transmission des informations comme expliquer l'évolution de l'enfant au sein de l'institution, suggérer des idées d'intervention aux parents ou encore comprendre les besoins de l'enfant et de ses parents. Selon elle, le partenariat évoque une relation d'égalité qui favorise les discussions même sur les sujets difficiles.

Pour E3, les différences entre les termes principaux existent lorsque le travail entre les professionnelles et avec les parents devient problématique. Elle explique « *on est une institution tellement grande que pour moi tout le monde est partenaire. [...] parce que le but c'est que le placement de ce jeune se passe bien et donc on est tous partenaires* ». Elle ajoute que « *du moment que l'on est partenaire, on collabore et des fois c'est tellement simple que l'on n'a pas besoin de revenir dessus* » et pense « *qu'en cas de soucis, en plus d'être partenaires, on va renforcer la collaboration* ». Pour la quatrième éducatrice interviewée, la collaboration et le partenariat sont deux termes qui vont dans le même sens. Selon elle, le partenariat demande davantage d'implication et de reconnaissance alors que la collaboration peut être « *forcée* » ou « *de façade* ». Elle pense « *qu'on ne peut pas faire semblant d'être partenaires* ».

Les représentations des professionnelles concernant le travail avec les parents

Le point de vue des RPFEI

Durant l'entretien réalisé avec la psychologue, celle-ci décrit le travail effectué avec les parents dans le cadre de l'institution comme « *un travail de collaboration et de partenariat* ». Elle illustre ce propos en mentionnant l'importance d'informer les parents de ce qui est fait dans la structure concernant leur enfant mais également d'être réceptif à l'expérience et aux connaissances qu'eux-mêmes ont de leur jeune et ajoute « *en ce sens-là c'est un véritable échange* ». L'assistante sociale précise que les professionnel-le-s travaillant au sein de l'institution ont « *vraiment besoin des connaissances des parents* ». Les deux professionnelles interrogées soulignent l'importance de la transmission d'informations. De plus, toutes deux ont répondu que le travail avec les parents vise, entre autre, à établir une relation de confiance entre ces derniers et les professionnelles. Pour l'assistante sociale, donner confiance « *c'est de veiller déjà à ce que toutes les informations soient données et que tous les aspects pratiques soient traités* » comme par exemple, la perte d'un habit. Elle

souligne l'importance de soigner le détail et de créer une relation de confiance « *pour qu'ils puissent nous confier leur enfant* ».

Selon la psychologue, l'institution « *visé au partenariat...mais avec des moments où l'on n'arrive peut-être pas toujours à être pile dedans* ». Elle précise que les professionnel-le-s tendent vraiment à réaliser un travail qui soit au plus près du partenariat et que ce dernier fait partie des valeurs essentielles de l'institution. Par ailleurs, l'assistante sociale décrit le travail avec les parents réalisé par l'institution plutôt comme une collaboration avec une visée vers le partenariat. Elle explique que ce dernier n'est pas toujours atteint car selon elle, il faut que « *les deux parties soient décidées à collaborer* » alors que certaines familles n'en ont pas envie.

Par ailleurs, la psychologue évoque l'existence de moments où l'équipe institutionnelle et les parents ont des divergences d'opinions quant à la conception du travail effectué autour de l'enfant. Elle explique ensuite, qu'il est essentiel de « *se rallier autour de quelque chose où l'on a l'impression que cela a du sens pour eux et pour nous* » et de tenter de se mettre d'accord sur ce qui est à travailler de façon prioritaire.

Le point de vue des éducatrices

Concernant la conception du travail avec les parents du point de vue des éducatrices interrogées, deux d'entre elles évoquent l'importance de la relation de confiance entre les professionnelles et les parents. La première éducatrice interviewée (ci-après E1) explique que « *plus la relation de confiance est établie tôt, meilleur le travail de partenariat avec la famille sera* ». Elle ajoute qu'il est nécessaire de rassurer les parents à propos du travail réalisé par les éducatrices. Afin de les aider dans cette démarche, l'équipe éducative informe les parents concernant les étapes mises en place pour rendre le placement davantage rassurant. Ils ont, par exemple, la possibilité d'appeler leur enfant ou les professionnelles à certains moments de la journée tels que le matin au réveil ou le soir avant que le-la jeune s'endorme.

L'éducatrice mentionne également l'importance du travail avec les RPFEI. En effet, suite aux rencontres avec les parents ou encore lors de problèmes évoqués par ces derniers, les éducateurs doivent en informer les RPFEI concernés. Elle explique que « *notre souci et notre fonction est vraiment de s'occuper de l'enfant* ». La procédure veut que les éducateurs renvoient les parents auprès de ceux-ci en cas de

problèmes d'ordre organisationnel ou qui ne sont pas directement liés au travail éducatif avec l'enfant. Selon E1, cette disposition est positive car elle permet aux éducateurs de déléguer certains éléments qui ne sont pas en lien avec leur pratique sur le terrain.

Tout comme E1, la deuxième éducatrice interrogée (ci-après E2) décrit le travail avec les parents et la relation à la famille comme un élément important qui est lié à la collaboration avec les RPFEI. Elle trouve aussi positif le fait de pouvoir transmettre certains éléments à ces derniers. Pour elle, cette démarche représente une « *attitude de respect* » envers les parents et leur donne la possibilité de faire part de leurs doutes ou questionnements auprès du professionnel adéquat. Par ailleurs, elle évoque également la relation de confiance avec les parents.

Durant l'entretien réalisé avec la troisième éducatrice (ci-après E3), celle-ci mentionne le travail avec les parents comme un travail partant « *de leurs demandes et de leurs attentes* » et que ces dernières rejoignent les attentes et les besoins de l'enfant. De plus, elle explique que les parents et l'équipe réalisent un projet adapté aux capacités du/de la jeune.

La dernière éducatrice interviewée (ci-après E4) évoque le travail avec les parents comme un travail quotidien. Selon elle, le partenariat avec les familles est l'un des concepts de base de l'institution et débute lors « *de la procédure d'admission jusqu'à la fin* ». Dans cette perspective, elle ajoute que les équipes éducatives tentent de respecter les points de vue et les propositions des parents bien qu'il existe également des « *impératifs auxquels on doit faire face* » et des situations familiales parfois compliquées. De plus, elle explique que l'équipe éducative essaye de travailler dans le même sens que les parents et de les impliquer afin que les objectifs mis en place avec l'enfant puissent être exercés à la maison.

Pour E1, E2 et E3, l'institution se situe dans la collaboration et le partenariat. La deuxième éducatrice interrogée ajoute que le partenariat est davantage présent entre le suivi de famille, soit les RPFEI, et les parents car « *il n'y aura pas de concurrence* » alors que les éducatrices se situent dans une collaboration avec la famille. E3 explique que selon les situations, l'institution utilise les deux notions. Enfin, la quatrième éducatrice mentionne que « *l'institution, dans ses objectifs fondamentaux, tend à travailler en partenariat mais parfois on est plus dans une collaboration, parce que la situation est difficile ou parce qu'il n'y a pas [...] de réelle volonté ou de réussite à vraiment impliquer les deux parties* ».

Synthèse et commentaires

Une RPFEI et une éducatrice définissent la collaboration comme un travail collectif vers un objectif commun. Cette description correspond à celle de Michel Giroud (C.f. p.8) qui définit ce terme comme un travail avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune. Cependant, de manière générale, les RPFEI et les professionnelles de l'éducation utilisent des termes distincts mais complémentaires pour définir ce terme. Elles mentionnent notamment les éléments suivants : un échange régulier, une communication et l'établissement d'une relation de confiance qui suppose le partage de l'information et l'inspiration d'une confiance évoquées par Guy Ausloos (C.f. p.8) pour parvenir à la collaboration. La prise en compte des besoins, demandes, attentes et divergences de compétences mentionnées par les professionnelles rejoint la reconnaissance du savoir et des besoins d'autrui proposée par Violaine Van Cutsem (C.f. p.8). De plus, deux éducatrices évoquent le terme de collaboration comme une base pour devenir partenaires.

Concernant la définition du partenariat, les RPFEI et les éducatrices se rejoignent sur les éléments tels que le rapport égalitaire, la relation de confiance mais également les échanges en réunions restreintes qui favorisent l'expression des parents face aux divers intervenant.e.s. Dans une perspective théorique du terme, nous constatons notamment la présence de la notion de rapport égalitaire, mentionné par Jean-Claude Kalubi et Jean-Marie Bouchard (C.f. p.9), mais aussi la reconnaissance des compétences relevée par les éducatrices et citée par Bouchard (C.f. p.9). Pour les professionnelles interrogées, l'institution tend vers le partenariat, et donc vers un rapport égalitaire qui n'est pas toujours atteint. Nous pouvons faire ici un parallèle avec la définition proposée par Jean-Marie Bouchard et Jean-Claude Kalubi (C.f. p.9), soit « *un rapport égalitaire et équitable entre deux parties différentes par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement* ».

Par ailleurs, les notions d'implication et de transmission d'informations, amenées par les éducatrices, supposent la réalisation de rencontres régulières ainsi qu'un partage de l'information proposés par Colette Jourdan-Ionescu (C.f. p.10). Cependant, l'auteure évoque également le partage du pouvoir décisionnel, des lieux de réunions ainsi que des objectifs communément fixés (C.f. p.10). Nous constatons que le premier élément n'est atteint que partiellement car le programme pédagogique de l'enfant doit être validé par les parents mais les propositions de ces derniers doivent correspondre aux possibilités

institutionnelles. Concernant les réunions, celles-ci se déroulent uniquement dans le contexte institutionnel et ce point diverge donc du concept théorique. Quant aux objectifs, ils sont proposés par les professionnelles et sont adaptés en fonction des éléments apportés par les familles. Selon la psychologue interrogée, le partenariat va plus loin que la collaboration et implique un travail qui prend en compte le rôle des parents. L'auteure Jourdan-Ionescu le décrit comme une démarche nécessitant le respect des rôles des différents acteurs (C.f. p.10). L'assistante sociale définit le partenariat comme un idéal vers lequel tendre et un travail commun où chacun a la possibilité d'apporter quelque chose par rapport à l'objectif visé. Ici, un parallèle peut être proposé avec le discours de Michel Giroud (C.f. p.10), concernant une démarche de partenariat qui demande un objectif collectif, une attente et une exigence envers des éléments que les partenaires ont la capacité d'offrir. Pour une éducatrice, le partenariat demande davantage d'implication et de reconnaissance. De plus, selon la même éducatrice, les professionnelles, dans l'objectif de construire un partenariat, tentent de respecter les points de vue et les propositions des parents, bien qu'il existe des impératifs institutionnels. Selon une autre éducatrice, le partenariat est davantage présent entre les RPFEI et les familles alors que les professionnelles de l'éducation se situent plus dans une collaboration avec les parents.

Suite à ces informations, nous pouvons nous questionner sur le type de travail effectué avec les parents de la part de l'institution et en regard des deux termes principaux utilisés dans ce travail. D'après les renseignements donnés par les RPFEI et les éducatrices, nous identifions un élément de réponse car celles-ci décrivent le travail institutionnel comme un travail de collaboration et de partenariat. Deux éducatrices précisent encore que l'institution, dans ses objectifs fondamentaux, tend à travailler en partenariat avec les parents mais que cette dernière se situe parfois davantage dans la collaboration. De plus, les éducatrices évoquent la collaboration avec les RPFEI comme faisant partie des éléments importants dans le travail effectué par la structure auprès des familles. Celle-ci permet une répartition des rôles bien définie entre les deux types de profession, soit RPFEI et éducatrices, et une intervention de la professionnelle adéquate en fonction des situations. Nous supposons que cet élément correspond à la clarification des rôles et des responsabilités évoquée par Michel Giroud (C.f. p.10). Enfin, une éducatrice précise encore que l'équipe éducative tente d'impliquer les parents afin que les objectifs pédagogiques soient également exercés dans le contexte familial. Nous pouvons tenter de faire un lien avec la dimension de concurrence mentionnée par Corinne Mérini (C.f. p.11) qui suppose le désir d'accaparer le champ d'action du partenaire et la citation de Michel Giroud (C.f.

p.11) qui stipule que certains partenaires peuvent être amenés à imposer leurs « *bonnes solutions de prise en charge plutôt que de rechercher les éléments positifs sur lesquels s'appuyer pour construire ensemble un programme d'action* ». Cependant, nous pouvons également penser que l'institution souhaite établir une continuité entre la structure et le foyer familial dans l'objectif de favoriser le développement de l'enfant.

