

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRAVAIL EN RÉSEAU, SAVOIRS EN PARTAGE ET PROCESSUS EN JEU EN
CONTEXTE D'INNOVATION : UNE TRANSITION PLANIFIÉE VERS LE
PRÉSCOLAIRE D'ENFANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JULIE RUEL

MARS 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

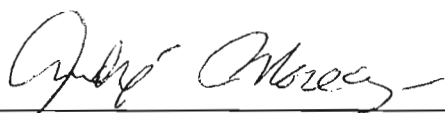
l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

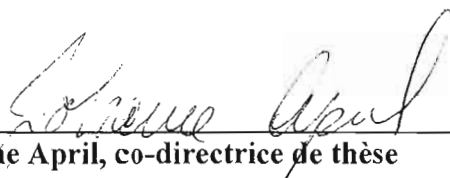
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



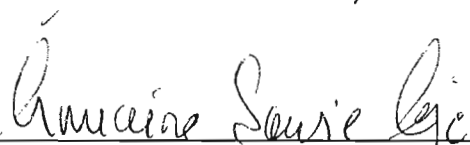
André C. Moreau, directeur de thèse

Université du Québec en Outaouais



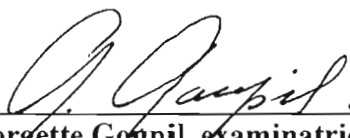
Johannie April, co-directrice de thèse

Université du Québec en Outaouais



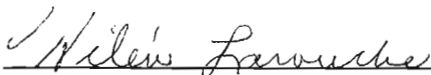
Lorraine Savoie-Zajc, présidente de jury

Université du Québec en Outaouais



Georgette Goupil, examinatrice UQ

Université du Québec à Montréal



Hélène Larouche, examinateur externe

Université de Sherbrooke

Thèse soutenue le 28 janvier 2011

REMERCIEMENTS

L'aventure doctorale a d'abord débuté sur un coup de tête. Je me suis inscrite sans savoir dans quoi je m'embarquais...! Le seul élément de l'aventure que je connaissais, c'était sa destination. Je n'avais pas idée de la durée du voyage, de ses escales, du travail constant que cela exigeait et de tout ce que cette aventure modifierait dans ma vie. C'est au fil du voyage que j'en ai pris conscience.

Pour m'accompagner dans le processus doctoral, j'ai eu quelques capitaines qui, pour diverses raisons, ont laissé l'aventure lors d'une escale. Je veux souligner Suzanne Lavigueur qui, la première, a accepté de me guider dans cette aventure. Par son énergie, son expérience et sa rigueur, j'ai pu garder le cap durant les premières années « remuantes » du voyage. Puis ce fut au tour de Jean-Marie Miron qui, par ses recherches auprès des familles et des divers intervenants œuvrant en contexte préscolaire, a enrichi le voyage.

Johanne April s'est embarquée dans l'aventure en milieu de parcours. Merci Johanne d'avoir risqué cette responsabilité de codirectrice dans ces circonstances. Tu t'es rapidement approprié le projet. Dès le début, tu as partagé tes commentaires judicieux qui ont laissé des traces sur l'écriture de cette thèse. J'ai pu profiter de ton engagement en faveur du mieux-être des enfants et de ta grande expérience des milieux préscolaires.

André C. Moreau, pour sa part, a réalisé toute l'aventure à mes côtés, d'abord à titre d'assistant-capitaine, puis à titre de capitaine depuis plus de 4 ans. Merci André pour ta présence, ta pertinence et ta constance tout au long du trajet. En tout temps, j'ai pu compter sur ta confiance, ton ouverture et ta générosité. Que d'échanges, de projets, de présentations, d'articles préparés et présentés ensemble. Heureusement, l'aboutissement du processus doctoral ne signifie pas la fin de nos collaborations. Nous avons déjà des voyages en cours et d'autres en vue.

Je veux remercier particulièrement monsieur Thierry Boyer, directeur général du Pavillon du Parc, mon employeur, qui a favorisé la conciliation entre mes intérêts de recherche et ma vie professionnelle ainsi que la mise en place de conditions facilitant mon cheminement doctoral. Votre ouverture et votre soutien m'ont permis d'explorer et d'expérimenter des voies nouvelles et, ce faisant, de profiter des opportunités qui m'ont été offertes pour développer des compétences et consolider celles qui étaient en émergence.

En cours de route, j'ai bénéficié de quelques bourses. Je remercie la Fondation Eleanor Côté, le Consortium National de Recherche sur l'Intégration Sociale dans le cadre du Programme de soutien à la démarche méthodologique ainsi que la contribution des Équipes de Recherche en Littérature et Inclusion.

Je me dois aussi de parler des personnes qui ont marqué ma trajectoire de vie. Je parle d'abord de mes parents. Votre engagement, votre amour du travail et vos valeurs humaines m'ont imprégnée. Ils ont influencé mes choix ainsi que mon intérêt pour les personnes les plus vulnérables. Il y a les autres membres de ma famille qui, comme un filet de sécurité, pouvaient être appelés à la rescousse au besoin. Et bien sûr mon fils qui, au-delà la distance géographique, demeure au cœur de mes pensées. Mon expérience à titre de « mère » dans ton cheminement scolaire, a été pour moi une première confirmation de l'importance de la complicité école-famille lors des transitions scolaires, complicité qui se retrouve tout au long de cette thèse.

Enfin, je veux souligner l'apport indispensable de mon compagnon Philip durant toute la durée de ce voyage. Tu y as cru dès le début. Ton soutien indéfectible s'est manifesté dans le quotidien par l'acceptation sereine des changements survenus à notre organisation du temps ainsi que par ta flexibilité face à mes priorités pour que se réalise ce cheminement doctoral. Bien que cette aventure soit la mienne, elle est devenue indirectement la tienne. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	7
1.1 L'importance de la transition vers le préscolaire	7
1.1.1 La transition vers le préscolaire et les multiples changements	8
1.1.2 La transition et le parcours scolaire	10
1.1.3 La transition et les relations entre les acteurs.....	11
1.2 Les enjeux de la transition vers le préscolaire	13
1.2.1 Les enjeux liés à l'enfant	13
1.2.2 Les enjeux liés aux familles	17
1.2.3 Les enjeux liés au milieu qui accueille.....	19
1.2.4 Les enjeux administratifs et intersectoriels	24
1.2.5 Les enjeux relationnels.....	30
1.3 Le problème de la recherche doctorale	37
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	41
2.1 La carte conceptuelle de la recherche	42
2.2 La transition vers le préscolaire	43
2.2.1 Les transitions de vie.....	44
2.2.2 La première transition scolaire.....	50
2.2.3 Une perspective écologique de la première transition scolaire	55
2.2.4 La démarche de transition planifiée vers le préscolaire : une innovation ...	58

2.3 Le travail en réseau.....	60
2.3.1 Les fonctions du travail en réseau	61
2.3.2 Les particularités du travail en réseau en contexte d'innovation	65
2.3.3 La sociologie de la traduction : perspective théorique de la recherche	67
2.3.4 Les opérations du travail en réseau	70
2.4 Les savoirs en partage.....	73
2.4.1 Les savoirs en partage : un concept en émergence	74
2.4.2 Les types de savoirs qui peuvent être en partage.....	77
2.4.3 Les savoirs en partage et les relations de collaboration.....	80
2.4.4 Les savoirs en partage et la continuité éducative.....	83
2.5 La question de recherche	86
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	89
3.1 La recherche qualitative/interprétative	90
3.2 L'opérationnalisation de la recherche qualitative/interprétative	92
3.2.1 Le déroulement de la recherche.....	92
3.2.2 Les participants de la recherche.....	95
3.2.3 Les modes de saisie des données.....	99
3.2.4 L'analyse des données de la recherche.....	108
3.2.5 La posture de la chercheure	112
3.3 Les critères de rigueur	114
3.4 Les considérations éthiques	116
CHAPITRE IV	
L'ANALYSE DES DONNÉES	117
4.1 Le travail en réseau en contexte d'innovation : la transition planifiée	117
4.1.1 La mise en mouvement des réseaux : la problématisation	118
4.1.2 Une cible commune du travail en réseau : l'intéressement	123
4.1.3 Des tâches pour tous les acteurs : l'enrôlement	131
4.1.4 La mise en action des acteurs : la mobilisation	140

4.1.5 Des tensions à gérer : les controverses.....	146
4.1.6 L'évolution du travail en réseau : synthèse.....	157
4.2 Les savoirs en partage en contexte d'innovation : la transition planifiée	160
4.2.1 Les objets, les porteurs et le type des savoirs en partage	161
4.2.2 Les forces motrices et restrictives aux savoirs en partage	171
4.2.3 Les modalités d'échange des savoirs en partage	180
4.2.4 Les retombées des savoirs en partage	186
4.2.5 Les savoirs en partage : une synthèse.....	194
4.3 Vers une modélisation de l'innovation.....	197
4.3.1 Les interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage	197
4.3.2 Les processus en jeu en contexte d'innovation	202
CHAPITRE V	
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	209
5.1 La démarche de transition planifiée en réseau est-elle une innovation?.....	209
5.2 L'innovation et ses processus	211
5.2.1 L'interdépendance des processus structurels et interactionnels	211
5.2.2 Les processus structurels de l'innovation	213
5.2.3 Les processus interactionnels de l'innovation	216
5.3 La recherche-action et l'innovation	227
5.4 L'innovation et la qualité de la transition vers le préscolaire	230
CONCLUSION.....	237
RÉFÉRENCES.....	249
APPENDICE A	
LES CANEVAS DES GROUPES DE DISCUSSION FOCALISÉE.....	281
APPENDICE B	
LE CANEVAS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS	287
APPENDICE C	
LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	291
APPENDICE D	
LA FICHE DE RENSEIGNEMENT SUR L'ENFANT.....	293

APPENDICE E	
LE CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	295
APPENDICE F	
LA LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	297

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Carte conceptuelle de la recherche.....	42
2.2 Modèle développemental de la transition.....	57
2.3 Savoirs intégrateurs.....	79
2.4 Stratégies de collaboration.....	82
3.1 Objet d'étude de la recherche qualitative/interprétative.....	91
3.2 Schéma du déroulement de la recherche.....	94
3.3 Plan d'analyse des données.....	109
3.4 Niveau de participation de la chercheuse.....	113
4.1 Stratégies d'intéressement.....	124
4.2 Mouvements de l'opération d'enrôlement.....	131
4.3 Mécanisme d'enrôlement : la planification concertée des actions.....	132
4.4 Dynamique d'enrôlement.....	134
4.5 Évolution du travail en réseau en contexte d'innovation.....	158
4.6 Type des savoirs en partage.....	170
4.7 Modalités d'échange des savoirs en partage.....	180
4.8 Retombées des savoirs en partage.....	187
4.9 Composantes des savoirs en partage.....	195
4.10 Interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage.....	198
4.11 Modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation...	202

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Composition des réseaux d'acteurs – Année 1 de la recherche	97
3.2 Composition des réseaux d'acteurs – Année 2 de la recherche	98
3.3 Modes de saisie des données et leurs spécificités	100
3.4 Grille d'observation.....	103
4.1 Composantes d'une transition de qualité selon les réseaux d'acteurs.....	119
4.2 Éléments problématisés par réseau en cours de démarche.....	122
4.3 Taux de présence des acteurs aux rencontres.....	141
4.4 Actions réalisées par les acteurs en réseau.....	142
4.5 Argumentaire de la première controverse	149
4.6 Argumentaire de la deuxième controverse.....	154
4.7 Objets et porteurs des savoirs en partage	162

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CFE	Conseil de la famille et de l'enfance
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement
CS	Commission scolaire
CSÉ	Conseil Supérieur de l'Éducation
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DI	Déficience intellectuelle
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FSE	Fédération des Syndicats de l'Enseignement
GTIS	Groupe de travail sur l'innovation sociale
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PSII	Plan de services individualisé et intersectoriel
SAS ²	Système d'analyse sociale ²
SSS	Santé et des services sociaux
TED	Trouble envahissant du développement
TES	Technicien(ne) en éducation spécialisée

RÉSUMÉ

La recherche doctorale, qualitative/interprétative, invite des acteurs intersectoriels qui gravitent autour d'enfants ayant des besoins particuliers à planifier en réseau la transition vers le préscolaire, sur une période d'un an. Les acteurs proviennent des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux et de garde, ainsi que les parents des trois enfants qui ont vécu cette transition. La démarche de transition planifiée par des acteurs en réseau, telle qu'expérimentée, constitue une innovation. La recherche examine les processus qui sont en jeu au cours de cette innovation avec un regard sur la dynamique relationnelle entre les acteurs sous les angles du travail en réseau et des savoirs en partage. La sociologie de la traduction forme la perspective théorique de la recherche. L'observation participante lors des rencontres en réseau, les groupes de discussion focalisée et les entretiens individuels semi-dirigés sont les modes de saisie de données. L'analyse qualitative du contenu s'est réalisée par catégorisation mixte.

La planification de la transition a été l'occasion d'observer une évolution du travail en réseau entre les acteurs des trois réseaux étudiés. Ces acteurs se sont unis autour d'une cause commune, soit celle de faire vivre une transition de qualité aux enfants ayant des besoins particuliers. Ils ont su dépasser leurs controverses. De même, ils ont profité de l'occasion créée par cette innovation pour vivre des savoirs en partage. L'analyse des interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage met en évidence les processus en jeu lors de l'innovation. Les processus structurels illustrent qu'il faut plus que de la bonne volonté pour que survienne l'innovation. Celle-ci requiert la mise en place de dispositifs appuyant une transition planifiée, dont une démarche structurante, des libérations, une coordination, incluant du temps qui y est dédié. Pour leur part, les processus interactionnels sont imbriqués à la dynamique qui se développe entre les acteurs lors des différentes opérations du travail en réseau et lors des savoirs en partage. Les acteurs ont profité des occasions offertes par les processus structurels pour œuvrer ensemble à un « intérêt supérieur ». Ils ont évolué d'une logique d'action individuelle à une logique d'action collective, ils ont risqué des déplacements de rôle. Le temps planifié a été utilisé avec qualité. Les savoirs en partage ont agi à titre d'intermédiaires de la relation au cours du travail en réseau.

Enfin, l'innovation a contribué à une transition de qualité (a) par sa planification, (b) par la mise en place de pratiques transitionnelles variées et ajustées aux besoins des enfants et des milieux, (c) par la continuité éducative qu'elle a favorisée, (d) par la place laissée et prise par les parents et (e) par les relations de collaboration qui se sont développées entre les acteurs tout au long de la démarche. Ce faisant, ces dimensions rejoignent les principes associés à une transition écologique et développementale.

Mots-clés : transition, préscolaire, travail en réseau, savoirs en partage, innovation.

INTRODUCTION

La recherche doctorale se déroule au Québec en contexte de transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. En introduction, la présentation des différents services offerts aux enfants d'âge préscolaire permet de situer le contexte de ces services durant cette période. Des informations quant aux différents chapitres précisent ensuite le contenu de cette thèse. Enfin, quelques paragraphes sur la pertinence sociale et scientifique de la recherche complètent l'introduction.

Les services dispensés avant la première année de scolarisation de l'enfant (avant la 1^{re} année du premier cycle) sont tous qualifiés de préscolaires (Miron, 2004a). Au Québec, la responsabilité d'offrir des services aux enfants d'âge préscolaire est partagée principalement par trois ministères. Cette caractéristique teinte le contexte qui prévaut lors de la transition vers le préscolaire. En plus du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport¹ (MELS) qui offre le programme d'éducation préscolaire², le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) ont aussi une responsabilité envers les enfants d'âge préscolaire. Au-delà des activités visant le développement de l'enfant au sein de sa famille, l'entrée à l'école n'est donc pas, pour la plupart des enfants, un premier

¹ Avant d'être désigné le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le ministère responsable de l'enseignement au Québec était désigné ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Les références reprennent le nom du ministère utilisé sur la publication.

² Au MELS, le terme « préscolaire » représente le « programme d'éducation préscolaire » qui constitue la première année à laquelle la majorité des enfants débutent leur fréquentation scolaire. Cette année précède la fréquentation obligatoire de l'école (6 ans) soit le premier cycle du primaire. Auparavant, le terme « maternelle » était généralement utilisé. Dans la présente recherche, le terme « préscolaire » employé dans l'expression transition vers le préscolaire est préféré au terme populaire « maternelle » afin de respecter la nomenclature du programme officiel de formation de l'école québécoise et il réfère au programme d'éducation préscolaire. Cependant, l'expression « classe maternelle » sera utilisée pour désigner la classe d'enseignement préscolaire en contexte ordinaire.

contact avec des activités éducatives. Souvent, l'enfant a déjà participé à des activités éducatives variées (Morin, 2002).

Le MFA chapeaute les services de garde éducatifs aux enfants de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école, services dispensés en installation ou en milieu familial, privés ou publics, subventionnés ou non. Les milieux reconnus par le MFA doivent mettre en place et respecter le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007). Les services de garde offrent aussi des services aux enfants désignés handicapés selon des mesures consenties pour soutenir les milieux et les familles (MFA, 2010).

Le MSSS dispense une gamme de services selon une approche populationnelle par ses centres de santé et de services sociaux (CSSS), et des services spécialisés pour des clientèles nécessitant des services spécifiques (MSSS, 2008). Parmi eux, les centres de réadaptation en déficience intellectuelle (DI) et en trouble envahissant du développement (TED) (CRDITED) offrent des services d'adaptation, de réadaptation et d'intégration sociale aux personnes présentant une DI ou un TED et à leur famille. D'autres établissements du MSSS sont désignés lorsqu'une problématique particulière est identifiée notamment en santé mentale, en déficience physique et lorsque la protection de l'enfant est requise (MSSS, 2008).

Le MELS est responsable du développement et de l'implantation du programme de formation de l'école québécoise, dont le programme d'éducation préscolaire :

Le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie (MEQ, 2006, p. 52).

Ces différents ministères déploient des efforts afin que les divers services à la petite enfance et à la jeunesse soient coordonnés. Ainsi, des ententes de complémentarité viennent encadrer et soutenir les démarches conjointes entre lesdits services ou

ministères (Martin et Arcand, 2005; MEQ, 2003). L'adjectif « intersectoriel » est employé lorsque plus d'un secteur de services est mobilisé.

Au Québec, le premier contact avec l'école s'effectue pour la majorité des enfants à cinq ans, lors de l'entrée au programme d'éducation préscolaire, à la classe maternelle. Bien que sa fréquentation ne soit pas obligatoire, plus de 98 % des enfants de cinq ans sont inscrits à ce programme et, pour la majorité, ils le sont à temps plein (MELS, 2009a).

Au préscolaire 5 ans, on retrouve 2,2 % d'élèves handicapés (MELS, 2009a). Lorsqu'un enfant entre dans la catégorie d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), l'organisation scolaire se déploie en respect avec la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). La politique favorise l'intégration des élèves handicapés en classe ou groupe ordinaire (MEQ, 1999). Les enfants doivent recevoir une éducation qui est la plus adaptée à leurs besoins, dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence. Cependant, la politique laisse aussi la possibilité de mettre en place une organisation scolaire selon un modèle de services qui s'apparente encore au système en cascade issu du rapport Copex (MEQ, 1976; Beaugard et Trépanier, 2010). Ainsi, selon l'organisation des services privilégiée par chaque commission scolaire (CS), l'intégration peut varier d'une extrémité du continuum telle qu'une intégration complète de l'élève en classe ordinaire, avec les jeunes de son groupe d'âge dans son quartier, jusqu'à l'autre extrémité du continuum, une scolarisation en centre d'accueil ou en centre hospitalier, en passant par la scolarisation de l'élève dans une école spécialisée (Beaugard et Trépanier, 2010).

La transition vers le préscolaire est un moment charnière pour les enfants ayant des besoins particuliers. Elle soulève plusieurs enjeux qui sont précisés dans le chapitre portant sur la problématique de recherche. Ces enjeux mettent à risque le déroulement

de cette transition, notamment sur le plan de la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant.

Des pratiques transitionnelles mieux structurées peuvent soutenir le milieu scolaire à mieux se préparer pour recevoir les enfants ayant des besoins particuliers et pour répondre à leur diversité. Toutefois, ces pratiques sont peu déployées ou elles sont peu ajustées pour tenir compte de la complexité de cette transition (La Paro, Pianta et Cox, 2000; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004). La planification de la transition est une stratégie qui peut favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles pour faciliter ce passage (Côté, Goupil, Doré et Poulin, 2008; La Paro, Kraft-Sayre et Pianta, 2003; Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke et Higgins, 2001; Therrien, 2008; Therrien et Goupil, 2009).

Aussi, il est reconnu que le rapprochement entre l'école et la famille favorise un meilleur ajustement de l'enfant à l'école. Les relations entre les adultes qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers sont parmi les facteurs qui influencent le plus le succès de l'intégration à l'école (Kemp, 2003, Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn, et Odom, 1997). Ces relations favorisent une transition développementale et écologique (Pianta et Kraft-Sayre, 2003).

La présente recherche doctorale combine à la fois la dimension de la planification de la transition et la dimension relationnelle entre les adultes qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers. Cette démarche de transition planifiée est alors considérée comme une innovation. Les concepts de transition, de travail en réseau et de savoirs en partage constituent le cœur du cadre conceptuel. Pour sa part la perspective théorique de la sociologie de la traduction apporte un éclairage pour l'analyse du travail en réseau en contexte d'innovation.

Sur le plan méthodologique, la recherche doctorale qualitative/interprétative profite du déroulement d'une recherche-action financée par le MELS (Moreau, Ruel et

Bourdeau, 2006-2008) pour se réaliser. Les données sont recueillies par l'observation participante, les groupes de discussion focalisée et les entretiens individuels semi-dirigés. Au cours de la période de transition vers le préscolaire, des adultes qui entourent des enfants ayant des besoins particuliers (leurs parents et les différents professionnels des services préscolaires) sont invités à se réunir en réseau afin de planifier cette transition. La recherche se réalise auprès de trois enfants qui entrent dans la catégorie des élèves handicapés. Ils reçoivent des services du MSSS, du MFA et ils se préparent à entrer à l'école, sous la responsabilité du MELS. D'une part, la démarche de transition planifiée par des acteurs réunis en réseau permet d'examiner la façon dont les différents acteurs intersectoriels de cette transition évoluent lors de leur travail en réseau, durant l'année que dure cette transition.

D'autre part, la démarche de transition planifiée sert à étudier les savoirs qui sont en partage au cours de l'innovation : profite-t-on des connaissances et des expertises variées portées par les différents acteurs? Enfin, les processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation sont approfondis.

L'importance de la première transition scolaire pour les enfants ayant des besoins particuliers ainsi que les enjeux soulevés par cette transition justifient l'approfondissement de cette période sur le plan de la pertinence sociale. C'est important de mieux connaître les processus qui facilitent cette étape de vie considérant les conséquences possibles de cette transition sur le développement des enfants, sur leur trajectoire scolaire et sur la cohésion entre les différents services qu'ils reçoivent durant cette période.

Le contexte sociopolitique actuel est favorable aux recherches portant sur la transition vers le préscolaire. En effet, la préparation de l'entrée à l'école pour les élèves en difficultés est l'une des 13 voies de réussite nommées par le MELS afin de favoriser la persévérance scolaire (MELS, 2009b). Des travaux sont en cours entre le MELS, le MSSS et le MFA pour harmoniser leurs services durant cette étape de vie. De même,

la réorganisation des services de santé et des services sociaux (SSS) favorise le questionnement des acteurs sur leurs rôles respectifs auprès des enfants ayant des besoins particuliers et sur le soutien à offrir aux familles et aux milieux qui les accueillent. La recherche alimente ces travaux et ces réflexions.

Quelques éléments mettent en évidence les contributions scientifiques de cette recherche. Bien que le nombre de recherches sur la transition vers le préscolaire soit en augmentation au Québec, les recherches qui étudient les liens entre les différents dispensateurs de services durant cette période sont encore trop peu nombreuses (Goupil, 2006). Cette recherche permet donc d'apporter un éclairage sur la transition planifiée vers le préscolaire par des acteurs réunis en réseau, dans une perspective d'innovation. Plus précisément, le regard porté sur les processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation contribue à identifier ce qui, dans une transition planifiée avec des acteurs intersectoriels, favorise ou nuit au travail en réseau et aux savoirs en partage entre les milieux de vie de l'enfant.

Les connaissances issues de cette recherche fournissent une compréhension approfondie de la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers. Elles donnent lieu à une modélisation des processus de l'innovation qui peuvent soutenir le développement d'une vision commune de la transition, un partage de la responsabilité de sa qualité et une amélioration de la pertinence et de l'efficacité des pratiques transitionnelles dans chacun des milieux.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La transition vers le préscolaire expose l'enfant, sa famille et les autres adultes qui les entourent à plusieurs enjeux qui seront déterminants pour l'adaptation de l'enfant dans ce nouveau milieu, que l'enfant ait ou non des besoins particuliers. Dans un premier temps, l'importance de cette première transition scolaire est présentée afin de saisir la pertinence d'approfondir cette étape dans la vie de l'enfant et de sa famille. Les différents enjeux de la transition vers le préscolaire sont ensuite précisés en y intégrant ceux qui sont spécifiques aux enfants ayant des besoins particuliers. Tous ces enjeux permettent de circonscrire la problématique générale et aident à mieux cerner le problème de la recherche.

1.1 L'importance de la transition vers le préscolaire

L'entrée à l'école est un moment important dans la vie de tout enfant et de sa famille. Cette première transition scolaire présente un défi, spécialement pour l'enfant ayant des besoins particuliers et pour les différentes personnes qui l'entourent. La transition se déroule sur une période de temps qui débute l'année précédant l'entrée à l'école et qui se poursuit durant cette première année de fréquentation du milieu scolaire (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

L'intérêt d'étudier la transition vers le préscolaire s'inscrit dans la perspective de ne plus se limiter à rendre l'enfant prêt pour l'école puisqu'il est devenu incontournable de rendre l'école prête à accueillir les enfants, avec toute leur diversité (Bailey, 1999; Broström, 2002). Le but ultime est de soutenir l'adaptation mutuelle et le développement optimal de l'enfant au travers cette étape de vie. La mise en place de

conditions pour ce faire devient une responsabilité à partager entre tous les adultes qui entourent l'enfant.

Avant de présenter les enjeux de cette transition, il est important de répondre à la question suivante : pourquoi est-ce pertinent d'étudier la transition vers le préscolaire? Trois aspects nous informent sur la portée et l'importance de cette période. Ils confirment la nécessité de l'approfondir : 1) la période de la transition coïncide avec des changements importants dans la vie de l'enfant et de sa famille, 2) la façon dont est vécue cette période peut avoir une incidence sur le parcours scolaire de l'enfant et 3) la transition vers le préscolaire revêt une importance lorsqu'elle est regardée sous l'angle des relations entre les différentes personnes qui gravitent autour de l'enfant.

1.1.1 La transition vers le préscolaire et les multiples changements

Lors de la transition vers le préscolaire, les changements vécus entre les différents milieux de vie font appel à un processus d'adaptation des différents acteurs, notamment l'enfant, sa famille et l'école (Maxwell et Eller, 1994; Normand-Guérrette, 1996; Ramey et Ramey, 1999). L'enfant doit s'adapter à un milieu et à des façons de faire différentes; il peut vivre de l'insécurité face à ces changements (Morin, 2002). L'enfant est appelé à jouer un nouveau rôle (Entwistle et Alexander, 1999).

La transition scolaire est plus complexe qu'un seul changement de milieu. Elle coïncide avec une période d'effervescence du développement de l'enfant qui se déroule de l'âge de quatre à sept ans, période qui entraîne plusieurs transformations dans les environnements de l'enfant (Sameroff et Haith, 1996). Ladd (1996) qualifie ces changements d'abrupts. L'environnement physique et social du préscolaire n'est pas celui de la maison, ni celui du service de garde ou des autres services dispensés avant l'école. Pour les parents, l'entrée au préscolaire signifie notamment un

changement dans la nature des interactions avec les autres adultes qui entourent leurs enfants (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999, 2005).

Pour les enfants ayant des besoins particuliers, les défis liés aux changements sont amplifiés. L'énumération de quelques-unes des modifications provoquées par l'entrée à l'école permet de saisir l'ampleur des stratégies d'adaptation qui sont requises pour y faire face. Les enfants peuvent être exposés à ce qui suit : nouveau lieu physique, nouveau service de garde, modification dans la composition du groupe de pairs, nouvel enseignant, augmentation du ratio adulte-enfants, accroissement du nombre d'enfants dans l'école et dans le groupe-classe, allongement de la durée des activités, nouvelles façons dont les consignes et les demandes sont formulées, attentes plus grandes envers l'enfant quant à la connaissance de la routine, de l'autonomie et des règles de la classe, exigences accrues de travailler seul, diminution du soutien individuel, etc. Avec l'entrée au préscolaire survient aussi un changement dans les arrangements pour le type de transport (transport par les parents, par autobus ou par transport adapté pour d'autres enfants) (Prendeville et Ross-Allen, 2002; Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994). Pour certains enfants ayant des besoins particuliers, il n'est pas rare que l'entrée à l'école signifie aussi le passage entre la fréquentation d'un milieu inclusif avant l'entrée à l'école vers un regroupement en classe spéciale lors de l'entrée à l'école (Rosenkoetter *et al.*, 1994).

La période de transition va mener l'enfant à vivre inévitablement des expériences diverses de succès ou d'échec, de création ou non d'amitiés. Les familles elles-mêmes doivent s'adapter à de nouvelles routines, à de nouveaux visages, la famille comprenant les parents et tous les adultes qui prennent soin de l'enfant (Deslandes, 2001). Ces changements engendrent un déséquilibre et créent une période de vulnérabilité autant pour l'enfant que pour ses parents et les professionnels qui les entourent (Rosenkoetter *et al.*, 1994). Particulièrement, dans les situations d'enfants ayant des besoins particuliers, les parents s'étaient adaptés et ajustés à un milieu ou à

un service avant l'entrée à l'école; la transition peut être vécue comme une rupture et engendrer une période de deuil. Ils se questionnent sur la nature des liens qu'ils auront avec le nouveau milieu.

1.1.2 La transition et le parcours scolaire

La nécessité d'étudier la période de transition vers le préscolaire se justifie aussi pour d'autres raisons. D'abord, les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires et d'adaptation dès leur entrée à l'éducation formelle risquent davantage de présenter des difficultés à long terme. La trajectoire scolaire demeure relativement stable, et ce, dès le préscolaire (Alexander et Entwisle, 1988). L'enfant bâtit rapidement sa façon d'être et sa disposition envers l'école. Les premiers sentiments et les attitudes de l'enfant tendent à se perpétuer (Ladd, Buhs et Seid, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 1999; Stipek et Ryan 1997). De plus, durant les deux premières semaines de la fréquentation scolaire, les éléments qui perturbent les relations entre l'enfant, ses pairs, la famille et le milieu préscolaire peuvent affecter le soutien que le parent va déployer face aux apprentissages de son enfant (Pianta et Kraft-Sayre, 1999).