5.2.4 La construction du partenariat avec les parents

La chronologie des échanges entre l'institution et les parents selon les RPFEI

Les deux professionnelles interrogées expliquent que lors du processus d'admission, les parents effectuent, en premier lieu, une visite de l'établissement durant laquelle ils découvrent l'environnement institutionnel qui va accueillir leur enfant, puis une rencontre avec la direction où le médecin est également présent selon les besoins. La psychologue précise que « *l'assistante sociale s'occupe de toutes les admissions* ». C'est également elle qui remplit tous les documents administratifs relatifs à l'admission et se charge de la visite du lieu ainsi que du premier rendez-vous avec la direction. Durant cette réunion, la direction regarde si l'enfant correspond aux critères d'admission. Par la suite, un temps est donné à la famille pour réfléchir à propos de la situation et ensuite, la direction prend contact avec celle-ci pour connaître sa décision concernant le futur placement. Une fois que les parents ont fait part d'une réponse positive, la direction organise une rencontre entre l'assistante sociale, les psychologues et elle-même pour déterminer qui va prendre le suivi de cette famille et devenir leur RPFEI attribué. Suite à cette attribution, l'assistante sociale va en informer la famille. Le-la RPFEI concerné-e prend alors contact rapidement avec les parents soit par téléphone ou alors par le biais d'une rencontre. La psychologue ajoute qu'avant la première réunion entre les parents et les intervenant-e-s, appelée synthèse et qui a lieu après trois mois suivant l'admission, la responsable du suivi contacte régulièrement la famille. Au même moment, la personne de référence du-de la jeune demande un bilan à chaque intervenant-e et celui-ci sera présenté lors de la synthèse qui a lieu une fois par année. Animée par le chef de secteur ou la psychologue, celle-ci est organisée à l'interne pour que les professionnel-le-s puissent définir « *un premier projet individuel pour l'enfant avec des objectifs* ».

Rapidement après cette synthèse, une réunion de famille est mise en place. Elle est animée par le RPFEI et rassemble les parents, l'enfant si possible, la personne de référence et les thérapeutes. Selon les deux professionnelles interviewées, parfois d'autres intervenant·e·s peuvent s'ajouter comme le médecin, le pédiatre externe, le coordinateur du groupe ou encore l'infirmière cheffe. Lors de cette rencontre, chaque professionnel va expliquer à la famille ce qu'il a observé de l'enfant, ce qu'il travaille avec lui et *« comment cela se passe dans son contexte de prise en charge »*. Puis, les parents donnent des informations concernant le développement et le comportement de leur enfant à la maison. Une discussion est alors menée sur les objectifs proposés par les professionnel·le·s et les souhaits des parents concernant la prise en charge de l'enfant. Le but de cet échange est d'aboutir à une ligne commune de la part de tous les partenaires. Ainsi, les professionnel·le·s expliquent aux parents en quoi certaines de leurs demandes se verront refusées, comme par exemple la participation de leur enfant à toutes les thérapies proposées, alors que d'autres pourront conduire à une modification du projet de départ. L'assistante sociale mentionne que les réunions de famille peuvent être mises en place plusieurs fois par année au commencement du placement. Elle ajoute également que *« s'il y a un problème particulier [...] on peut même se voir toutes les deux semaines avec certaines familles »*. Les deux professionnelles interrogées expliquent qu'il existe aussi une réunion pluridisciplinaire par année. Animée par la personne de référence de l'enfant, elle se réalise sans la famille mais avec tous les intervenants en charge du·de la jeune. L'assistante sociale précise que le but de cette rencontre est de *« voir si l'on est bien dans la ligne de l'objectif »*. Un schéma représentant la chronologie des échanges entre l'institution et les parents se trouve en annexe de ce travail (C.f. Annexe 1).

Les moyens envisagés pour construire un partenariat satisfaisant avec les parents

Le point de vue des RPFEI

Concernant les éléments qui doivent être pris en compte dans la construction d'un partenariat satisfaisant, les deux professionnelles s'accordent sur le fait qu'il est important d'établir un lien de confiance avec les parents. Le partage de l'information avec la famille est également un point essentiel à leurs yeux. En effet, la psychologue le décrit comme *« un échange d'informations régulier »* alors que l'assistante sociale évoque plutôt le fait que les parents puissent davantage comprendre le fonctionnement de l'institution et que *« depuis le départ, ils aient les informations dont ils ont besoin »*. De plus, selon elles, l'attention envers l'accueil fait

aussi partie des éléments favorisant le partenariat avec les parents. La première professionnelle interrogée mentionne « *un accueil qui soit chaleureux et qui permette la discussion* » et explique que les RPFEI réalisent des réunions avec les différents professionnel·le·s gravitant autour de l'enfant afin de les sensibiliser à l'importance de l'accueil, de la transmission des informations ainsi qu'au partenariat lui-même. La seconde ajoute « *je dis toujours qu'il faut soigner l'accueil* » et parle du dossier d'admission dans lequel figure un document répertoriant les renseignements de base. Ce dernier touche les parents « *parce qu'ils voient notre souci de bien accueillir l'enfant* ».

Par ailleurs, d'autres éléments sont évoqués par la psychologue pour la construction d'un partenariat avec les parents comme la transparence, les contacts réguliers soit par appels téléphoniques ou lors de rencontres ainsi que l'explication des conditions du partenariat et de sa mise en pratique. Pour l'assistante sociale, ce sont l'aide à la compréhension du fonctionnement institutionnel, la disponibilité envers les parents pour qu'ils puissent poser des questions ou encore l'accessibilité à certains aspects du travail institutionnel tels que les retours de classe ou les thérapies. La professionnelle ajoute « *on peut inviter une maman à venir aussi par exemple après la classe, pour discuter [...] ou chez telle ou telle thérapeute [...] pour qu'elle puisse montrer aux parents ce qu'elle fait avec l'enfant* ».

Le point de vue des éducatrices

Les éléments envisagés par les éducatrices interrogées pour construire un partenariat satisfaisant sont la relation de confiance, le partage de l'information, l'implication et la disponibilité. L'une d'entre elle évoque le manque de transparence comme un élément pouvant conduire les parents à interpréter les actions des professionnel·le·s. Elle estime également que le degré de satisfaction des parents est à prendre en compte pour favoriser un partenariat de qualité. Selon E2, il est constructif que les parents puissent transmettre aux professionnel·le·s les informations dont ils disposent sur leur enfant car ce sont eux qui le connaissent le mieux. De plus, deux éducatrices relèvent l'importance de donner aux parents la possibilité d'exprimer leurs besoins et leurs attentes concernant le placement et les professionnel·le·s qui vont prendre en charge leur enfant.

Les moyens et outils utilisés pour construire un partenariat satisfaisant avec les parents

Le point de vue des RPFEI

Parmi les moyens utilisés dans la pratique par la psychologue et l'assistante sociale, on retrouve le lien de confiance, le partage de l'information et l'attention envers l'accueil. Afin de transmettre certaines informations aux parents, elles mentionnent le cahier de communication utilisé par les professionnel·le·s et les familles. Celui-ci, transitant entre l'institution et la famille, contient des renseignements sur le vécu de l'enfant dans ces deux contextes distincts. Les deux professionnelles évoquent également les échanges informels effectués lors des retours de week-end mais aussi lors de fêtes et événements organisés par l'institution, comme par exemple Noël, la journée portes ouvertes ou encore diverses confirmations et communions. Par ailleurs, elles se rejoignent sur l'utilisation des documents institutionnels pour favoriser le partenariat avec les parents. En effet, un code déontologique et un dossier regroupant les valeurs institutionnelles sont offerts à la famille lors de l'admission. Selon la psychologue, celui-ci explique « *comment on va travailler ensemble* ». L'assistante sociale précise que tous les collaborateurs fondent leurs actions sur les normes et valeurs institutionnelles. De plus, elle ajoute qu'en signant « le règlement fixant les conditions d'admission », les parents s'engagent à « *collaborer au placement de leur enfant* ».

Le point de vue des éducatrices

Les moyens utilisés dans la pratique par les éducatrices interviewées sont nombreux. Certains d'entre eux rejoignent les réponses données par les RPFEI, comme par exemple la participation aux réunions formelles. L'une des professionnelles explique que des réunions restreintes avec les familles peuvent être mises en place afin d'échanger sur des éléments spécifiques ou problématiques qui ne sont pas évoqués en totalité lors des réunions ordinaires. En effet, celles-ci comprennent les parents, la psychologue, le référent éducatif et/ou scolaire du·de la jeune et quand cela est possible l'enfant lui-même. Les informations importantes relevées lors de cet entretien sont transmises par la suite au RPFEI chargé du suivi de la famille concernée. L'éducatrice ajoute que ces réunions en petit comité favorisent les confidences car « *le parent qui est avec dix professionnels ne va pas parler de ses difficultés* ». De plus, selon les professionnelles interrogées, la collaboration favorise une continuité entre l'institution et la maison, entre les professionnel·le·s et les parents ainsi qu'entre les intervenant·e·s et les RPFEI. Par ailleurs, l'une des éducatrices explique que dans la perspective d'établir un lien de confiance, il est important de soigner la relation avec les

parents car « *c'est vraiment la base de la construction de tout notre travail avec eux pour que l'enfant s'épanouisse* ». Elle ajoute également que pour développer ce soin de la relation, le partage de l'information, l'écoute attentive des familles, la reconnaissance des compétences ou encore l'attention envers l'accueil, font partie des éléments à prendre en compte et à exercer. De plus, une autre éducatrice évoque le souci de transparence comme un élément important pour les parents car ceux-ci sont reconnaissants envers les professionnel-le-s de les informer aussi lorsqu'ils se confrontent à des difficultés avec le-la jeune pris en charge.

Concernant la référence aux documents institutionnels, celle-ci s'effectue en fonction des besoins. En effet, une éducatrice explique que par rapport au partenariat, elle « *ne [les] consulte pas vraiment parce que justement c'est plus le travail, la technicité du suivi de familles* ». Une autre déclare qu'avant une rencontre avec les parents, elle réalise une relecture des procès-verbaux des réunions de famille précédentes afin d'être à jour concernant les décisions prises. Une autre éducatrice encore s'y réfère afin de transmettre aux nouveaux stagiaires et apprentis les informations relatives au cadre et fonctionnement institutionnel, car selon elle, ces documents « *véhiculent quand même certaines valeurs importantes de l'institution et de notre travail* ».

Par ailleurs, à propos des appels téléphoniques, les éducatrices expliquent que certains d'entre eux sont planifiés car les parents et les jeunes peuvent se contacter plusieurs fois durant la semaine, par exemple le soir avant le coucher. De même, les éducatrices se rendent disponibles, par le biais de tranches horaires, pour prendre un moment afin d'échanger avec la famille des informations importantes par téléphone, par exemple durant le temps des ateliers ou de la classe. Les échanges entre les professionnelles de l'éducation et les parents lors des rentrées de week-end ou de vacances, tout comme en début ou fin de journée, sont réalisés sur un temps restreint car « *ce n'est pas à ce moment-là que s'articulent les grandes discussions, parce que c'est vraiment des moments de passage* » et doivent parfois être écourtés « *parce que ce n'est pas toujours des situations qui s'y prêtent* ». Selon la particularité des questions et demandes des parents, les éducatrices transmettent le besoin de partager de ces derniers au RPFEI qui va prendre le relais afin de les informer. Cependant, l'une des éducatrices interrogées reconnaît qu'il y a « *beaucoup d'informations qui se transmettent à ce moment-là* » et que de nombreux échanges se font « *au pied levé* ». De plus, elle ajoute que des relations étroites peuvent se créer avec les parents lorsque ceux-ci viennent chercher leur enfant sur le groupe éducatif. Concernant la communication lors des fêtes annuelles ou de la journée portes ouvertes, les éducatrices expliquent que c'est « *un moment vraiment*

chaleureux qui sort du contexte professionnel » et durant lequel « il y a pas mal d'échanges ».

Par rapport à la communication entre professionnel·le·s, l'une des éducatrices interrogées explique qu'il existe au sein de l'institution un système de communication interne avec lequel travaillent tous les intervenants concernés par la prise en charge des jeunes. La transmission des informations est effectuée par des « notes de suite » à créer et à insérer dans un système de fichiers informatiques en réseau où chaque jeune a son propre dossier. Les informations relatives à cet exercice sont par exemple les maladies, les absences, les problèmes de comportement ou encore les changements de médication. Une fois la note de suite réalisée, un e-mail est envoyé aux professionnel·le·s concerné·e·s afin de les avertir qu'une nouvelle information a été ajoutée au dossier. Dans une perspective similaire, les éducatrices doivent transmettre aux RPFEI toutes les informations reçues de la part des parents, par le biais de notes de suite, d'e-mails, d'appels téléphoniques et lors de colloques d'équipes. Ainsi, la circulation des informations se réalise entre professionnel·le·s mais celles-ci sont reçues ou transmises aux parents hors contexte informatique.

Les éducatrices interviewées déclarent utiliser de nombreux outils dans leur pratique au quotidien. En effet, plusieurs carnets sont mis en place pour favoriser la communication et la transmission des informations entre l'institution et la famille, tels que l'agenda de l'enfant, le carnet de communication et le carnet de vie du groupe qui se trouvent dans le sac à dos de chaque jeune. Le premier s'articule entre le groupe éducatif, la classe ou l'atelier et la maison. L'enfant y explique, parfois avec l'aide du professionnel, ce qu'il fait durant la journée et les compétences qu'il est en train d'acquérir. Les parents signent ce document et prennent ainsi connaissance de ce que leur enfant a réalisé durant la semaine. Le second est rempli par les éducatrices et contient des informations relatives à l'évolution de l'enfant. Enfin, le troisième carnet, illustré de photos, informe les parents des activités auxquelles leur enfant a participé ainsi que « *les événements qui marquent leur vie* ». Par ailleurs, les éducatrices travaillent avec des calendriers illustrés afin de développer la notion de temps avec les jeunes pris en charge. Elles utilisent également le questionnaire rempli par les parents lors du premier entretien avec l'assistante sociale. Ce dernier informe sur les besoins de base de l'enfant, car « *c'est notre premier papier de départ pour construire après quelque chose, faire des observations* ». De plus, des grilles de comportement circulent entre l'institution et la famille ainsi que des formulaires spécifiques à des situations particulières, comme les demandes de sorties extérieures.

Enfin, un document institutionnel appelé « planning » est transmis aux parents afin qu'ils puissent y inscrire leurs besoins au niveau organisationnel. Ensuite, la coordinatrice du groupe y inscrit les présences des jeunes ainsi que les horaires des éducatrices sur quatre mois et envoie le document aux parents qui peuvent y effectuer des changements. Une fois le planning renvoyé à l'institution par les parents, celui-ci n'est plus modifiable afin de garantir « *une bonne organisation* » et le respect des éléments planifiés. Toutefois, en cas de situation exceptionnelle, les parents doivent en informer les RPFEI. Un schéma représentant les procédures, acteurs et moyens liés au travail avec les parents se trouve en annexe de ce mémoire (C.f. Annexe 2).

Les difficultés pour construire un partenariat avec les parents

Le point de vue des RPFEI

La première professionnelle interrogée, soit la psychologue, évoque le manque de temps comme une difficulté pour construire un partenariat satisfaisant. En effet, elle ajoute qu'il est parfois difficile « *d'être aussi disponible qu'on le souhaiterait pour tout le monde* ». Dans cette perspective, l'interviewée explique que remplir toutes les fonctions relatives au statut de RPFEI, soit travailler non seulement auprès des familles, mais également des enfants et des équipes de professionnel-le-s, est un véritable défi. Par ailleurs, elle mentionne que l'aspect émotionnel aboutissant à des tensions dans le travail entre les professionnel-le-s et les parents peut devenir parfois un élément compliqué dans la réalisation du partenariat. Enfin, la psychologue estime que l'incompréhension ou encore le sentiment de culpabilité des parents peuvent également faire partie des obstacles rencontrés dans la construction du partenariat. Cette culpabilité des parents face au handicap de leur enfant les conduit parfois à formuler des demandes qui ne correspondent pas « *à la réalité de ce qui est possible* », telles que faire disparaître le handicap de ce dernier.

La première difficulté relevée par l'assistante sociale est de gagner la confiance des familles, car pour certaines d'entre elles il est extrêmement « *difficile de confier leur enfant à quelqu'un d'autre* » et cela demande un travail conséquent. La professionnelle exprime également la notion d'enjeux de pouvoir entre les professionnel-le-s et les parents pouvant exister dans le travail avec les familles et créer des tensions. En effet, elle explique que certains parents peuvent parfois se montrer contrôlant concernant le travail avec le-la jeune, dans le but d'y trouver des erreurs et de s'estimer davantage capables « *de s'occuper de leur enfant* ». A

contrario, d'autres parents « *ne s'intéressent pas vraiment à ce qu'il se passe ici* », soit dans l'institution. Cet aspect est mentionné comme une difficulté dans la réalisation d'un partenariat avec les parents mais également comme le fait que ces derniers font confiance à la structure accueillant le·la jeune.

Concernant le manque de temps, celui-ci est aussi évoqué comme un obstacle. En effet, l'assistante sociale développe le fait que le manque de disponibilité empêche par moments les RPFEI d'effectuer certains aspects de leur cahier des charges, comme entretenir des rapports réguliers avec les personnes concernées. Selon elle, auparavant « *le centre du travail c'était le contact avec les gens dont on doit s'occuper...* » alors qu'aujourd'hui, ce sont davantage les éléments administratifs et organisationnels qu'il faut traiter. Enfin, elle affirme que « *l'esprit y est toujours mais on ne peut plus concrètement réaliser cela* ».

Le point de vue des éducatrices

Deux éducatrices interrogées, mentionnent la langue et la culture différente comme une difficulté pour construire un partenariat satisfaisant avec les parents. De plus, E1 évoque l'incompréhension du travail et du sens comme faisant partie des éléments qui rendent la démarche de partenariat compliquée.

Par ailleurs, le manque de temps et de disponibilité sont relevés par deux éducatrices. Le manque de disponibilité et les limites des parents sont également signalés par deux éducatrices qui expliquent que parfois il existe « *des parents qui ne sont pas preneurs* » et que certains d'entre eux « *ne ressentent pas le besoin de nous voir* ». Il est donc difficile pour elles de travailler avec des familles avec lesquelles elles ont peu de contact. De plus, deux autres éducatrices déclarent que le manque d'explication et de prise en compte de l'avis, des demandes et attentes des parents sont des freins à un partenariat satisfaisant. E4 ajoute que cela peut devenir compliqué lorsque les interprétations sont différentes et qu'il ne faut pas oublier que certains parents ressentent de la crainte et de la culpabilité face à la situation de leur enfant. C'est pourquoi il est important, selon elle, d'avoir « *une discussion très ouverte avec la famille* ». Enfin, la situation difficile du·de la jeune est évoquée par deux éducatrices comme un élément rendant complexe la mise en place d'un partenariat satisfaisant. En effet, E3 explique que « *des périodes difficiles de mal-être [...] peuvent mettre tout le monde à rude épreuve* », alors que selon E4, « *parfois cela peut très bien se passer, c'est-à-dire que cela peut souder encore plus les parents et l'équipe* ».

E1 mentionne la difficulté des parents à faire confiance aux professionnel-le-s de l'institution qui peut être liée à un manque de communication. Elle explique qu'il est important de soigner la relation et que le partenariat est questionné dans les faits pratiques. La professionnelle ajoute que « *si ce sont des parents inquiets, il faut énormément les rassurer* » et que les parents se renseignent afin de vérifier « *si les choses ont été bien faites* ». De plus, elle ajoute qu'il est parfois compliqué, pour la personne de référence, de transmettre les informations reçues en réunion d'équipe par secteur au professionnel concerné d'un autre secteur qui n'y a pas participé. Pour E2, la difficulté réside dans le fait de réussir à établir une relation de confiance sans jugement (de valeurs) entre parents et professionnel-le-s. Par ailleurs, E3 mentionne la situation familiale comme un élément pouvant rendre difficile la démarche de partenariat. Enfin, pour E4, « *le manque de transparence c'est le plus grand frein [...] qui puisse exister* ».

Synthèse et commentaires

Concernant la chronologie des étapes du processus d'admission, les parents réalisent en premier lieu une visite de la structure suivie d'une rencontre avec la direction. Un temps de réflexion est accordé aux parents et lorsque la réponse est positive, un entretien est organisé par la direction pour déterminer la RPFEI qui aura la responsabilité du suivi de famille. Celle-ci prend ensuite contact de manière régulière avec les parents durant les trois mois suivant l'admission jusqu'à la synthèse. Cette dernière est organisée à l'interne et un premier projet individuel est proposé concernant l'enfant. Les parents assistent à la réunion de famille qui suit et durant laquelle eux-mêmes et les professionnel-le-s vont poser des objectifs communs. Une réunion pluridisciplinaire, sans la présence de la famille, est également mise en place afin d'échanger sur l'évolution de l'enfant et la réalisation des objectifs fixés. Nous identifions une réunion à laquelle les parents assistent, cependant, des rencontres davantage restreintes sont réalisées en fonction des besoins des familles. Nous retrouvons un schéma représentatif (C.f. Annexe 1) illustrant les échanges entre institution et parents en annexe de ce mémoire.

Parmi les éléments envisagés par les RPFEI et les éducatrices pour construire un partenariat satisfaisant avec les parents, nous remarquons une similarité concernant l'établissement d'une relation de confiance, le partage de l'information, la disponibilité et la transparence. De plus, selon les RPFEI, les contacts réguliers, l'attention envers l'accueil et l'explication des conditions du partenariat et de sa

mise en pratique font partie intégrante de la démarche. De même, l'accessibilité pour les parents à certains aspects du travail institutionnel, comme les retours de classe et la participation aux thérapies, sont importants. Enfin, les éducatrices envisagent l'implication, la prise en compte du degré de satisfaction des parents et les espaces d'échanges permettant aux familles d'exprimer leurs besoins et attentes, comme des éléments utiles à la construction d'un partenariat.

Concernant les moyens utilisés dans la pratique par les professionnelles interrogées, celles-ci se rejoignent à propos de la relation de confiance, du partage de l'information, des échanges formels et informels ainsi que de l'attention envers l'accueil. De leur côté, les RPFEI mentionnent également l'utilisation des documents institutionnels comme moyen pour favoriser le partenariat car le code déontologique et les valeurs institutionnelles sont donnés aux parents lors de l'admission. Quant aux éducatrices, elles évoquent l'écoute attentive et la reconnaissance des compétences. De plus, la réalisation de réunions restreintes est un élément évoqué par les éducatrices pour favoriser les échanges sur des sujets spécifiques ou problématiques. Ce point peut correspondre au malaise, mentionné par Michel Giroud (C.f. p.11), et ressenti par les parents face au nombre important d'intervenant-e-s gravitant autour de l'enfant. Nous remarquons que la relation de confiance et le partage de l'information sont tous deux évoqués comme moyens envisagés et utilisés dans le travail avec les parents. Par ailleurs, les RPFEI et les éducatrices expliquent que le carnet de communication, l'agenda de l'enfant et le carnet de vie sont utilisés comme outils pour favoriser un travail de qualité avec les parents car ils permettent de faire circuler les informations entre l'institution et la famille. Les éducatrices ajoutent également utiliser le questionnaire rempli par les parents au début de l'admission, les grilles de comportement réalisées par l'équipe éducative et les divers formulaires relatifs aux situations spécifiques telles que les demandes de sorties extérieures.