Il est donc important de favoriser chez l'enfant le développement d'une représentation positive de l'école comme lieu social et comme lieu d'apprentissage scolaire (Bailey, 1999). Cette préoccupation rejoint un mandat de l'éducation préscolaire qui est de donner le goût à l'école (MEQ, 2006). La façon de percevoir l'école peut être influencée par les différentes représentations des parents et des enseignants. D'une part, bien avant l'entrée à l'école, la façon dont les parents parlent de l'école influence la façon dont l'enfant la perçoit. D'autre part, les différentes perceptions de l'enseignant face à l'enfant suscitent différentes représentations qui influencent sa pédagogie et les approches utilisées (Maertens et Bowen, 1996; Morin, 2002).

Ainsi, une transition bien préparée peut agir sur les propos, les attitudes et la mobilisation des enseignants et des parents, ce qui risque d'influencer l'intérêt de l'enfant face à l'école. Cette disposition peut avoir des répercussions tout au long de son parcours scolaire.

Enfin, la transition vers le préscolaire est la première d'une série de transitions scolaires. En effet, chaque nouvelle année scolaire apporte son lot de changements. Le succès des premières transitions fournit aux familles et aux enfants des outils, des habiletés et des stratégies d'adaptation pour traverser les transitions futures (Moss et Schaeffer, 1986; Rosenkoetter *et al.*, 1994). La fréquentation scolaire d'un enfant qui entre dans la catégorie des élèves handicapés est possible jusqu'à l'âge de 21 ans. Le « contrat » entre l'enfant, la famille et l'école peut donc se dérouler sur une période de 16 ans, ce qui ajoute à la pertinence de bien étudier cette période. Peut-on se permettre de rater cette première transition?

1.1.3 La transition et les relations entre les acteurs

L'entrée au préscolaire est souvent le premier contact formel avec le milieu scolaire. Cette période de transition est une période charnière pour le développement d'une nouvelle interaction famille-école-communauté. Cette relation contribue à l'ajustement de l'enfant durant la première année de fréquentation scolaire et durant les années suivantes (Epstein, 2001). D'une part, la relation école-famille est considérée comme un facteur de protection, surtout pour les enfants qui vivent des situations à risque (Weissberg et Greenberg, 1998). D'autre part, la résilience est soutenue lorsque les ressources de l'école, de la famille et de la communauté s'unissent et sont dédiées au développement des enfants et à leur succès scolaire (Wang, Haertl et Walberg, 1997). Ainsi, l'ajustement de l'enfant dépend des liens entre les différents contextes dans lesquels celui-ci évolue et des relations entretenues entre les personnes au sein de ces différents contextes (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) incluant l'enfant, sa famille, l'enseignant, les pairs, les éducatrices du service

de garde et les services de la communauté. Ceux-ci sont considérés à titre d'acteurs de la transition.

Le maintien des relations au fil du temps, entre les multiples environnements dans lesquels évolue l'enfant, caractérise une transition de qualité alors que la pauvreté des relations entre ces microsystèmes³ conduit à un manque de soutien des adultes lors des transitions, rend plus difficile l'adaptation dans son nouvel environnement et peut entraîner de l'insécurité et une baisse de motivation. L'attitude négative de l'adulte à l'égard des autres contextes de vie de l'enfant réduit le potentiel éducatif de chaque milieu et affecte l'adaptation de l'enfant qui a à gérer des attentes divergentes entre les milieux (Jacques et Baillargeon, 1997).

La construction graduelle d'une collaboration entre ces acteurs, amorcée dès le début de la scolarisation, a plus de chance d'atteindre ses objectifs (Cloutier, 1994). Comment profiter de cette période pour établir ces liens entre les différents acteurs?

La transition vers le préscolaire est plus qu'un simple passage d'un lieu à un autre. Cette transition est complexe et elle exige des interventions administratives ainsi que du soutien éducatif ou social (Janus, Kopechanski, Cameron et Hugues, 2008). Pour l'enfant ayant des besoins particuliers, la complexité de la transition est augmentée. En effet, une caractéristique de la réalité de l'enfant ayant des besoins particuliers et de sa famille est qu'il reçoit des services de plusieurs professionnels. À titre d'exemple, l'enfant peut fréquenter un service de garde, bénéficier d'activités de stimulation précoce, recevoir les services d'un centre de réadaptation, du CSSS, sans compter les autres services selon les particularités de l'enfant. Ainsi, en plus des

³ Ce terme réfère à l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) qui sera explicitée dans le chapitre suivant. L'écologie tient compte des interactions entre la personne et son milieu. L'écologie de la transition réfère ainsi à l'interdépendance des différents systèmes entourant l'enfant, incluant l'enfant comme système, et aux interactions entre ces systèmes. Reconnaître l'écologie de la transition, c'est reconnaître que la modification d'un aspect d'un environnement lors de la transition peut avoir des répercussions sur les autres systèmes et environnements.

membres de la famille, plusieurs personnes connaissent l'enfant et peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins et les démarches à réaliser en vue de faciliter cette transition. Toutefois, les différents acteurs font face à plusieurs enjeux.

1.2 Les enjeux de la transition vers le préscolaire

Pour faire de la transition vers le préscolaire une transition de qualité, plusieurs enjeux doivent être considérés, spécialement avec un enfant ayant des besoins particuliers : les enjeux liés à l'enfant, les enjeux liés aux familles, les enjeux liés au milieu qui accueille et les enjeux administratifs et intersectoriels (Ruel, 2009b; Wolery, 1999). À la lumière des différentes lectures relatives à cette période et aux difficultés qui y sont vécues, un cinquième volet s'impose : les enjeux relationnels (Ruel, 2009b). La présente section précise ces différents enjeux.

1.2.1 Les enjeux liés à l'enfant

Durant la période de la transition vers le préscolaire, les enjeux liés à l'enfant sont plus complexes pour les enfants ayant des besoins particuliers que pour les enfants qui ne requièrent pas une attention spécifique (Rosenkoetter, Hains et Dogaru, 2007).

Lors de son inscription à l'école, cet enfant est parfois catégorisé parmi la clientèle des enfants handicapés. Bien que la norme soit d'intégrer le plus possible l'enfant dans une classe ou un groupe régulier de l'école de son quartier (MEQ, 1999), l'accueil des enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en milieu régulier soulève plusieurs inquiétudes. D'une part, il y a la préparation de l'enfant et d'autre part, la préparation du milieu à accueillir l'enfant différent.

Les enfants arrivent à l'école avec des acquis et des habiletés fonctionnelles qui varient, ce qui affecte leur adaptation dans leur nouveau milieu. Pour certains enfants, cette situation peut rendre l'intégration à risque (Wolery, 1999). À titre d'exemple, est-ce que l'enfant peut travailler et s'amuser de façon autonome, interagir avec les

pairs, suivre les consignes et les règles de la classe? La transition vers le préscolaire peut propulser le développement de l'enfant, mais aussi le faire régresser, ce qui transparaît dans des comportements qui démontrent de la vulnérabilité et de l'insécurité tels que les attitudes négatives à l'égard des autres, l'apathie, les manifestations de l'anxiété de séparation et de régression. Ces comportements rendent plus difficile la création de liens d'amitié (Ladd et Price, 1987), retardent les apprentissages, et influencent négativement la perception du niveau de fonctionnement et du potentiel de l'enfant (Rosenkoetter *et al.*, 1994). Dans des situations extrêmes, ces comportements peuvent même amener le transfert de l'enfant dans un regroupement spécialisé à cause de sa difficulté à s'adapter. Comment préparer l'enfant pour qu'il arrive avec un bagage et des préalables qui lui facilitent cette transition?

D'autre part, la façon dont l'enseignant va accueillir et interagir avec l'enfant ainsi que les relations entretenues avec les pairs viennent agir sur l'écologie de la transition. Graue (1999) remarque que plus l'enfant présente des capacités variées et élevées, plus il reçoit une éducation de qualité et complexe. Il semble donc que la perception du potentiel de l'enfant par l'enseignant module son enseignement. Devant le déficit de l'enfant, l'emphase est souvent mise sur ce déficit, ce qui joue en défaveur de ces enfants. Cela tend à perpétuer les écarts entre les élèves selon la perception que les enseignants ont de leur potentiel. Les croyances sous-entendues des enseignants et des intervenants du milieu scolaire auraient avantage à être mises au jour afin que tous les élèves reçoivent la même qualité et complexité d'éducation pour favoriser l'équité. Cela ne veut pas dire de ne pas respecter les différences individuelles, mais d'offrir la même qualité d'enseignement et de nourrir des attentes élevées pour tous (Graue, 1999).

Il y a là un défi important : comment adapter l'enseignement et le milieu pour tenir compte des besoins particuliers de l'enfant, tout en misant sur ses compétences

présentes et en émergence? Comment offrir des occasions de vivre des situations complexes qui favoriseront son développement?

Quelques enjeux spécifiques sont liés aux enfants présentant une DI moyenne à profonde, un polyhandicap, ou un TED, enfants identifiés « élèves handicapés » selon la catégorisation des EHDAA (MELS, 2007). D'abord, la DI est une « incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques » (American Association on Mental Retardation, 2003, p. 9). Les enfants présentant une DI sont ainsi plus à risque de vivre des difficultés d'adaptation à l'entrée à l'école à cause de leurs déficits cognitifs et des déficits de leurs comportements adaptatifs (McIntyre, Blacher et Baker, 2006). Les changements augmentent le stress et cela est particulièrement vrai pour les enfants ayant moins de ressources personnelles (Bredekamp et Copple, 2002).

Les enseignants rapportent plus de troubles de comportement chez les enfants présentant une DI alors que le manque d'autocontrôle est noté à la fois par les enseignants et les parents. Ils sont aussi plus à risque de vivre des difficultés scolaires, des problèmes socio affectifs ou de santé mentale (Pfeiffer et Baker, 1994). Troup et Malone (2002) suggèrent que les déficits dans l'autorégulation ou les habiletés sociales pourraient avoir autant, sinon plus, d'influence sur l'adaptation des enfants à l'école que les habiletés cognitives ou les pré-requis scolaires, les stratégies d'autorégulation étant des prédicteurs de l'adaptation à l'école. Des efforts doivent donc être consentis afin d'augmenter les habiletés sociales des enfants DI, ces dernières étant des habiletés critiques pour faciliter leur adaptation dans le milieu scolaire.

De plus, les enfants présentant une DI ont une plus grande difficulté à transférer et à généraliser leurs acquis, ce qui augmente le risque de régression devant la nécessité de s'adapter aux nouvelles exigences du milieu d'accueil. Chez les enfants présentant

une DI, cette régression s'observe par la présence de pleurs, de l'hyper ou de l'hypoactivité, une régression sur le plan de la propreté ou la peur de l'école (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991). Toutes ces caractéristiques sont préjudiciables à leur expérience scolaire.

L'enfant qui, en plus d'une DI, présente de surcroît un polyhandicap nécessite des soins spécifiques pour les fonctions de base (alimentation, propreté, habillement). Pour favoriser sa participation sociale, cet enfant requiert un soutien lors des transferts, des déplacements et lors des activités qui se déroulent dans le cadre de sa fréquentation scolaire.

Pour leur part, les enfants ayant un TED présentent des caractéristiques particulières dans leur développement sur les plans cognitif, social, affectif, sensoriel et en matière d'acquisition du langage. Ces jeunes ont des déficits dans leurs interactions sociales, leur communication verbale et non verbale et ils démontrent des intérêts et des comportements à caractère restreint, stéréotypé et répétitif (MSSS, 2003), ce qui augmente les enjeux de leur transition vers le préscolaire. Plusieurs diagnostics se retrouvent sous le terme générique TED : le trouble autistique (l'autisme, le plus fréquent), le syndrome de Rett, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégréatif de l'enfance et le TED non spécifié (American Psychiatric Association, 2003).

Au Québec, la plupart des enfants ayant un TED bénéficient du programme d'intervention comportementale intensive avant leur entrée à l'école. Ce programme prévoit vingt heures par semaine d'interventions spécialisées par enfant, développées spécifiquement pour la clientèle ayant un TED (MSSS, 2003). L'entrée à l'école coïncide avec l'arrêt de ce programme, ce qui crée un changement qualitatif et quantitatif majeur pour ces enfants.

Les enfants qui reçoivent des services avant l'entrée à l'école sont déjà mieux préparés pour l'entrée à l'école (Wittmer, Doll et Strain, 1996). Bien que l'intervention précoce

augmente à long terme les chances d'intégration sociale et scolaire de l'enfant TED, la façon dont est vécue la transition entre les différents services préscolaires influence la continuité des acquis (Fox, Dunlap et Cushing, 2002). Leurs déficits sociaux et de communication ainsi que leurs difficultés à s'adapter aux changements dans leur environnement et dans leurs routines augmentent leur vulnérabilité (Lord, Risi, Lambrecht, Cook, Leventhal, DiLavore *et al.*, 2000).

Comment favoriser une transition de qualité vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers, dont les enfants présentant une DI, un polyhandicap ou un TED, considérant les différents enjeux liés à l'enfant?

1.2.2 Les enjeux liés aux familles

L'identification des enjeux liés aux familles, en contexte de transition vers le préscolaire, nécessite d'abord de porter une attention distincte sur leur réalité. Dès la naissance, il n'est pas rare que les familles d'un enfant ayant des besoins particuliers vivent une multitude de transitions. Lors de l'annonce du diagnostic, les parents vivent un premier choc, soit celui de la connaissance de ce diagnostic et de ses retombées sur leur vie de tous les jours. Cette annonce déstabilise leur équilibre. L'enfant ne répond pas à l'image que les parents s'en étaient faits. Ils vivent alors une situation de stress intense qui sollicite leurs ressources personnelles. C'est une étape de redéfinition des rôles et des tâches à l'intérieur du couple et de la famille. Déjà, ils anticipent différemment l'avenir. Selon Pelchat et Lefebvre (2005), les parents amorcent les étapes du deuil de l'enfant désiré. Ils se doivent aussi d'offrir des soins particuliers à leur enfant, en plus d'assurer la présence de services spécialisés pour répondre aux besoins spécifiques de celui-ci. C'est la quête pour les services qui débute. Celle-ci se transforme souvent en une lutte qui risque de se poursuivre durant une grande période de leur vie afin d'assurer les services requis à leur enfant (Wolery, 1999).

Bien que toute famille ait à vivre des transitions, celles des familles ayant un enfant avec des besoins particuliers sont plus fréquentes et elles risquent de se dérouler tout au long de leur vie. Elles sont souvent reliées aux particularités de l'enfant et elles apportent leur lot de stress (Rosenkoetter *et al.*, 2007; Rosenkoetter *et al.*, 1994). Les parents d'enfants ayant un TED ou un retard de développement sont soumis à un stress plus important que les parents dont le développement est qualifié de normal, ce niveau de stress augmentant avec la présence concomitante de comportements problématiques (Moscato, Morin, Tassé et Picard, 2009). Sur le plan scolaire, une part importante du stress parental serait liée au faible niveau des habiletés scolaires de leur enfant (Moscato, Morin et Picard, 2007).

L'entrée à l'école est une étape importante pour les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, notamment sur le cheminement de leur vie parentale et familiale (Goupil, 2007). En effet, elle heurte généralement les parents puisqu'elle rappelle, encore une fois, que leur enfant ne se développe pas comme les autres enfants. Pour ces familles, chaque changement d'environnement ou de condition dans la distribution des services est un rappel de cette réalité. De plus, l'entrée au préscolaire est un moment qui nécessite souvent la précision d'un diagnostic afin de déterminer le classement de l'élève et de prévoir les services complémentaires appropriés. Cette étape officialise et rend public le diagnostic.

Les familles vivent beaucoup de craintes devant ce passage inévitable. Elles sont inquiètes de la façon dont le nouveau milieu pourra s'acquitter des tâches qu'exigent les besoins spécifiques de leur enfant (Oliver, 2008). Pour plusieurs familles, cette transition est un autre moment de questionnement à savoir si l'enfant vivra l'inclusion en classe ordinaire ou s'il sera plutôt orienté en classe spéciale. Le choix du lieu de scolarisation soulève encore des controverses (Goupil, 2007). Leur enfant sera-t-il accepté, ou rejeté par les autres? Qu'en sera-t-il des services requis et spécialisés (Odom et Diamond, 1998)?

Cette transition suscite aussi une période de deuil ou de stress en laissant les services reçus avant l'entrée à l'école (Fowler *et al.*, 1991). Plusieurs familles rapportent que la communication avec le personnel de l'école est réduite. Elles ne participent pas pleinement aux choix relatifs à l'éducation de leurs enfants et elles ne se sentent pas les bienvenues, et ce, même si les parents jouent un rôle majeur dans le développement scolaire et socio affectif de leur enfant (Eccles et Harold, 1996). Enfin, les parents aimeraient renforcer le caractère personnalisé de la démarche de transition (Rosenkoetter *et al.*, 1994) et y être davantage impliqués (Kemp, 2003).

Comment répondre aux enjeux liés aux familles? Comment tirer parti de ce que peuvent apporter les familles pour faciliter ce passage vers le milieu scolaire?

1.2.3 Les enjeux liés au milieu qui accueille

Les enjeux liés au milieu qui accueille réfèrent notamment aux différentes réalités scolaires en contexte d'accueil des enfants ayant des besoins particuliers. En tant que lieu d'accueil, le milieu scolaire est un acteur majeur dans l'écologie de la transition.

La présence en classe d'une plus grande diversité d'élèves augmente les enjeux liés au milieu qui accueille. Cette variété vient notamment d'une plus grande diversité culturelle et ethnique des enfants accueillis, des changements récents dans les structures familiales, de la présence de facteurs sociaux tels la pauvreté, les abus de substance et la violence, de l'hétérogénéité des profils d'élèves et de l'incongruité entre la vie familiale et scolaire (Rimm-Kaufman, Pianta et 2000). Tous ces facteurs contribuent à augmenter le défi d'intégrer des enfants ayant des besoins qui dépassent des cadres strictement scolaires et ils augmentent les défis chez les enseignants.

Au Québec, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) précise que le taux d'intégration des enfants dits handicapés en classe ordinaire au préscolaire était de 53,5 % en 2005-2006 (OPHQ, 2006). Ce chiffre tend à confirmer la difficulté

d'accueillir les enfants ayant des problématiques entrant dans la catégorie des enfants handicapés. Qu'est-ce qui peut gêner l'éducation de ces enfants en milieu ordinaire?

L'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers appelle à des pratiques pédagogiques diversifiées. Or, il semble que la différenciation pédagogique en respect avec l'hétérogénéité du développement des enfants n'est pas acquise (Doudin et Lafortune, 2006). La réponse aux besoins de l'enfant nécessite souvent la présence d'intervenants internes ou externes à l'école et une place importante consentie aux familles (Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 1996). La gestion de classe avec plusieurs intervenants qui entrent et sortent de la classe, lorsque ce n'est pas l'enfant qui vit le va-et-vient, sollicite de nouvelles habiletés de la part de l'enseignant.

L'éducation dispensée aux enfants ayant des besoins particuliers soulève aussi des questions quant à la façon de voir leur socialisation et leur scolarisation (Chatelangat, 2003). Déjà en 1996, le CSÉ lançait une mise en garde dans son avis *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté* (CSÉ, 1996) :

L'intégration scolaire est un choix de société que nous avons fait et que nous devons continuer de faire. C'est cependant un choix qui a un coût et si nous n'y mettons pas le prix, si nous n'investissons pas assez pour former, préparer et soutenir tous ceux et celles qui ont à la vivre au quotidien, comme c'est de plus en plus le cas actuellement, nous nous dirigeons tout droit vers un échec, nous brûlons nos ressources humaines et nous préparons le terrain pour que des conflits de plus en plus importants entre parents d'élèves et personnel scolaire surviennent dans l'avenir (CSÉ, 1996, p. 63).

Or, l'intégration en classe ordinaire des enfants ayant des besoins particuliers est présentement contestée sur plusieurs tribunes publiques. Dans ses orientations concernant l'intégration, la Fédération des Syndicats de l'Enseignement (FSE) du Québec dénonce « la situation dans laquelle se retrouve le personnel enseignant : seul à porter tout le fardeau de l'intégration et obligé de se battre pour obtenir les services » (FSE, 2008, p. 2). Pour sa part, dans son *Plan d'action pour soutenir la*

réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2008), le Ministère promet des « lignes directrices concernant les conditions requises pour une intégration réussie des EHDAA à la classe ordinaire, en s'assurant de tenir compte également des besoins des autres élèves » (MELS, 2008, p. 2). Ce plan d'action fait suite aux difficultés vécues au regard des EHDAA, considérant les orientations de la politique d'adaptation scolaire ainsi que l'évaluation de son application (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin *et al*, 2008). Le Ministère insiste dans ce plan d'action sur la mise en œuvre de vingt et une mesures pour appuyer 1) des conditions pour une intégration réussie, 2) une contribution améliorée des parents, 3) un plus grand éventail de modalités d'organisation de services offerts, dont la classe spéciale, 4) une meilleure complémentarité des services MELS-MSSS et 5) un soutien amélioré au personnel scolaire (MELS, 2008).

L'accueil des enfants ayant des besoins particuliers peut être facilité par la mise en place de stratégies déployées par les milieux scolaires. Les paragraphes suivants font état de recherches sur le sujet. Ces recherches viennent préciser quelques enjeux liés au milieu qui accueille.

Des recherches menées aux États-Unis rappellent que l'entrée à l'école n'est pas toujours soutenue par des pratiques transitionnelles adaptées. En effet, bien que la majorité des enseignants déploient des pratiques transitionnelles lors de la rentrée des classes, celles-ci ont lieu majoritairement après le début des classes, elles sont généralement non intensives et elles sont peu personnalisées (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999). Les pratiques les plus fréquentes sont celles qui requièrent le moins d'implication personnelle. Quelques contraintes ou barrières à l'implantation d'une gamme plus étendue de pratiques transitionnelles sont identifiées à savoir 1) des contraintes organisationnelles telles que l'absence d'un plan de transition, la liste d'étudiants qui est générée trop tard, et le manque de temps, 2) des contraintes

monétaires telles que la non-rémunération de l'enseignant du préscolaire durant l'été et 3) des contraintes relationnelles telles qu'un malaise des enseignants pour interagir avec les familles directement ou avec les autres intervenants du milieu (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999).

Une autre recherche (La Paro *et al.*, 2000) suggère qu'il y a peu de différences entre les pratiques transitionnelles déployées par les enseignants du préscolaire selon qu'ils aient ou non un enfant ayant des besoins particuliers à accueillir dans leur classe. Les enfants et leurs familles sont exposés habituellement à des pratiques transitionnelles similaires qui demeurent non intenses, non personnalisées et qui se déroulent majoritairement après le début des classes. Seulement 10 % des enseignants utilisent des pratiques spécifiques de transition en présence d'enfants ayant des besoins particuliers telles que des pratiques individualisées et coordonnées (La Paro *et al.*, 2000).

Les enseignants du préscolaire reconnaissent cependant le bien-fondé des pratiques suggérées pour faciliter la transition d'enfants ayant des besoins particuliers dans leur classe, mais elles les trouvent peu réalisables, surtout en ce qui a trait aux pratiques qui requièrent des interactions auprès des familles ou auprès des intervenants œuvrant avec les familles. Réaliser un portfolio de l'enfant demeure la pratique la plus réalisable selon eux (Vaughn, Reiss, Rothlein et Tejero Hugues, 1999).

Pour leur part, les enseignants qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers dans leur classe voient leur niveau de stress et d'insécurité augmenter, même lorsqu'ils sont expérimentés (Jewett, Tertell, King-Taylor, Parker, Tertell et Orr, 1998). Spécifiquement, une recherche effectuée en Australie par Kemp (2003) montre que la transition d'enfants présentant une DI est exigeante pour les enseignants qui intègrent ces élèves dans leur classe. Bien qu'ils aient reçu du soutien à un niveau jugé satisfaisant, les enseignants aimeraient recevoir davantage d'assistance pour les équiper face à des problématiques reliées à l'enfant

(comportements ou habiletés limitées de l'enfant) ou pour les outiller dans leur enseignement (programmation, adaptation du matériel). Enfin, Buysse, Wesley, Keyes et Bailey (1996) ont remarqué que les zones d'inconfort répertoriées chez les enseignants augmentent en concordance avec la sévérité des difficultés physiques et comportementales des enfants accueillis. En plus du manque de formation, qui rend difficile la dispensation d'un enseignement adapté, il y a l'inquiétude d'une réduction des services spécialisés (Buysse *et al.*, 1996).

Une recherche québécoise (Tétreault *et al.*, 2004) précise ces enjeux et soulève d'autres préoccupations. Lorsque vient le temps de l'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers, les élèves qui suscitent le plus de réticences de la part des enseignants sont les enfants ayant un TED ou un trouble du comportement; viennent ensuite les enfants ayant une DI. Plus des deux tiers des enseignants ne pensent pas posséder les compétences requises pour intervenir adéquatement auprès des enfants ayant des besoins particuliers et ce taux augmente à 90,3 % pour les enseignants du préscolaire qui affirment ne pas avoir la formation adéquate pour travailler auprès des enfants ayant une DI. Aussi, les résultats montrent que près du quart des enseignants n'avaient pas effectué de changements ou les adaptations dans leur classe pour accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers, dont l'adaptation du matériel. Les chercheurs (Tétreault *et al.*, 2004) ont observé une difficulté à transférer à l'école les connaissances relatives à l'enfant provenant des milieux éducatifs et des parents avant l'entrée à l'école.

Ainsi, l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers soulève des enjeux importants. Cet accueil est exigeant pour les enseignants, particulièrement pour quelques groupes d'élèves spécifiques. Les pratiques impliquant une planification et une coordination des interventions ainsi que des interactions avec les familles et les partenaires semblent plus difficiles à mettre en place. Ces enjeux renforcent l'importance de planifier cette transition avec les milieux qui accueillent, dont les

enseignants. Il importe de se questionner sur les façons qui pourraient en faciliter le déroulement, en présence d'enfants ayant des besoins particuliers.

1.2.4 Les enjeux administratifs et intersectoriels

Les enfants ayant des besoins particuliers sont souvent connus par plusieurs intervenants, venant d'organisations variées, qui peuvent contribuer à mieux identifier ses besoins et à soutenir les milieux de vie de l'enfant. Profite-t-on des savoirs diversifiés de ces personnes qui entourent l'enfant, dont sa famille? Si cette possible complémentarité est un atout, elle ajoute souvent à la complexité de la transition par des problèmes de continuité entre les services, de communication, de conflits de valeurs et de manque de collaboration (Wolery, 1999). Les enjeux administratifs et intersectoriels réfèrent notamment aux enjeux liés aux difficultés de développer une vision commune autour de l'enfant et d'harmoniser les pratiques. Des divergences peuvent se répercuter sur la continuité éducative et sur la planification de la transition et des services.

1.2.4.1 Les discontinuités éducatives

Les multiples changements vécus lors de la transition vers le préscolaire risquent d'augmenter le niveau de détresse causé par les discontinuités entre les milieux, notamment entre les services préscolaires, entre le milieu familial et l'école ou entre les différents services qui continuent ou cessent d'être dispensés à l'enfant et à sa famille (La Paro *et al.*, 2000). Au Québec, les programmes éducatifs de l'éducation préscolaire et des services de garde proviennent de deux ministères différents. Cependant, les deux programmes préconisent le développement global et intégré de l'enfant, en l'exposant à des situations variées dans lesquelles ce dernier prend un rôle actif dans son apprentissage, le jeu étant un moyen privilégié pour ce faire (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007). Malgré ces similitudes, certains auteurs parlent d'un manque de cohérence entre les deux programmes, ces derniers n'étant pas

développés dans une même logique (Miron, 2004a) : le programme des services de garde vise le développement global de l'enfant alors que le programme d'éducation préscolaire, selon Miron, est davantage centré sur « la forme scolaire des apprentissages » (Miron, 2004a, p. 20).

De plus, des intervenants œuvrant au préscolaire nomment qu'il existe un clivage, une non reconnaissance entre les milieux de garde et les milieux scolaires, ce qui peut nuire au partage d'informations entre les milieux lors de la première transition scolaire de l'enfant ayant des besoins particuliers (Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001). Voire à l'intérieur d'un même milieu, la continuité n'est pas facile à réaliser. À titre d'exemple, notons la communication difficile entre les intervenants du service de garde scolaire et ceux des services d'enseignement dispensés à la même école (Baillargeon, Betsalel-Presser, Vineberg-Jacobs et Romano-White, 1995). Le manque de communication nuit à la compatibilité entre les philosophies, les programmes, les principes pédagogiques et les curriculums appropriés à l'enfant (Kagan et Neville, 1996). La communication insuffisante entre les enseignants du préscolaire, les intervenants des programmes de stimulation précoce, les milieux de garde et les familles devient ainsi un facteur de risque (Miron, 2004a). Il y a risque de discontinuité éducative.

Les conséquences de la discontinuité entre les milieux de vie de l'enfant peuvent être de plusieurs ordres. Les acquis de l'enfant ou ses expériences ne sont pas pris en compte (Morin, 2002). Les exigences envers les enfants ne correspondent pas toujours à leur niveau de capacité et des fois, l'écart trop grand peut ainsi les décourager. Inversement, l'enseignant qui a des attentes qui ne correspondent pas à la réalité de l'enfant risque de désinvestir devant le peu de résultats obtenus comparés aux attentes. Il peut en résulter moins de réussite chez ces enfants à l'école, une plus grande difficulté à se faire des amis, une plus grande vulnérabilité face aux ajustements requis, d'où l'importance de porter attention aux enjeux administratifs et

intersectoriels qui peuvent avoir des conséquences sur la continuité au moment de la transition (Kagan et Neville, 1996).

Une recherche réalisée en Écosse (Cassidy, 2005), illustre l'enjeu du transfert d'informations entre les milieux de vie de l'enfant. Un groupe d'intervenants provenant des programmes offerts aux enfants avant leur entrée à l'école, accompagnés d'une enseignante du primaire, ont élaboré, dans le cadre de cette recherche, une démarche à suivre et des outils permettant de recueillir et de partager au milieu scolaire des renseignements sur l'enfant et son évolution, avant son entrée à l'école. Cette démarche a permis l'envoi à l'école et aux parents d'un rapport contenant les informations relatives au développement de l'enfant, en juin avant la rentrée. Malgré cette démarche structurée, les résultats indiquent que les rapports écrits ont été abordés superficiellement par les enseignants et qu'ils n'ont pas suscité l'intérêt prévu. Les enseignants les ont peu consultés, expliquant entre autres que les rapports peuvent faire l'objet de possibles interprétations. Les enseignants disent aussi vouloir se faire leur propre opinion et ne pas être intéressés dans toutes les dimensions écrites du rapport.

Les informations reçues ne correspondaient pas aux informations recherchées par les enseignants telles que le comportement de l'enfant, son niveau d'autonomie, la gestion de classe à prévoir avec cet enfant, etc. Les enseignants préfèrent avoir la possibilité de visiter le programme fréquenté par l'enfant avant l'entrée en classe. Ils trouvent que c'est une bonne façon de le connaître, de se familiariser avec lui et d'échanger sur ses habiletés et ses besoins. Toutefois, dans la réalité, cette option demeure difficile à réaliser par des contraintes de temps; de plus, ce n'est pas une pratique habituelle dans les milieux scolaires. Enfin, aucun enseignant n'a utilisé l'information contenue dans le rapport pour ajuster le plan éducatif de l'enfant et le curriculum. Il semble que la pression de respecter le curriculum préétabli, soit

fortement ressentie par les enseignants. Ceux-ci vivent un conflit entre respecter le programme ou l'adapter à l'enfant.

En résumé, les résultats de cette recherche suggèrent que les données écrites et transférées ne sont pas suffisantes pour assurer la continuité entre les milieux et pour adapter le milieu aux besoins et aux caractéristiques de l'enfant. Les enseignants préfèrent des échanges verbaux avec les intervenants aux rapports écrits. De même, les ressources disponibles (intervenants, rapports, parents) sont peu sollicitées. L'auteur suggère de développer d'autres façons de transférer et de partager les bagages de savoirs concernant l'enfant, lors de l'entrée à l'école, pour assurer la continuité et la poursuite du développement de l'enfant, permettant de construire sur ses acquis (Cassidy, 2005). Ainsi, des échanges réciproques entre les milieux préscolaires seraient à encourager (Therrien et Goupil, 2009).

1.2.4.2 La planification de la transition et des services

La planification de la transition et des services entre les acteurs qui connaissent l'enfant s'avère une réponse logique à la discontinuité éducative. Cependant, la mise en réseau de ces acteurs n'est pas si simple. Durant la période de la transition vers le préscolaire, la présence de plusieurs acteurs augmente le risque de concurrence entre les différentes visions de l'enfant et de sa situation globale, ainsi qu'une concurrence pour la légitimité de l'intervention. En effet, le nombre d'intervenants impliqués, la diversité de leurs expertises et la spécialisation des interventions tendent plutôt à orienter les services vers une superposition des spécialités, donc dans une direction contraire au partenariat, à la collaboration et à la concertation (Dumont, 2003). Chaque milieu a ses propres intérêts et sa logique face à l'enfant qui transite vers le préscolaire. Différentes missions, philosophies, valeurs, politiques et contraintes peuvent facilement soulever des tensions entre les acteurs, incluant les parents, même avant l'entrée à l'école. De plus, l'évaluation des besoins et la planification des interventions ne sont pas toujours faciles à harmoniser, d'où le besoin du travail

d'équipe et d'une systématisation de l'intervention (Goupil, 2007). Le développement d'une vision commune de cette transition n'est pas une mince tâche, considérant les attentes et la réalité de chacun des acteurs. Cela rend d'autant plus pertinente une démarche conjointe et concertée de la transition.

La planification et la coordination des services deviennent une avenue à considérer afin de manœuvrer à travers les regards divergents et parfois limités des différents acteurs, ainsi que pour assurer la continuité et la complémentarité des services. Lors de la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers, peu de démarches de planification de la transition sont effectuées (Goupil, 2003, 2004). Au Québec, la période de transition vers le préscolaire n'est pas réglementée contrairement aux États-Unis où ces démarches sont obligatoires. En effet, en 2004, l'*Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act* (US Department of Education, 2010) confirme l'obligation d'inclure la planification de la transition vers les services préscolaires lors de l'élaboration de l'*Individual family service plan* pour les enfants vivant une situation de handicap.

Au Québec, la préparation de l'entrée à l'école est maintenant une voie de réussite de la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire (MELS, 2009). Les périodes de transition font aussi partie des préoccupations identifiées dans l'entente de complémentarité entre le MSSS et le MELS (MEQ, 2003). Les plans de transition devraient donc être prévus pour soutenir les enfants qui ont à traverser ces étapes dans leur parcours scolaire, soit lors de l'entrée au préscolaire, à la première année, au secondaire ou vers la vie active. Le plan de transition vise donc à planifier ces transitions en tenant compte des besoins des élèves afin de favoriser leur intégration dans ces nouveaux milieux (Goupil, 2007).

Tous les enfants qui entrent dans la catégorie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage auraient avantage à bénéficier d'une démarche de

planification de la transition avant l'entrée à l'école, peu importe la nomenclature associée à cette démarche.

Les directions d'école s'acquittent assez bien de leur responsabilité d'avoir un plan d'intervention pour chacun des enfants identifiés handicapés de son école (MEQ, 2004). Cependant, les plans d'intervention sont habituellement complétés après l'entrée à l'école.

L'OPHQ (Berger, 2003), le MSSS (2005) et le MEQ (2003, 2004) réaffirment que les plans d'intervention, les plans de services individualisés et maintenant les plans de services individualisés et intersectoriels (PSII) (MELS, 2005b) sont les démarches recommandées de planification et de coordination des services en vue d'assurer une réponse adaptée, concertée, continue et complémentaire. La démarche conjointe du PSII vient soutenir la collaboration école-famille-communauté qui est essentielle à la création de la communauté éducative telle qu'avancée dans la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Le rappel de l'importance de la mise en place de démarches structurées telles que le PSII fait suite à des constats qui illustrent les problèmes rencontrés (MELS, 2005b). En général, il y a trop peu de démarches concertées de planification des services entre les réseaux de la santé et de l'éducation. Lorsqu'il y en a, les enfants et leurs parents n'ont pas toujours la place qu'il leur revient. Un autre constat est le manque de soutien et d'encadrement venant des organisations pour assurer, auprès des intervenants, l'appropriation et la mise en place des modalités requises par ces démarches. La définition des rôles et des responsabilités demeure une difficulté à contrer. La façon de comprendre les plans d'intervention et les plans de services individualisés et intersectoriels n'est pas harmonisée entre les organisations. De même, les pratiques déployées dans les différents milieux sont inégales (Berger, 2003; MELS, 2005b).

Bien qu'il y ait des efforts consentis et un discours soutenant la continuité, la complémentarité et les services intégrés, Johnson et ses collègues (Johnson, Zorn, Kai

Yung Tam, Lamontagne et Johnson, 2003) identifient quelques problèmes qui nuisent à la collaboration intersectorielle tels que le manque de communication, les guerres de territoire, la résistance au changement ainsi que le manque de vision et de buts communs.

En l'absence de planification concertée et de collaboration entre les différents services, les parents, qui sont les premiers répondants, sont souvent ceux qui doivent assurer la liaison entre les différents acteurs (Boisvert, Coderre, Vincent, Luckerhoff, Gilbert et Gosselin, 2002). Ils agissent ainsi comme la courroie de transmission des informations entre les intervenants. Aussi, les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs ne sont pas toujours bien définis. Il n'est pas rare que les familles aient à gérer des recommandations antagonistes. Enfin, les besoins de l'enfant et de sa famille tombent parfois dans un vide de services (Sloper, 2004).

Les enjeux administratifs et intersectoriels, tels que la discontinuité éducative et les pratiques insuffisantes de planification de la transition et des services, révèlent l'ampleur des défis que doivent affronter tous les acteurs qui entourent l'enfant en vue de partager la responsabilité d'une transition planifiée de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers.

1.2.5 Les enjeux relationnels

Parmi les enjeux présentés précédemment, plusieurs dépendent directement ou indirectement du développement de relations de collaboration entre les différents acteurs qui entourent l'enfant. Les aspects suivants gravitent autour d'enjeux relationnels et ils sont interdépendants : la place laissée aux parents dans les décisions en vue de l'orientation de leur enfant, le choix de services à dispenser, les objectifs d'intervention à prioriser, la communication nécessaire entre les différents acteurs pour assurer la continuité éducative ou pour planifier et pour coordonner la période de

transition, la mise en réseau et le partage des savoirs. Quel est l'état des relations entre les différents acteurs?

1.2.5.1 L'état des relations école-famille

Les relations école-famille sont reconnues pour soutenir l'adaptation des enfants dans le milieu scolaire lorsque celles-ci sont empreintes de confiance mutuelle. La construction de la confiance entre les enseignants et les familles se développe au travers des occasions d'échange fréquentes et de qualité (Deslandes, Bastien et Lemieux, 2004). Cependant, quelques obstacles demeurent.

Il y a encore trop souvent une incompréhension mutuelle qui persiste entre les parents et les enseignants (Conseil de la famille et de l'enfance [CFE], 2000; Montandon, 1996). Les uns comme les autres se sentent facilement évalués ou jugés (Perrenoud, 2002). C'est trop souvent le jeu du « À qui la faute? » (Morin, 2002). Des parents ne se sentent pas les bienvenus à l'école et ils ont peur de ne pas être à la hauteur. Ils se sentent facilement dépassés et blâmés pour les difficultés de leur enfant (CFE, 2000; Deslandes et Bertrand, 2001). L'emphase mise sur les déficits ou les dysfonctions des familles contribue à rendre plus difficiles les liens entre les familles et les écoles (Miron, 2004b).

Bien que les parents constituent une source exceptionnelle de renseignements et de savoirs pour mieux connaître l'enfant et ses besoins (Morin, 2002), les enseignants ne reconnaissent pas toujours les parents selon leur importance. Ils croient que les parents ne veulent pas s'investir davantage ou ils doutent de leurs capacités. Ils ne savent pas non plus comment leurs actions seront perçues (Deslandes et Bertrand, 2001). Les familles sont alors trop peu sollicitées par les milieux scolaires, même si elles pouvaient contribuer à trouver des solutions pour répondre aux besoins particuliers de leur enfant (Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001). Le type de collaboration école-famille que l'on retrouve dans les milieux scolaires est souvent le

moins engageant, celui qui requiert peu de participation parentale (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Ainsi, les parents n'ont pas facilement une place et, lorsqu'ils en revendiquent une, ils ne sont pas toujours acceptés (Boudreault, Kalubi et Moreau, 2000).

D'ailleurs, les enseignants ont parfois de la difficulté à créer des liens interactifs avec les familles pour bâtir une complicité. Les façons de rejoindre les familles reproduisent trop souvent des façons traditionnelles de le faire (Christenson, 1999). Le manque de formation sur le partenariat avec les familles offertes aux directions d'école et aux enseignants (en formation initiale ou en formation continue), peut être un facteur qui nuit au développement de relations de collaboration avec les familles et avec les autres dispensateurs de services de la communauté. La majorité des futurs enseignants se trouvent peu informés et peu compétents pour animer des rencontres ou des ateliers parents-enseignants. Ils ne connaissent pas suffisamment de moyens efficaces pour favoriser la participation parentale ou celle des membres de la communauté (Deslandes et Bertrand, 2001).

Une divergence dans la perception des rôles entre l'école et la famille nuit aussi à l'implication des parents (Melton, Limber et Teague, 1999). Les parents veulent jouer un rôle qui dépasse celui de réceptacle ou de fournisseur d'informations; ils recherchent davantage le partage et les échanges avec le milieu scolaire par une communication bidirectionnelle, des échanges fréquents et de qualité (Christenson et Sheridan, 2001).

Lorsque l'enfant présente des difficultés, l'écart entre les familles et l'école peut augmenter (Christenson et Sheridan, 2001). Ainsi, la relation familles-école est plus à risque dans les situations d'enfants ayant des besoins particuliers. L'origine de plusieurs conflits entre l'école et les familles débute souvent lors du choix du type de classe, de regroupement ou d'école désigné pour l'enfant (Lake et Billingsley, 2000).

Ceci est un enjeu important et est une cause de polémique école-famille (Goupil, 2007).

Des résultats de recherches donnent un éclairage sur l'aspect relationnel entre les familles et l'école lors de la période de transition vers le préscolaire. Deux recherches menées par Rimm-Kaufman et Pianta (1999, 2005) illustrent que la nature des contacts entre la famille et l'école diffère de la nature des contacts entre les familles et les programmes fréquentés par l'enfant, avant l'entrée à l'école. Ainsi, avec l'entrée à l'école, les contacts avec l'enseignant deviennent moins nombreux, ils se font plus souvent au moyen de notes, ils sont plus formels et les sujets abordés ont davantage un contenu à connotation négative. Les contacts sont initiés par la famille dans les programmes avant l'entrée à l'école et ils le sont davantage par l'école après la rentrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999). Il y a une diminution drastique des liens avec les familles : de sept contacts en moyenne par mois entre les parents et les services avant l'entrée à l'école, la moyenne de contacts famille-école chute à 1,5 contact par mois après l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2005). Ceci porte à croire que la discontinuité n'est pas seulement vécue par les enfants lors de la transition vers le préscolaire, mais aussi par les parents. Devant la persistance du peu de contacts famille-école dès l'entrée à l'école, Rimm-Kaufman et Pianta (2005) se questionnent sur la pertinence d'informer les parents de cette réalité afin de réduire leurs attentes et leur déception. Les auteurs s'inquiètent de l'interprétation que les parents feront de cette diminution ainsi que des retombées qu'elle peut avoir sur leur motivation à collaborer avec le milieu scolaire. Bien que ces recherches aient eu lieu aux États-Unis, il y a lieu de croire que ces résultats peuvent se transposer à la réalité québécoise.

Ces résultats suggèrent que le début de la distanciation école-famille semble prendre place dès l'entrée à l'école. Le manque de continuité entre les deux milieux peut accentuer ce risque. Il y a lieu de soutenir le développement de liens entre les acteurs

pour éviter la détérioration de la relation lorsque les messages à contenu négatif risquent d'arriver. Pour ce faire, il est suggéré de déployer des énergies pour mieux préparer les rencontres école-famille : que les parents soient mieux préparés aux rencontres formelles avec les enseignants et que les enseignants soient sensibilisés à la réalité des parents afin de mieux communiquer avec eux lors de ces rencontres (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999).

Pour leur part, Deslandes et Jacques (2004) ont réalisé une recherche sur l'ajustement socio scolaire des enfants du préscolaire en contexte québécois. Cette recherche indique que les relations famille-école sont souvent reliées aux difficultés de l'élève, même au préscolaire, en début de parcours scolaire. Il est prévisible que les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, par les caractéristiques de leur enfant, soient plus sollicités par le milieu scolaire. Une collaboration a plus de chance de s'établir. Toutefois, lorsque leur enfant vivra des difficultés, le risque de la distanciation famille-école sera augmenté, tel que souligné dans les recherches précédentes par Rimm-Kaufman et Pianta (1999, 2005). Bien que les relations de collaboration famille-école soient prescrites ou recommandées, elles ne sont pas facilement développées.

Cette liste partielle de facteurs associés aux enjeux relationnels illustre les défis singuliers de la construction d'une relation école-famille lorsque l'enfant présente des besoins particuliers. Est-il possible d'échapper aux conflits et à leur escalade? Est-il possible de créer un espace relationnel au moment de la transition, non pas pour éviter les divergences, mais pour qu'elles soient gérées en respect des personnes et des milieux? Christenson et Sheridan (2001) croient que ce qui doit être fait pour le développement des relations familles-écoles, le « quoi faire » (what) est assez bien documenté, mais qu'il est temps d'en connaître davantage sur le processus du développement de ces relations, sur le « comment faire » (how).

1.2.5.2 L'état des relations école-famille-communauté ⁴

La politique d'adaptation scolaire identifie des voies d'action privilégiées pour soutenir la mise en place de ses orientations. L'une d'elles est de « créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (MEQ, 1999, p. 25). La communauté éducative est :

Un regroupement de partenaires qui se sentent concernés par la réussite et le développement du plein potentiel des élèves, qui partagent une vision et des valeurs communes et qui, dans leurs relations interpersonnelles, manifestent de la bienveillance, de la chaleur et du soutien à l'égard des autres membres de la même communauté. La communauté éducative ne se développe que si elle est vécue. Elle se définit en termes d'effectif et de sentiment d'appartenance. (Wenzel, 1999; cité dans Deslandes et Bertrand, 2001, p.4)

Epstein (2001) inscrit la collaboration école-communauté comme étant une stratégie permettant de rapprocher les familles et l'école. Cela se traduit par l'identification et l'intégration des ressources de la communauté pour appuyer et renforcer les programmes scolaires.

Les études soutiennent de façon répétée que la réussite éducative passe par des relations de confiance entre l'école, les familles et la communauté (Henderson et Mapp, 2002). Devant la complexité des situations vécues par les jeunes et les familles, et les défis à relever par les écoles et leur communauté, l'intégration de services école-communauté est suggérée. Les écoles communautaires avec des services intégrés sont des voies prometteuses pour le développement de la

⁴ La communauté comprend tous les éléments du milieu qui peuvent contribuer au succès de l'enfant, ceux et celles qui se sentent concernés par la qualité de l'éducation des enfants (Epstein, Coates Salinas, Sanders et Simon, 1997). Ils peuvent être des individus ou des organisations qui soutiennent l'enfant en vue de son développement.

communauté éducative. Au Québec, le mouvement s'inspirant du modèle des *full-service community school* préconise le développement d'écoles communautaires (Trépanier, 2007) :

L'école communautaire mobilise le personnel de l'école, les membres du conseil d'établissement, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel, municipal, gouvernemental et économique, en vue de mettre leurs ressources respectives au service des jeunes, de leurs familles et de la communauté. L'école communautaire vise à faire de la réussite des jeunes un engagement social (MELS, 2005a, p. 6).

Bien que plusieurs expériences dans une perspective d'écoles communautaires semblent se réaliser au Québec, elles demeurent des expériences locales qui sont peu répertoriées. Les enjeux relatifs aux relations entre le monde scolaire et les partenaires du milieu sont complexes. La dimension humaine ressort comme un enjeu important dans le développement de projets de collaboration et de leur pérennité. Une vision commune et une lecture partagée des problématiques par les porteurs des projets sont des ingrédients indispensables à la mise sur pied de partenariats développés selon la perspective d'écoles communautaires. Sans relations de confiance et un niveau de communication élevé, le partenariat ne peut durer (Prévost, Lussier, Boyer, Lagacé et Autier, 2005). La mise en place d'une approche d'écoles communautaires appelle donc les milieux à différents défis, dont le premier en est un d'ouverture.

Il semble donc qu'aux enjeux liés au développement des jeunes et de leurs familles se juxtaposent des enjeux relationnels qui permettent ou non de développer les relations de collaboration et les relations de confiance sans lesquelles le travail conjoint peut difficilement se réaliser :

Depuis quelques années, la nécessité de répartir les rôles entre l'école, les parents et la communauté en respectant les fonctions spécifiques de ces différents agents sur le développement de l'élève devient un défi que nous devons assumer collectivement. Il s'agit maintenant de bâtir un réseau qui

permette d'établir une bonne communication entre l'école et la maison, entre l'établissement scolaire et son milieu, en recherchant une véritable « écologie » des interventions (Marchand, 2004, p. 10).

Les milieux scolaires qui collaborent avec la communauté répondent mieux aux besoins des enfants par une augmentation des ressources disponibles et une plus grande intégration des services. Les écoles sont ainsi plus efficaces. Les gains des services intégrés sur les enfants sont autant sur le plan comportemental que scolaire. De plus, on note alors une plus grande implication des familles, ce qui augmente le potentiel d'efficacité des services intégrés (Sanders, 2006).

Dans le cadre de la transition vers le préscolaire, la planification des services passe par l'établissement de relations de collaboration, peu importe les politiques ou les orientations en émergence ou qui sont implantées. Les enjeux relationnels viennent teinter la façon dont va se dérouler cette période de transition. Au-delà de la mise en place d'actions favorables à une transition de qualité, celles-ci ne peuvent survenir en l'absence de relations de collaboration. Ces relations ont à dépasser des entraves possibles telles que la peur d'être jugé ou blâmé, la non-reconnaissance, la disqualification des savoirs et des expériences, le manque de communication ou une communication inefficace, la perception différente de l'enfant ou les revendications perçues dans une logique de confrontation. Tous ces facteurs contribuent potentiellement à creuser l'écart relationnel entre les différents acteurs.

1.3 Le problème de la recherche doctorale

La transition vers le préscolaire est un moment de vulnérabilité, autant pour l'enfant qui présente des besoins particuliers que pour sa famille (Rosenkoetter *et al.*, 1994). Les changements multiples qu'entraîne cette transition amènent l'enfant à vivre inévitablement plusieurs discontinuités. Celles-ci peuvent être stimulantes pour de nouveaux apprentissages, mais elles peuvent aussi être une source de démotivation et de recul, particulièrement pour l'enfant ayant des besoins particuliers, notamment par

la présence de problèmes d'adaptation, une augmentation des troubles de comportement, un déficit social ou un non-transfert des acquis. La façon dont l'enfant sera soutenu est cruciale pour la poursuite de son développement global. Des efforts en vue de favoriser la continuité éducative s'avèrent ainsi un élément-clé de cette transition puisque la continuité éducative contribue à la poursuite du développement de l'enfant et à une réponse adaptée à ses besoins spécifiques.

L'enfant ayant des besoins particuliers est souvent entouré et accompagné de plusieurs personnes qui le connaissent. La communication, le partage et le transfert d'information entre les milieux qui envoient ou reçoivent l'enfant, et l'implication de la famille sont des facteurs qui contribuent à la continuité éducative et à la qualité de la transition (Fowler *et al.*, 1991; Rosenkoetter *et al.*, 2007, 1994). Ainsi, les stratégies à déployer pour favoriser une transition de qualité peuvent difficilement faire abstraction d'une démarche conjointe des acteurs qui entourent l'enfant, incluant les familles.

Toutefois, plusieurs enjeux nuisent à la mise en place de cette démarche : les parents sont peu sollicités pour les décisions et les orientations relatives à leur enfant; le milieu scolaire n'est pas toujours prêt à accueillir les enfants ayant des besoins particuliers; les démarches de planification de la transition et de coordination entre les services sont rares et enfin, les relations école-famille-communauté sont à parfaire.

Bien qu'essentiels à une transition de qualité, le partage des savoirs et le partage des expériences entre les milieux de vie de l'enfant ne sont pas systématisés et il y a peu d'occasions structurées pour ce faire. Ce constat constitue l'élément central du problème de recherche. Des enjeux administratifs, intersectoriels et relationnels semblent faire obstacle directement ou indirectement à l'émergence de dimensions importantes d'une transition de qualité.

En contexte de transition vers le préscolaire, le souci d'une transition de qualité appelle à la planification de cette transition en tenant compte des acquis de l'enfant, de ses caractéristiques et du milieu qui l'accueille. Elle doit mettre à profit les expériences, les connaissances et les savoirs des acteurs qui entourent l'enfant.

Cette planification nécessite une période de temps suffisamment longue pour la rendre possible. La dimension temporelle constitue donc un élément important de la planification de la transition. Un deuxième élément concerne la disponibilité d'un espace, d'un lieu ou de dispositifs permettant des occasions d'échange, le partage des savoirs et le développement de relations. Ces opportunités d'échange peuvent mener à des choix d'actions concertées et à leur mise en œuvre.

La recherche actuelle rassemble la dimension temporelle et les dispositifs nécessaires pour créer une occasion d'échange. Des acteurs intersectoriels sont invités à se réunir en réseau, sur une période d'un an, afin de planifier ensemble la transition d'enfants ayant des besoins particuliers. Cette innovation favorise la mise en réseau des adultes qui connaissent l'enfant et de ceux qui vont l'accueillir lors de la planification de la transition. Cette mise en réseau des acteurs ne garantit pas le partage d'expériences, de savoirs, de connaissances et la construction de relations de collaboration. Toutefois, elle crée un contexte favorable rendant possible le travail en réseau et les savoirs en partage.

La recherche doctorale propose d'examiner comment des acteurs, réunis en réseau, profitent ou non de cette occasion que leur offre la planification de la transition vers le préscolaire. Ce faisant, une attention particulière est portée sur la dynamique qui évolue entre les acteurs sous l'angle du travail en réseau et des savoirs en partage.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

L'étude du travail en réseau et des savoirs en partage, en contexte d'innovation, nécessite la précision de certains concepts clés et l'identification d'une perspective théorique. La première section de ce chapitre est consacrée à la présentation de la carte conceptuelle de la recherche. Cette carte structure les différents concepts qui sont par la suite définis dans les autres sections de ce chapitre.

Ainsi, le concept général de la transition est défini avant de le préciser dans le contexte de la transition vers le préscolaire. Quelles sont les particularités de cette transition? Pourquoi est-ce important de la planifier? Quels sont les facteurs et les indicateurs d'une transition de qualité? La compréhension des transitions de vie et de la transition vers le préscolaire conduit ensuite au modèle développemental de la transition qui rappelle la pertinence de planifier la transition vers le préscolaire, celle-ci ayant des retombées sur le développement global de l'enfant et sur les interactions entre les différents systèmes qui gravitent autour de l'enfant.

La section suivante est dédiée au travail en réseau, à l'innovation et à la sociologie de la traduction, perspective théorique retenue pour cette recherche. La transition planifiée vers le préscolaire par des acteurs réunis en réseau constitue l'innovation. Elle débute avec la mise en réseau des acteurs. Quel sens prend le réseau dans ce contexte? Qu'attend-on du travail en réseau? Que permet-il en contexte d'innovation? La sociologie de la traduction est une perspective théorique qui offre pour sa part un cadre d'analyse de la dynamique du travail en réseau, dans ce contexte d'innovation.

Enfin, la dernière section approfondit le concept des savoirs en partage, savoirs qui peuvent circuler à l'intérieur du réseau et constituer une composante importante du travail en réseau lors de l'innovation.

2.1 La carte conceptuelle de la recherche

La carte conceptuelle de la recherche (figure 2.1) schématise et intègre le contexte, les concepts centraux et la perspective théorique de la recherche. Elle permet de résumer et de visualiser les liens entre ces différents concepts afin de mieux les placer les uns par rapport aux autres ainsi que de situer la perspective théorique à même cette illustration. Telle qu'illustrée à la figure 2.1, la recherche se déroule en contexte d'innovation, soit lors d'une transition planifiée vers le préscolaire.

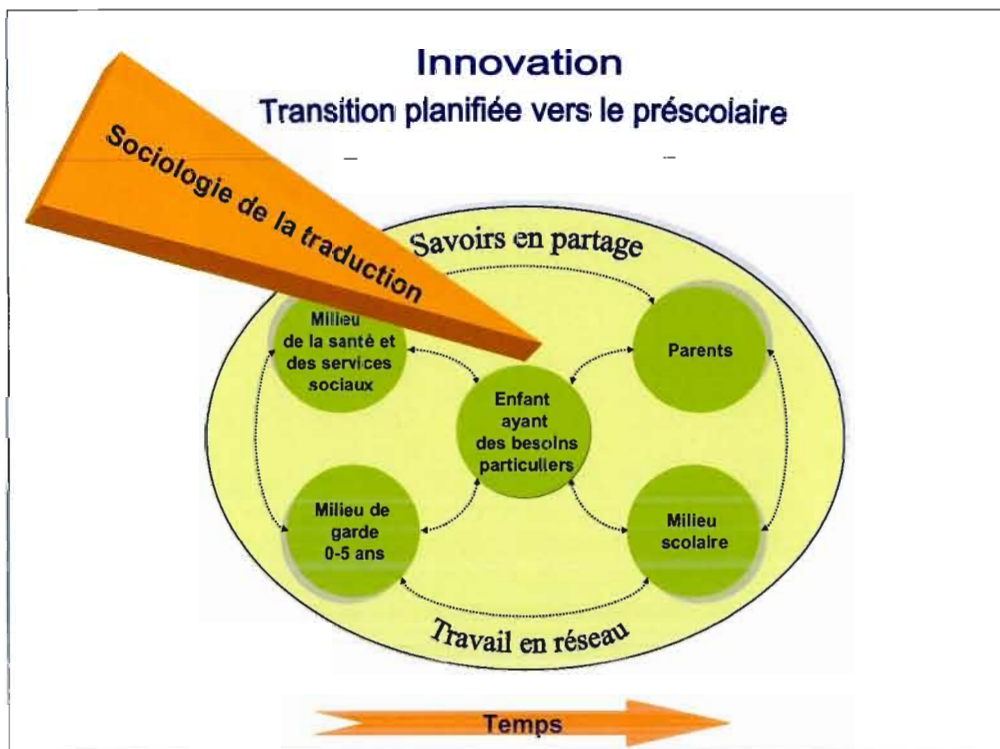


Figure 2.1 La carte conceptuelle de la recherche.

Chacun des cercles représente les différents milieux d'où proviennent les acteurs invités à planifier cette transition en réseau. Ils entourent l'enfant ayant des besoins particuliers durant cette période. Les acteurs en réseau sont donc les intervenants provenant du milieu scolaire (école et CS), les intervenants du milieu de garde 0-5 ans fréquenté par les enfants, les intervenants du milieu de la SSS (selon les établissements et les intervenants déjà impliqués auprès des enfants ou de leur famille) et les parents des enfants pour lesquels cette transition est planifiée. La démarche de transition planifiée vers le préscolaire les interpelle à travailler en réseau.

Les flèches entre chacun des milieux représentent les échanges et les interactions entre les acteurs qui permettent les savoirs en partage. Les flèches en pointillé démontrent la fluidité et la perméabilité entre les différents intérêts et les savoirs. La démarche de transition planifiée par des acteurs en réseau suscite l'émergence des savoirs en partage issus d'influences mutuelles, d'intérêts variés, de luttes et de compromis. Ces savoirs facilitent ou nuisent à ce travail en réseau et à la transition planifiée. Ce faisant, une dynamique du réseau s'installe, prend forme, évolue et se transforme pendant toute la durée de la démarche de transition planifiée, période indiquée par la flèche du temps. La sociologie de la traduction, pour sa part, est la perspective théorique par laquelle cette dynamique est examinée tout au long de la mise en œuvre de l'innovation. Elle est représentée par un prisme qui permet d'accéder à ce qui se tisse entre les acteurs. Elle permet ainsi d'analyser l'évolution du travail en réseau et de faire l'étude des savoirs en partage en contexte de transition planifiée vers le préscolaire. Les prochaines sections de ce chapitre approfondissent les différents concepts de la recherche ainsi que sa perspective théorique.

2.2 La transition vers le préscolaire

La période de transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers est la période choisie pour décrire et comprendre les processus impliqués lors de la

mise en œuvre d'une innovation. Les différents acteurs qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers, durant cette étape de vie, sont invités à se réunir en réseau pour planifier cette transition. La démarche de transition planifiée vers le préscolaire constitue donc l'innovation et le contexte dans lequel se déroule la recherche.

Cette période de transition revêt des caractéristiques particulières qui en font une étape importante pour tout enfant. Avant de circonscrire ce qu'est une transition de qualité vers le préscolaire, le concept de transition est d'abord défini en le présentant sous l'angle des transitions de vie. Ensuite les facteurs pouvant contribuer à une transition de qualité et les indicateurs pour la reconnaître sont présentés. Enfin, la perspective développementale de la transition à visée écologique termine cette section, venant appuyer le choix de la transition planifiée vers le préscolaire comme contexte de la recherche.