Le manque de temps et de disponibilité ainsi que la difficulté à créer une relation de confiance font partie des obstacles relevés par les RPFEI et les éducatrices. De leur côté, les RPFEI évoquent les émotions dans les relations, l'incompréhension et le sentiment de culpabilité des parents. Par ailleurs, deux éducatrices mentionnent le manque de disponibilité des parents en expliquant que certains d'entre eux ne ressentent pas le besoin et l'intérêt de voir les professionnelles. Cet aspect peut correspondre à la confiance interpersonnelle relevée par Louis Quere (C.f. p.18) ainsi qu'à la confiance intentionnelle et de compétence évoquée par Sako, cité par Simon (C.f. p.18). Dans une perspective similaire, une éducatrice explique que certains parents ne s'intéressent pas au travail effectué par l'institution. Comme le

suggère Quere (C.f. p.20), nous pouvons supposer que ces familles font confiance à la structure et aux professionnelles intervenant auprès de l'enfant. Les difficultés représentées ou rencontrées par les éducatrices dans la construction d'un partenariat satisfaisant avec les parents sont la différence de langue et de culture, l'incompréhension du travail institutionnel, la fréquence des contacts, le manque de prise en compte de l'avis, des demandes et attentes des parents, le manque de communication et de transparence ou encore la situation du·de la jeune. Enfin, la notion d'enjeux de pouvoir entre les professionnelles et les parents exprimée par l'assistante sociale, nous permet de réaliser un parallèle avec la dimension de concurrence évoquée par Mérini (C.f. p.11). En effet, cette dernière suppose le désir de dépasser le partenaire dans ses compétences. De plus, cette notion peut rejoindre, dans une certaine mesure, la citation de Giroud (C.f. p.11) à propos des attentes, soit que certains partenaires peuvent être amenés à imposer leurs « *bonnes solutions de prise en charge plutôt que rechercher les éléments positifs sur lesquels s'appuyer pour construire ensemble un programme d'action* ». Un schéma représentatif des procédures, acteurs et moyens liés au travail avec les parents se trouve en annexe de cette recherche (C.f. Annexe 2).

5.2.5 Les parents face au partenariat

Les représentations des professionnelles concernant les attentes des parents envers le partenariat

Le point de vue des RPFEI

La psychologue évoque les attentes des parents comme « *un peu magiques* », les RPFEI ayant le sentiment d'être investi du pouvoir de tout régler. Elle explique aussi que le fait d'informer les parents sur les rôles de chacun peut aider à la clarification de leurs attentes. De plus, la professionnelle relève que la reconnaissance des compétences fait partie des attentes des parents et que sa fonction joue un rôle important dans cette démarche. Elle développe le fait que les parents « *se sentent vraiment reconnus dans leur rôle de parent et puis qu'ils font du mieux possible avec leur enfant* ». Concernant les attentes des parents vis-à-vis de l'institution, la psychologue précise qu'ils souhaitent surtout que celle-ci favorise le bon développement du·de la jeune et le fasse progresser dans les meilleures conditions. Par ailleurs, l'assistante sociale déclare que la principale attente des parents est liée à tous les éléments permettant de contribuer au bien-être et à l'évolution de leur enfant. Elle précise également qu'ils souhaitent recevoir un

soutien ainsi qu'un point de vue professionnel quant à la prise en charge du-de la jeune avec des pistes de travail. Selon elle, le droit à l'information tient une place essentielle dans les attentes des parents, car *« ils ont le droit de savoir ce qui se passe avec leur enfant dans l'institution »*.

Par rapport aux attentes des parents vis-à-vis du professionnel, la psychologue pense qu'ils attendent d'elle qu'elle soit garante des éléments favorisant l'évolution du-de la jeune, alors que l'assistante sociale estime qu'ils souhaitent trouver quelqu'un de disponible qui soit à l'écoute de leurs difficultés.

Le point de vue des éducatrices

Deux éducatrices évoquent la notion de transparence concernant les attentes des parents. De plus, trois d'entre elles mentionnent le besoin des parents d'être informés et écoutés mais également l'importance pour les professionnelles d'instaurer une relation de confiance avec les parents. En effet, ces éléments permettent aux familles de comprendre le fonctionnement institutionnel et le travail effectué auprès des jeunes.

Par ailleurs, E1 mentionne la réciprocité dans la communication ainsi que le respect mutuel *« en respectant les compétences de chacun »*. Elle développe également le fait qu'il existe certains parents dont les exigences sont très élevées et qu'il est parfois difficile pour les professionnel-le-s de combler ces attentes et besoins. Elle ajoute que *« ce n'est jamais acquis »* et que ceux-celles-ci se rendent compte que *« les parents, même avec tout cet armada d'outils, peinent quand même à nous faire confiance »*. Ainsi, il faut *« toujours travailler ce lien de confiance »*.

Selon E2, il existe un décalage entre les attentes des parents et celles des intervenant-e-s par rapport à l'enfant et *« des fois c'est compliqué de savoir comment on doit faire »*. De plus, elle précise que les parents ont des attentes très pratiques, comme par exemple concernant les vêtements, les soins ou encore les médicaments du-de la jeune et *« qu'ils peuvent téléphoner si vraiment il y a une urgence »*.

Pour E3, les parents attendent des professionnel-le-s qu'ils-elles puissent *« être une ressource s'ils ont des difficultés »*. Ils attendent également de l'implication et de la disponibilité.

Enfin, E4 pense que les parents attendent que les intervenant·e·s prennent en compte « à la fois leurs demandes [...] et leurs expériences, connaissances de leur enfant ». Outre le fait que les familles souhaitent une certaine franchise de la part des intervenant·e·s, elles attendent aussi qu'ils soient attentifs à la santé ainsi qu'au bien-être du·de la jeune. Concernant les attentes vis-à-vis de l'institution, l'éducatrice explique que les parents demandent « des lieux et des accompagnements adaptés » ainsi que « des possibilités d'accueil », une place et un soutien.

La place des parents dans la démarche de projet concernant leur enfant

Le point de vue des RPFEI

Au début du placement, les professionnel·le·s de l'institution observent le·la jeune durant une période de trois mois durant laquelle ils reçoivent également des informations de la part de la famille à propos de l'enfant. Puis une réunion intégrant les parents est organisée et un premier bilan est présenté afin de construire un programme de prise en charge individualisé pour l'enfant. La psychologue et l'assistante sociale se rejoignent sur le fait que durant cette rencontre, les intervenant·e·s et les parents discutent ensemble autour du projet concernant le·la jeune. Ainsi, ces derniers prennent connaissance des idées proposées par l'équipe institutionnelle et peuvent donner leur avis sur la question. Les propositions et les priorités des parents sont un élément significatif pour le réseau et l'assistante sociale ajoute que « ça on le demande même, on le souhaite parce que c'est très important pour nous ». Elle déclare également que les parents désirent « toujours le maximum pour leur enfant » et que les professionnel·le·s tentent « de leur montrer quelles sont les priorités ». Dans cette perspective, l'équipe essaye, dans la mesure du possible d'intégrer les idées des parents concernant le programme de l'enfant et les objectifs qui le composent. Cependant, comme le souligne les deux professionnelles interrogées, la réponse donnée aux parents quant à leurs demandes est liée à l'organisation institutionnelle et dans certains cas, celles-ci peuvent être refusées, aboutissant parfois à des conflits entre les différents protagonistes. La psychologue évoque la complexité d'accepter toutes les propositions par le fait « qu'il faut que ce soit aussi quelque chose qui ait du sens pour les deux partenaires » et que les prestations institutionnelles soient offertes de manière équitable pour chacun. L'assistante sociale ajoute que certains parents souhaitent que leur enfant participe « à toutes les thérapies qui existent ». Les professionnelles et les familles tentent alors de trouver un accord à propos des priorités concernant le programme de l'enfant.

Enfin, concrètement, l'assistante sociale précise que l'institution est garante des décisions concernant la prise en charge institutionnelle de l'enfant et décide au final de ce qui sera mis en place au sein de la structure, bien que celles-ci soient « *toujours influencées quand même par les avis de la famille* ».

Le point de vue des éducatrices

Les entretiens effectués avec les éducatrices révèlent que la pose des objectifs est réalisée tout d'abord entre professionnel·le·s puis elle est présentée aux parents lors de la réunion de famille. À partir de là, les demandes et souhaits des parents sont discutés ensemble pour finalement décider ou non de les intégrer dans le programme selon les possibilités. Les parents ont le droit de refuser une proposition, auquel cas les professionnel·le·s n'ont d'autres choix que de l'adapter afin qu'elle convienne à tout le monde, car bien que la décision finale revienne à l'institution, le programme doit être validé par les parents. C'est pourquoi il est important de trouver un accord sur les éléments proposés et de tenir compte des possibilités et limites de chacune des parties.

Concernant l'engagement des parents à collaborer activement avec l'institution, il existe, selon les éducatrices, des parents qui ne souhaitent pas vraiment collaborer alors que d'autres désirent s'impliquer de manière trop prononcée. Les professionnelles interrogées précisent que des règles institutionnelles sont mises en place dans le but d'équilibrer cela, comme par exemple la signature de la demande d'admission.

Synthèse et commentaires

Les RPFEI et des éducatrices s'accordent concernant leurs représentations des attentes des parents à propos du bien-être du·de la jeune et de la prise en compte des compétences, expériences et connaissances de ceux-ci par rapport à leur enfant. La psychologue mentionne aussi les attentes développées par les familles concernant les compétences des professionnelles. Selon les éducatrices, les attentes des parents correspondent au besoin d'être informés, à la réciprocité dans la communication et au respect mutuel notamment des compétences liées à la pratique du quotidien, comme par exemple concernant les vêtements, les soins et les médicaments de l'enfant. De plus, les RPFEI et les éducatrices se rejoignent sur le fait que les familles attendent des intervenants une personne disponible et à l'écoute. Selon les éducatrices, les parents attendent d'elles de l'implication, du soutien et une personne ressource. Par ailleurs, les éducatrices déclarent qu'il

existe un décalage entre les attentes des parents et celles des professionnelles par rapport à l'enfant. Cet élément nous amène à nous questionner quant aux différences existant concernant ces attentes. Nous avons pris connaissance des attentes des parents par le biais des représentations des professionnelles mais également à l'aide des informations données par Bernadette Wahl et Coralie Delavy (C.f. p.13-14). La question que nous pouvons nous poser alors est quelles sont les attentes des professionnelles par rapport à la collaboration, au partenariat et vis-à-vis des familles ? Des éléments de réponse peuvent être apportés en supposant qu'une partie des attentes évoquées par les RPFEI et les éducatrices sont empreintes de leurs propres attentes, comme la disponibilité et la reconnaissance des compétences. Nous pouvons aussi supposer que certaines attentes correspondent à celles relevées par Coralie Delavy (C.f. p.13-14), comme la prise en compte du travail fourni par les professionnelles ainsi que la participation et l'investissement des parents que nous retrouvons dans les difficultés liées à la construction d'un partenariat. Par rapport aux attentes des parents envers l'institution, les éducatrices mentionnent un accompagnement et des lieux adaptés ainsi que des possibilités d'accueil, une place et un soutien.

Concernant la place des parents dans la démarche de projet de l'enfant, nous remarquons que celle-ci implique que leurs propositions et décisions puissent correspondre à la réalité institutionnelle. En effet, les arguments et les priorités des familles sont des éléments significatifs pour le réseau et les intervenant-e-s tentent de les intégrer dans le programme du-de la jeune, ceci dans la mesure des possibilités institutionnelles. Les RPFEI ajoutent que la réponse donnée aux parents quant à leurs demandes dépend de l'organisation institutionnelle et celles-ci peuvent se voir être refusées, comme par exemple lorsque la famille souhaite que l'enfant participe à toutes les thérapies existantes au sein de l'institution. L'assistante sociale précise que l'institution est garante des décisions concernant la prise en charge institutionnelle du-de la jeune et décide au final de ce qui sera mis en place au sein de la structure.

Du côté des éducatrices, nous apprenons que les familles ont le droit de refuser les propositions faites par les intervenant-e-s. Ces derniers doivent les adapter afin qu'elles conviennent aux deux parties, car même si la décision finale est prise par l'institution, le programme pédagogique de l'enfant doit être validé par les parents. C'est pourquoi, il est important de trouver un accord sur les éléments proposés. Cet élément rejoint partiellement le partage de la décision proposé par Jean-Marie Bouchard (C.f. p.9). De plus, la dimension de complémentarité évoquée par Corinne Mérini (C.f. p.11) est présente en partie dans les informations

données par les professionnelles interviewées. En effet, nous retrouvons la recherche de cohérence dans la perspective d'aboutir à un accord mais la réelle prise en compte de la présence des parents dans la démarche de partenariat n'apparaît que partiellement.