2.2.1 Les transitions de vie⁵

Le terme transition, bien que relativement ancien (XIV^e siècle), nous renvoie à des réalités très contemporaines. Les caractéristiques du monde moderne nous confrontent à réaliser l'omniprésence des transitions. En effet, la rapidité des changements est devenue la norme; c'est une constance du monde actuel, alors que la continuité en serait l'exception (Goodman, Schloosberg et Anderson, 2006). Le 21^e siècle apporte avec lui une intensification et une accélération des changements (Buhler, 2000a, 2000b), ce qui risque d'occasionner une augmentation du nombre de transitions à traverser. Comment démarquer ce que constituent les transitions, particulièrement les transitions de vie?

⁵ Cette section reprend de grandes parties d'un article publié dans la *Revue Préscolaire* (Ruel, 2009a)

2.2.1.1 Les composantes des transitions de vie

Pour être reconnue à titre de transition, celle-ci doit s'accompagner de transformations ou de ruptures dans les pratiques, dans les relations ou dans les représentations des individus (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Cowan (1991) précise que pour être associés à une période de transition, les événements et les changements doivent apporter des transformations qualitatives dans le concept de soi, dans sa vision du monde, dans les rôles exercés et dans ses relations proximales. La transition s'accompagne aussi d'un changement de statut (Elder, 1994). Alors que les changements sont extérieurs à la personne, la transition se vit à l'intérieur. « Le terme transition désigne une réalité psychologique, subjective. Il ne s'applique pas aux événements extérieurs, mais aux adaptations internes que ces événements impliquent » (Bridges, 2006, p. 2). C'est « le volet subjectif du changement » (Bridges, 2006, p. 4). Elle peut être source d'incertitude, de bouleversements, de confusion, et ce, même lorsque le changement ayant suscité cette période de transition est volontaire et choisi par la personne. Dans le monde d'aujourd'hui, la tendance à une absence ou à l'évacuation des rituels pour traverser les étapes de la vie peut rendre plus difficiles ces passages.

D'autres auteurs intègrent au concept de transition les facettes de danger et d'opportunité, comme la notion de crise dans les sinogrammes (Cowan, Cowan, Ablow, Johnson et Measelle, 2005). La notion de crise est ainsi présentée dans un contexte évolutif où la personne vit non seulement une période de vulnérabilité accrue, mais aussi des potentialités accrues, la crise étant à la fois source créatrice et source de déséquilibre (Erikson, 1980).

2.2.1.2 Les différentes transitions

La notion de prévisibilité constitue une première façon de catégoriser les transitions (Goodman *et al*, 2006). Sous cette catégorie, les transitions prévisibles ou normatives

se manifestent lors des cycles de la vie (Pearlin et Lieberman, 1979). L'entrée à l'école, l'intégration professionnelle, la vie à deux, la naissance d'un enfant et la retraite sont des exemples des transitions prévisibles. Puis il y a les transitions qui surviennent lors d'évènements non prévisibles, non anticipés, soudains et brusques. Elles se caractérisent par le peu de préparation pour y faire face : un désastre naturel, un accident, une maladie, une mort subite et une perte d'emploi entrent dans cette sous-catégorie.

Enfin, le troisième type de transition de cette typologie est celle qui survient lors d'un non-évènement, lorsqu'un évènement tant désiré n'arrive pas. Il peut s'agir de la quête de l'âme sœur qui ne se matérialise pas, l'enfant voulu qui n'est pas conçu, la promotion et l'emploi convoités qui ne surviennent pas.

Une deuxième façon de regrouper les transitions est de les présenter selon qu'elles sont horizontales ou verticales (Blalock et Patton, 1996; Kagan et Neuman, 1998; Wolery, 1999). À titre d'exemple, les transitions horizontales se vivent lorsque les changements surviennent à l'intérieur de la même journée. Les séquences suivantes vécues par un enfant d'âge préscolaire représentent des changements associés à des transitions horizontales : l'enfant quitte la maison le matin pour se rendre à son service de garde, il transite d'une activité à l'autre, puis il retourne chez lui en fin de journée. Ces transitions font partie de la routine quotidienne. Elles nécessitent quand même une attention particulière (Charner, Murphy et Ford, 2005; Malenfant, 2006), spécialement pour certains enfants qui ont de la difficulté à s'ajuster aux modifications provoquées par ces va-et-vient.

Les transitions verticales pour leur part sont moins fréquentes que les transitions horizontales. Les changements qui y sont associés ont un effet de durabilité. Ainsi, entrer à l'école, déménager, changer d'emploi, contracter une maladie et quitter l'université pour le marché du travail sont autant d'évènements pouvant susciter une transition verticale. Les transitions verticales correspondent aussi aux cycles de la vie,

comme les transitions prévisibles décrites précédemment, mais elles peuvent inclure les transitions non prévisibles, et les non-événements. Elles surviennent chez toute personne lors de changements qui modifient qualitativement une composante de sa vie, avec un caractère permanent. La première rentrée scolaire représente une transition verticale.

2.2.1.3 Les transitions et la perspective temporelle

Les transitions s'inscrivent dans une perspective temporelle sous trois aspects : d'abord, les transitions se déroulent différemment selon les époques et les contextes dans lesquels elles sont vécues; deuxièmement, les transitions se déroulent sur un intervalle de temps et troisièmement, les transitions se répercutent dans le temps.

Transition et époque : l'étude des parcours de vie permet de saisir l'importance de l'environnement socioculturel des personnes pour mieux les comprendre (Elder, 1995; Elder, Modell et Parke, 1993). Les études d'Elder l'amènent à parler de transitions historiques puisque les contextes sociaux, politiques et économiques dans lesquels les individus vivent les transitions, les exposent inévitablement à des choix et à des opportunités qui diffèrent et qui sont teintées par le contexte historique de cette époque. Par exemple, traverser une période de transition en temps de guerre, de crise financière ou dans un pays où les droits humains ne sont pas respectés oriente les options et les choix disponibles. L'accès à la scolarisation pour les enfants ayant des besoins particuliers diffère selon les époques et selon les pays dans lesquels ces enfants évoluent. Il est donc important de prendre en considération les interactions dynamiques entre les individus et les contextes sociaux dans la compréhension du développement humain et des transitions inévitables qu'ils ont à faire face durant leur parcours de vie (Elder, 1998).

Transition et intervalle de temps : la transition s'étale sur une période de temps. Elle est un processus qui se déroule pendant une période de temps entre deux

situations, deux états, le dernier état devant être différent du premier (Dupuy, 1998). Elle se définit donc comme un stade intermédiaire, un passage d'un état à un autre (Bridges, 1991). Pour qu'une période de transition puisse être qualifiée de signifiante, on doit être capable d'identifier un avant et un après à cette période. La transition porte le sens d'écoulement ou de mouvement (Baubion-Broye et Hajjar, 1998).

Transition et répercussions dans le temps : les différentes transitions de vie sont des périodes à court terme qui s'inscrivent dans la trajectoire à long terme de toute personne, dans son parcours de vie (Elder, 1994). Les périodes de transition représentent ainsi des moments sensibles au développement psychologique de la personne (Moss et Schaeffer, 1986). Elles rendent possible l'émergence de nouvelles habiletés cognitives et personnelles ainsi que le développement de ressources. Lorsque développées, ces habiletés et ressources favorisent une adaptation efficace pour traverser ces phases de vie. Toute expérience de résolution adéquate d'une période de transition laisse un bagage de ressources d'ajustement qui peuvent aider à résoudre d'autres transitions ou périodes de vie. Les effets des transitions sur la trajectoire de vie dépendent notamment de variables telles que la nature de l'évènement ou de la transition (sa durée, sévérité...), les ressources disponibles, les croyances et les expériences déjà vécues, la façon dont la situation ou l'évènement est circonscrite et enfin, l'adaptation (aboutissement) à la suite des décisions prises durant cet évènement (Elder, 1985).

L'échec dans la gestion efficace d'une transition peut présager un ajustement compromis et des difficultés à gérer les transitions futures. Une difficulté même mineure peut, à long terme, avoir des répercussions majeures (Cowan *et al.*, 2005). Il y a un effet cumulatif. L'histoire personnelle antérieure des individus façonne d'une certaine manière les retombées que peuvent avoir les transitions sur leur vie (Marshall et Mueller, 2003).

2.2.1.4 Le développement des personnes et la responsabilité de la transition

Tous les êtres humains vivent des cycles transitionnels, périodes de passage fondamentales et normales dans le parcours de leur vie qui seront plus ou moins marquantes selon les personnes qui les vivent (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Les différentes périodes de transition sont non homogènes et les effets d'ordre physique, émotionnel et cognitif sont variables (Blach et Richmond, 1998 : dans Goodman *et al.*, 2006). Elles ont donc des conséquences indéniables sur le développement des personnes.

Alors qu'il était généralement admis que la capacité de s'adapter aux diverses situations de vie et aux transitions relevait surtout des capacités cognitives des personnes, il est maintenant reconnu que c'est beaucoup plus complexe. Les contextes dans lesquels se vivent les situations ont aussi un rôle important à jouer dans l'adaptation des personnes et la traversée des transitions qu'elles sous-tendent (Sansone et Berg, 1993). Faire face à des changements, à des périodes de transition ou à un stress implique un processus complexe qui engage la personne, l'environnement et les interactions entre les deux (Folkman et Moskowitz, 2004). Ce phénomène est donc sensible à la personne (sa personnalité, ce qu'elle est) et à l'environnement (les contextes dans lesquels elle évolue).

Dans le contexte de la recherche actuelle, cela signifie que la préparation de la transition vers le préscolaire, sous l'angle unique de l'enfant et de ses capacités personnelles, ne tiendrait pas compte de l'importance des contextes dans lesquels cette transition est vécue. Cette situation risquerait de faire porter sur l'enfant le poids de l'adaptation, tout en ne lui accordant pas le soutien requis au moment de cette transition. Ceci est spécialement marquant en présence d'enfants ayant des besoins particuliers pour lesquels plusieurs enjeux augmentent la complexité de cette transition, enjeux qui peuvent avoir une incidence sur son dénouement (Ruel, 2009b).

Vues sous cet angle, les retombées de la transition reposent notamment sur la façon dont les différents milieux de vie de l'enfant partagent la responsabilité de son déroulement. Une responsabilité partagée favorise une transition de qualité (Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008). Reconnaître l'importance des contextes renforce la pertinence des choix effectués pour cette recherche : s'attarder à la transition en l'examinant sous l'angle du travail en réseau et des savoirs en partage entre les différents adultes qui entourent l'enfant. Les différents acteurs des milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant sont sollicités pour œuvrer, en réseau, à la planification de la transition. Cette invitation vise à soutenir la poursuite du développement de l'enfant et l'adaptation mutuelle entre les milieux, malgré les inévitables ruptures et les changements provoqués par l'entrée à l'école. Ce faisant, les potentialités d'ancrer cette transition comme une expérience heureuse dans le parcours de l'enfant et des personnes qui l'entourent sont augmentées.

2.2.2 La première transition scolaire

La première transition scolaire a l'avantage d'être prévisible. Elle peut donc être planifiée. Cette transition provoque pour l'enfant des changements d'environnement physique, social et relationnel qui amènent une discontinuité dans plusieurs sphères de sa vie (Ruel, 2009b). Diverses personnes et milieux de vie peuvent être mis à contribution. Des actions ciblées par les acteurs qui gravitent autour de l'enfant peuvent soutenir son adaptation durant cette période, faciliter le passage de cette étape de vie et diminuer les peurs ou l'anxiété qui peuvent être vécues lors de ce processus (Prendeville et Ross-Allen, 2002). Bien traversée, elle sert d'assise pour les transitions futures. Cette section permet d'élaborer sur cette première transition scolaire.

Pour l'enfant, l'entrée à l'école constitue le premier contact avec le système scolaire formel. Elle représente la première transition d'une longue histoire scolaire qui se déroule sur plusieurs années et qui comporte plusieurs transitions. Pour certains

enfants, cette période concrétise également les premières relations sociales significatives avec le monde extérieur, autres que celles du réseau familial. Dans la réalité québécoise, plusieurs jeunes fréquentent un service de garde avant l'entrée à l'école. Le passage à une culture autre que la culture familiale s'est déjà effectué pour ces enfants lors de leur intégration au service de garde. La transition vers l'école n'en demeure pas moins un moment clé, un stade critique, un rite de passage vers un statut plus élevé (Christensen, 1999). L'enfant est appelé à jouer un nouveau rôle (Entwistle et Alexander, 1999). D'enfant, il devient élève.

Le concept de transition était déjà nommé dans des écrits du Comité catholique du conseil de l'instruction publique en 1963 alors que l'éducation préscolaire est présentée comme auxiliaire de la famille, un prolongement de la famille, étant une transition heureuse entre le foyer et l'école élémentaire (Morin, 2002).

Cette transition représente une période importante de la vie de l'enfant et celle de ses parents. La première transition scolaire est une période durant laquelle l'enfant, la famille et l'école ont une possibilité de s'ajuster les uns aux autres pour favoriser la réussite de l'enfant le plus tôt possible au début de la scolarisation (Ramey et Ramey, 1999).

Bien que cette transition se déroule habituellement sur une période de deux ans (de l'année avant la rentrée à la fin de la première année de fréquentation scolaire) (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), Pianta et Rimm-Kaufman (2006) suggèrent maintenant d'augmenter la durée de cette période entre l'âge de trois à sept ans, période nécessaire selon eux pour préparer l'enfant et pour mobiliser les différents milieux pour soutenir cette transition.

En contexte de la première rentrée scolaire des enfants ayant des besoins particuliers, la nécessité de s'attarder à cette transition vise à répondre à quelques objectifs, notamment d'assurer la continuité éducative et la continuité des services entre les

différents milieux de vie de l'enfant, de favoriser son adaptation en le préparant à fonctionner dans le nouvel environnement, de préparer le milieu à l'accueillir avec ses particularités, d'adapter les activités aux besoins de l'enfant, de faciliter la scolarisation de l'enfant dans un milieu normalisant et d'encourager la participation active de la famille et des autres intervenants qui connaissent l'enfant (Goupil, 2004; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008; Wolery, 1999).

2.2.2.1 Les facteurs contribuant à une transition scolaire de qualité

Plusieurs facteurs contribuent à une première transition scolaire de qualité. Autant les caractéristiques de l'enfant, des parents, de l'école ou de la communauté ont une incidence sur l'issue de cette transition. Ainsi, la participation de l'enfant à des programmes d'intervention précoce (ateliers de stimulation, fréquentation des milieux de garde) est reconnue pour faciliter la transition scolaire. Ces programmes favorisent le développement cognitif et affectif de l'enfant (Entwisle et Alexander, 1999; Jacques et Baillargeon, 1997). Particulièrement, la participation des enfants dits à risque ou ayant des besoins particuliers à de tels programmes les expose à des activités significatives plus variées.

Lors de la transition, une attention doit être portée au maintien des acquis, à savoir comment assurer la continuité des acquis entre les différents programmes, par exemple celui des services de garde ou celui d'intervention précoce et celui de l'école afin d'assurer la poursuite du développement de l'enfant. La continuité éducative entre les milieux semble être une réponse à cette préoccupation (Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008).

D'autres facteurs contribuent à une transition de qualité (Prendeville et Ross-Allen, 2002; Rosenkoetter *et al*, 1994). D'une part, il y a le développement de relations de collaboration entre les familles, les professionnels et l'enfant. La promotion de la participation de la famille, la reconnaissance de l'apport de chacun, la collaboration et

la communication sont, entre autres, d'importants facteurs qui favorisent la réussite du travail de collaboration. Ils permettent aux acteurs de préparer ensemble la transition, de partager les informations pertinentes et de se soutenir mutuellement. Ainsi, la planification et l'implantation d'un plan spécifique de transition sont recommandées dans chaque école (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003). D'autre part, la présence de politiques et de procédures formelles favorise des attentes communes lors de la transition. En ce sens, Kagan et Neuman (1998) croient que tous doivent partager la responsabilité du succès de la transition.

2.2.2.2 Les indicateurs d'une transition scolaire de qualité

Une transition de qualité désigne une transition harmonieuse et réussie, soit une transition qui s'est bien déroulée pour l'enfant, sa famille ainsi que pour les adultes qui les entourent. Une transition de qualité signifie ultimement un ajustement mutuel des différents milieux durant cette période, particulièrement entre l'enfant et son nouvel environnement qu'est le milieu scolaire.

Les indicateurs de qualité sont à la fois perçus sous l'angle de l'enfant, des parents, du milieu scolaire et de la communauté.

Ainsi, pour l'enfant, les indicateurs d'une transition de qualité sont les suivants : il est bien préparé, il s'engage, il aime l'école et il a hâte d'y aller. Il présente des attitudes positives envers les apprentissages, l'école, les professeurs et les pairs. L'enfant maintient ses acquis et il acquiert de nouvelles habiletés scolaires et sociales (Ramey et Ramey, 1994). L'enfant démontre une plus grande autonomie, une plus grande indépendance par rapport aux adultes, une bonne entente avec les autres enfants, une adhésion aux routines, un entrain et une vivacité d'esprit de plus longue durée (Ladd, 1996; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). De même, pour l'enfant ayant des besoins particuliers, les indicateurs d'une transition de qualité sont notables lorsque l'enfant continue à se développer dans le nouvel environnement, selon ses forces et ses

limites; il surmonte les symptômes liés au stress (pleurs, retrait, crises, nausées) après une courte période de six semaines, et il interagit avec les autres enfants ne présentant pas de besoins particuliers (Rosenkoetter *et al.*, 1994). Pour l'enfant présentant une déficience intellectuelle, le succès de la transition devient un indicateur de la réussite de l'intégration scolaire et sociale (Chadwick et Kemp, 2002).

Pour leur part, les parents présentent des attitudes positives envers l'école et les apprentissages de leur enfant. Ils participent activement à l'école, ils ont l'occasion de participer aux prises de décision concernant leur enfant et ils ont une bonne communication avec les enseignants et les autres acteurs de cette transition (Ramey et Ramey, 1994; Rosenkoetter *et al.*, 1994). Pour les parents d'enfants ayant des besoins particuliers, une transition de qualité leur permet de développer des habiletés à revendiquer des réponses adaptées aux besoins de leur enfant différent, ce qui les rend plus compétents à faire face aux futures périodes de transition (Rosenkoetter *et al.*, 1994).

Sous l'angle du personnel enseignant, les indicateurs sont les suivants : l'enseignant crée une ambiance de respect dans sa classe, il met en valeur les différences individuelles et la diversité culturelle. Il utilise un éventail d'expériences variées et appropriées (Ramey et Ramey, 1994). Les ressources nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant sont en place dès la première journée de fréquentation d'école, car elles ont été planifiées et préparées (Rosenkoetter *et al.*, 1994).

La communauté pour sa part apporte son soutien en créant des expériences positives de transition par une coopération et une coordination plus grande entre les différents dispensateurs de services (Ramey et Ramey, 1994).

Essentiellement, les indicateurs d'une transition de qualité soulevés par les différents auteurs mettent en évidence le caractère écologique de la transition (Bronfenbrenner, 1979). En effet, une place importante est accordée aux microsystèmes dans lesquels

évolue l'enfant, en plus des indicateurs interactionnels et transactionnels (mésosystèmes) tels que les relations entre l'enfant et ses pairs, les parents avec les enseignants, la coopération et la collaboration entre les services, l'école et les parents, contribuant au développement de l'enfant durant cette période de sa vie. Une transition de qualité permet, au fil du temps, le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels évolue l'enfant (école, famille, milieu de garde, autres services) (Rimm-Kauffman et Pianta, 2000).

2.2.3 Une perspective écologique de la première transition scolaire

La problématique de la transition vers le préscolaire, les facteurs contribuant à une transition de qualité ainsi que les indicateurs d'une telle transition laissent une large place à la dimension écologique de la transition en identifiant notamment l'importance des interactions et des transactions complexes entre l'enfant et les différents milieux dans lesquels il évolue et entre les différents milieux qui l'entourent ou qui l'influencent. Après avoir précisé succinctement ce qu'est l'approche écologique, le modèle développemental de la transition est présenté.

2.2.3.1 Quelques mots sur l'approche écologique

Le terme écologie est utilisé depuis quelques années pour représenter cette quête d'équilibre entre les êtres vivants et leur environnement (Rocque, 1999). Bronfenbrenner (1979) innove en appliquant le mot écologie au développement humain (Lüscher, 1995). Pour comprendre le développement humain, Bronfenbrenner propose d'examiner la personne en tenant compte de ses différents contextes de vie. La compréhension du développement humain exige ainsi un regard croisé autant sur la personne que sur les différentes unités contextuelles (écosystèmes) dans lesquelles et avec lesquelles elle évolue, leurs interactions et les contextes plus larges dans lesquels ils se situent. Ainsi, le développement d'un enfant ayant des besoins particuliers est intimement lié aux environnements ou aux écosystèmes dans lesquels

il évolue tels que le service de garde, sa famille, l'école et sa communauté. Les relations entretenues entre l'enfant et ces milieux et entre ces milieux entre eux influencent son développement. De même, l'enfant vit à une époque donnée, dans un pays et une région qui ont des politiques et des mesures qui rendent disponibles ou non des services spécifiques qui peuvent soutenir son développement. Le modèle écologique illustre la complexité du développement humain en le regardant sous les angles de différents écosystèmes : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème (Bronfenbrenner, 1979).

Le modèle écologique du développement humain insiste sur le caractère bidirectionnel des interactions. Ces interactions façonnent mutuellement le développement présent et futur de la personne. Cette perspective appuie l'importance d'agir en vue de favoriser une transition de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers. Cette période fera partie de son histoire. Elle façonnera son développement pour la première année de fréquentation scolaire, mais aussi pour les années à venir (Bronfenbrenner, 2000).

2.2.3.2 Le modèle développemental de la première transition scolaire

La première transition scolaire est une transition importante tant par l'ampleur des changements qu'elle provoque, que pour ses retombées potentielles sur la trajectoire future de l'enfant, ainsi que sur le développement des relations école-famille-communauté. Les multiples changements sont autant de fenêtres d'opportunités pour le développement de l'enfant. Cette période de transition s'échelonne minimalement sur une durée de plus d'un an. Elle alloue un espace-temps suffisant pour agir sur l'écologie de la transition.

La perspective écologique de la transition lors de l'entrée à l'école suggère de porter un regard sur les divers processus interactifs et proximaux de cette période de changements. Le modèle développemental de la transition (figure 2.2) (Pianta et

Kraft-Sayre, 2003) est échafaudé à partir de trois modèles conceptuels de la transition, chacun représentant un ajout par rapport au précédent pour en arriver à un modèle qui prend en compte l'écologie de la transition, considérant la perspective temporelle comme élément critique de cette transition.

Le modèle développemental de la transition (adapté de Pianta et Kraft-Sayre, 2003, p. 8) ne s'articule pas uniquement autour des compétences et des caractéristiques de l'enfant. En plus de tenir compte des caractéristiques de l'enfant, ce modèle considère que les connexions, les interactions et les relations réciproques qui se bâtissent dans le temps, tout au long de la période de transition, facilitent le déroulement de cette période et soutiennent le développement de l'enfant et le transfert de ses acquis d'un milieu à l'autre.

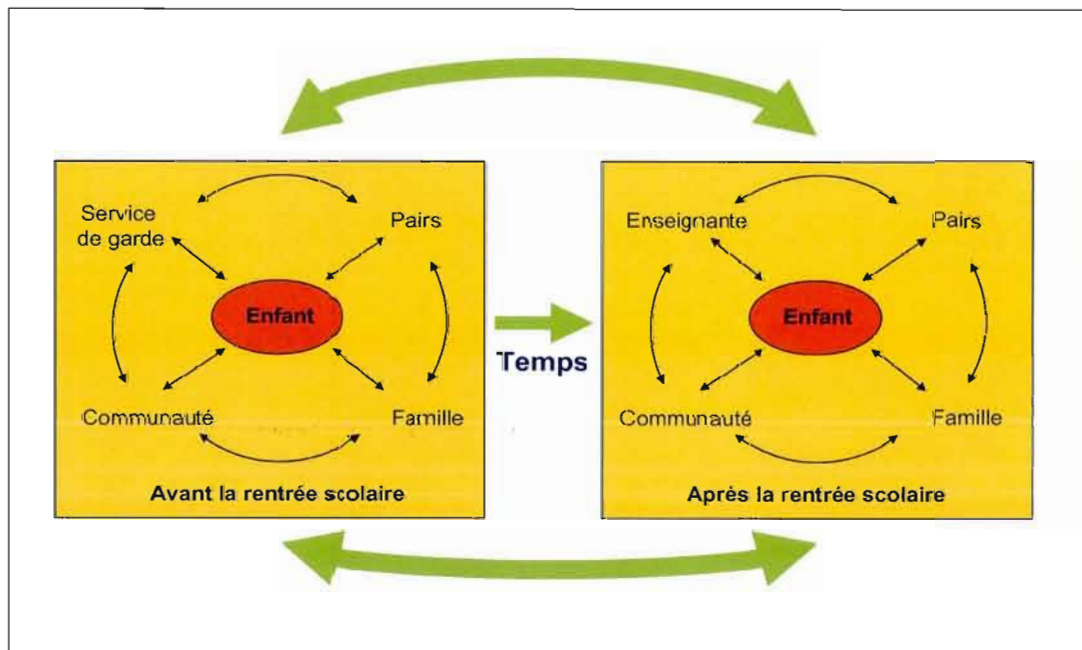


Figure 2.2 Modèle développemental de la transition.

Ainsi, tel que l'illustre la figure 2.2, il est important qu'un pont soit créé entre les milieux de vie fréquentés par l'enfant avant et après son entrée à l'école. À titre

d'exemple, il est pertinent que l'enseignante accueillant l'enfant puisse communiquer avec l'éducatrice du service de garde, les services de la communauté et les parents afin d'assurer la continuité développementale de l'enfant.

Le modèle développemental de la transition est centré sur les effets dynamiques des interactions entre les différents milieux entourant l'enfant. L'accent est donc porté sur les relations entre les différents contextes, mais aussi sur les formes que prennent ces interactions dans le temps. Elles façonnent et influencent l'adaptation mutuelle des acteurs et le développement de l'enfant. Alors que l'entrée à l'école est souvent considérée comme le début de la distanciation école-famille (Deslandes et Jacques, 2004; Rimm-Kaufman et Pianta, 1999, 2005), la perspective développementale de la transition invite les différents milieux à soutenir ensemble une transition de qualité en construisant notamment des relations de collaboration entre les différents milieux de l'enfant, avant la rentrée scolaire. Pour ce faire, l'emphase doit être mise sur les forces et les compétences de chacun.

Le contexte de la recherche, la démarche de transition planifiée par des acteurs en réseau, s'avère un dispositif novateur qui favorise une transition développementale. Elle crée des opportunités d'interactions variées entre les acteurs et entre les différents systèmes-milieux dans lesquels l'enfant vit ou est appelé à vivre. Elle donne l'occasion de mettre en place un plan de transition adapté et de déployer des pratiques transitionnelles bâties sur mesure, selon les besoins de l'enfant et les besoins du milieu qui le reçoit. Ce faisant, elle est considérée comme une innovation.

2.2.4 La démarche de transition planifiée vers le préscolaire : une innovation

Pourquoi considérer la démarche de transition planifiée par des acteurs en réseau comme une innovation? Pour répondre à cette question, il faut d'abord répondre à une question préalable : qu'est-ce qu'une innovation? D'abord, l'innovation est définie comme un « changement intentionnel, voulu par un ou plusieurs acteurs qui auront

travaillé, avec plus ou moins de succès, à le faire advenir » (Gather Thurler, 2004, p. 101). Sur le plan social, elle est une nouvelle approche ou pratique qui est mise en place pour répondre à un problème social reconnu et porté par les organisations concernées par ce problème (Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2001). L'innovation est utilisée entre autres en contexte de réformes scolaires. Elle est alors une « action adaptative novatrice des acteurs du système scolaire qui a pour objectif ou effet de répondre à une exigence interne ou externe de changement en modifiant durablement les manières de faire et de voir des mêmes et/ou d'autres acteurs » (Richiardi 1993, dans Cros, 2004, p. 16). Enfin, « l'innovation désigne des façons d'agir qui remplacent des interventions traditionnelles considérées inadéquates » (Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003, p. 9). Toutes ces définitions soulignent une dimension de nouveauté, portée par des acteurs dans des actions ou des interventions concrètes qui modifient les façons de faire habituelles. Cros (2004) spécifie cinq composantes qui permettent d'identifier si une expérience se situe ou non en contexte d'innovation. Pour être une innovation, 1) l'expérience est nouvelle pour le milieu ou pour les acteurs; 2) les personnes qui innovent s'approprient le produit de l'innovation puisqu'elles y ont participé et elles se sont engagées; 3) le changement qui survient chez la personne concurremment avec l'innovation est intentionnel, voulu; 4) les actions déployées vers l'innovation répondent à des objectifs qui traduisent une finalité à atteindre; il y a une tension vers le mieux, ce qui ne veut pas dire que toute innovation est positive et 5) le processus laisse la place aux acteurs, à leurs choix pour que survienne l'innovation. Bien que le but à atteindre soit identifié, les voies pour y arriver varient selon les choix des acteurs (Cros, 2004, p. 17-21).

Ainsi, la démarche de transition planifiée par des acteurs en réseau est considérée comme une innovation puisque la démarche à laquelle les acteurs sont invités n'est pas habituelle. Ces acteurs et ces milieux n'ont pas participé auparavant à une démarche intersectorielle semblable de planification de la transition. Les acteurs

proviennent de milieux différents (scolaire, SSS, services de garde et parents) et ils sont conviés à se réunir en réseau, sur une période d'un an, avec la finalité annoncée de planifier la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. Ensemble, ils devront composer avec les enjeux personnalisés de cette transition. Les acteurs sont invités à développer et à expérimenter une pratique nouvelle dans leur milieu et à se l'approprier. Ils participent à cette démarche de façon volontaire et ils choisissent eux-mêmes les actions qu'ils jugent pertinentes pour atteindre l'objectif d'une transition de qualité pour les enfants ciblés. Ces quelques considérations souscrivent aux définitions et aux composantes de l'innovation. La démarche de transition planifiée dans le cadre de cette recherche aspire donc à être une innovation. Elle appelle les acteurs des différents milieux à travailler en réseau.

2.3 Le travail en réseau

Un réseau constitue un groupe de personnes qui sont reliées entre elles. En contexte social, plusieurs types de réseaux existent. Il y a d'abord le réseau primaire qui regroupe les membres de la famille, la parenté, les personnes proches du voisinage, du travail et des amis (Guédon, 1984). Ce réseau est une entité collective naturelle qui existe sans avoir besoin d'être créée. Avec le temps, les années, le réseau primaire se modifie au gré des naissances, des décès, des unions, des relations dynamiques entre ses membres. « Les réseaux primaires constituent les cellules de base de la société, espaces de formation de l'identité individuelle et sociale, espaces amortisseurs des coups durs, espaces d'intégration entre le micro et le macro-social » (Besson, 2002, p. 63).

Les réseaux secondaires sont plutôt des réseaux fonctionnels. Ils peuvent être informels ou formels. Les réseaux secondaires informels se construisent avec des personnes qui se réunissent par intérêt ou par besoin, de façon plus ou moins spontanée, plus ou moins structurée pour échanger des services entre eux, trouver une solution commune, partager un loisir et des préoccupations (Besson, 2002; Guédon,

1984). Ils se forment à partir de l'initiative d'une ou de plusieurs personnes. Leur durée varie selon le besoin ou le bon vouloir des membres de ce réseau.

Les réseaux secondaires formels sont constitués de réseaux qui distribuent ou rendent des services, habituellement à des réseaux primaires. Les individus qui en font partie et qui y interagissent, le font avec un rôle, une fonction, selon l'organisation à laquelle ils appartiennent. Les personnes qui en font partie sont généralement rémunérées (Guédon, 1984). Des acteurs en réseau, qui planifient la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers et de leurs parents, répondent à la définition de ce type de réseau : un réseau secondaire formel.

2.3.1 Les fonctions du travail en réseau

Le recours au travail en réseau dans le domaine social ou de l'organisation des services devient pertinent en présence de quelques facteurs dont l'effritement des réseaux sociaux des personnes, la complexité de certaines situations, le manque d'accès ou de coordination des services, l'écart entre les besoins et l'offre de services et l'intérêt des acteurs de trouver ensemble des réponses novatrices à un problème donné (Dumoulin, 2003; Larivière et Savoie, 2002). Ces préoccupations appellent à un travail de concertation laissant place à un travail interdisciplinaire et intersectoriel. Le travail en réseau fait partie des façons de travailler qui sont préconisées depuis près de trente ans. Du travail individuel avec une personne, les modalités de travail ont évolué vers des pratiques en réseau (Besson, 2002). C'est aller au-delà des organisations et des titres pour mieux répondre ensemble aux besoins des personnes. Il n'y a pas de réseau s'il n'y a pas de problème ou une situation commune autour de laquelle s'unissent les membres du réseau (Dumoulin, 2003). La formalisation du réseau permet de relier « tous les professionnels susceptibles d'intervenir auprès de l'utilisateur dans une étape de son parcours » (Dumont, 2003, p. 44).

L'émergence grandissante du travail en réseau tient compte d'une réalité où, face aux besoins et aux situations de plus en plus complexes, il est nécessaire de faire appel à l'intelligence et aux compétences de chacun par la coopération. De même, la décentralisation et la compartimentation des services nécessitent des modalités de services qui en assurent la cohérence (Le Boterf, 2004). Le manque d'efficacité d'un modèle de services dispensés de façon plus individualiste aurait poussé les intervenants sociaux à vouloir innover pour intervenir autrement (Sanicola, 1994). Le travail en réseau s'est imposé pour soutenir et pour faciliter l'articulation des liens entre les différents acteurs en vue d'une réponse la plus adaptée possible aux besoins d'une personne (Dumont, 2003; LeBoterf, 2004). Le réseau se charge donc de la coordination des services prodigués par différents intervenants qui sont complémentaires dans leurs interventions, sans perdre la spécificité de chacun. Cette mutualisation des efforts des personnes ou des services par le travail en réseau veut contrer la concurrence entre les acteurs ou les services. Les acteurs du réseau peuvent même trouver des façons de risquer ensemble pour répondre à un besoin auquel nul ne pourrait répondre seul. C'est la force du réseau (Dumont, 2003).

La présence d'acteurs hétérogènes signifie souvent des besoins, des intérêts et des savoirs divergents (Callon, Cohendet, Curien, Dalle, Eymard-Duvernay, Foray *et al.*, 1999). Ainsi, le travail en réseau convie les intervenants à travailler autrement entre eux, et conjointement avec les familles. Malgré leur hétérogénéité, les acteurs sont invités à prendre les décisions en tenant compte de la réalité de chacun, selon les besoins de la personne, en privilégiant des interventions basées sur les ressources plutôt que sur les déficits. Le réseau devrait permettre la synergie et la coopération qui rendent vivante la collaboration. Lorsque le réseau joue son rôle, il suscite le partage entre les membres, de façon non hiérarchique et permet de donner un sens aux interventions; « coordonner, donner du sens à l'action menée avec l'utilisateur, c'est parvenir à réduire les effets pervers d'une intervention à plusieurs » (Dumoulin, 2003, p. 66).

Marciano (1990) identifie quatre fonctions au travail en réseau. Il y a d'abord la fonction liante permettant de lier les différents univers de la personne; la fonction cohésive qui permet une certaine solidité et une harmonie au niveau des interventions; la fonction contenant qui permet d'éviter la satellisation, les trous noirs tout en encadrant et en cernant les limites des interventions et la fonction de la modélisation qui permet aux différents acteurs organisationnels, institutionnels et les familles de modéliser leurs rapports entre eux.

Ces fonctions répondent d'une part au besoin de structure requis par le travail en réseau notamment par ses fonctions liante, cohésive et contenant. La planification de la transition répond notamment à ces fonctions. D'autre part, la fonction de modélisation répond davantage aux relations à l'intérieur du réseau. Chaque réseau a sa propre dynamique, des mouvements relationnels qui lui sont distincts. Y a-t-il un discours collectif, des règles, des normes, des attitudes, des croyances, des modes de communication qui représentent bien ce réseau? Quels sont les rapports sociaux qui se développent à l'intérieur du réseau (alliances, éloignements, clivages, conflits de loyauté)? Y a-t-il un effet « réseau », c'est-à-dire un sentiment de communion entre les personnes (Besson, 1994)?

La dimension relationnelle, correspondant à la fonction de modélisation, demeure une dimension indispensable au succès du travail en réseau afin d'en arriver à des services intégrés, concertés et planifiés, construits à partir d'une démarche conjointe entre les acteurs, incluant les familles (Park et Turnbull, 2003). Pour réunir les conditions qui soutiennent les fonctions structurantes du réseau, ne doit-on pas consolider aussi la fonction relationnelle du réseau? En effet, l'énumération de quelques enjeux du réseau étaye la pertinence de cette question : la place de chacun, le pouvoir, la concurrence, la compétition entre les acteurs, la place laissée aux savoirs des familles face aux savoirs disciplinaires, le partage équitable ou réciproque entre les acteurs et l'enjeu de la collaboration nécessaire pour avoir une cohérence d'action (Deliège,

2005). Ces enjeux du réseau concernent particulièrement la fonction de modélisation du réseau.

Tel que décrit, le travail en réseau est davantage une proposition normative (ce qu'il doit être), que ce qu'il est en réalité (Genard, 2003). Toutefois, cette présentation a l'avantage d'énoncer comment, idéalement, un travail en réseau rend possibles le travail conjoint, le partage et la construction de relations. Ainsi, tout travail en réseau se situe quelque part sur un continuum entre deux extrémités. D'un côté se retrouve cette proposition normative du travail en réseau alors que de l'autre côté, le travail en « silo » ou en « solo » représente le travail non concerté, sans collaboration, sans consensus entre les différentes organisations et les personnes. Pour tendre vers le travail en réseau, les différents acteurs sont invités à changer de modèle dans les champs du pouvoir, des savoirs et celui de la logique d'action (Deliège, 2005). Appliqués au contexte de la transition planifiée vers le préscolaire, ces changements de modèles se traduisent par les affirmations suivantes :

Champ du pouvoir : le travail en réseau fait appel à des acteurs invités pour leur pertinence dans le cadre de cette transition. Le présupposé est que tous les acteurs sont également importants dans cette démarche. Les acteurs doivent ainsi mettre en échec les relations dans lesquelles il y a manifestation de pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977). La relation de pouvoir s'installe et devient un enjeu lorsque le rapport de force est utilisé pour permettre à l'un de retirer davantage que l'autre; l'équilibre des forces est alors rompu, les ressources sont perçues différentes, les échanges sont inégaux. Le travail en réseau crée une plateforme pour équilibrer ces jeux de pouvoir.

Champ des savoirs : tous les acteurs ont une contribution à apporter relativement à différents savoirs qui sont complémentaires. La pluralisation des savoirs est un premier pas qui ouvre la voie à leur mutualisation et à la construction potentielle de nouveaux savoirs. Que les savoirs soient spécialisés, d'expérience, ou disciplinaires,

ils ont une place dans cette planification de la transition. La spécialisation se décloisonne en y intégrant les savoirs pluriels. Avec ce partage se construit la compétence collective du réseau.

Champ de la logique d'action : le travail en réseau encourage un mode de fonctionnement qui respecte une logique d'action collective et centrée sur les besoins qui émergent de la situation plutôt qu'une logique individualiste et centrée sur les besoins institutionnels. L'intervention en réseau oblige à déborder du cadre habituel de la logique d'action de l'acteur qui est parfois limitée à celle de sa profession ou de son organisation d'appartenance pour s'ouvrir à des façons de faire qui répondent à la situation pour laquelle le réseau est réuni. Une action programmée, prédéterminée, rigide pour une situation donnée (ex. dans une situation similaire, on fait telle chose), n'a pas sa place dans ce travail en réseau. Une flexibilité permet au réseau d'innover, de risquer, d'explorer et de faire autrement. C'est l'image de la confection sur mesure à la place de la confection sur une chaîne de montage.

La transition planifiée par des acteurs en réseau incite ces derniers à modifier leurs pratiques habituelles afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant et des milieux, en utilisant les compétences complémentaires de chacun. Les zones de turbulence voient leur risque augmenter. Au départ, les acteurs ne sont pas situés à la même place sur le continuum du travail en réseau. De même, les positions occupées sont en mouvance et devraient varier au cours de la démarche de transition planifiée, selon ce qui est expérimenté au cours de ce travail en réseau. En contexte d'innovation, le travail en réseau présente aussi d'autres particularités.

2.3.2 Les particularités du travail en réseau en contexte d'innovation

Travailler en réseau peut être complexe, particulièrement lorsque le réseau est en émergence, en contexte d'innovation (Callon *et al.*, 1999). L'innovation favorise le regroupement d'acteurs qui ne sont pas habitués de travailler ensemble. La mise en

réseau fournit un espace qui permet des interactions qui lient des personnes, des savoirs, des biens, soit des interactions non habituelles « dans un faisceau d'interdépendances » (Callon *et al.*, 1999, p. 14). Cette mise en réseau permet notamment de saisir les systèmes de relations complexes qui prennent place ou non entre des services et des organisations différentes. La planification d'une transition de qualité, sa pertinence, son efficacité et sa cohésion dépendent du travail en réseau de ces acteurs. De même, la solidité du réseau joue un rôle primordial dans le déploiement des activités proposées et leur ancrage. Dans ce contexte, l'innovation est portée par le réseau. Cette situation de travail en réseau pour le développement et la mise en place de l'innovation rend possible un espace pour négocier, organiser et structurer des actions conjointes qui visent la transition de qualité. Tout ce processus se réalise à partir du réseau et des interactions entre les acteurs qui évoluent en cours de processus (Bilodeau, Chamberland et White, 2002).

Telle que décrite, l'innovation peut difficilement fonctionner sans la coopération des membres du réseau, sans des règles et des conventions appartenant à ce réseau, autour de l'objectif qui les réunit. La confiance entre les membres du réseau peut se développer avec la connaissance de l'autre et elle nécessite du temps qui devient un facteur important : je fais confiance à l'autre, je peux collaborer avec lui, car je l'ai observé; il respecte les mêmes conventions que moi (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005).

Les enjeux pour accueillir des enfants ayant des besoins particuliers forcent les organisations à rendre plus perméables leurs frontières. La planification de la transition, vue comme innovation, sollicite les acteurs à une mise en réseau. En principe, cette innovation se construit sur la reconnaissance mutuelle des logiques des uns des autres. Elle oblige les divers intervenants à une hybridation des savoirs et des connaissances, au-delà d'une organisation, au-delà d'une discipline. L'analyse de ce réseau qui émerge, dans un contexte d'innovation, permet l'étude des interactions

stratégiques, des connexions et de leur évolution dans la forme qu'elles prennent, autant dans la dimension relationnelle (sociogramme⁶) que dans sa forme technique (l'innovation qui se développe et qui se met en place : le technogramme) (Bilodeau *et al.*, 2002). La perspective théorique de la sociologie de la traduction appuie ce travail d'analyse du travail en réseau.

2.3.3 La sociologie de la traduction : perspective théorique de la recherche

La sociologie de la traduction (Akrich, 2006, Akrich, Callon et Latour 1988a, 1988b; Amblard *et al.*, 2005; Callon 1986; Callon et Latour, 1986) propose un cadre pour examiner et mieux saisir ce qui se déroule à l'intérieur d'un réseau, en cours d'innovation. Cette perspective a été développée dans le cadre de l'implantation d'innovations technologiques dans les organisations. La sociologie de la traduction est aussi connue sous le vocable de « sociologie de l'innovation » et de la « théorie de la traduction ». Elle est « un outil d'analyse qui permet de suivre les transformations successives et donc, l'adaptation mutuelle du contexte, des acteurs et du projet, dans le développement d'une innovation » (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003, p. 9). Elle contribue aussi à saisir le lien entre le processus et l'aboutissement de l'action partenariale. Pendant que les différents acteurs développent l'innovation, (technogramme), de quelle façon se tissent les liens sociaux et la convergence des intérêts (sociogramme) (Bilodeau *et al.*, 2002)?

La sociologie de la traduction se décrit comme une théorie de la coopération, en continuité avec des théories organisationnelles centrées sur le conflit (Bilodeau *et al.*, 2002). Elle porte une attention particulière aux tensions et aux conflits qui, lorsque négociés, peuvent en arriver à un compromis (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003).

⁶ Les termes sociogramme et technogramme sont des termes utilisés par Bilodeau et ses collègues (2002) en contexte d'analyse de projets qui se sont déroulés en réseau, selon la perspective de la sociologie de la traduction. Les auteurs rapportent le caractère symétrique entre le sociogramme (tissage de liens sociaux et les alignements des intérêts) et le technogramme (qui représente le produit développé).

Cette théorie est utilisée dans le domaine de la santé publique (Bilodeau, 2000; Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003; Bilodeau, Lefebvre et Allard; 2003) et pour l'évaluation de l'implantation de programme (Cinq-Mars, 2005).

Vu par les tenants de la sociologie de la traduction, le réseau est présenté comme un regroupement d'acteurs de diverses professions qui font des alliances pour que survienne l'innovation, sur une période de temps et dans un espace donné. Une importance est mise sur les relations et sur les interactions entre les individus qui forment ce réseau (Cros, 2004). Le réseau comprend toutes les entités humaines et non humaines qui partagent ou participent à la situation ayant des rôles, des identités et des fonctions. Cela inclut les ressources, les programmes, les personnes, les savoirs. « La théorie de la traduction conçoit les situations comme des réseaux où sont reliés les acteurs et les ressources qui y participent » (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003, p. 9). Cette perspective convient aux intérêts de la recherche actuelle qui examine le travail en réseau, les savoirs en partage et les processus impliqués lors de l'innovation.

Durant le développement de l'innovation, la sociologie de la traduction suggère une lecture des processus sociaux : la dynamique des relations sociales entre les acteurs du réseau, leurs marchandages, leurs compromis (Cros, 2004). Chaque acteur est porteur d'une position sociale, d'avantages, de contraintes, d'intérêts qui, en situation de divergence, soulèvent les limites du travail en réseau et peuvent bloquer l'évolution de l'innovation (Cinq-Mars, 2005). Y a-t-il recherche de consensus ou de compromis? Des stratégies sont habituellement déployées pour satisfaire minimalement les intérêts des participants afin qu'ils acceptent de poursuivre le travail en réseau et de permettre ainsi que l'innovation devienne réalité (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003). La traduction est au cœur de ces stratégies.

Particulièrement, dans les réseaux émergents tels que les réseaux formés pour la planification de la transition, les savoirs variés des acteurs ne sont pas toujours

compréhensibles les uns pour les autres. À titre d'exemple, les savoirs des parents, des enseignants, des éducatrices ou des professionnels de la SSS ne sont pas les mêmes. Ils peuvent être exclusifs et même rivaux. Callon (1986) propose la notion de traduction. L'acteur A doit intéresser l'acteur B pour lui démontrer que ses savoirs et ses intérêts sont intelligibles et pertinents pour lui et pour la réalisation de l'innovation. Par exemple, le parent doit intéresser l'enseignant à sa perspective, à ses connaissances afin de soutenir une transition qui tienne compte des besoins de l'enfant. L'enseignant, d'autre part, veut amener le parent à comprendre la réalité de l'école et de sa classe.

La traduction rend compte des perpétuels déplacements à tous les moments de l'innovation, déplacements des buts, des intérêts, des dispositifs et des acteurs. La traduction prend un sens géométrique : c'est aller vers l'autre, s'orienter vers l'autre. C'est favoriser la compréhension commune afin de trouver les mots qui permettent de dégager un sens commun. « La notion de traduction réfère aux ré-interprétations continues qu'opèrent les acteurs quant aux rôles et quant au produit innovant, partant de leurs intérêts respectifs et de leurs rapports de pouvoir, et conduisant à l'élaboration des compromis » (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003, p. 9).

La sociologie de la traduction ne renvoie pas à la traduction d'une langue, mais à la traduction d'un fait, d'un message, d'un renseignement ou d'un intérêt. La traduction permet de relier des éléments ou des activités hétérogènes de façon à ce qu'ils puissent devenir porteurs d'un lien intelligible (Amblard *et al.*, 2005). C'est un processus transversal, une démarche afin de s'entendre sur le sens à donner à l'innovation, sur l'appropriation et l'engagement communs (Cros, 2004). Traduire dans le contexte de la sociologie de la traduction c'est être capable de transcender les intérêts individuels pour trouver un intérêt commun, sans aliéner les intérêts individuels et les acteurs, mais avec une ouverture à un intérêt supérieur, plus global.

2.3.4 Les opérations du travail en réseau

L'utilisation de la sociologie de la traduction nécessite l'appropriation de termes spécifiques qui sont associés au processus du travail en réseau. Ces vocables représentent les différentes opérations qui peuvent se dérouler lors de l'innovation. Elles agissent sur les interactions entre les acteurs. Les mots définis dans cette section, problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation et controverses, sont issus de la sociologie de la traduction et ils sont les concepts retenus pour la recherche en cours. Les opérations du travail en réseau sont présentées successivement, de façon linéaire, mais elles ne se déroulent pas ainsi. Il y a un va-et-vient entre ces différentes opérations tout au long de l'innovation.

Le point de départ du travail en réseau en contexte d'innovation est l'identification d'une situation ou d'un problème. À partir du problème formulé par des promoteurs, ici la chercheuse, des acteurs concernés par la transition vers le préscolaire d'un enfant ayant des besoins particuliers sont invités à se regrouper en réseau afin de résoudre ce problème. Les acteurs sont « tous les participants d'une situation, dans le sens où ils détiennent des connaissances et des ressources et où ils déploient des stratégies pour atteindre des buts » (Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003, p. 10).

La **problématisation** devient la première opération à traverser lors de la mise en réseau des acteurs, en contexte d'innovation. C'est l'étape de la mise en mouvement des acteurs autour d'une question, d'un problème ou d'un projet minimal. Est-ce qu'il y a consentement à se réunir autour des éléments de la problématique de la transition vers le préscolaire tels que présentés par les instigateurs de cette mise en réseau? Comment les acteurs y adhèrent-ils? Que veulent-ils y retrancher, y ajouter? À cette étape, la première définition du problème et les pistes de réponse sont assez vastes pour que les participants acceptent de collaborer à ce travail en réseau en vue de préciser le projet novateur (Amblard *et al.*, 2005). Cette étape permet de mettre au jour les intérêts de chacun face à cette transition, les controverses au regard de la

problématique et les possibles points de convergence sur lesquels les acteurs peuvent bâtir les compromis ou les alliances auxquels ils consentent pour poursuivre leur travail conjoint. Il y a un lien entre le problème, les préoccupations de chacun et le fait d'être indispensable au processus. Ultimement, les acteurs feront alliance pour contrer un problème qui a un sens pour tous, vers le développement d'une vision commune. Ainsi, cette étape permet aux acteurs de partir d'un problème commun, vers un objectif commun (Callon, 1986).

Vient ensuite l'**intéressement**. Lors de cette opération, les différents acteurs essaient de se positionner pour agir sur le problème nommé lors de la problématisation. Si l'étape précédente s'est bien réalisée, les acteurs se sont entendus sur les éléments globaux de la problématique de la transition vers le préscolaire. L'intéressement vise alors à identifier les dispositifs, les moyens pour contrer les éléments issus de la problématisation afin d'atteindre les objectifs communs (Callon, 1986). C'est le jeu de chacun des acteurs, de chacun des milieux, pour intéresser l'autre à sa problématisation, à sa façon de poser le problème, à sa manière d'apporter une solution, de nouvelles façons de faire et de dégager les éléments convergents. Un regard sur l'intéressement permet d'identifier l'ensemble des stratégies utilisées et déployées pour influencer les autres acteurs, les amener à leur intérêt, leur vision, leur suggestion et les conduire vers un rôle.

L'**enrôlement** est l'opération par laquelle les acteurs négocient leurs rôles dans le développement de l'innovation, dans cette transition planifiée. Cette étape aboutit à une définition et une acceptation des rôles par les acteurs. Cela permet de renforcer le réseau (Bilodeau, Lefebvre, Allard, 2003) et de consolider l'innovation (Cinq-Mars, 2005). Chacun ayant accepté ce qu'il est prêt à faire, le déploiement de l'innovation devient palpable par cet engagement. Malgré l'importance de l'étape de l'intéressement, c'est au stade de l'enrôlement que se joue une dynamique entre les acteurs pour se positionner concrètement, sur le plan fonctionnel, dans leurs rôles.

Qui fait quoi? Il sera intéressant de remarquer si la détermination des rôles amène les acteurs à dépasser leurs rôles habituels (professionnels ou dans leurs organisations respectives) et leurs intérêts de départ. Les rôles coutumiers répondent habituellement peu aux nouvelles exigences que nécessite l'innovation. Il y a exploration de nouvelles façons de faire et de nouveaux rôles. L'enrôlement devient la concrétisation d'un intéressement réussi (Callon, 1986). Quels sont les rôles réels que les différents acteurs sont prêts à jouer pour réussir l'innovation, pour réussir la transition vers le préscolaire?

Une fois les rôles déterminés, la **mobilisation** signifie que les dispositifs prévus et les démarches planifiées se concrétisent en actions : les acteurs se mobilisent dans l'action. Ils agissent selon leur engagement pris à l'étape précédente. La transition vers le préscolaire n'est pas seulement planifiée, elle est mise en forme et les activités prévues se réalisent. Les différents acteurs peuvent mobiliser leur entourage dans la diffusion de l'innovation auprès de leurs collègues et dans leur milieu. Cette opération soutient l'implantation et la continuité de l'innovation. Elle peut augmenter le nombre d'acteurs qui portent l'innovation.

Les **controverses** ne sont jamais bien loin tout au long de ce travail en réseau. La gestion des controverses devient souvent nécessaire dès la problématisation. Toutefois, elle peut se retrouver tout au long du parcours du réseau vers l'innovation. Il n'y a pas d'innovation sans dépassement des controverses. Selon la sociologie de la traduction, les controverses surviennent avant l'innovation. Parvenir à une résolution satisfaisante des controverses est un passage obligé pour que les acteurs développent un sens commun et une cohésion face à l'innovation. Ils peuvent ensuite collaborer à sa construction. Les acteurs viennent d'organisations ou de services différents. Leurs intérêts sont souvent divergents et ils risquent de diviser les acteurs. La gestion des controverses signifie la recherche des points de convergence qui ont l'avantage de mobiliser les acteurs autour d'une vision commune et de s'engager dans une

démarche de construction des solutions qui constituent l'innovation (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003; Cinq-Mars, 2005). La résolution des controverses, dès l'étape de la problématisation, est précurseur de la solidité du réseau et de la consolidation de l'innovation. La médiation peut être une stratégie aidante pour y arriver (Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003).

Dans le cadre de la recherche actuelle, l'analyse du travail en réseau est une démarche spécifique qui permet de saisir, d'examiner et de comprendre ce qui se déroule sous les yeux du chercheur qui accompagne une démarche de planification de la transition vers le préscolaire. La chercheuse est un témoin privilégié : elle suit, écoute, entend ce qui se déroule entre les acteurs en réseau; elle examine comment se régulent les divergences, les conflits, les luttes de pouvoir (Amblard *et al.*, 2005). Elle devient aussi attentive à ce qui circule à l'intérieur du réseau, entre les acteurs, ce qui agit à titre d'intermédiaires du réseau. Ces intermédiaires sont tout ce qui circule entre les acteurs : objets, argent, documents, informations, connaissances et savoirs (Amblard *et al.*, 2005). Ils constituent « la forme et la matière des relations qui s'instaurent entre eux » (Callon *et al.*, 1999; p. 5). La sociologie de la traduction reconnaît l'importance des savoirs portés par les acteurs. En plus du travail en réseau, la recherche doctorale veut se démarquer par l'éclairage qu'elle porte sur les savoirs en partage, durant l'innovation.

2.4 Les savoirs en partage

Les acteurs réunis en réseau sont porteurs de bagages de savoirs qui diffèrent selon leur histoire personnelle, leurs expériences, leurs connaissances, les informations accumulées et les environnements dans lesquels ils ont évolué. Bien que l'accès aux différentes informations et aux savoirs soit important, bien souvent cet accès n'est pas suffisant (Cassidy, 2005). Les savoirs, à eux seuls, non connus ou non partagés demeurent statiques, inertes et inexploités (Thevenot, 1998). Le partage en face à face ou en réseau semble une voie à rechercher pour une mise en commun, un échange

direct (Le Boterf, 2004). La transition planifiée, avec des acteurs en réseau, alloue cet espace-temps pour que surviennent les savoirs en partage entre les acteurs entourant l'enfant. Dans cette section, le concept des savoirs en partage est d'abord présenté. D'où origine-t-il et que représente-t-il?

2.4.1 Les savoirs en partage : un concept en émergence

La recherche documentaire sur le concept des savoirs, associé au partage, a permis d'identifier l'emploi des concepts *partage des savoirs* et *savoirs partagés* dans des contextes différents. Le concept de partage des savoirs est utilisé notamment dans le contexte du monde des affaires (Beaulieu, 1999; Inkpen, 1996; Le Boterf, 2004, 2006; Poitras, 1994; Thevenot, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002), dans le contexte du monde civil (Boni, 2001; Héber-Suffrin, 2001; Héber-Suffrin et Bolo, 2001; Masclet, 2003; Partage des Savoirs, 2002; Thill et Brochard, 2001) alors que le concept des savoirs partagés est employé dans le contexte des services aux personnes présentant une incapacité (Bouchard 1999, Bouchard et Kalubi, 2003; Pelchat et Lefebvre, 2003; Pelchat, Lefebvre, Proulx et Bouchard, 2001) ou de l'éducation (Dionne, 2005; Lessard et Portelance, 2005; Portelance, 2007).

L'analyse des deux concepts *partage des savoirs* et *savoirs partagés* a conduit à l'identification d'éléments communs entre ces deux concepts, peu importe le contexte étudié. Le concept de « savoirs en partage », concept en développement et retenu pour cette recherche, a émergé à la suite de cette analyse. Il est un autre syntagme terminologique qui intègre les termes savoirs et partage. Dans le contexte du travail en réseau, le concept en développement « savoirs en partage » veut mettre l'accent sur la dynamique relationnelle qui se développe entre des acteurs durant toute cette période d'échanges et d'interactions qu'offre la transition planifiée en réseau. Cette dynamique accorde ou non l'espace, dans le temps, aux savoirs et à leur partage ainsi qu'à la reconnaissance de la contribution de chacun. À cette étape, le concept des

savoirs en partage se définit par les éléments communs au partage des savoirs et aux savoirs partagés.

Ainsi, autant les savoirs partagés, le partage des savoirs que les savoirs en partage s'appuient sur la nécessité de recourir à tous les savoirs disponibles (Le Boterf, 2006; Thevenot, 1998). Dans un monde où se développent des rapports nouveaux entre les acteurs, il est nécessaire de rendre disponibles les savoirs qui, par leur partage, favorisent la capitalisation des savoirs humains (Bouchard, 1999; Inkpen, 1996; Thill et Brochard, 2001). Les savoirs demeurent des richesses inexploitées sans leur partage (Le Boterf, 2004, 2006). C'est aussi une question d'efficience pour que les acteurs trouvent des solutions novatrices aux problématiques complexes et parfois nouvelles auxquelles ils doivent faire face (Dumont, 2003; Thill et Brochard, 2001; Wenger *et al.*, 2002).

Par exemple, lors de la transition de l'enfant vers le préscolaire, le milieu qui reçoit l'enfant présentant une DI, un polyhandicap ou un TED peut difficilement faire l'économie des savoirs accumulés par les adultes qui ont entouré cet enfant avant son entrée à l'école. Ces adultes ont déjà expérimenté des façons de faire; ils connaissent notamment ce qui favorise ou non la participation active de l'enfant ou au contraire ce qui suscite de l'insécurité. Chaque enfant arrive avec son bagage, ses besoins particuliers et sa propre complexité. Il n'est pas rare que les adultes qui l'entourent doivent créer des stratégies « à la carte » qui répondent sur mesure aux besoins identifiés. Les savoirs en partage devraient favoriser cette diffusion et l'intégration des pratiques et des stratégies.

Pour que survienne le partage des expertises et des savoirs, des stratégies qui mobilisent les différents acteurs vers une mise en commun sont requises. Le travail de collaboration (Dionne, 2005), le travail en transdisciplinarité (Boisvert et Vincent, 2002) ou le travail en réseau (Dumont, 2003; Dumoulin, 2003; Héber-Suffrin, 2001; Thill et Brochard, 2001) semblent être des voies privilégiées pour y arriver. Dans le

contexte de la recherche actuelle, la mise en réseau est la stratégie qui permet d'abord aux acteurs de se réunir, espérant qu'ils en profitent pour partager dynamiquement leurs savoirs.

De plus, quelques ingrédients s'ajoutent pour favoriser le partage. Le climat relationnel entre les acteurs est la toile de fond sur laquelle se négocie et se tisse le partage des savoirs (Inkpen, 1996). Celui-ci inclut la communication franche, un espace égalitaire, la confiance, la reconnaissance des savoirs d'autrui, la mise en commun des valeurs, la convivialité, la réciprocité et la solidarité (Bouchard, 1999; Héber-Suffrin, 2001; Masclet, 2003).