Par ailleurs, les RPFEI précisent que l'institution s'engage à œuvrer en partenariat avec les familles dans le cadre du programme individualisé de l'enfant. De même, les parents s'engagent à collaborer activement avec la structure, selon les modalités convenues et en acceptant les conditions institutionnelles, par la signature du règlement d'admission. Les éléments évoqués ici se retrouvent dans le chapitre 5.2.1 (C.f. p.29). Ces dispositions rejoignent les règles et procédures de fonctionnement évoquées par Michel Giroud (C.f. p.10) concernant la construction du partenariat. Les éducatrices ajoutent que les règles institutionnelles permettent d'équilibrer l'implication des parents car, dans certains cas, et selon les professionnelles, ceux-ci ne souhaitent pas vraiment collaborer alors que d'autres désirent s'impliquer de manière trop prononcée. Cet élément peut être mis en parallèle avec celui évoqué par Giroud (C.f. p.11), soit que certaines familles voient en l'institution l'opportunité de répondre à leurs diverses attentes alors que d'autres en formulent peu. De plus, nous pouvons nous questionner à propos d'un apport unilatéral de la part de l'institution envers les parents car ceux-ci ne semblent pas avoir une place égalitaire dans le travail de partenariat. Nous constatons également que le cadre de collaboration et de partenariat dans le travail avec les parents n'est défini que par l'institution. Les parents prennent part à la démarche mais ne font pas partie des personnes qui la mettent en place.

6. Bilan de la recherche

Cette partie est consacrée au bilan de ma recherche. Je vais vérifier si les résultats obtenus correspondent à mes hypothèses ainsi qu'à ma question de recherche. Je vais également réaliser un bilan concernant l'atteinte des objectifs de départ et une auto-évaluation de la démarche de recherche. Enfin, je vais proposer des pistes d'actions et élaborer une conclusion.

6.1 Vérification des hypothèses

Nous allons revenir sur les hypothèses de départ afin de comprendre dans quelle mesure celles-ci sont confirmées ou infirmées par l'analyse des données.

Hypothèse 1 : Les professionnelles conçoivent le partenariat comme une démarche visant à établir une relation de confiance avec les parents.

Les RPFEI et les éducatrices se rejoignent sur le fait que l'établissement d'une relation de confiance avec les parents est un élément important dans la démarche de construction de la collaboration et du partenariat. La confiance fait partie des aspects mentionnés par les intervenantes pour définir le terme de partenariat. De plus, la relation de confiance demande du temps pour être développée et permet aux différentes personnes impliquées de travailler ensemble. Elle offre également la possibilité aux parents de s'exprimer et plus particulièrement sur des sujets difficiles.

Par ailleurs, les professionnelles mentionnent d'autres éléments indispensables au partenariat, comme le rapport égalitaire et la transmission des informations. Nous constatons que les professionnelles interrogées mettent en lien le partage de l'information et la relation de confiance. Ainsi, nous supposons que l'accès à un espace d'expression et l'échange des informations contribuent à la construction mais aussi au maintien d'une relation de confiance.

Hypothèse 1.1 : Les professionnelles perçoivent le partage de l'information comme un élément principal dans la construction d'un partenariat avec les parents.

Les deux types de professionnelles interviewées évoquent le partage et la transmission des informations comme un élément essentiel pour construire une collaboration et un partenariat avec les familles. Le partage de l'information est

également mentionné dans la perspective de soigner la relation avec les parents. Cet élément n'est pas le seul à contribuer au partenariat. En effet, nous l'avons vu précédemment, la relation de confiance fait également partie des aspects essentiels à prendre en compte et à réaliser. De plus, l'attention envers l'accueil, la disponibilité et la transparence sont aussi mentionnés par les intervenantes. Nous constatons, comme pour la première hypothèse, que le partage de l'information est l'un des éléments à prendre en considération pour construire un partenariat avec les familles.

Hypothèse 2 : La démarche de partenariat proposée par l'institution permet l'implication des parents à un programme commun.

En signant la demande d'admission, les parents acceptent les conditions proposées par l'institution et s'engagent à collaborer activement avec les intervenant·e·s selon les modalités convenues. Les parents sont donc tenus de s'impliquer, au minimum en participant aux réunions de familles. De plus, le « règlement fixant les conditions d'admission » révèle que l'institution s'engage à œuvrer en partenariat avec les parents, notamment pour le programme individualisé de l'enfant. Nous remarquons que le degré d'implication peut varier, dans une certaine mesure, selon les besoins et les dispositions des parents. Nous constatons également que les parents ne participent qu'à l'une des réunions concernant le programme de l'enfant. Par ailleurs, les propositions formulées par les parents doivent correspondre aux possibilités institutionnelles mais sont aussi adaptées par les professionnelles afin que le programme puisse être validé par la famille. Cet élément nous montre que des compromis sont réalisés par l'un et l'autre. Enfin, la décision finale concernant la prise en charge institutionnelle du·de la jeune est prise par l'institution.

Hypothèse 2.1 : Les parents participent aux décisions concernant le programme de prise en charge individualisé de leur enfant.

Comme nous avons pu le constater dans la deuxième hypothèse, le programme de prise en charge individualisé doit être validé par les parents et une adaptation est donc réalisée par les intervenant·e·s. Cet élément démontre l'importance, pour les deux parties, de trouver un accord dans leur démarche de partenariat et concernant l'accompagnement de l'enfant. Toujours comme précisé précédemment, les propositions amenées par les familles concernant le programme individualisé du·de la jeune sont prises en compte dans la mesure des

possibilités institutionnelles et la décision finale appartient à la structure.

6.2 Réponse à la question de recherche

La question de recherche

Comment les professionnel·le·s travaillant au sein d'une institution spécialisée construisent-ils une démarche de collaboration voire de partenariat, en termes d'intentions et d'actions concrètes, avec les parents d'un·e jeune en situation de handicap lors des deux premières années de placement ?*

*soit RPFEI (psychologue et assistante sociale) et éducatrices sociales

6.2.1 Les dispositions de l'institution envers la collaboration et le partenariat

L'institution a développé un Manuel de Qualité comprenant non seulement les documents institutionnels de la structure, mais également les valeurs institutionnelles et le code de déontologie. Parmi ces divers documents, quelques-uns traitent des dispositions institutionnelles concernant la collaboration et le partenariat avec les parents. En effet, le « concept institutionnel » explique les dispositions prises par les professionnel·le·s en ce qui concerne le partenariat, soit l'institution « *privilégie tout particulièrement l'accueil, la pluridisciplinarité et la coresponsabilité. L'institution doit être accueillante et les personnes qui y vivent doivent s'y sentir à l'aise* ». Par rapport à la prise en charge effectuée au sein de la structure, un « *partenariat avec les familles ou les représentants légaux* » est mentionné. De plus, le « règlement fixant les conditions d'admission » stipule que les parents, par la signature de la demande d'admission, « *acceptent les présentes conditions et s'engagent à collaborer activement avec l'institution selon les modalités convenues* ». Il est mentionné plus loin dans le texte que l'institution « *s'engage à œuvrer en partenariat avec les parents* » dans le cadre du programme individualisé de l'enfant. Enfin, le concept « *partenariat-famille-équipe-institution* » évoque l'importance « *d'instaurer dès le départ une étroite collaboration et veiller à son maintien* ». Il y est écrit également que « *les modalités de la collaboration sont individualisées et précisées* » ou encore que « *la mise en place de cette collaboration implique l'organisation de rencontres régulières* ».

Le Manuel de Qualité est retravaillé et sa mise à jour est réalisée par la direction de manière régulière, en fonction des besoins. La fréquence de consultation des documents institutionnels par les professionnelles interrogées varie selon les besoins.

Par ailleurs, les dispositions évoquées dans le concept « partenariat-famille-équipe-institution » développé par la structure sont réalisées dans la pratique par des RPFEL. Ces professionnelles, à l'aide d'un cahier des charges relatif à cette fonction, sont chargées d'assurer « *les coordinations nécessaires* » concernant les échanges entre la famille, l'équipe et l'institution. En d'autres termes, elles doivent notamment :

- Entretenir des rapports réguliers avec la famille, l'enfant, la personne de référence et l'ensemble des intervenant-e-s.
- Etre à l'écoute des besoins et préoccupations de la famille et la soutenir face aux problèmes rencontrés.
- Veiller à la bonne circulation des informations entre famille-équipe-institution.
- Participer aux réunions et synthèses ainsi qu'organiser et animer les rencontres pluridisciplinaires avec la famille.
- Veiller à ce que les engagements pris lors de l'admission ou en cours de placement soient tenus et que les décisions prises soient appliquées.

6.2.2 Les moyens envisagés par les professionnelles interrogées pour construire un partenariat

Les moyens envisagés par les deux types de professionnelles interrogées dans le cadre de cette recherche sont le partage de l'information, la disponibilité et la transparence. L'établissement d'une relation de confiance est également évoqué, dans le but de réaliser un travail de partenariat avec les parents.

De plus, pour les RPFEL, les contacts réguliers, l'attention envers l'accueil et l'explication des conditions du partenariat et de sa mise en pratique font partie des éléments à prendre en compte dans la démarche, de même que l'accessibilité pour les parents à certains aspects du travail institutionnel, comme les retours de classe et la participation aux thérapies. De leur côté, les éducatrices envisagent l'implication, la prise en compte du degré de satisfaction des parents et les espaces d'échanges permettant aux familles d'exprimer leurs besoins et attentes, comme éléments importants pour la construction d'un partenariat.

6.2.3 Les moyens concrètement effectués dans la pratique par les professionnelles interrogées pour construire un partenariat

Les RPFEI et les éducatrices se rejoignent à propos de la relation de confiance, du partage de l'information, des échanges formels et informels ainsi que l'attention envers l'accueil. De plus, les RPFEI mentionnent également l'utilisation des documents institutionnels comme moyen utilisé pour favoriser le partenariat. Par ailleurs, les éducatrices évoquent l'écoute attentive et la reconnaissance des compétences comme éléments utilisés dans la pratique. Elles mentionnent également l'organisation de réunions restreintes afin de favoriser les échanges sur des sujets spécifiques ou problématiques. Enfin, les RPFEI et les éducatrices expliquent que le carnet de communication, l'agenda de l'enfant et le carnet de vie sont utilisés comme outils pour favoriser un travail de qualité avec les parents car ils permettent de faire circuler les informations entre l'institution et la famille.

Les éléments relevés dans ce travail répondent avec pertinence à la question de recherche et illustrent avec détails les étapes de la démarche de collaboration et de partenariat dans le travail avec les parents. Ils mettent également en lumière les dispositions institutionnelles et les obstacles au processus de partenariat avec les familles.

6.3 Atteinte des objectifs de recherche

Dans ce chapitre, je vais faire le bilan des objectifs que je me suis fixés au début de mon travail.

Définir les notions de collaboration et de partenariat

Les deux termes principaux ont été définis dans le chapitre théorique (C.f. 2.1.1 p.8 & 2.1.2 p.9-11). La collaboration stipule le fait de travailler ensemble sur un projet commun alors que le partenariat implique un rapport d'égalité, la reconnaissance des compétences et le respect des rôles de chacun.

Identifier les enjeux relatifs à la collaboration et au partenariat

Les enjeux liés à la collaboration et au partenariat apparaissent dans le chapitre théorique (C.f. 2.1.1 p.8 & 2.1.2 p.9-11). Ils sont également développés dans l'analyse de ce travail car les professionnelles interrogées en font part dans leurs

représentations des différentes notions (C.f. 5.2.3 p.33-36) mais aussi dans les moyens qu'elles utilisent dans la pratique pour construire un partenariat satisfaisant (C.f. 5.2.4 p.43-46). De plus, les difficultés relevées par les professionnelles (C.f. 5.2.4 p.46-48) font partie des enjeux existants dans la démarche de collaboration et de partenariat.

Identifier les rôles des professionnelles dans la démarche de collaboration et de partenariat

Le rôle de l'éducateur-trice social-e a été défini dans le chapitre théorique de cette recherche (C.f. 2.1.4 p.16). L'institution concernée par ce travail a mis en place un concept et une fonction relative au travail de partenariat avec les familles. Le rôle des RPFEI qui assurent la coordination entre la famille et l'institution a été défini dans le chapitre analyse (C.f. 5.2.2 p.31-32) de ce travail à l'aide du cahier des charges spécifique à la fonction et propre à la structure.