Ensuite, l'engagement organisationnel et l'engagement personnel jumelés à la flexibilité et à l'ouverture incitent les acteurs à accepter des risques : risque de laisser aller leur pouvoir, risque de se laisser influencer par les savoirs d'autrui et risque de vivre des tensions inhérentes au travail conjoint ou en réseau, nécessaires à la fécondation des savoirs (Inkpen, 1996; Poitras, 1994; Thill et Brochard, 2001).

Les avantages de partager les savoirs sont variés. Le partage permet une valorisation des différents acteurs par la reconnaissance de leurs différents savoirs (Boisvert et Vincent, 2002; Kalubi *et al.*, 2001). Les savoirs peuvent aussi agir comme intermédiaires entre les acteurs en réseau (Deliège, 2004). Le partage des différents savoirs favorise leur transmission, leur appropriation, leur enrichissement, leur fécondation et la construction conjuguée de nouveaux savoirs (Boni, 2001; Héber-Suffrin et Bolo, 2001; Le Boterf, 2004; Wenger *et al.*, 2002). Il renforce les nouvelles alliances (Inkpen, 1996), équilibre la distribution du pouvoir (Boni, 2001) permet la clarification et l'adaptation des rôles (Pelchat *et al.*, 2001), provoque une synergie entre les ressources de chacun et favorise la transparence. Les savoirs et leur partage encouragent l'émergence de perspectives nouvelles (Thill et Brochard, 2001) et ils soutiennent la continuité des interventions.

Le partage permet aussi aux acteurs d'avoir une vision commune, un allègement du poids de la charge en partageant la responsabilité du projet, des tâches, du vécu, des idées, des pratiques (Dionne, 2005). Bien qu'un bon climat relationnel prédispose les acteurs aux savoirs en partage, ces derniers peuvent aussi enrichir les relations entre les acteurs.

Au moment d'une transition planifiée, un défi est de dépasser les différents irritants et les controverses qui vont se produire inévitablement au cours de toute cette période afin d'en arriver à vivre pleinement la richesse des savoirs en partage entre les acteurs en réseau.

2.4.2 Les types de savoirs qui peuvent être en partage

Quels sont les savoirs qui peuvent être en partage? Plusieurs auteurs ont fait une démarche de clarification des différents types de savoirs. Certains termes sont utilisés tels que les savoirs tacites (Eraut, 2000; Inkpen, 1996; Polanyi, 1966; Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams *et al.*, 2000), l'archisavoir (Beillerot, 2000), les savoirs explicites, codifiés, théoriques, formalisés, d'experts et homologués (Eraut, 2000; Grize, 1996, St-Arnaud, 1997), les savoirs d'action, d'expérience et les savoirs pratiques (Le Boterf 2006; Miron, 1996; Pourtois, Barras, Lahaye et Nimal, 2001; Racine, 2000; Schön, 1996; Sorel, 2002; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Tochon et Miron, 2000). Pour des fins de simplification et de compréhension commune, les concepts de savoirs tacites et de savoirs explicites sont retenus puisqu'ils peuvent englober plusieurs savoirs qui sont appelés à être en partage au cours du travail conjoint (Lei, Slocum et Pitts, 1997 dans Beaulieu, 1999).

Polanyi (1966) a introduit l'expression de savoirs tacites. Ils constituent ce que la personne sait, mais qu'elle peut difficilement nommer. Les savoirs tacites se caractérisent par les savoirs qui sont acquis dans la vie de tous les jours, mais qui sont implicites et non articulés (Sternberg *et al.*, 2000). La majorité des savoirs nécessaires

pour fonctionner dans la vie quotidienne sont des savoirs tacites qui ont été acquis dans le quotidien, par l'expérience, sans que les personnes en aient conscience, sans qu'ils soient formalisés. Les savoirs tacites ont une fonction procédurale et instrumentale. Ils relèvent du domaine du savoir-faire et du comment-faire. Dans l'action, ils visent habituellement l'atteinte d'un but. Ainsi, les savoirs tacites, en action, sont souvent visibles par les routines, les gestes automatisés (Eraut, 2000). C'est un savoir qui est spécifique, pour une situation spécifique, dans un contexte particulier.

Dans le contexte actuel, les savoirs tacites intègrent les savoirs d'expérience. Pour les parents, ces savoirs sont composés de routines, de petits apprentissages au quotidien, de pratiques éducatives répétitives contextualisées (Pourtois *et al.*, 2001; Sorel, 2002). C'est donc un savoir d'expérience qui a été acquis dans l'action et qui résulte aussi des interactions vécues auprès de toutes les personnes qui entourent leur enfant. De même, les parents appliquent des théories implicites, selon ce qu'ils ont comme croyances et valeurs. « Ces théories implicites se structurent autour de savoirs d'action, fortement liés au contexte, mobilisés dans des situations connues » (Pourtois *et al.*, 2001, p. 21).

Les professionnels des milieux de l'éducation, de la SSS et des services de garde développent aussi des savoirs d'expérience. Ces praticiens, dans leur agir professionnel, n'appliquent pas seulement des savoirs qu'ils ont appris durant leurs études. Schön (1996) parle de savoirs cachés dans l'agir professionnel. Au-delà des savoirs théoriques et d'une science appliquée, les praticiens développent un savoir-faire. Il y a un savoir tacite qui n'est pas l'effet du hasard, mais bien de connaissances apprises ou intégrées de l'expérience. Schön parle de savoirs en cours d'action en ce sens qu'il est le savoir mis en pratique. Il y a donc une construction de savoirs avec l'expérience et avec les situations d'expérience (Le Boterf, 2004). Pour Tardif et ses collègues, le savoir d'expérience de l'enseignant est « l'ensemble des savoirs

actualisés, acquis et requis dans le cadre du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula » (Tardif *et al.*, 1991, p. 65).

Les savoirs explicites sont plus faciles à identifier puisqu'ils sont organisés en modèles, en règles et en politiques. Ce sont des savoirs codifiés qui réfèrent aux connaissances dites publiques, évaluées avant d'être publiées ou qui sont officialisées dans des programmes d'études (Eraut, 2000). Les savoirs explicites réfèrent aussi aux savoirs formalisés, homologués (St-Arnaud, 1997). Ainsi, plusieurs savoirs acquis en cours de formation sont des savoirs explicites et ils sont souvent associés aux savoirs d'expert.

Toute personne intègre des informations et des connaissances, les assimile, les associe et les met en relation les unes avec les autres, les réorganise. C'est ce qui compose son savoir (Grize, 1996). Tout individu est porteur de savoirs. Il a ses expériences propres et sa façon d'intégrer et de dynamiser les différents savoirs pour en arriver à des savoirs personnels. La figure 2.3 illustre les savoirs intégrateurs.

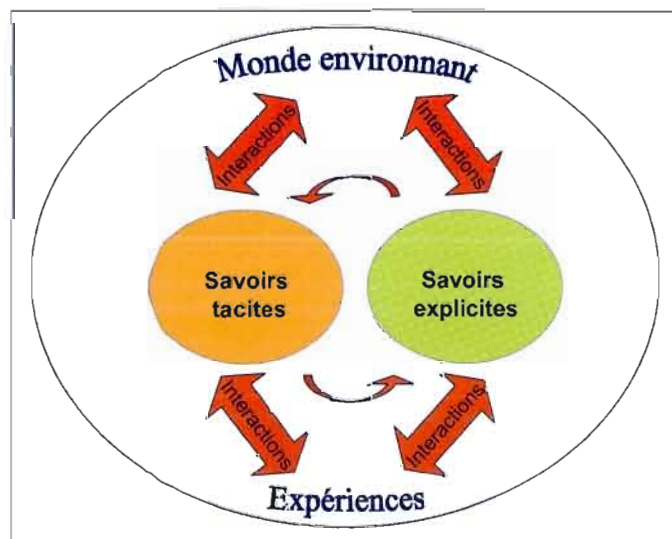


Figure 2.3 Savoirs intégrateurs.

Les savoirs intégrateurs représentent la combinaison et l'intégration des différents types de savoirs regroupés ici sous les termes savoirs tacites et savoirs explicites. Les savoirs intégrateurs résultent des interactions entre tous les types de savoirs et ils s'enrichissent des expériences et des interactions avec le monde environnant qui les modifie et les module.

Ainsi, les savoirs intégrateurs sont en perpétuel mouvement puisque les individus et leurs bassins de savoirs sont exposés quotidiennement à des situations, à des événements ou à des personnes auxquels, ils doivent agir et s'ajuster. Les savoirs intégrateurs des différentes personnes œuvrant au sein du réseau entourant l'enfant ayant des besoins particuliers sont donc variés. Ils sont singuliers par le caractère individualisé des savoirs de chacun des acteurs, et ils sont pluriels par les différents types de savoirs qui forment leurs savoirs intégrateurs.

En contexte d'innovation, le défi du travail en réseau auprès d'acteurs provenant d'historiques variés, d'intérêts et de savoirs différents, est de traduire et de partager les différents savoirs intégrateurs pour les rendre pertinents, compréhensibles et ancrés afin qu'ils aient un sens pour tous. Les savoirs en partage se doivent alors de dépasser la circulation des savoirs (Toupin, 1991) afin de potentialiser l'utilisation des savoirs des acteurs en réseau.

La recherche doctorale a pour objet spécifique de préciser, en contexte de transition planifiée, les objets sur lesquels se partagent les savoirs, les porteurs de ces savoirs ainsi que la nature des savoirs lorsqu'ils sont en partage. De même, les conditions qui facilitent ou nuisent au partage, les modalités servant au partage ainsi que les retombées des savoirs en partage sont étudiés.

2.4.3 Les savoirs en partage et les relations de collaboration

La mise en réseau des acteurs en vue de planifier la transition vers le préscolaire crée une occasion pour favoriser les savoirs en partage et ce faisant, favoriser le

développement de relations de collaboration. Alors qu'à un premier niveau le mot *partage* signifie la division, où il y a place à l'inégalité selon la répartition qui est faite (Boni, 2001), l'autre sens du mot partage renvoie à la mise en commun, à ce qui rassemble. C'est contribuer, prendre part, participer, collaborer. Partager devient alors donner et recevoir. Il met en relation la personne avec une ou plusieurs personnes. C'est ce dernier sens qui est privilégié dans le concept « savoirs en partage ».

L'importance de développer des relations de collaboration entre les différents acteurs recueille un large consensus (Bagnato, Neisworth et Munson, 1997; Boudreault et Michallet, 2004; Christenson et Sheridan, 2001; CFE, 2000; Fine et Nissenbaum, 2000; Turnbull et Turnbull, 2001). Particulièrement, le développement des enfants qui ont des besoins complexes invite à l'interdépendance des acteurs (Anderson-Butcher et Ashton, 2004). La collaboration dans une dynamique de communication dialogique permet aux acteurs de devenir producteurs de savoirs et pas seulement des consommateurs de savoirs (Cochran-Smith et Lytle, 1993).

Dans la présente recherche, la collaboration réfère au processus dynamique qui se développe entre les acteurs qui entourent l'enfant ayant des besoins particuliers durant les occasions de travailler ensemble. La collaboration intègre autant le volet relationnel (processus du développement de la relation) que les occasions et les objets de collaboration (le travail ensemble, convergent) (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). Selon les situations, cette collaboration peut signifier d'accéder à un niveau de partenariat vers l'autodétermination et l'appropriation des différents acteurs. Dans un autre registre, la collaboration peut mener à la réalisation conjointe d'un plan d'action avec une prédominance du volet instrumental, ou à un seul échange d'information. Le terme collaboration accorde cette flexibilité. Il est utilisé alors en tant que concept générique des pratiques partenariales qui varient selon les types de relation entre les acteurs, pouvant différer de simples échanges d'informations à des relations plus

complexes et organisées entre les acteurs (Himmelman, 2002; René et Gervais, 2001).

Le travail en réseau invite les acteurs à se regrouper pour travailler ensemble. Au regard de ce qui est présenté précédemment, dans quel registre vont-ils collaborer? Quel niveau de collaboration vont-ils développer? Himmelman (2002) présente un des stratégies de collaboration qui se situent sur un continuum. La première stratégie de collaboration identifiée par cet auteur est la mise en réseau. C'est un premier niveau de collaboration. Les acteurs vont-ils se limiter à cette première stratégie de collaboration ou bien vont-ils profiter de l'occasion offerte par la mise en réseau pour établir des stratégies de coordination, de coopération et de collaboration? La figure 2.4 illustre ce continuum, chacune des stratégies se différenciant de la précédente par une augmentation de l'engagement des acteurs et du partage des ressources (Himmelman, 2002). Ainsi, selon ce modèle de collaboration, la mise en réseau des acteurs lors de la démarche de transition planifiée constitue une première stratégie en vue de la collaboration, sans en garantir l'aboutissement. Elle en est cependant le premier jalon.

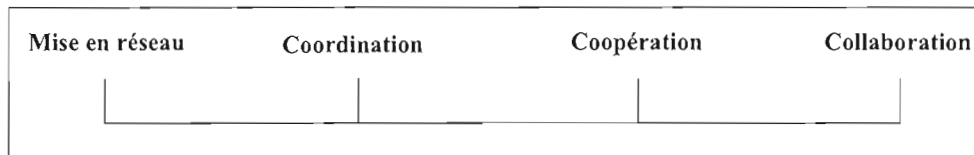


Figure 2.4 Stratégies de collaboration.

Les premiers contacts entre la famille, l'école et les autres acteurs qui entourent l'enfant, lors de leur mise en réseau, constituent les premières interactions porteuses d'une relation de collaboration et de savoirs en partage. La façon dont elles se déroulent oriente la trajectoire des savoirs en partage et de cette collaboration en construction. Lors de la transition planifiée vers le préscolaire, les acteurs en réseau peuvent à la fois s'engager dans le processus technique de la planification de la

transition (technogramme) et développer aussi des relations de collaboration (sociogramme). Les acteurs risquent de vivre des tensions qui font souvent partie de l'historique du développement des pratiques partenariales. Dans les situations qui appellent à la collaboration entre des acteurs issus de milieux et de cultures différents, les acteurs en processus interactionnel sont en quête d'un espace à occuper et à partager avec d'autres ce qui déclenche souvent un lieu de tensions, de négociations et de médiation (Caillouette, 2001). La quête d'espace à partager entre des familles, les milieux scolaires, les services de garde et les autres services offerts à l'enfant risque donc de voir se dérouler de telles tensions. Ces affirmations rejoignent la notion des controverses de la sociologie de la traduction.

Ainsi, il est illusoire de croire que tous les acteurs vont collaborer facilement pour dépasser leurs divergences et pour partager leurs savoirs. Les savoirs en partage entre les acteurs ne peuvent faire abstraction des tensions et des controverses inhérentes à toute mise en réseau d'acteurs porteurs de préoccupations, d'attentes et d'orientations variées selon leur rôle et leur position dans ce réseau. À titre d'exemple, des tensions sont à prévoir entre les préoccupations du parent de l'enfant présentant une DI, un polyhandicap ou un TED, l'intervenant d'un CRDITED qui promeut l'inclusion et le milieu scolaire qui planifie, gère les services de son école, regroupe les élèves en tenant compte de leurs besoins et du personnel disponible, ainsi que l'organisation scolaire dans l'école. Le travail en réseau sollicite les différents milieux à dépasser leurs divergences en échangeant, en collaborant, en partageant leurs savoirs afin de planifier ensemble une transition de qualité, ce qui pourra soutenir une continuité éducative.

2.4.4 Les savoirs en partage et la continuité éducative

La période de transition vers le préscolaire est une période qui confronte l'enfant, sa famille et tous les acteurs qui les entourent aux multiples changements occasionnés par cette transition. Il s'ensuit inévitablement des discontinuités dans les façons de

faire, les cultures, les expériences, les attentes, les routines et les environnements de l'enfant (Morin, 2002). La continuité entre les différents milieux (famille, milieu de garde, école, services spécialisés) permet de réduire les perturbations et les ruptures entre les environnements dans lesquels l'enfant vit (Kagan et Neuman, 1998; Kagan et Neville, 1996; Vaughn *et al.*, 1999). Les savoirs en partage peuvent être le lien entre les différents milieux de vie de l'enfant.

La continuité éducative signifie assurer la continuité des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant et de ses proches. Elle vise, entre autres, à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social. Joncas (1997) présente ainsi la continuité éducative :

Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire, lorsque son expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces dernières introduisent à son expérience ultérieure. L'expérience immédiate comporte donc des aspects familiers avec l'expérience antérieure et devient ainsi une sorte de prolongement de celle-ci; elle comporte également des aspects familiers avec l'expérience ultérieure et devient ainsi un prélude à celle-ci. Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun (Joncas, 1997, p. 17).

Pour réaliser la continuité éducative, plusieurs dimensions ont avantage à être considérées : 1) la continuité philosophique réfère à la continuité des philosophies qui sous-tendent les programmes pré et post transition, incluant les objectifs du programme et les méthodes d'enseignement de ceux-ci; 2) la continuité entre les curriculums, à savoir leur complémentarité; 3) la continuité développementale qui désigne la façon dont les décisions tiennent compte des caractéristiques de l'enfant, de son développement social, cognitif et affectif; 4) la continuité physique qui réfère aux similitudes dans les environnements physiques tels que le matériel utilisé, la gestion de l'espace; 5) la continuité organisationnelle qui désigne les aspects tels que l'horaire, le ratio enfants/adulte, le soutien, et 6) la continuité administrative qui

renvoie à la cohérence entre les politiques et procédures des milieux qui envoient et reçoivent l'enfant (Mayfield, 2003).

La continuité doit être considérée dans une perspective globale. La continuité entre la maison, l'école et la communauté lors des transitions de l'enfance dépend de la capacité de tous à travailler ensemble, à reconnaître que nul ne possède la vérité et à reconnaître que chacun a besoin des connaissances et des habiletés des autres pour réussir la continuité éducative (Mangione et Speth, 1998). La continuité éducative renforce l'importance des liens étroits à créer ou à renforcer entre les différents milieux de l'enfant avant l'entrée à l'école afin d'éviter les coupures et pour « préserver l'unité de la vie enfantine » (Morin, 2002).

Cependant, il est impossible d'assurer une continuité parfaite. D'ailleurs, celle-ci pourrait devenir source d'immobilisme et empêcher l'enfant d'évoluer (Joncas, 1997). Il ne faut pas éviter les ruptures et les discontinuités à tout prix, celles-ci faisant partie intrinsèque de toute période de transition. Les discontinuités et les ruptures peuvent au contraire être stimulantes et inciter les enfants à dépasser leurs limites actuelles, étant motivés, enthousiasmés et stimulés par les nouveaux défis et par les habiletés démontrées par leurs pairs (Smith, 1998). Lorsque les différences sont marquées entre les milieux, et pour faire face à ces éléments de discontinuité, le soutien offert à l'enfant et aux milieux devient plus important que de maintenir la continuité à tout prix (Ghaye et Pascal, 1988). Les adultes qui entourent l'enfant durant cette période de transition sont responsables de ce soutien à offrir pour faire face aux défis importants suscités par cette transition (Graue, 1999).

Par la mise en place de passerelles entre les différents milieux de l'enfant, les savoirs en partage offrent une façon de promouvoir la continuité éducative et de soutenir l'enfant face aux discontinuités.

2.5 La question de recherche

Au Québec, même si un nombre grandissant de chercheurs s'intéressent à la période de transition vers le préscolaire, la présente recherche se veut contributive pour une meilleure compréhension de la transition en contexte d'innovation. En effet, parmi les recherches répertoriées, aucune étude n'aborde spécifiquement la transition planifiée vers le préscolaire par des acteurs réunis en réseau, sous l'angle de l'innovation. De même, la sociologie de la traduction offre un cadre théorique et d'analyse original pour examiner le travail en réseau. Enfin, les savoirs en partage ajoutent une marque distinctive à la présente recherche par ce regard spécifique sur le partage des savoirs entre les acteurs réunis en réseau lorsqu'ils planifient la transition.

La mise en œuvre de l'innovation rend disponible un chantier où peuvent se construire et se déconstruire une variété de dispositifs, de liens, d'alliances, d'interactions et de controverses. Ce faisant, l'innovation devient un terrain fertile pour l'étude du travail en réseau et des savoirs en partage. L'intérêt de la recherche doctorale est donc d'approfondir, dans ce contexte d'innovation, comment les différents acteurs réunis en réseau exploitent cette potentialité, cet espace/temps disponible, pour matérialiser le travail en réseau et les savoirs en partage. La question générale de recherche est la suivante :

En contexte de démarche de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs réunis en réseau (l'innovation), quels sont les processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation?

Cette question générale de recherche se décline en trois sous-questions qui contribuent à y répondre :

- Quelle est l'évolution du travail en réseau en contexte d'innovation?
- Que sont les savoirs en partage en contexte d'innovation?
 - Les objets, les porteurs et le type des savoirs en partage?

- Les modalités d'échange des savoirs en partage?
- Les forces motrices et les forces restrictives aux savoirs en partage?
- Les retombées des savoirs en partage?
- Quelles sont les interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage en contexte d'innovation?

Les réponses à ces questions permettront dans un premier temps de décrire l'innovation et de la rendre compréhensible sous les angles du travail en réseau et des savoirs en partage. Dans un deuxième temps, elles mèneront à une modélisation de l'innovation qui en expliquera les processus, en montrant les relations et les associations entre les composantes de l'innovation.

Le chapitre suivant porte sur la méthodologie de la recherche et il précise les choix méthodologiques permettant de répondre à la question de recherche.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La recherche doctorale vise à décrire, à comprendre et à expliquer les processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation, une démarche de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers par des acteurs réunis en réseau.

La recherche doctorale profite du déroulement de la deuxième phase d'une recherche-action intitulée *Carte routière en vue de favoriser une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire* (Moreau, Ruel et Bourdeau, 2006-2008) pour se réaliser. Cette recherche-action est un projet financé par le MELS dans le cadre du *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices* (MELS, 2006). C'est un projet intersectoriel qui regroupe des acteurs d'une région du Québec provenant des milieux de l'éducation, de la santé et des services sociaux, des services de garde, et des familles.

La deuxième phase vise notamment à expérimenter une démarche de transition planifiée vers le préscolaire, telle que préconisée dans la *Carte routière vers le préscolaire*⁷ (Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008), pour trois enfants ayant des besoins particuliers. Puisque la recherche doctorale profite du déroulement du projet

⁷ La *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers* a été développée dans le premier volet de la recherche-action. Elle est un livre électronique issu de cette recherche et elle est disponible au <http://w3.uqo.ca/transition/>. La *Carte routière vers le préscolaire* rassemble des stratégies pour appuyer une transition de qualité. Elles sont regroupées sous six volets à considérer pour soutenir cette transition de qualité : accueil, planification, préparation, information, relation et sensibilisation. Les stratégies sont destinées autant aux familles et à leur enfant, qu'aux intervenants des services de garde, des milieux scolaires et ceux du milieu de la santé et des services sociaux.

de recherche-action pour se réaliser, elle bénéficie aussi des conditions associées au déroulement de ce projet, notamment en ce qui a trait au financement qui permet de payer les remplacements de personnel et les frais de déplacement lorsque requis.

Ce chapitre est consacré à présenter les différents choix méthodologiques de la recherche : la méthodologie privilégiée (recherche qualitative/interprétative) puis les diverses composantes de son opérationnalisation : son déroulement, les participants, les modes de saisie des données et les informations concernant l'analyse des données et la posture de la chercheuse. Le chapitre se termine par les critères de rigueur et les considérations éthiques de la recherche.

3.1 La recherche qualitative/interprétative

La question principale de recherche et les sous-questions exigent d'examiner en profondeur, sur une période de temps suffisamment longue, l'évolution du travail en réseau et les savoirs en partage afin de saisir les processus impliqués durant l'innovation. Pour ce faire, la méthodologie qualitative/interprétative est retenue.

D'une part, la recherche actuelle rejoint des éléments associés au paradigme des recherches qualitatives. La visée de la recherche est d'abord de mieux comprendre les processus complexes qui ont cours lorsque des acteurs sont réunis en réseau et qu'ils vivent une innovation. La description et la compréhension des processus pourront mener à leur modélisation. Ensuite, la démarche de recherche est principalement inductive. Elle permet de recueillir des données ouvertes (observation participante, entretiens de groupe et individuels) qui sont traitées par une analyse thématique (Paquay, 2006). Dans cette approche qualitative, les données recueillies permettent au chercheur de dépasser le cadre théorique et conceptuel pour explorer les processus de l'innovation, selon ce qu'en disent les acteurs et ce qui est observé sur le terrain. Enfin, l'analyse sert à construire des relations entre les données pouvant mener à une théorie en émergence (Paillé et Mucchielli, 2008).

La nature interprétative de cette recherche qualitative s'impose notamment par l'emphase qui est mise sur les interactions entre les différents acteurs, interactions sous-jacentes au travail en réseau et aux savoirs en partage. Ainsi, en voulant approfondir et comprendre les processus de l'innovation par ces deux composantes, l'étude s'attarde aux interactions qui sont au cœur de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). L'étude actuelle permet notamment d'identifier et d'analyser les indices qui témoignent des changements, des processus ou des phénomènes complexes qui sont en mouvement tout au long de l'innovation. Une multitude de moyens permettent de capter cette réalité, de l'interpréter, de la raconter, de la comprendre et de la modéliser, tout en reconnaissant que la réalité ne peut jamais être captée entièrement (Denzin et Lincoln, 2000).

La figure 3.1 illustre l'objet d'étude de la recherche qualitative/interprétative.

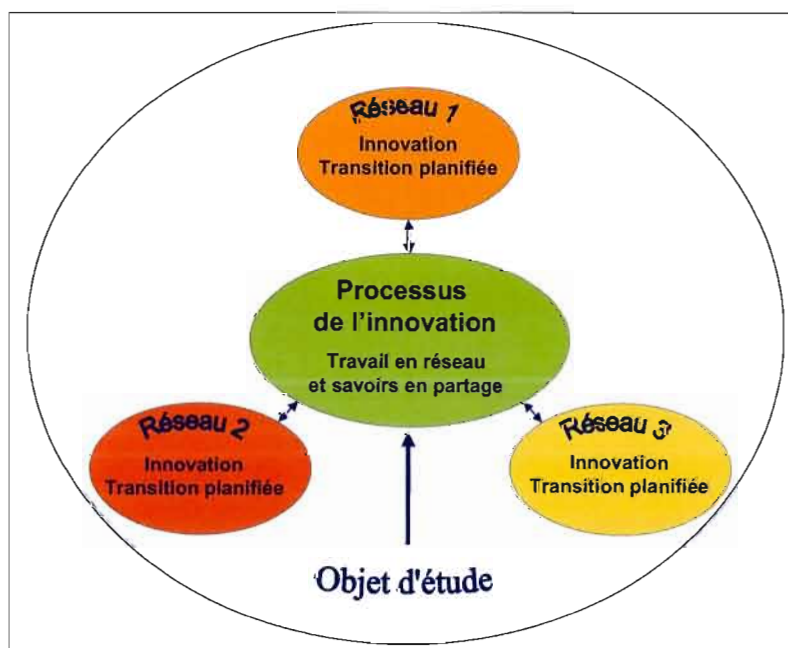


Figure 3.1 Objet d'étude de la recherche qualitative/interprétative.

La figure montre que les acteurs sont réunis dans trois réseaux différents. Les trois réseaux sont reliés par une trame commune, soit la démarche de transition planifiée pour un enfant ayant des besoins particuliers (innovation), ce qui permet de jeter un regard sur le même objet de recherche, les processus de l'innovation. Les trois réseaux d'acteurs offrent, par leur participation à la même démarche, un lieu et un espace où se déroulent des interactions permettant d'examiner le travail en réseau et les savoirs en partage. La disponibilité de trois réseaux à étudier enrichit cette recherche qualitative/interprétative. En effet, la situation des trois enfants est différente, autant par leurs caractéristiques, leur diagnostic, la nature de leurs besoins, le milieu école qui les accueille, le type de classe dans laquelle ils sont accueillis (maternelle ou classe spécialisée⁸), les acteurs mobilisés, leurs interactions, etc.

3.2 L'opérationnalisation de la recherche qualitative/interprétative

Cette section présente les diverses composantes de l'opérationnalisation de la recherche : le déroulement de la recherche, les participants, les modes de saisie de données, l'analyse des données et la posture de la chercheuse.

3.2.1 Le déroulement de la recherche

Des acteurs œuvrant auprès de trois enfants ayant des besoins particuliers, qui s'apprêtent à vivre leur première rentrée scolaire dans trois écoles différentes, sont appelés à se réunir afin de planifier cette transition pour chacun des enfants. Alors que les acteurs s'approprient, implantent et enrichissent la démarche prônée par la *Carte routière vers le préscolaire* (recherche-action), la recherche doctorale examine et fournit un éclairage spécifique sur l'innovation, en scrutant notamment l'évolution du travail en réseau et les savoirs en partage entre les acteurs.

⁸ La classe « maternelle » identifie celle fréquentée par l'enfant lorsqu'il est en classe « ordinaire » alors que la fréquentation de la classe spéciale est identifiée par « classe spécialisée ».

La recherche s'est déroulée de mars 2007 à mai 2008, soit du début des rencontres des acteurs en réseau jusqu'à la fin de la saisie des données. Aux fins de compréhension commune, ce qui se déroule avant la rentrée scolaire des enfants (mars à juin 2007) est considéré l'année 1 de la recherche et ce qui se déroule à partir de la rentrée scolaire est considéré l'année 2 de la recherche (août 2007 à mai 2008). La recherche implique trois réseaux d'acteurs, soit un réseau par enfant et par milieu école.

La démarche de transition planifiée sollicite les participants (acteurs) à s'approprier la problématique de la transition vers le préscolaire, la spécifier et la particulariser pour l'enfant et pour le milieu école qui s'apprête à l'accueillir. Les participants sont ensuite invités à élaborer un plan de transition et à en assurer le suivi : mettre en œuvre les stratégies choisies, réviser le processus, faire les ajustements nécessaires et évaluer la démarche à la fin de la période de transition⁹.

La figure 3.2 présente le déroulement de la recherche pour chacun des réseaux. Elle décrit les activités principales de la recherche ainsi que les modes de saisie de données tout au long de la démarche. Cette figure n'inscrit pas les différentes activités mises en place à la suite de la planification de la transition. Celles-ci seront présentées dans le chapitre suivant, dédié à l'analyse des données recueillies.

La figure 3.2 précise que le déroulement de la recherche, pour chacun des réseaux, se réalise lors de deux types d'activités principales, soit les rencontres en réseau et les rencontres individuelles. Les rencontres en réseau, d'une durée variant de 90 minutes à trois heures (durée maximale) servent à assurer la planification de la transition pour chacun des enfants ayant des besoins particuliers.

⁹ Dans le texte, les expressions transition planifiée ou planification de la transition intègrent ces différentes étapes. Le lecteur doit comprendre que la planification ne se résume pas à élaborer le plan de la transition, mais comprend toutes les étapes dont l'implantation, jusqu'à son évaluation.