Découvrir les dispositions institutionnelles concernant la collaboration et le partenariat

Les dispositions institutionnelles relatives aux deux termes principaux présents dans ce travail ont été relevées dans le chapitre analyse (C.f. 5.2.1 p.29-30). Le Manuel de Qualité mis en place par la structure comprend plusieurs documents qui font référence à la collaboration et au partenariat dans le cadre du travail avec les parents.

Identifier la place et les attentes des parents dans la démarche

Les attentes des parents ont été identifiées dans le chapitre théorique de cette recherche (C.f. 2.1.3 p.13-14). Cet aspect n'a pas pu être développé auprès des personnes concernées par manque de temps et de moyens, c'est pourquoi j'ai décidé de me référer à un travail effectué sur ce sujet afin d'obtenir des informations respectant au plus près la réalité. Les représentations des professionnelles interrogées concernant les attentes des parents ont été relevées dans le chapitre analyse (C.f. 5.2.5 p.50-51). De plus, les éléments concernant la place donnée aux parents dans la démarche de projet concernant leur enfant apparaissent dans le même chapitre que cité ci-dessus (C.f. 5.2.5 p.52-53). Nous constatons que les professionnelles ne définissent pas le cadre de la collaboration et du partenariat avec l'aide des parents. Ces derniers s'engagent à respecter les conditions relatives à ces deux notions proposées par l'institution sans être

véritablement partenaires de la construction du processus.

Identifier les difficultés liées à la construction et au maintien d'une collaboration et d'un partenariat

Les difficultés relatives à la collaboration et au partenariat ont été identifiées dans le chapitre théorique de ce travail (C.f. 2.1.2 p.11). Les représentations des RPFEI et des éducatrices concernant les obstacles liés aux deux termes principaux ont été relevées dans le chapitre analyse (C.f. 5.2.4 p.46-48)

6.4 Auto-évaluation de la démarche de recherche

6.4.1 La première partie de recherche

Les objectifs et les hypothèses de départ m'ont donné la possibilité d'établir un fil conducteur afin de délimiter mes recherches théoriques. Ainsi, j'ai appris à restreindre mes recherches afin de ne pas me perdre dans les méandres des nombreux thèmes connexes avec lesquels il est possible de faire des liens. Par ailleurs, la consultation des documents institutionnels relatifs à la collaboration et au partenariat, réalisée avant les entretiens, m'a permis de prendre connaissance du fonctionnement général de la structure concernant le travail avec les parents. De plus, j'ai eu l'occasion de préciser mes questionnements et réflexions ainsi que de faire des liens avec les concepts théoriques. Grâce à la découverte de ces documents, j'ai également pu clarifier mes grilles pour les futurs entretiens.

Concernant le sujet de ce travail, j'ai découvert la complexité des deux notions principales étudiées, soit la collaboration et le partenariat. Les apports théoriques concernant la notion de partenariat plus précisément, ont révélé une définition empreinte de multiples aspects supposant quelques difficultés à mettre en pratique sur le terrain. Suite à la lecture des documents institutionnels et aux entrevues effectuées, j'ai appris que ces deux termes se réfèrent à un processus spécifique impliquant une organisation complexe.

6.4.2 La démarche méthodologique

Une des difficultés rencontrées dans l'élaboration de ce travail a été de trouver une institution qui soit favorable à une recherche concernant la collaboration et le partenariat. En effet, certaines structures spécialisées refusent les travaux relatifs

au fonctionnement institutionnel alors que d'autres manquent de temps pour être disponibles envers les nombreux étudiants concernés par une recherche sur le terrain. De plus, le sujet spécifique de mon travail suppose une recherche de documents formels en lien avec les deux termes principaux mais également un questionnement à propos des pratiques des professionnel-le-s qui travaillent au sein de la structure ainsi que, dans l'idéal, des entretiens avec les parents concernés. Ainsi, au début de ma recherche, j'ai souhaité interroger un nombre similaire d'intervenant-e-s et de parents, cependant j'ai été amenée à restreindre mes entretiens aux professionnel-le-s par manque de moyens et de temps.

Suite aux premiers contacts téléphoniques réalisés avec le responsable du secteur éducatif de la structure, j'ai découvert que l'institution comprenait des responsables spécifiques au travail de partenariat avec les familles et qu'il m'était possible de les interroger. Cette information m'a permis de distinguer les RPFEI des éducatrices et de réaliser des grilles d'entretien spécifiques aux deux fonctions.

6.4.3 Les grilles d'entretien et la réalisation des entretiens

Comme mentionné ci-dessus, une grille d'entretien a été créée pour les RPFEI et une autre pour les éducatrices (Annexes 1 & 2, chapitre 8). La première a été davantage approfondie par rapport à la fonction propre du-de la RPFEI et au rôle joué dans la démarche de collaboration et de partenariat. De plus, elle contient un développement concernant les documents institutionnels dont j'ai pris connaissance lors d'une première entrevue, et les actions concrètes mises en place pour favoriser le travail avec les parents, notamment les réunions formelles. Par ailleurs, suite au premier entretien effectué, je me suis rendu compte que la durée de la rencontre a dépassé les délais fixés, c'est pourquoi j'ai adapté mes grilles d'entretien à l'attention des professionnelles afin qu'elles correspondent à la moyenne prévue. Les questions ont donc été clarifiées et précisées. Enfin, j'ai eu l'occasion de rencontrer deux RPFEI, soit une psychologue et une assistante sociale, et quatre éducatrices dans la cadre de ma recherche, comme convenu avec le responsable du secteur éducatif.

6.4.4 L'analyse des données

Le travail de retranscription a été un moment particulièrement éprouvant dans ce travail de recherche car il n'est pas concrètement intégré dans le mémoire. Il m'a demandé de la patience car la lecture détaillée des entretiens m'a tout de suite

donné envie de réaliser l'analyse des données. L'analyse elle-même a nécessité du temps et de l'organisation. De plus, elle m'a offert l'opportunité de développer un esprit de synthèse, car il m'a été difficile de restreindre les informations concernant un sujet aussi intéressant. Par ailleurs, j'ai été confrontée à la complexité de choisir une organisation de synthèse, soit par type de professionnelles ou par thématique. Après avoir développé une partie des deux options, j'ai décidé de réaliser une analyse par thématique afin de faciliter les synthèses qui en découlent.

Lors de l'analyse des données, j'ai réalisé que le terme de relation de confiance apparaissait régulièrement dans les entretiens. Je me suis questionnée sur cet élément et j'ai remarqué qu'il jouait un rôle important dans le processus de collaboration et de partenariat. C'est pourquoi j'ai choisi de l'ajouter aux concepts théoriques de ce travail. Enfin, cette partie du travail m'a permis de faire des liens avec les concepts théoriques et de découvrir les corrélations possibles entre les deux.

6.4.5 Bilan professionnel

Ce mémoire m'a offert l'opportunité de développer des compétences qui seront utiles à ma pratique professionnelle. En effet, les recherches et lectures d'ouvrages sur des thèmes concernant le travail social et plus précisément l'éducation sociale, mais aussi la réalisation d'entretiens qui comprend l'élaboration de grilles et la préparation en amont, sont autant d'outils que je serai amenée à utiliser dans la pratique. De plus, ce travail m'a apporté de nouvelles connaissances théoriques et relatives à l'objet d'analyse (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, pp.222-224), comme les différents concepts traités dans cette recherche. Par ailleurs, l'analyse des données m'a permis de développer un esprit de synthèse et d'organisation. Cet élément pourra être exercé sur le terrain lors de la réalisation de rapports et comptes rendu professionnels.

J'ai également eu besoin de mettre en place un planning de réalisation pour un travail d'une telle envergure. Cela m'a donné la possibilité de gérer mes priorités en fonction de l'avancement du projet. La gestion des priorités est un élément que je vais rencontrer dans ma pratique professionnelle et qui m'aidera à faire des choix adéquats.

Enfin, cette recherche m'a donné l'occasion de mener une réflexion professionnelle. J'ai pu vérifier les connaissances acquises et en développer de nouvelles. De plus, je me suis également questionnée à plusieurs reprises sur l'éducation sociale, le travail en réseau, la communication au sein d'une structure et entre individus ou encore les relations entre professionnel-le-s et parents. Les résultats de ce travail m'ont permis de prendre davantage conscience de ma posture professionnelle et des enjeux qu'elle implique face aux collègues et familles avec lesquels je serai amenée à collaborer.

6.4.6 Bilan personnel

Ce travail m'a donné l'opportunité d'acquérir de nombreuses connaissances et de découvrir des limites, non seulement en rapport avec le sujet traité mais également au niveau personnel. En effet, j'ai pris conscience de la difficulté à réaliser ce mémoire, notamment en regard de l'implication personnelle et de la formation qui s'est déroulée en parallèle. Cette recherche a nécessité du temps et de l'organisation.

De plus, la recherche sur le terrain m'a confronté à ma nature réservée et m'a demandé un travail sur moi-même afin de me détacher petit à petit de la grille d'entretien et d'aller plus loin dans les échanges, notamment concernant les relances. Au final, il s'est avéré qu'il m'a été difficile de mettre un terme à mes questions car les échanges se sont révélés extrêmement enrichissants.

La démarche de ce travail a été source de stress pour de multiples raisons. Tout d'abord, quant au choix du sujet car j'avais conscience de son importance afin qu'il soit traité avec engagement jusqu'à son terme. Puis, une fois le thème décidé, j'ai connu de la difficulté à trouver une institution qui soit favorable à ma recherche sur le terrain. La recherche d'une structure s'est avérée un moment rempli de doutes concernant la suite du projet. De plus, durant l'analyse j'ai été amenée à me questionner à propos du respect de l'échéancier afin de pouvoir terminer le travail dans les délais.

Enfin, l'élaboration de ce mémoire m'a permis de développer des compétences, telles que l'engagement, la disponibilité, le respect des délais, la persévérance et la recherche des ressources internes et externes nécessaires.

6.5 Pistes d'actions

Dans la perspective d'atteindre un partenariat avec les parents, incluant la notion de rapport égalitaire, les professionnel·le·s pourraient mener plus loin certains éléments évoqués et agir à différents niveaux.

L'institution, à l'aide d'un formulaire adapté ou d'une rencontre, pourrait demander l'avis, les attentes et les besoins des parents concernant la mise en place d'un partenariat avec eux. Ainsi, avant même de fixer les conditions institutionnelles relatives au travail avec les familles, la structure prendrait en compte la vision des parents sur le sujet et se donnerait les moyens d'intégrer leurs propositions. Bien que cet objectif soit complexe, les deux futurs partenaires seraient en mesure de prendre connaissance de la notion de partenariat à l'aide d'ouvrages sur la question et d'établir ensemble un cadre pour y parvenir, car nous avons le sentiment que ce dernier est exclusivement posé par l'institution. De plus, les RPFEI et les éducatrices pourraient réaliser, comme elles le font déjà, des rencontres formelles avec les familles en dehors des réunions obligatoires. Cependant celles-ci devraient être régulières et davantage restreintes, par exemple par types de professionnel·le·s comme les éducateur·trice·s, les enseignant·e·s, les thérapeutes, le médecin et la psychologue. Ces moments d'échanges auraient pour objectif d'apprendre à se connaître et partager des informations dans un cadre chaleureux et accueillant favorisant ainsi un climat de confiance. Bien entendu, il faudrait que chaque partenaire trouve un sens à une telle démarche.

Par ailleurs, les résultats nous ont révélé que les parents ont une place dans le programme individualisé de l'enfant, cependant celle-ci pourrait se voir davantage développée. En effet, l'équipe éducative serait en mesure d'organiser, avec l'accord des familles, des espaces dans lesquels ces dernières seraient invitées à montrer leurs compétences et expériences concernant la prise en charge de l'enfant, notamment au travers d'aspects exercés au quotidien, comme par exemple la communication ou encore l'accompagnement dans les mouvements corporels. Cet élément serait étendu aux différents domaines professionnels présents dans l'institution et viserait le partage des connaissances entre partenaires sans jugement ni concurrence.

Enfin, afin de parvenir à un rapport égalitaire, l'éducatrice de référence pourrait se rendre, à intervalles réguliers, dans le contexte familial afin de découvrir les compétences des parents dans leur milieu de vie. Comme nous avons pu le remarquer dans ce travail mais également d'un point de vue général, ce sont les

parents qui se déplacent dans l'institution pour y rencontrer les professionnel·le·s. Bien que cette démarche puisse générer des relations personnelles gênant la clarification des rôles, elle favoriserait une position égalitaire entre les partenaires et permettrait l'établissement d'une relation de confiance. De plus, dans une perspective plus générale, certaines réunions formelles pourraient être organisées dans un lieu neutre, comme une salle polyvalente, afin d'éviter un monopole et une pression envers l'un des partenaires.