La fréquence des rencontres est déterminée entre les participants pour tenir compte de la réalité de chacune des situations et des milieux. Le nombre de rencontres varie de six à neuf selon les réseaux et la fréquence moyenne est d'une rencontre toutes les six semaines. Il y a un arrêt des rencontres en réseau durant l'été.

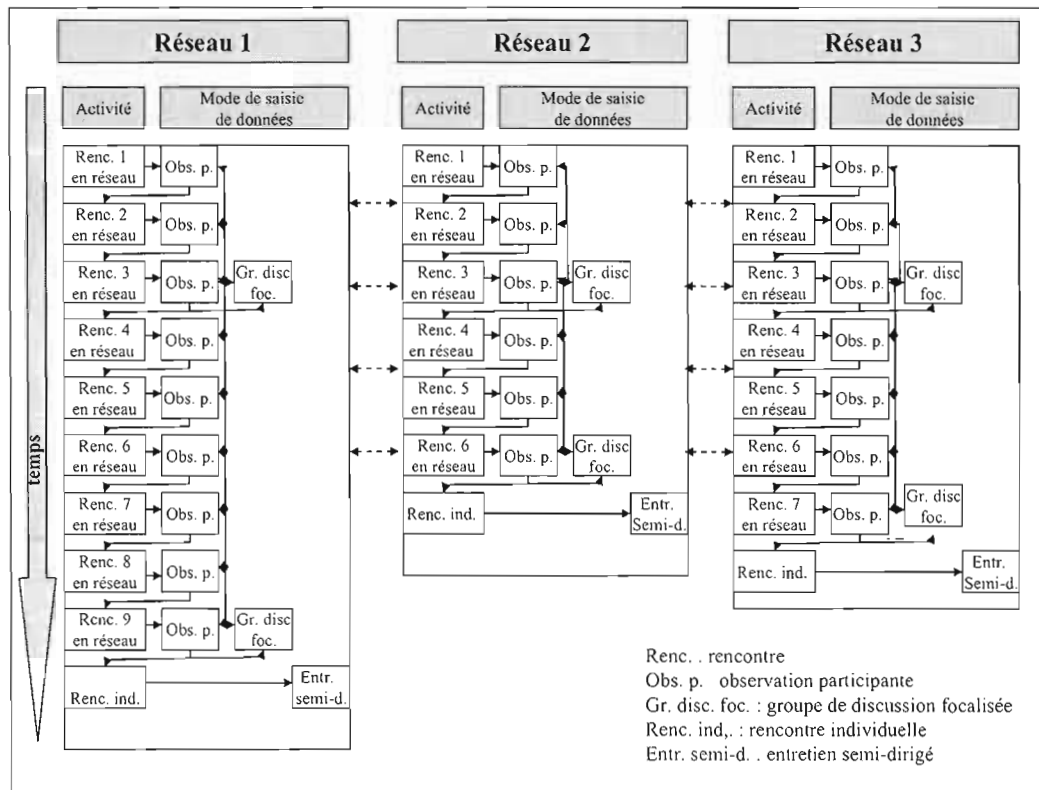


Figure 3.2 Schéma du déroulement de la recherche.

La figure 3.2 indique aussi les modes de saisie de données utilisés au cours du déroulement de la recherche. Durant les rencontres en réseau, l'observation participante est le principal mode de collecte de données. À deux moments, en cours de processus, les rencontres en réseau sont utilisées pour réaliser les groupes de discussion focalisée afin de procéder au bilan provisoire et au bilan final de la recherche. Enfin, les rencontres individuelles ont lieu principalement à la fin du projet (fin de l'année 2) par des entretiens individuels semi-dirigés.

Dans la figure 3.2, les flèches lient les activités aux modes de saisie de données ainsi que les réseaux entre eux. Ces flèches représentent le caractère dynamique de la recherche. D'abord, il y a une continuité entre les rencontres en réseau puisque, ce qui se déroule durant une rencontre, influence ce qui se déroulera durant la prochaine rencontre. De plus, chacun des modes de saisie de données (observation participante, groupe de discussion focalisée ou entretien individuel semi-dirigé) fournit des données qui sont complémentaires et qui peuvent s'enrichir mutuellement. Pour leur part, les flèches entre les réseaux rappellent que, bien que distincts, chacun des réseaux poursuit la même démarche et le même objet de recherche est examiné. Ce qui émerge dans un réseau peut apporter un éclairage sur ce qui se déroule dans un autre réseau et susciter une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Les rencontres en réseau sont animées par la chercheuse de la recherche doctorale et par la coordonnatrice de la recherche-action. L'animation s'inspire du matériel issu du *Système d'analyse sociale² (SAS²)* (Chevalier et Buckles, 2009, 2006). Cette animation permet de rallier la théorie et la pratique, particulièrement dans les situations de recherche participative à visée sociale, là où plusieurs acteurs différents sont appelés à dépasser leurs limites tant disciplinaires, organisationnelles que leurs savoirs, comme c'est le cas lors des rencontres en réseau. Enfin, l'animation préconisée par le *SAS²* reconnaît l'expertise de tous les participants et l'intelligence du groupe à s'engager collectivement aux démarches d'identification des enjeux locaux, des pistes de solution, des prises de décision et de mobilisation dans l'action.

3.2.2 Les participants de la recherche

Les acteurs en réseau sont les participants à la recherche doctorale. Ils ont été recrutés dans le cadre du projet de recherche-action. Ils ont consenti à participer de façon concomitante à la recherche doctorale. Ils ont été recrutés à partir de trois écoles qui accueillait des enfants ayant des besoins particuliers.

À la suite de l'inscription des futurs élèves au programme d'éducation préscolaire, les coordonnateurs en adaptation scolaire de trois CS francophones d'une région du Québec ont sollicité la direction de trois milieux écoles qui prévoyaient accueillir des enfants faisant partie de la clientèle des EHDAA (janvier à mars 2007). En plus d'accueillir un enfant EHDAA, les critères de sélection des milieux sont 1) que les enfants reçoivent des services d'un organisme sous la responsabilité du MSSS, 2) que les directions d'écoles acceptent que la recherche se déroule dans leur milieu et 3) que les parents et les intervenants proches des enfants ayant des besoins particuliers acceptent de participer à la recherche.

Les enfants pour lesquels la démarche de transition planifiée s'est réalisée présentent un polyhandicap (classe maternelle - Réseau 1), une DI, (classe spécialisée - Réseau 2) et un TED (classe maternelle - Réseau 3). À la suite de l'acceptation des parents, les divers intervenants provenant des services dispensés à l'enfant avant l'entrée à l'école (services de garde et SSS) et ceux des milieux scolaires qui s'apprêtaient à accueillir ces enfants ou à les soutenir ont été à leur tour invités à participer à la recherche. Le choix des participants s'est donc fait selon un échantillonnage en réseau, intentionnel et volontaire (Deslauriers et Kérisit, 1997). Enfin, il est qualifié d'hétérogène puisque les participants ont une diversité de titres, de responsabilités ou de rôles.

Les tableaux 3.1 (année 1) et 3.2 (année 2) présentent la composition et la provenance des participants qui forment les trois réseaux d'acteurs pour les deux années de la recherche. Vingt-cinq personnes participent à chacune des années. Même si le nombre de participants est le même, quelques participants varient d'une année à l'autre. Sept personnes n'ont participé qu'à l'année 1 du projet alors que sept autres n'ont participé qu'à l'année 2 du projet. L'arrêt de la participation à la fin de l'année 1 est survenu pour les raisons contextuelles suivantes: changement de poste (4), arrêt du service (service de garde 0-5 ans) (2) et un congé parental (1).

Tableau 3.1
Composition des réseaux d'acteurs – Année 1 de la recherche

Réseau	Provenance des participants – Année 1				Total par réseau
	Parent	Milieu de l'éducation	Milieu de la santé et des services sociaux	Milieu des services de garde 0-5 ans	
Réseau 1	2 parents (2 personnes)	Cl. maternelle 1 direction 1 enseignant 1 TES 1 CP de la CS (4 personnes)	2 CRDITED 1 ergo 1 SRP (2 personnes)	1 Serv. garde direction (1 personne)	9
Réseau 2	2 parents (2 personnes)	Cl. spécialisée 1 direction 1 enseignant 1 DSÉ (3 personnes)	1 CRDITED psychoéd. (1 personne)		6
Réseau 3	2 parents (2 personnes)	Cl. maternelle 2 directions 1 enseignant (3 personnes)	3 CRDITED 1 ergo; 1 ortho; 1 psychoéd. 1 CSSS (TS) (4 personnes)	1 Serv. garde éducatrice (1 personne)	10
Total	6	10	7	2	25

Sept nouvelles personnes se sont jointes à la recherche à l'année 2 pour les motifs suivants : retour de congé-maladie (1), nouveaux titulaires de postes (2), un conseiller pédagogique (CP) d'une CS (1) et le nouveau personnel affecté aux enfants avec la rentrée scolaire (3) (1 technicien en éducation spécialisée (TES), 1 préposé aux soins, 1 éducateur en service de garde scolaire). Dix-huit personnes ont participé aux deux années de la recherche, assurant ainsi la continuité de la démarche. Les tableaux 3.1 et 3.2 précisent que les participants sont présents en leur qualité de parent, de personnel du milieu scolaire (direction, enseignant, TES, préposé, CP de la CS, éducateur du service de garde scolaire, direction des services éducatifs – DSÉ), d'intervenants variés du milieu de la SSS (orthophoniste, ergothérapeute,

psychoéducateur, spécialiste en réadaptation psychosociale - SRP, travailleur social – TS) et du milieu des services de garde 0-5 ans (direction et éducateur).

Tableau 3.2
Composition des réseaux d'acteurs – Année 2 de la recherche

Réseau	Provenance des participants – Année 2				Total par réseau
	Parent	Milieu de l'éducation	Milieu de la santé et des services sociaux	Milieu des services de garde 0-5 ans	
Réseau 1	2 parents (2 personnes)	Cl. maternelle 1 direction 1 enseignant 1 préposée 1 CP de la CS (4 personnes)	2 CRDITED 1 ergo 1 TRP 1 CSSS (TS) (3 personnes)		9
Réseau 2	2 parents (2 personnes)	Cl. spécialisée 1 direction 1 enseignant 1 direction des services éducatifs (3 personnes)	1 CRDITED psychoéd. (1 personne)		6
Réseau 3	2 parents (2 personnes)	Cl. maternelle 1 direction 1 enseignant 1 TES 1 éducateur serv. garde scolaire 1 CP de la CS (5 personnes)	2 CRDITED 1 ergo 1 psychoéd. 1 CSSS (TS) (3 personnes)		10
Total	6	12	7	0	25

Tel que les tableaux 3.1 et 3.2 l'indiquent, les intervenants des services de garde (0-5 ans) sont présents dans deux sites sur trois durant l'année 1. Le troisième enfant fréquentait aussi un service de garde en milieu familial. La responsable n'a pas pu se libérer pour assister aux rencontres. À l'année 2, un enfant fréquente le service de

garde scolaire (réseau 3), d'où la présence d'un intervenant du service de garde scolaire à l'année 2 dans ce réseau.

Dans le milieu scolaire, les enseignantes pressenties pour accueillir les enfants au début de la recherche ont effectivement accueilli ces enfants. Une direction d'école a assisté à la démarche dans chacun des milieux écoles sollicités. Les parents des 3 enfants ont aussi participé aux deux années de la démarche de recherche. Le nombre de personnes provenant du milieu scolaire augmente à l'an 2 de la recherche puisque le personnel désigné en soutien à l'enfant se joint aux rencontres du réseau.

Le nombre d'années d'expérience des employés des milieux scolaires, de SSS et de garde a été recueilli. Il existe une grande variabilité à l'intérieur de chacun des milieux. Il n'y a pas de tendances observées. L'expérience sera nommée dans l'analyse lorsque ce sera un élément pertinent à identifier.

3.2.3 Les modes de saisie des données

Trois modes de saisie des données ont été mis à contribution pour examiner l'objet de recherche : 1) l'observation participante, 2) les groupes de discussion focalisée et 3) les entretiens individuels semi-dirigés utilisant la technique de l'incident critique. Le tableau 3.3 présente ces différents modes de saisie des données.

Le tableau 3.3 précise le moment auquel le mode de saisie de données a été utilisé, sa fréquence, sa durée ainsi que la modalité de saisie, c'est-à-dire en réseau ou individuellement. Ce tableau indique aussi les outils utilisés pour que se réalise cette saisie des données ainsi que la nature du matériel recueilli.

L'utilisation judicieuse des modes variés de collecte des données donne accès à une complémentarité des perspectives. Denzin (1978) utilise le terme triangulation pour imager les prises d'angle différentes qui aident à cerner l'objet de recherche afin d'en élargir la compréhension et la profondeur.

Tableau 3.3
Modes de saisie des données et leurs spécificités

Modes de saisie des données	Spécificités			
	Temps de la saisie/ Fréquence / Durée	En réseau / individuel	Outil de saisie des données	Matériel recueilli
Observation participante	Collecte continue 6 à 9 rencontres par réseau d'acteurs Durée : 90 à 180 minutes/ renc. Total : 22 renc.	En réseau	Présence active de la chercheuse Grille d'observation Enregistrements audio	Comptes-rendus Notes d'observation Notes théoriques
Groupes de discussion focalisée	Printemps 2007 et 2008 2 gr. par réseau Durée: 120 minutes / groupe Total : 6 groupes	En réseau	Canevas du groupe de rencontre focalisée Enregistrements audio	Transcription du verbatim des entretiens de groupe
Entretiens individuels semi-dirigés par incident critique	Printemps 2008 1 rencontre par participant : Durée : 60 minutes/ rencontre Total : 24 renc.	Individuel	Canevas d'entretien semi-dirigé avec la technique de l'incident critique Enregistrements audio	Transcription du verbatim des entretiens individuels

Les modes de collecte de données sont choisis « dans le but de placer l'objet d'étude sous le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief » (Hamel, 1997, p. 104).

Les sections suivantes portent sur chacun des modes de saisie de données. Leur présentation respecte la chronologie de leur utilisation durant la recherche.

3.2.3.1 L'observation participante

L'observation participante est un mode de collecte de données qui a été utilisé dès la première rencontre des participants lors des rencontres des acteurs en réseau. Elle se situe dans le paradigme des recherches qualitatives. L'expression « observation en situation » est aussi utilisée pour la décrire (Jaccoud et Mayer, 1997; Martineau,

2005). Elle est un outil de saisie de données « où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6).

Ce mode de collecte de données permet de saisir, en cours de processus, l'objet de recherche et de pouvoir amorcer l'analyse. Il sert entre autres à observer et à noter les interactions entre les participants, la façon dont ils échangent et construisent des savoirs durant leur travail en réseau en contexte d'innovation. Les notes d'observation peuvent être de nature pragmatique et stratégique, descriptive et théorique (Martineau, 2005). Elles constituent les traces de la collecte de données par observation participante et le corpus des données à analyser.

La chercheuse étant animatrice de toutes les rencontres des acteurs en réseau, elle a été un témoin privilégié de la mise en œuvre de l'innovation. Elle a effectué l'observation participante durant les rencontres en réseau et lors des groupes de discussion focalisée. Dans sa fonction d'observatrice, la chercheuse a consigné ses notes d'observation le plus tôt possible après la période d'observation (Deslauriers, 1991), à la suite de chacune des activités de la recherche, pour qu'elles soient fraîches à sa mémoire et qu'elles soient consignées avec précision, sans être entremêlées à des événements qui ne soient pas reliés à cette observation ou à ce réseau. Les notes ont été identifiées par type de note, de rencontre et par réseau, afin de pouvoir les retracer facilement et de ne pas les confondre.

Dans le cadre de la recherche doctorale, les notes qui résultent de l'observation participante et qui servent à l'analyse se concrétisent sous trois formes différentes, mais complémentaires : 1) les comptes-rendus, 2) les notes d'observation issues de la grille d'observation et 3) les notes théoriques.

Les comptes-rendus combinent des notes de nature pragmatique et descriptive. Ils décrivent d'abord ce qui est observé (pragmatique) : le réseau observé, la date, le lieu

et la durée de la rencontre ainsi que les participants présents et leur provenance. Les comptes-rendus indiquent le contenu des rencontres (notes descriptives) : les points à l'ordre du jour, les échanges d'information, les choix effectués en réseau, le plan de transition à la suite des échanges, les actions prévues et les responsabilités. Ces comptes-rendus des rencontres des réseaux ont été envoyés à tous les participants des réseaux respectifs à la suite des rencontres et ils ont font l'objet d'un retour à la rencontre suivante. Ils sont alors validés et ils servent de matériel de base aux échanges durant cette rencontre.

Pour leur part, les notes d'observation sont des renseignements descriptifs qui reprennent les différentes interactions entre les participants, selon les opérations de la sociologie de la traduction, et les savoirs en partage observés, tout en accordant une latitude pour intégrer des perspectives émergentes. Ces notes d'observation sont issues des renseignements enregistrés à partir de la grille d'observation (tableau 3.4). Cette grille a été élaborée à la suite de la lecture de divers textes et de recherches portant sur la sociologie de la traduction (Akrich *et al.*, 1988a, 1988b; Amblard *et al.*, 2005; Bilodeau, 2000; Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003; Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003; Callon et Latour, 1986; Callon *et al.*, 1999; Cros, 2004). Cette grille est particulièrement inspirante dans le contexte où des participants provenant d'univers différents sont appelés à développer et à mettre en place une innovation. Elle a orienté l'attention de la chercheuse, ce qui a permis de préciser les données à saisir et de s'attarder davantage aux objets de recherche.

Pour distinguer les notes d'observation issues de la grille d'analyse et celles servant aux comptes-rendus, rappelons que les comptes-rendus présentent le contenu explicite des rencontres, ce qui est dit, planifié, organisé en réseau, incluant les orientations et les décisions relatives à la planification de la transition de l'enfant ciblé dans ce milieu école. Les notes d'observation, à l'aide de la grille d'observation, reprennent davantage ce qui est perçu et les dynamiques latentes et non explicites.

Elles sont observées par la chercheuse durant le déroulement des rencontres pour répondre à la question de recherche.

Tableau 3.4
Grille d'observation

Réseau observé :	Date de rencontre :
Opération	Éléments à observer
Problématisation	Mise en réseau des acteurs Définition et appropriation de la problématique dans le milieu école Éléments problématisés
Intéressement	Moyens et stratégies des différents acteurs pour intéresser les autres à leur perspective, leur point de vue Convergence ou non pour l'élaboration du projet commun Compromis, médiation, négociation, va-et-vient entre les intérêts
Enrôlement	Identification, négociation et déplacement des rôles Interactions permettant la définition des rôles et des fonctions Les contraintes liées aux rôles
Mobilisation	Actions déployées et logiques d'action Engagement des acteurs en réseau Consolidation du réseau
Controverse	Intérêts divergents et controverses entre les acteurs Nature et origine des tensions Argumentaire
Savoirs en partage	Nature des savoirs mobilisés Modes de partage des savoirs
Autres observations	

Les notes théoriques, pour leur part, dégagent les aspects à approfondir ou à ne pas oublier, les interprétations, les hypothèses, les questions, les impressions, les cohérences, les incohérences ainsi que les dissonances issues des observations. Ces notes théoriques constituent un début d'analyse à partir des inférences générées dès les premières observations. Ces notes font le lien entre les observations et les

perspectives théoriques afin de leur donner un sens et une cohérence. Elles servent d'assise aux mémos théoriques de la phase d'analyse des données.

Pour soutenir l'écriture des diverses formes de notes d'observation participante, des enregistrements audio de toutes les rencontres des participants en réseau ont été effectués. Ils ont servi à réécouter les échanges et à retracer des segments qui sont venus appuyer les observations et enrichir notamment les notes descriptives (comptes-rendus et notes d'observation) et les notes théoriques. La gestion des enregistrements est traitée à la section « Considérations éthiques » (3.4).

3.2.3.2 Les groupes de discussion focalisée

Le terme *focus group* (groupe de discussion focalisée) est de plus en plus utilisé pour désigner tout entretien de groupe, et ce, indépendamment du type d'entretien de groupe réalisé, même si la nature et le contenu de ces entretiens diffèrent (Fontana et Frey, 2003; Morgan, 2001). Le groupe de discussion focalisée crée une occasion pour les participants de dire collectivement plutôt qu'individuellement leur expérience commune de participation au projet de planification de la transition (Madriz, 2003). Cela signifie que l'entrevue est « multivoix » et elle encourage les interactions horizontales (les participants entre eux). Cette formule peut aider les participants à se souvenir ou à découvrir de nouveaux points de vue à partir des échanges, un élément en amenant un autre (Fontana et Frey, 2003).

Le groupe de discussion focalisée a été choisi pour son potentiel de richesse des échanges : les interactions entre les participants rendent plus dynamiques les échanges et elles facilitent la construction sociale de la signification donnée à leur expérience de travail en réseau et aux savoirs en partage, tout en contribuant au développement de connaissances partagées (Holstein et Gubrium, 1995).

À deux reprises, lors des rencontres des réseaux d'acteurs, une partie de la rencontre s'est transformée en groupe de discussion focalisée, soit une première fois avant

l'arrêt des rencontres pour la période estivale (juin 2007) et une deuxième fois à la fin du projet (printemps 2008). Deux rencontres de groupe de discussion focalisée ont eu lieu pour chacun des réseaux pour un total de six entretiens de groupe de discussion focalisée.

Les canevas d'animation des groupes de discussion focalisée (Appendice A) présentent le déroulement des rencontres et ils spécifient les grandes questions abordées durant ces groupes de discussion. Les questions sont ouvertes. Elles portent sur la façon dont s'est déroulée cette démarche au regard de l'expérience du travail en réseau et au regard des savoirs en partage.

La durée maximale des groupes de discussion focalisée a été de 120 minutes. L'animation était assumée par la chercheuse de la recherche doctorale et par la coanimatrice. Les contenus des groupes de discussion focalisée ont été enregistrés sur une bande audio et le verbatim a été transcrit intégralement aux fins d'une analyse qualitative du contenu. Le traitement de ces données est défini dans la section « L'analyse des données de la recherche » (3.2.4).

Les limites de l'utilisation des groupes de discussion focalisée sont liées à la culture et la pression du groupe qui peuvent interférer avec ce que les individus pensent et qu'ils n'osent pas verbaliser devant le groupe. De plus, l'animation des groupes de discussion focalisée soulève le défi de restreindre les échanges sur l'objet de recherche (Fontana et Frey, 2003) et sur le projet commun. La première limite évoquée peut être notamment compensée par les entretiens individuels, dernier mode de saisie de données proposé.

3.2.3.3 Les entretiens individuels semi-dirigés

L'entretien individuel semi-dirigé est un mode de collecte de données qui a été utilisé pour recueillir la perception des participants sur les savoirs en partage, soit sur la façon dont les savoirs, les expertises et les expériences des participants ont été mis à

contribution, ainsi que sur le travail en réseau, c'est-à-dire sur les relations entre les participants au cours de l'innovation.

L'entretien individuel semi-dirigé par incident critique a été retenu pour cette saisie de données. C'est un entretien rétrospectif au cours duquel chacun des participants se remémore un évènement ou une expérience et le raconte dans ses mots (de Montigny et Lacharité, 2004). C'est une réinterprétation d'un évènement (Johnston 1995). Cette technique privilégie donc le rappel en mémoire. La technique de l'incident critique est :

... a qualitative interview procedure which facilitates the investigation of significant occurrences (events, incidents, processes or issues) identified by the respondent, the way they are managed, and the outcomes in terms of perceived effects. The objective is to gain understanding of the incident from the perspective of the individual, taking into account cognitive, affective, and behavioural elements (Chell, 1998, p. 56).

La technique offre une flexibilité pour assembler et scruter des faits, des évènements, ou des situations (Woolsey, 1986). Elle nous donne accès aux verbalisations des participants qui sont aux premières loges de l'innovation. L'information est ainsi très concrète et les données sont riches en détail. En demandant aux participants de se rappeler et de raconter une situation, un fait ou un évènement positif ou négatif lié aux savoirs en partage et au travail en réseau, ils deviennent les narrateurs de cet épisode de leur vie récente. Cette technique a aussi l'avantage de découvrir la résonance que les savoirs en partage et le travail en réseau ont chez les participants lorsqu'ils nous les traduisent au travers de faits vécus en cours d'innovation.

Le schéma d'entretien semi-dirigé avec la technique de l'incident critique (Appendice B), suggère plusieurs questions ouvertes; il sert donc de guide et permet à l'interviewer de s'y référer en cours d'entretien. Le design itératif, ajusté au contexte (Rubin et Rubin, 1995), facilite une quête de renseignements permettant la compréhension de la situation qui nous est racontée par les participants (de Montigny

et Lacharité, 2004; Flanagan, 1954; Woolsey, 1986). Le canevas comprend d'abord le préambule qui situe le contexte et le but de l'entretien. Il contient des termes et des mots qui se veulent justes afin d'inciter les participants à décrire ce qui s'est passé, le plus près de l'objet de recherche, collé au but de la rencontre (Flanagan, 1954). Ce préambule replonge le participant au cœur de la démarche d'innovation. Par la suite, de façon plus spécifique, le participant est invité à se souvenir d'un événement relatif aux savoirs en partage.

Le deuxième événement à se remémorer a trait aux relations entre les participants lors de la mise en œuvre de l'innovation. Les participants choisissent la situation qu'ils veulent raconter, sans préconception ou choix orienté par la chercheuse, si ce n'est le choix des thèmes sur lesquels portent les situations racontées (Gremier, 2004). La qualité de l'entretien dépend entre autres de la capacité de l'intervieweur d'utiliser les éléments qui émergent de l'entretien pour les approfondir.

Un total de 24 entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès des participants à la recherche. Trois participants ont été rencontrés à la fin de l'année 1 puisqu'ils quittaient le projet. Ces entretiens ont été menés par la chercheuse. Les 21 autres participants ont été rencontrés à la fin de l'année 2. Ces entretiens ont été réalisés par une professionnelle de recherche formée à cette fin. Les entretiens ont été enregistrés sur support audio et leur contenu a été transcrit en totalité (verbatim) aux fins d'analyse qualitative du contenu.

Lors de la rencontre d'entretien individuel semi-dirigé, les participants ont rempli la fiche sociodémographique des participants (Appendice C) afin de collecter des informations générales telles que le groupe d'âge, la provenance et les années d'expérience. De même, les parents ont complété une fiche de données sur l'enfant confirmant les diagnostics et les services reçus (Appendice D). Le matériel issu des différents modes de saisie de données a été analysé selon le plan d'analyse présenté dans la prochaine section.

3.2.4 L'analyse des données de la recherche

Le contenu des différentes données collectées a été consigné ou transcrit sur support papier (notes d'observation participante, verbatim des groupes de discussion focalisée et verbatim des entretiens individuels semi-dirigés). L'analyse des données qualitatives a été facilitée par l'utilisation du logiciel NVivo 7 (QSR International, 2006). Ce logiciel d'analyse des données offre un soutien technologique qui permet à la chercheuse d'intégrer toutes les données sur le même support informatique. Particulièrement, le logiciel facilite la réalisation de l'analyse en rendant accessible tout le matériel recueilli dans un même espace. Il est alors facile de repérer le matériel désiré, de poursuivre l'analyse en se référant à celle déjà réalisée, en plus des nombreux avantages qu'offre le logiciel dans le croisement des données entre les réseaux, entre les groupes de provenance des acteurs et entre les modes de collecte de données (Ryan et Bernard, 2003). Les sections suivantes abordent spécifiquement le plan global d'analyse des données et le mode d'analyse par catégorisation mixte.

3.2.4.1 Le plan d'analyse des données

La recherche qualitative/interprétative permet de saisir et d'analyser les données simultanément. Ainsi, l'analyse qualitative du contenu débute dès la première collecte de données. Le processus d'analyse est récursif, non linéaire et dynamique (Merriam, 1998). La figure 3.3 illustre le plan d'analyse et le caractère de va-et-vient entre les données recueillies à l'intérieur de chacun des réseaux et entre les trois réseaux. Comme illustré à la figure 3.3, après la première saisie des données, la chercheuse écrit, transcrit et relit les données recueillies. Elle fait une première analyse de ce contenu, note ce que ces données lui donnent comme indications et informations, se questionne, écrit des mémos analytiques, identifie les aspects à scruter davantage et les contradictions à valider lors de la prochaine saisie de données (Roy, 2003). Elle envoie le compte-rendu aux participants et le valide auprès d'eux.

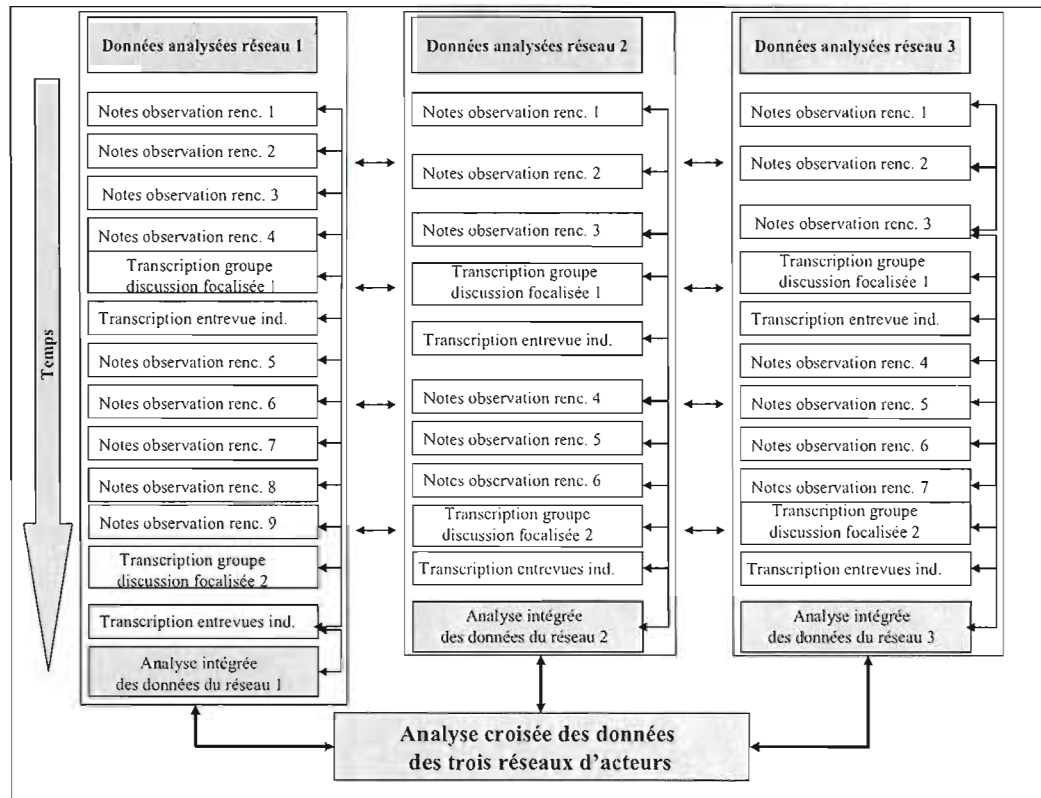


Figure 3.3 Plan d'analyse des données.