6.6 Conclusion

Pour répondre à ma question de recherche, des apports théoriques et le point de vue de professionnelles ont été nécessaires. J'ai eu la chance de pouvoir m'entretenir avec des RPFEI et des éducatrices qui m'ont transmis des visions complémentaires concernant la collaboration et le partenariat.

Les principaux résultats relevés dans ce travail en regard de la collaboration et du partenariat sont le rôle des RPFEI, les dispositions institutionnelles, les similarités et divergences de représentations concernant le travail avec les parents, les moyens envisagés pour construire un partenariat ainsi que la place des parents dans le projet de l'enfant. De plus, les professionnelles expliquent les moyens qu'elles utilisent dans la pratique pour parvenir au partenariat, comme par exemple les réunions formelles, les échanges informels, l'établissement d'une relation de confiance, le partage de l'information et l'attention envers l'accueil.

Par ailleurs, les obstacles rencontrés dans la réalisation d'un partenariat avec les familles sont le manque de temps et de disponibilité ainsi que la difficulté d'établir une relation de confiance. Les émotions dans les relations, l'incompréhension du travail institutionnel, le manque de disponibilité des parents, la fréquence des contacts ou encore le manque de communication et de transparence font partie des difficultés évoquées par les RPFEI et les éducatrices.

Enfin, la réalisation d'un travail de partenariat avec les parents est une démarche complexe qui s'inscrit dans un rapport égalitaire entre les différents partenaires et demande le respect des règles de fonctionnement, la clarification et le respect des rôles ainsi que le partage du pouvoir décisionnel. Chacun des parents et des professionnel·le·s doivent laisser à l'autre une place équitable afin qu'ils puissent devenir réellement partenaires car une fois le partenariat véritablement atteint, il est bénéfique pour tous les acteurs du processus. Au terme de cette recherche, j'ai

pris conscience de l'importance mais aussi des enjeux, en tant qu'éducatrice sociale, du travail de partenariat avec les parents et de l'apport que celui-ci génère en termes de connaissances et compétences. Je serai davantage attentive à la place donnée à la famille dans le contexte professionnel.

7. Sources bibliographiques

5.1 Ouvrages

BARREYRE, J.-Y. & BOUQUET, B. (sous la direction de). (2006). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Travail social. Éditions Bayard. Paris.

BOUCHARD, J.-M., et al. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Editions Guérin Universitaire. Montréal.

BOUCHARD, J.-M. & KALUBI, J.-C. in RONDAL, J.-A., & COMBLAIN, A. (sous la direction de). (2001). *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Bruxelles : Margada.

BOUCHARD, J.-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

BOUTIN, A.-M. & GAMBRELLE, A. in BOUCHARD, J.-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

CHANTREAU, A. in BARREYRE, J.-Y. & BOUQUET, B. (sous la direction de). (2006). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Travail social. Éditions Bayard. Paris.

COUM, D. (sous la direction de). (2008). *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* Éditions Érès. Ramonville : Saint-Agne.

GARDOU C. (2003). *Parents d'enfant handicapé : le handicap en visages - 2*. Érès. Ramonville Saint-Agne.

GAYDA, M. & LEOVICI, S. (sous la direction de). (2008). *L'enfant polyhandicapé et son milieu*. Groupe de recherche sur l'Autisme et le Polyhandicap. Éditions l'Harmattan. Paris.

GIROUD, M. in BOUCHARD, J.-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

HOUZEL, D. (sous la direction de). (2008). *Les enjeux de la parentalité*. Éditions Érès. Paris.

IONESCU, S. in BOUCHARD, J-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

JOURDAN-IONESCU, C. in BOUCHARD, J-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

MÉRINI, C. in BOUCHARD, J-M., GUERDAN V. & MERCIER, M. (sous la direction de). (2002). *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont Québec : Éditions Logiques.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Editions Dunod. Paris.

RONDAL, J.-A., & COMBLAIN, A. (sous la direction de). (2001). *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Bruxelles : Margada.

SÉCHER, R. in COUM, D. (sous la direction de). (2008). *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* Éditions Érès. Ramonville : Saint-Agne.

WAHL, B. in GAYDA, M. & LEOVICI, S. (sous la direction de). (2008). *L'enfant polyhandicapé et son milieu*. Groupe de recherche sur l'Autisme et le Polyhandicap. Éditions l'Harmattan. Paris.

5.2 Articles

AUSLOOS, G. (1991). Collaborer, c'est travailler ensemble : des parents-clients aux parents-collaborateurs. *Thérapie familiale*. Vol.12. N°3. p.237-247.

DAMAY, C. (2012). Multihandicap. *Fédération suisse des aveugles et malvoyants*. p. 7-9.

GRIMAUD, L. (2002). Aspect psychologique du suivi familial en institution. *Empan*. N°47. p.22-29.

PLAISANCE, É. & LESAIN-DELABARRE, J.-L. (2003). Le rapport aux institutions des parents d'enfants en situation de handicap. *Informations Sociales*. N°112. p.97-106.

QUERE, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*. N°108. p.125-152.

SIMON, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*. N°175. p.83-94.

5.3 Mémoire et documents consultés

DELAVY, C. (2012). *De l'autre côté du miroir... quelles attentes et quelles réalités de collaboration entre les parents et les éducateurs*. HES-SO//Valais. Haute École de Travail Social.

SPAS & ORTRAS (2007). Plan d'études cadre pour les filières de formation des écoles supérieures. Éducation sociale.

Groupe romand sur le polyhandicap. (2005). Définition du polyhandicap.

5.4 Sites Internet

BESSE CAIAZZA Anne-Marie. (10.09.13). In Centre Suisse de pédagogie spécialisée.

Adresse URL :

http://www.cspsszh.ch/fileadmin/data/1_szhcsp/5_netzwerke/GRP/definition_polyhandicap.pdf

ORIENTATION PROFESSIONNELLE (25.10.13).

Adresse URL : <http://www.orientation.ch/dyn/1109.aspx?id=629>

Centre médico-éducatif La Castalie. (11.12.13). Adresse

URL : <http://www.castalie.ch>

J'affirme que j'ai mené seul cette étude et ai mentionné toutes mes sources.

Kerry Bueche

8. Annexes

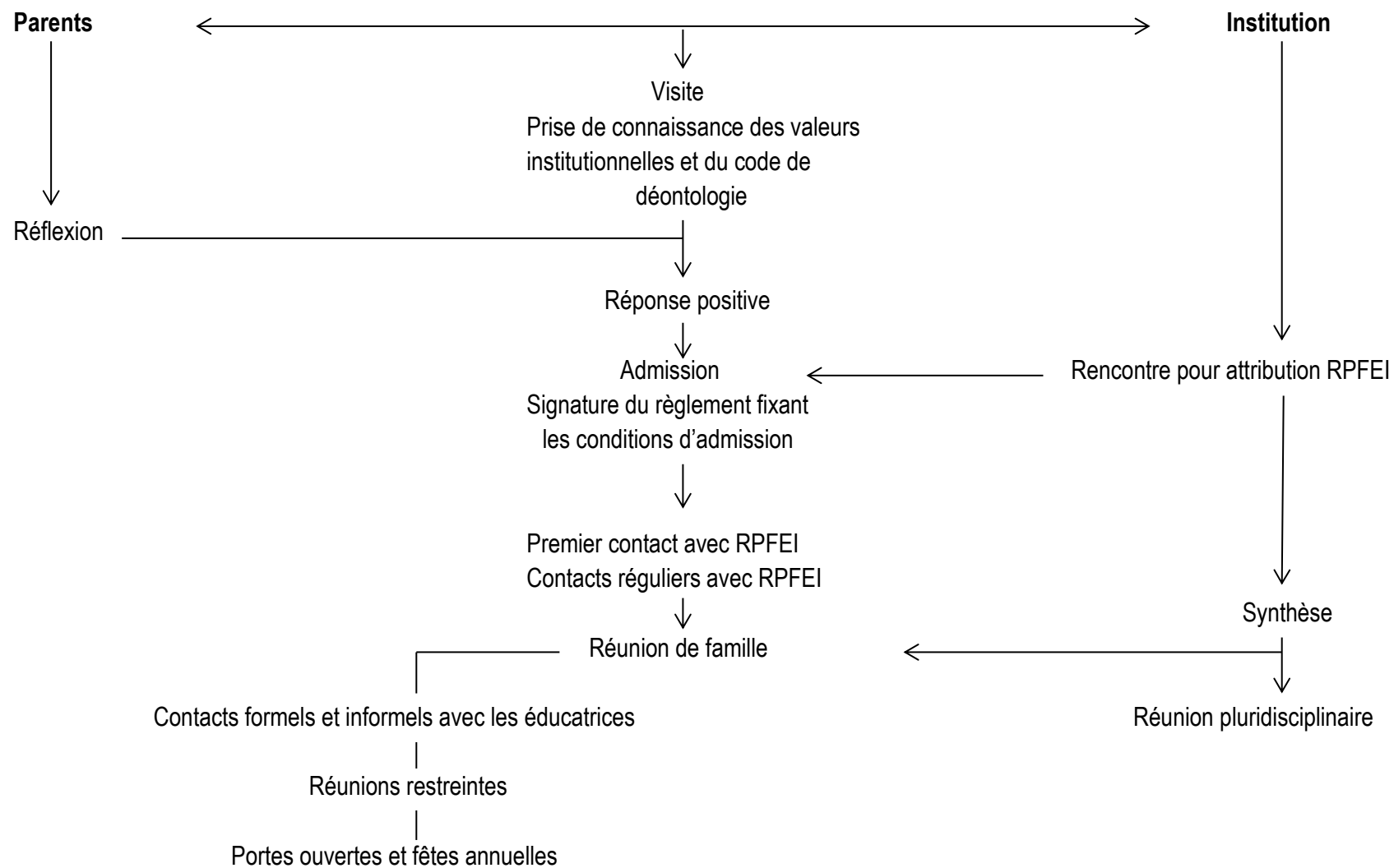
Annexe 1 : Chronologie des échanges entre institution et parents.

Annexe 2 : Travail avec les parents : procédures, acteurs, rôles et moyens.

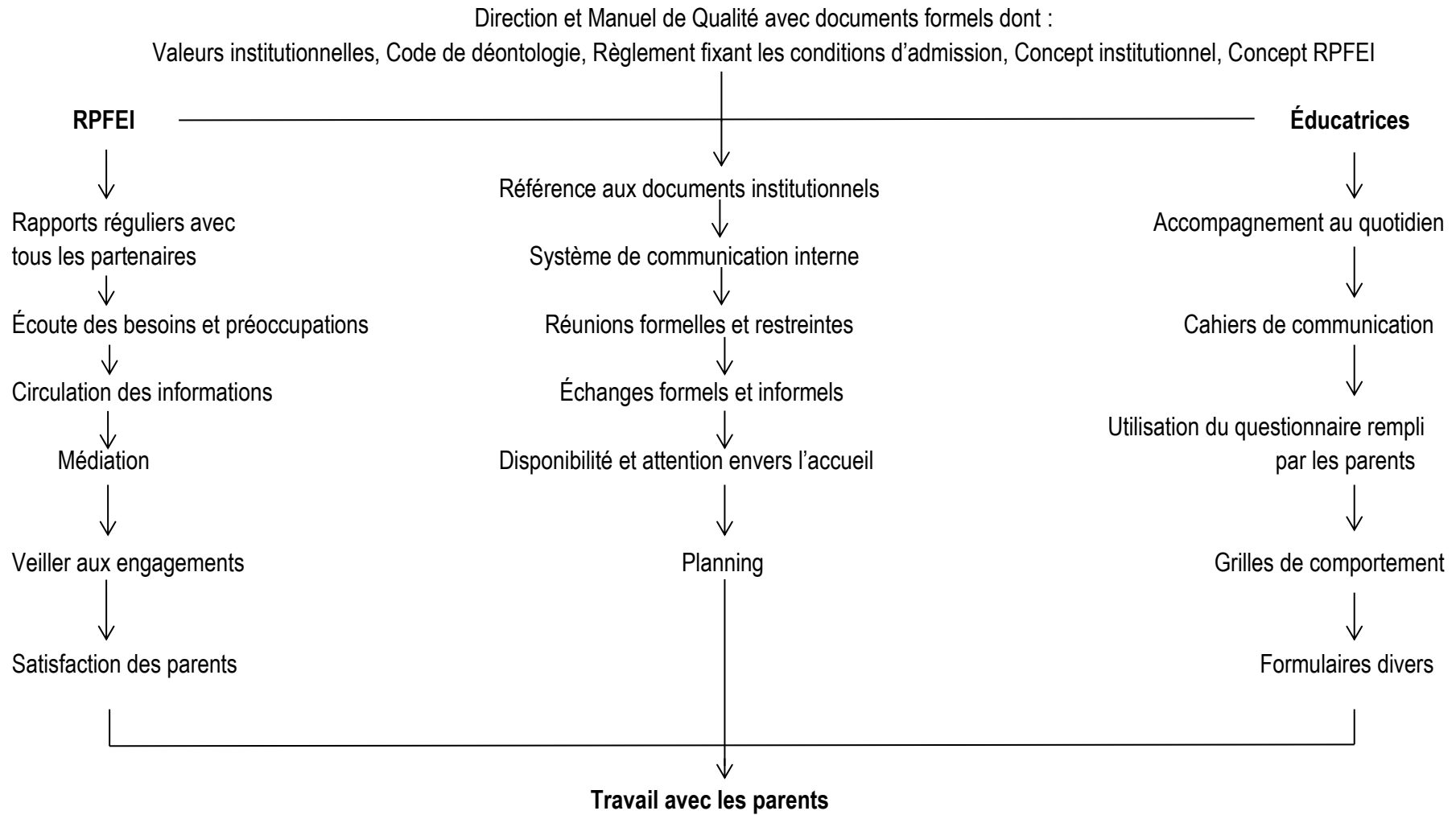
Annexe 3 : Grille d'entretien à l'attention des RPFEL.

Annexe 4 : Grille d'entretien à l'attention des éducatrices.

Annexe 1 : Chronologie des échanges entre institution et parents



Annexe 2 : Travail avec les parents : procédures, acteurs, rôles et moyens



Annexe 3 : Grille d'entretien à l'attention des responsables partenariat-famille-équipe-institution (RPFEI)

Types de questions	Questions	Relances
Aspect général	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle est votre formation de base ? 1.1 Quelles sont vos formations continues ? 2. Avec qui travaillez-vous principalement dans le cadre de votre fonction ? 3. Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de RPFEI au sein de l'institution ? 4. Quel est votre rôle dans la démarche de partenariat avec les parents ? 	<p>L'enfant (âge particulier ?), la famille, la personne de référence, l'équipe pluridisciplinaire, la direction, autre</p> <p>Assurer coordinations permettant échanges entre F-E-I, Rapports réguliers, écoute des besoins, soutien, veille à la circulation optimale des info entre F-P-I, assurer médiations, organiser/animer rencontres pluri, participer aux réunions et synthèses, veiller au respect engagement et application des décisions, enregistrer infos relatives à satisfaction des F.</p>
Documents institutionnels relatifs au partenariat	<ol style="list-style-type: none"> 5. Qui est impliqué dans la réalisation du Manuel de Qualité contenant la totalité des documents institutionnels ? 6. Qui peut accéder à ce manuel? <ol style="list-style-type: none"> a. quels professionnels ? b. les stagiaires ? c. les parents ? 7. Comment se fait la mise à jour de ce document ? <ol style="list-style-type: none"> a. Est-elle régulière ? 8. A quelle fréquence consultez-vous ce manuel ? <ol style="list-style-type: none"> 8.1 Qu'en est-il de vos collègues ? 	<p>Réalisé par l'équipe des professionnels et validé par la direction</p> <p>Tous les professionnels de l'institution ? Autre</p> <p>Format informatique pour faciliter la mise à jour. Tous les combien de temps ?</p> <p>Dépend de l'individu et de l'expérience concernant la relation</p>

<p>Conception du travail avec les parents</p>	<p>9. Comment décririez-vous le travail effectué avec les parents dans le cadre de l'institution ?</p> <p>10. Comment définiriez-vous collaboration et partenariat ? 10.1 Selon vous, existe-t-il des différences ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>11. Selon vous, l'institution réalise-t-elle une collaboration ou un partenariat avec les parents ?</p> <p>12. Selon vous, quels éléments doivent être pris en compte dans la construction d'un partenariat satisfaisant avec les parents ? 12.1 La relation de confiance et le partage de l'information font partie de des éléments principaux ? 12.2 Est-ce que les éléments que vous avez cité précédemment font partie des moyens que vous utilisez dans votre pratique pour construire un partenariat avec les parents ? a. référence aux documents institutionnels b. séances pluridisciplinaires c. appels téléphoniques d. COM lors des rentrées de w-e/vacances e. fêtes annuelles f. cahiers de COM g. accueil de qualité</p> <p>13. Quel est le déroulement chronologique de la mise en place d'une relation visant le partenariat entre le RPFEI et les parents durant les deux premières années de placement ?</p>	<p>Visé à établir une relation de qualité, de confiance</p> <p><i>Collaboration</i> : travailler avec d'autres individus sur la base d'objectifs communs => prise en compte des divergences de compétences, valeurs et responsabilités. <i>*Partenariat</i> : reconnaissance des différences entre partenaires, mise en place d'un rapport égalitaire, clarification des rôles et responsabilités, partage de décisions.</p> <p>Présence des deux notions dans les documents institutionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les éléments intégrés à la Q10(*Partenariat) - Documents formels, dispositions de la direction, modalités (individuelles), moyens informels, temps à disposition, etc. - Accueil de qualité, partage de l'information, partage des décisions, reconnaissance/conjugaison des compétences, rapport égalitaire, respect des rôles, autre - Postures, attitudes...
<p>Construction du partenariat > Intentions</p> <p>Hypothèse sur le lien entre partenariat et relation de confiance</p> <p>Hypothèse sur le partage de l'information comme élément principal du partenariat</p>		
<p>Construction du partenariat > Actions concrètes</p>		<p>Qu'est-ce qui est mis en place et à quel moment ? Moments clés</p>

	<p>13.1 moment de l'admission</p> <p>a. première réunion et visite de l'institution</p> <p>13.2 Ensuite :</p> <p>a. Séances pluridisciplinaires (avec la famille)</p> <p>I. Qui anime ces séances ?</p> <p>II. Qui participe ?</p> <p>III. Quelle est la fréquence de ces séances ?</p> <p>IV. Quel est le contenu de ces séances ?</p> <p>b. Autres réunions (I-IV)</p> <p>c. Autre</p> <p>14. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la construction du partenariat ?</p>	<p>a. modalités de collaboration précisées et accord convenu + confirmé par écrit. Sans le RPFEI</p> <p>I. RPFEI, autre ?</p> <p>II. parents, enfant, équipe pluri (qui comprend quels professionnels ?) ou seulement quelques-uns de ses membres, médecin, autre ?</p> <p>III. une séance toutes les 4-6 semaines proposée en début de placement, puis une à deux séances par année.</p> <p>IV. 2-3 séances pour mettre en commun le « projet à long terme » et une réunion par année pour présenter le programme individualisé</p> <p>une réunion concernant les objectifs mais parents pas impliqués. Autre ?</p> <p>Appels téléphoniques, rdv informels, autre ?</p> <p>Refus, incompréhension, manque de temps, manque d'implication, autre</p>
<p>Les parents face au partenariat</p> <p>Hypothèse sur la participation des parents aux décisions concernant le programme de prise en charge individualisé de leur enfant</p> <p>Hypothèse sur le lien entre partenariat et implication des parents à un programme commun</p>	<p>15. Selon vous, quelles sont les attentes des parents concernant le partenariat ?</p> <p>15.1 Vis-à-vis de l'institution ?</p> <p>15.2 Vis-à-vis de vous ?</p> <p>16. Dans quelle mesure les parents peuvent-ils participer à la réalisation du projet de leur enfant et aux objectifs qui le compose ?</p> <p>a. Au niveau des propositions et décisions dans le contexte de réalisation du projet</p>	<p>Etre écouté, droit à l'information, reconnaissance des compétences, rapport égalitaire, relation de confiance</p> <p>Ont-ils une place égalitaire ? Quelles exigences, possibilités, limites, prise en compte ? (*)</p> <p>- <i>*Exigences envers parents</i> : participation active à élaboration +réalisation du prog de prise en charge et aux séances +décisions le concernant. Respect des normes institutio et des modalités de collaboration.</p> <p>- <i>*Possibilités pour les parents</i> : partage d'informations, prise de décisions communes, rapport égalitaire ?</p>

Annexe 4 : Grille d'entretien à l'attention des éducatrices sociales

Types de questions	Questions	Relances
Aspect général	<p>17. Quelle est votre formation de base ? 17.1 Quelles sont vos formations continues ?</p> <p>18. Quelle est la tranche d'âge de la population avec laquelle vous travaillez ?</p> <p>19. Depuis combien de temps exercez-vous la fonction d'éducatrice au sein de l'institution ?</p>	
Conception du travail avec les parents	<p>20. Comment décririez-vous le travail effectué avec les parents dans le cadre de l'institution ?</p> <p>21. Comment définiriez-vous collaboration et partenariat ? 5.1 Selon vous, existe-t-il des différences ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>22. Selon vous, l'institution réalise-t-elle une collaboration ou un partenariat avec les parents ?</p>	<p>Visé à établir une relation de qualité, de confiance</p> <p><i>Collaboration</i> : travailler avec d'autres individus sur la base d'objectifs communs => prise en compte des divergences de compétences, valeurs et responsabilités. *<i>Partenariat</i> : reconnaissance des différences entre partenaires, mise en place d'un rapport égalitaire, clarification des rôles et responsabilités, partage de décisions.</p> <p>Présence des deux notions dans les documents institutionnels</p>
Construction du partenariat > Intentions	<p>23. Selon vous, quels éléments doivent être pris en compte dans la construction d'un partenariat satisfaisant avec les parents ? 23.1 La relation de confiance et le partage de l'information font partie des éléments principaux ?</p> <p>23.2 Est-ce que les éléments que vous avez cité précédemment font partie des moyens que vous utilisez dans votre pratique pour</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les éléments intégrés à la Q5(*) - Documents formels, dispositions de la direction, modalités (individuelles), moyens informels, temps à disposition, etc. - Accueil de qualité, partage de l'information, partage des décisions, reconnaissance/conjugaison des compétences, rapport égalitaire, respect des rôles, autre - Postures, attitudes...
Hypothèse sur le lien entre partenariat et relation de confiance		

<p>Hypothèse sur le partage de l'information comme élément principal du partenariat</p> <p>Construction du partenariat > Actions concrètes</p>	<p>construire un partenariat avec les parents ?</p> <p>h. référence aux documents institutionnels i. séances pluridisciplinaires j. appels téléphoniques k. COM lors des rentrées de w-e/vacances l. fêtes annuelles m. cahiers de COM n. accueil de qualité</p> <p>24. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la construction du partenariat ?</p>	<p>Refus, incompréhension, manque de temps, manque d'implication, autre</p>
<p>Les parents face au partenariat</p> <p>Hypothèse sur la participation des parents aux décisions concernant le programme de prise en charge individualisé de leur enfant</p> <p>Hypothèse sur le lien entre partenariat et implication des parents à un programme commun</p>	<p>25. Selon vous, quelles sont les attentes des parents concernant le partenariat ? 25.1 Vis-à-vis de l'institution ? 25.2 Vis-à-vis de vous ?</p> <p>26. Dans quelle mesure les parents peuvent-ils participer à la réalisation du projet de leur enfant et aux objectifs qui le compose ? b. Au niveau des propositions et décisions dans ce contexte</p>	<p>Etre écouté, droit à l'information, reconnaissance des compétences, rapport égalitaire, relation de confiance</p> <p>Ont-ils une place égalitaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>*Exigences envers les parents</i> : participation active à l'élaboration + réalisation de programme de prise en charge et aux séances + décisions le concernant. Respect des normes institutionnelles et des modalités de collaboration. - <i>*Possibilités pour les parents</i> : partage d'informations, prise de décisions communes, rapport égalitaire ?