Après la deuxième collecte, elle recommence ce processus et débute l'analyse comparative avec les données de la première collecte, ainsi de suite tout au long de la recherche. L'analyse est donc progressive; elle est réalisée après chacune des rencontres et chacune des saisies de données. Un élément observé dans une rencontre en réseau peut être interprété par des données recueillies lors d'une rencontre ultérieure, lors des groupes de discussion focalisée ou lors des entretiens individuels.

Bien que les données recueillies dans les trois réseaux soient analysées comme trois entités séparées, une démarche simultanée d'analyse se réalise de façon croisée avec les données saisies dans les trois réseaux. Le croisement des données entre les trois réseaux d'acteurs offre une occasion d'observer les différences ou les similitudes

entre les trois situations et d'alimenter les réflexions ou les questionnements qui enrichissent le processus d'analyse et les collectes de données ultérieures.

Ainsi, au début de la recherche, la chercheuse sait, théoriquement, ce que sont le travail en réseau et les savoirs en partage, mais elle ne sait pas comment ils vont se présenter et émerger en cours d'innovation. De même, elle n'en connaît pas les processus. Toutefois, à mesure que les collectes de données se réalisent, l'objet de recherche se précise et le regard se peaufine lors des saisies de données subséquentes afin de recueillir ce qui va permettre de répondre aux questions de recherche (Merriam, 1998).

3.2.4.2 L'analyse des données par catégorisation mixte

L'analyse des données a nécessité un important dispositif de procédures pour coder et pour classifier les données afin d'en faire ressortir les thèmes et les modèles (Marshall et Rossman, 2006). Le matériel écrit (notes d'observation participante) ou transcrit (verbatim des groupes de discussion focalisée et des entretiens individuels semi-dirigés) a été lu et relu pour bien en saisir la compréhension et pour identifier ce qui était en lien avec le travail en réseau et les savoirs en partage.

Le matériel a fait l'objet d'une analyse qualitative du contenu par catégorisation mixte (Lortie, Brunet et Savoie, 1995), c'est-à-dire que la catégorisation s'est réalisée à la fois d'une manière inductive, par catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2008) ainsi que par catégorisation prédéterminée, avec des catégories antérieures à l'analyse (Lortie, Brunet et Savoie, 1995). Pour ainsi dire, la perspective théorique a été laissée de côté durant l'analyse par catégorisation émergente puisque les catégories sont alors issues du corpus. La perspective théorique a été cependant centrale à l'analyse par catégorisation prédéterminée puisque les opérations de la sociologie de la traduction ont été les catégories utilisées pour cette analyse.

Peu importe le type de catégorisation utilisé, la progression analytique a permis d'évoluer vers une réduction et une condensation des données conduisant à une compréhension approfondie et à une mise en relation du travail en réseau et des savoirs en partage, menant à la modélisation des processus de l'innovation (Paillé et Muchielli, 2008).

Pour y arriver, la démarche de thématisation a été réalisée en continu, ce qui signifie que l'attribution des thèmes au corpus de données s'est exécutée tout au long de la recherche. Ainsi, l'arbre thématique a été construit simultanément à chacune des périodes d'analyse des données. Le choix de la démarche en continu a eu l'avantage d'effectuer une analyse plus approfondie et plus précise du corpus, tout en laissant la possibilité que de nouveaux thèmes émergent tout au long du processus d'analyse (Paillé et Muchielli, 2008). Simultanément, des mémos analytiques ont été écrits. Ils ont été les premières tentatives d'interprétation de sens et de cohérence entre les thèmes puis entre les catégories en émergence et prédéterminées.

Concrètement, la lecture du matériel a permis d'associer des portions de texte à un code. Ainsi, chaque extrait pertinent, issu des notes d'observation, du verbatim des entretiens individuels ou des groupes de discussion focalisée, a été analysé et codé sous un thème émergent. Parallèlement, le corpus de données a aussi été analysé et associé à aux opérations du travail en réseau. Un même extrait du corpus a pu être associé à plus d'un code.

La proximité de la chercheuse avec le corpus ainsi que sa lecture préalable à l'analyse a permis de réduire les données en recoupant les thèmes afin de les présenter sous une arborescence. Une analyse plus poussée a mené vers une autre réduction des données, vers la catégorisation. Ainsi, la catégorisation du corpus est allée au-delà de l'attribution d'un thème lié au contenu; elle en a désigné une hypothèse de sens et une compréhension du travail en réseau et des savoirs en partage au regard de la question de recherche (Paillé et Muchielli, 2008).

Le processus global d'analyse, par les cycles de réduction des données, a engendré une synthèse explicative des données recueillies. L'analyse a donc utilisé les mouvements de déconstruction des données en identifiant les éléments primaires, en petites unités, sous des thèmes, puis de reconstruction, en les précisant et en les regroupant en catégories. Cette étape de l'analyse a permis d'identifier des modèles (Gall, Gall et Borg, 2005). C'est l'art d'interpréter les données :

Interpretation means attaching significance to what was found, making sense of the findings, offering explanations, drawing conclusions, extrapolating lessons, making inferences, considering meanings, and otherwise imposing order (Patton 2002, p. 480).

3.2.5 La posture de la chercheure

La posture de la chercheure réfère ici à la place prise par celle-ci tout au long de la recherche. Où se situe-t-elle sur un continuum de participation? Se positionne-t-elle comme extérieure à la recherche, qui n'y participe pas, ou, à l'opposé, dans un registre de participation complète?

Dans la recherche actuelle, la chercheure se situe à un niveau de participation active. Cela signifie qu'elle agit à l'intérieur des réseaux comme animatrice, chercheure, observatrice, planificatrice et facilitatrice. Elle favorise les processus, guide les cheminements, pose des questions et elle recueille des renseignements permettant l'écriture des comptes-rendus qu'elle envoie aux participants entre chacune des rencontres, en plus de leur rappeler les dates et les lieux des prochaines rencontres. Les participants peuvent communiquer avec elle entre les rencontres pour lui signifier des changements. Toutefois, les choix réalisés en vue de la planification de la transition sont faits par les participants lors de leurs rencontres en réseau.

La figure 3.4 démontre le niveau de participation active de la chercheure. Cette figure est adaptée des niveaux de participation développés par Spradley (1980, p. 58). Selon

cet auteur, le type de recherche et le type de chercheur amènent des niveaux différents de participation, variant d'une non-participation à une participation complète.

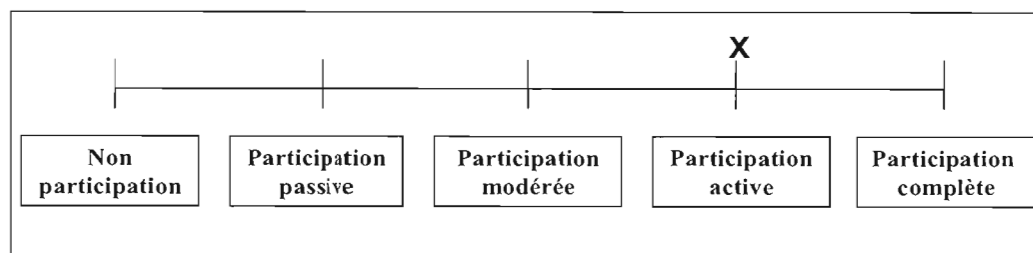


Figure 3.4. Niveau de participation de la chercheure.

Bien que la recherche se déroule sur une longue période de temps, elle n'est pas intensive dans le quotidien des personnes (Marshall et Rossman, 2006). La présence marquée de la chercheure se vit dans des moments bien spécifiques, concis, soit lors des rencontres des acteurs en réseau. La chercheure devient le médium par lequel passe la collecte des données et l'analyse pour saisir le sens de l'innovation et de ses processus qui se déroulent devant elle. Elle évolue comme une interprète du milieu (Gall *et al.*, 2005).

Provenant d'un CRDITED, la chercheure peut difficilement être perçue comme neutre dans le processus de recherche. Elle porte intrinsèquement la mission des CRDITED qui est d'offrir aux personnes vivant avec une DI ou un TED et leurs proches, des services d'adaptation, de réadaptation et d'intégration sociale. Enfin, les participants savent que la chercheure réalise la collecte de données de sa recherche doctorale (*revealedness*) (Marshall et Rossman, 2006).

Œuvrant dans le milieu de la SSS, elle a eu à travailler auprès de multiples collaborateurs. La chercheure est consciente de la nature des relations passées et actuelles qu'elle a entretenues ou qu'elle entretient encore auprès des participants et des milieux qui participent à la recherche. Elle sait aussi que s'il y a des tensions entre elle et les participants, il lui sera difficile d'être disponible à ce qui se passe

entre les participants du réseau, d'interpréter et d'analyser les dynamiques sans qu'elles soient teintées de ces tensions. C'est l'une des limites liées au positionnement de la chercheuse dans le registre de participation active. Des mesures ont été prises, tant au niveau de la saisie des données que lors de l'analyse pour répondre à ces enjeux. Elles sont spécifiées dans la présentation des critères de rigueur et les considérations éthiques.

3.3 Les critères de rigueur

Certains choix méthodologiques servent à assurer une rigueur à la recherche. Cette section permet de présenter quelques critères de rigueur retenus pour cette recherche et elle précise les moyens mis en action pour y répondre. Ils font partie des critères de validité utilisés dans les recherches qualitatives : la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2004).

La crédibilité de la recherche réfère au souci de la chercheuse de bien saisir ce qui se déroule dans les réseaux d'acteurs afin de présenter une interprétation qui soit plausible et signifiante pour les différents participants. La chercheuse se doit de rapporter et d'analyser ce qu'elle a vu, avec le plus de réalité (Deslauriers, 1991; Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 1997, 2000, 2004). Les choix suivants ont soutenu une réponse pertinente à ce critère. La chercheuse a assisté à toutes les activités de groupe de la recherche par son animation et sa participation active. La présence de la chercheuse auprès des participants sur une longue période de temps et à plusieurs occasions augmente le niveau de confiance face aux constats. Cela lui a permis de distinguer les perspectives situationnelles des perspectives de fond. La chercheuse a aussi eu plus de temps pour développer son opinion et pour la valider auprès de la coanimatrice des rencontres en réseau. De même, la triangulation des modes de saisie des données a renforcé la crédibilité de la recherche en examinant sous des angles différents, avec des modes de saisie variés, ce qui s'est déroulé au regard de l'objet de recherche. Enfin, la présentation et la validation des comptes-rendus par les

participants de chacun des réseaux soutiennent la crédibilité de la recherche. Elles permettent de corroborer le contenu du déroulement des rencontres en réseau auprès des acteurs qui y ont participé.

Pour sa part, le critère de transférabilité signifie, que les constats de la recherche peuvent s'appliquer à d'autres milieux (Gohier, 2004). Ainsi, les lecteurs provenant d'autres milieux comprennent mieux leur propre réalité à la lecture des constatations issues de la recherche. Une recherche dans le paradigme interprétatif n'aspire pas à la généralisation. Cependant, une description détaillée du contexte, du déroulement de l'innovation et de ses processus va aider les lecteurs à se positionner face à la transférabilité de la recherche dans leur réalité. Ces descriptions permettent aux personnes vivant dans des contextes similaires de comprendre un peu mieux ce qui s'y produit. La triangulation des sources des données, par une saisie de données auprès de participants provenant de milieux différents, renforce l'atteinte de ce critère (Marshall et Rossman, 2006). Enfin, l'analyse des données par catégorisation émergente augmente le niveau de conceptualisation du construit théorique, ce qui favorise selon Auerbach et Silverstein (2003) la transférabilité de la recherche.

Enfin, le critère de fiabilité réfère à la cohérence entre la démarche de recherche et les résultats obtenus (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2000). Le lecteur doit pouvoir suivre la logique et le cheminement du chercheur dans l'analyse des données (Merriam, 1998). Le chercheur impose-t-il son interprétation ou encore est-il à l'écoute des données? Une description détaillée de toutes les étapes de la recherche est une façon de répondre au critère de fiabilité de la recherche. La transparence de la chercheuse par l'écriture de chacune des étapes du processus d'analyse permet notamment au lecteur de comprendre comment la chercheuse en est arrivée à ses constats (Auebach et Silverstein, 2003). Aussi, la durée de sa présence sur le terrain et la triangulation des données viennent appuyer l'atteinte de ce critère permettant à la chercheuse de se

détacher de sa première interprétation pour être davantage à l'écoute de ce qui s'est déroulé devant elle.

3.4 Les considérations éthiques

Être éthique, c'est respecter des codes de conduite durant la recherche (Gomm, 2004). Le projet de recherche doctoral a reçu un certificat d'approbation éthique émis par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) (2006-12-22) et il a été renouvelé annuellement par la suite (Appendice E). Ainsi, les aspects d'anonymat des sujets, du consentement, de la confidentialité et de la gestion des données ont notamment été traités dans le cadre de cette demande. La lettre d'information et de consentement (Appendice F) a été signée par tous les participants. Elle comporte les informations concernant la conservation et la gestion des données recueillies en cours de recherche, dont les enregistrements.

Pour renforcer le respect des considérations éthiques, les aspects suivants ont été retenus par la chercheuse. D'abord, les participants ont été bien informés du but de la recherche. La vie privée des personnes a été préservée : elle n'a pas fait l'objet de la recherche et n'a pas été traitée lors de la rédaction. Bien que les rencontres de groupe et individuelles soient à risque minimal, la chercheuse est demeurée alerte à la détresse des participants et avait prévu un plan pour référer au besoin. Les participants savaient qu'ils étaient observés et seules les observations en lien avec l'objet de recherche ont été retenues. La chercheuse est demeurée sensible à ses présupposés. En cours de processus, elle a validé ce qu'elle a observé et analysé auprès de la co-animatrice.

Enfin, aucun geste et événement n'a soulevé de dilemmes éthiques. Les membres du comité de direction et le comité d'éthique à la recherche de l'UQO n'ont donc pas été saisis de situations litigieuses.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

La présentation des résultats de l'analyse des données place le lecteur au cœur de la recherche doctorale. Dans la première section, la mise en œuvre de l'innovation est d'abord regardée sous l'angle du travail en réseau à partir du cadre privilégié de la recherche, la sociologie de la traduction. Pour sa part, la deuxième section présente les résultats d'analyse portant sur les savoirs en partage en contexte d'innovation. La troisième section de ce chapitre intègre les éléments d'analyse du travail en réseau et des savoirs en partage afin de présenter les interfaces et les interactions qui se profilent entre les deux et qui agissent sur la mise en place de l'innovation. Cette section se termine par une modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation, la transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs réunis en réseau.

4.1 Le travail en réseau en contexte d'innovation : la transition planifiée

La première section de ce chapitre est consacrée aux résultats d'analyse portant sur l'évolution du travail en réseau lors de la mise en place de l'innovation, c'est-à-dire sur les différentes opérations qui ont façonné le travail en réseau : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation. Des controverses sont survenues et elles sont aussi analysées.

Les données analysées sont issues des divers modes de saisie de données : entretien de groupe focalisé, entretiens individuels semi-dirigés par incident critique et observation participante (comptes-rendus et notes d'observation). Selon la nature des données, l'analyse est présentée soit globalement ou spécifiquement par réseau, par le milieu de provenance des acteurs ou par le type d'acteur. Les différentes opérations

du travail en réseau en contexte d'innovation ont servi à structurer cette partie du chapitre.

4.1.1 La mise en mouvement des réseaux : la problématisation

La problématisation est la première opération du travail en réseau. Le réseau est alors appelé à problématiser, c'est-à-dire à se donner une première définition du problème et à identifier des premières pistes de solution. Les questions d'analyse à se poser à cette étape sont les suivantes : quels sont les enjeux de la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers, tels qu'identifiés par les acteurs en réseau? Comment ces enjeux permettent-ils aux acteurs de s'associer ou non à l'innovation?

La première rencontre en réseau, au début de la démarche, a été un moment privilégié pour vivre l'opération de problématisation. Les acteurs ont été invités à présenter leur lecture de la transition en identifiant les éléments qui constituaient selon eux les composantes essentielles à considérer lors de la transition vers le préscolaire pour qu'elle soit de qualité, tant pour les parents, les différents acteurs, que pour l'enfant autour duquel cette démarche se mettait en branle. Le tableau 4.1 reprend ces composantes telles que nommées par les acteurs. Elles sont regroupées par thème et identifiées par le réseau dans lequel ces composantes ont été mentionnées.

Un premier regard sur le tableau 4.1 permet d'observer que les acteurs des trois réseaux ont identifié des composantes qui se regroupent sous des thèmes convergents : information, planification, préparation, communication et valeurs-attitudes. Ainsi, même si le travail en réseau se déroule dans trois CS, autour de trois enfants ayant des caractéristiques distinctes, avec des acteurs variés, plusieurs composantes d'une transition de qualité ont été similaires d'un réseau à l'autre. De plus, il y a convergence et complémentarité des thèmes, peu importe le milieu de provenance des acteurs.

Tableau 4.1
Composantes d'une transition de qualité selon les réseaux d'acteurs

Composantes d'une transition de qualité	Réseau d'acteurs qui a nommé la composante		
	R 1	R 2	R 3
Information	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'enfant, besoins, forces, défis, goûts, préférences, histoire • Transfert d'information entre les milieux • Partage des stratégies gagnantes 	X	X	X
Planification			
<ul style="list-style-type: none"> • Identification d'un procédurier (étapes, échéancier) • Plan d'effectif : ressources matérielles, financières, adaptées aux besoins, suffisantes, stables • Mesures de soutien • Plan d'action, PI, PSI 	X	X	X
Préparation	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation : matériel, activités, programme, espace, lieux, appareils, enseignement, stratégies éducatives • Formation sur les TED, le PECS, besoins spécifiques • Préparation de l'enfant : routine de l'école, nouveau milieu 	X	X	X
Communication			
<ul style="list-style-type: none"> • Modalités de communication identifiées • Communication école-famille, intersectorielle • Échanges fréquents 	X	X	X
Valeurs-attitudes	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Personnel intéressé, à l'écoute de l'enfant, qui l'aime, patient, tolérant, flexible, ouvert, dynamique, spécial, qui accepte de tenter des façons différentes de faire, engagé, impliqué • Croire à la démarche, respect • Collaboration 	X	X	
Accueil			
<ul style="list-style-type: none"> • Création d'un lien avant la rentrée 	X		X
Sensibilisation			
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation : enfants, équipe école, autres parents 		X	
Sécurité			
<ul style="list-style-type: none"> • Sécurité de l'enfant qui n'a pas de notion du danger 		X	
Autonomie			
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de l'autonomie de l'enfant 		X	

Comme indiqué dans le tableau 4.1, connaître l'enfant, se partager l'information à son sujet incluant les stratégies gagnantes, planifier cette étape, préparer le milieu qui accueille, préparer l'enfant, bien communiquer et partager des valeurs et des attitudes telles que collaborer ont tous été désignés des éléments essentiels par les acteurs des trois réseaux lors de la problématisation. D'autres composantes ont été nommées par les participants de un ou de deux réseaux. Elles sont regroupées sous les thèmes : accueil, sensibilisation, sécurité et autonomie. Deux réseaux (1 et 2) ont spécifié des composantes relatives à l'accueil des enfants alors que les deux réseaux, qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers en classe maternelle (réseaux 1 et 3), ont ajouté des éléments liés à la sensibilisation. Dès la première rencontre, ces deux réseaux (1 et 3) ont indiqué que l'accueil réussi de ces deux enfants en classe maternelle exigeait de sensibiliser les différents groupes qui auront à côtoyer les élèves ayant un handicap : pairs et élèves de l'école, autres parents des élèves de la classe, personnel scolaire incluant le service de garde scolaire. Le réseau 2, dans lequel l'enfant a été accueilli en classe spécialisée, a identifié pour sa part des composantes liées à la sécurité et à l'autonomie qui correspondaient à certains besoins spécifiques de cet enfant.

En nommant les composantes essentielles de la transition, chacun des acteurs a contribué à la problématisation de cette transition. Cette activité a été une première occasion de mettre en commun les idées des acteurs intersectoriels autour des enjeux de la transition vers le préscolaire d'un enfant ayant des besoins particuliers. Bien que les acteurs en réseau n'aient pas encore d'histoire commune relative à la planification de cette transition, chacun d'eux a pu se représenter une transition scolaire, l'ayant déjà vécue soit à titre de direction, d'enseignant, de professionnel ou d'intervenant. Les parents ont pu se projeter dans la transition que leur enfant s'apprêtait à vivre. La convergence des composantes d'une transition de qualité a aussi été observée par les acteurs. Ils reconnaissent que, peu importe leur milieu de provenance, ils identifient des composantes similaires. Enfin, devant l'ampleur des composantes, le besoin de la

mise à contribution des acteurs de tous les milieux (perspective intersectorielle) a été signalé. La problématisation a permis de justifier la pertinence du projet de transition planifiée et d'interpeller chacun des acteurs à y participer.

Tout au cours de l'année de la planification de la transition, de nouvelles situations et questions ont émergé. Les acteurs les ont problématisées en cours de processus. Le tableau 4.2 reprend ces éléments. Ils sont regroupés par thème et ils sont identifiés par le réseau dans lequel cette problématisation s'est déroulée. De plus, la période durant laquelle la problématisation s'est réalisée est indiquée, soit avant la rentrée scolaire (pré), après la rentrée scolaire (post), ou à la fois avant et après la rentrée scolaire (pré-post). Pour être considérés comme pertinents, les éléments doivent avoir été inscrits dans les comptes-rendus des rencontres ou dans les notes d'observation de la chercheuse. Les éléments « Identification de l'école qui va accueillir l'enfant » et « Plan d'action scolaire » seront traités à titre de controverse au point 4.1.5.

La lecture du tableau 4.2 permet d'observer que les problèmes soulevés au cours de la démarche surviennent majoritairement après la rentrée scolaire (post) alors que quelques éléments le sont durant les deux périodes (pré-post) ou avant la rentrée. Ce sont les caractéristiques de l'enfant qui nécessitent davantage une opération de problématisation entre les acteurs. Elles sont suivies par les enjeux liés aux acteurs et aux ressources et par les éléments d'adaptation et de préparation qui sont survenus après la rentrée. Enfin, l'accueil, c'est-à-dire l'identification du regroupement et de l'école qui devait accueillir l'enfant, est un élément majeur qui a été traité dans le réseau 1, avant la rentrée.

C'est le réseau 3 qui a eu à problématiser le plus d'éléments (11), suivi par le réseau 1 (7) et le réseau 2 (6). L'accueil d'un enfant ayant un TED, avec des composantes comportementales, par un personnel qui n'est jamais intervenu auprès d'un enfant ayant ces caractéristiques a soulevé des défis importants en cours d'année, malgré la planification de cette transition. La compréhension de l'enfant, de ses gestes, de son

mode de communication a exigé des échanges entre les acteurs pour donner un sens aux comportements et pour trouver des solutions.

Tableau 4.2
Éléments problématisés par réseau en cours de démarche

Éléments problématisés	Réseau 1	Réseau 2	Réseau 3
Accueil			
• Identification de l'école qui va accueillir l'enfant	Pré		
Préparation			
• Non-lecture des rapports disponibles			Post
• Organisation de la classe, du matériel et des stratégies pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant			Post
Adaptation			
• Non-adaptation du bulletin			Post
• Adaptation du programme scolaire	Post		Post
• Absence du matériel spécialisé	Post		
• Non-utilisation de l'appareil spécialisé	Post		
Caractéristiques de l'enfant			
• Comportements de l'enfant		Post	Post
• Compréhension de l'enfant, de ses gestes et ajustements des interventions aux besoins spécifiques de l'enfant			Post
• Transport scolaire		Pré	
• Sécurité de l'enfant		Pré-Post	Pré-Post
• Entrée progressive		Pré	
• Médication à donner à l'enfant malgré la consigne contraire de la CS	Post		
• Approche constante école-famille		Pré-post	Post
Enjeux liés aux acteurs – ressources			
• Changement du personnel	Post		
• Absence de ressources			Post
• Rôles CRDITED-enseignant face à l'enfant et la famille		Post	
• Rôles Parents-CRDITED-école face aux services spécialisés			Post
• Rôles face au désistement d'un acteur extérieur	Post		
• Plan d'action scolaire			Post

Dans le réseau 3, les éléments problématisés surviennent notamment au sujet de l'organisation de la classe, de l'adaptation du programme et du bulletin ainsi que sur la lecture des rapports fournis par les professionnels. Ces éléments de la problématisation ont amené les acteurs à questionner et à préciser leurs rôles. Ainsi, malgré une première problématisation convergente, l'arrivée de problèmes non prévus, en cours de processus, n'a pu être évitée. Les acteurs ont alors été invités à préciser leur compréhension du problème afin de maintenir leur projet commun. Cependant, deux éléments se sont transformés en divergences. Ils auraient pu mettre en péril le travail en réseau et la mise en œuvre de l'innovation. Ce sont les controverses qui seront traitées en 4.1.5.

En résumé, l'opération de problématisation entre les acteurs intersectoriels des trois réseaux a été un moment marquant pour la mise en mouvement des acteurs lors de leur mise en réseau. Dès le départ, les acteurs ont partagé leurs composantes de la transition de qualité, problématisant cette transition selon leur perspective. Ce faisant, ils ont évoqué les thèmes sur lesquels devrait porter la planification de la transition. Les acteurs ont été témoins d'une convergence des enjeux de la transition vers le préscolaire et des pistes pour y faire face. Ils ont profité de la richesse de leur provenance intersectorielle. Des problèmes ponctuels ont surgi en cours de processus et ils ont été problématisés afin de les résoudre en réseau. Cette première opération a permis aux acteurs de saisir la complexité et la pertinence de la démarche de transition planifiée. Elle a eu pour résultat de motiver les acteurs pour qu'ils acceptent de participer à ce projet et qu'ils souscrivent à le faire en réseau, avec des acteurs intersectoriels. La mise en mouvement du réseau était bien amorcée.

4.1.2 Une cible commune du travail en réseau : l'intéressement

Dans l'évolution du travail en réseau en contexte d'innovation, l'opération d'intéressement sert à observer les différentes stratégies utilisées par les acteurs pour intéresser les autres membres du réseau à leurs intérêts et à leurs préoccupations afin

d'y trouver leur compte. La question à se poser à cette étape est la suivante : quelles stratégies ont été utilisées par les acteurs pour que la démarche de transition planifiée corresponde à leurs intérêts et à leurs préoccupations et qu'ils consentent ainsi à poursuivre le travail en réseau?

La figure 4.1 illustre les différentes stratégies d'intéressement utilisées au cours du travail en réseau. Certaines stratégies sont structurelles puisqu'elles ont facilité la participation des acteurs au déroulement du projet (ex. remplacement, animation, dont l'activité Arc-en-ciel¹⁰, etc.). Les autres stratégies sont liées aux acteurs : participation active, prise de parole, échange, place aux parents, expérience, négociation. Ce sont les stratégies qui ont été utilisées par les acteurs pour « influencer » les autres membres du réseau au bien-fondé de leurs opinions et de leurs choix. Ces stratégies ont été remarquées dès la première rencontre en réseau et en cours de démarche.

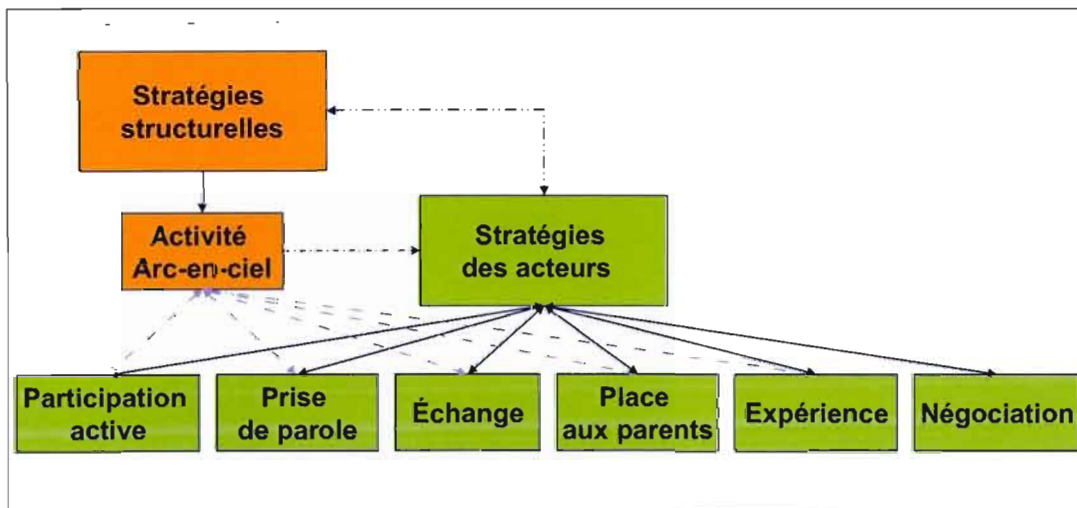


Figure 4.1 Stratégies d'intéressement.

¹⁰ Pour lire en détail le déroulement de cette activité, aller au http://w3.uqo.ca/transition/carte/plan_coor_serv.htm#_ftn1

En identifiant les composantes essentielles d'une transition de qualité (opération de problématisation), l'opération d'intéressement s'amorçait : les acteurs ont exposé une première fois leurs intérêts, ce qu'ils trouvaient important de considérer dans cette transition.

L'opération d'intéressement s'est poursuivie lors de l'activité Arc-en-ciel (Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008). Les acteurs de provenance variée ont formé des sous-groupes. Ils ont identifié concrètement les gestes et les actions incontournables ou souhaitables¹¹ qu'ils voulaient voir se réaliser, en cours de projet, afin de soutenir une transition de qualité pour l'enfant autour duquel ils étaient regroupés en réseau. Ainsi, dès mars avant la rentrée, l'activité Arc-en-ciel a permis aux acteurs d'identifier et de partager entre eux les gestes et les actions qu'ils trouvaient pertinents à mettre en place : 1) avant le mois de juin précédant la rentrée, 2) autour de la rentrée (juin à septembre) et 3) après la rentrée. Ce faisant, les acteurs ont eu l'occasion de présenter leurs choix et les raisons qui motivaient ces choix, les intérêts sous-jacents.

Comme illustré dans la figure 4.1, un consensus se dégage entre les acteurs. Lors des entretiens individuels, les acteurs affirment que l'activité Arc-en-ciel a favorisé leur participation active, la prise de parole, les échanges, la place aux parents et le partage d'expérience. Cette stratégie structurelle d'animation a soutenu le développement des stratégies des acteurs qui ont elles-mêmes favorisé l'intéressement à poursuivre le travail en réseau autour de l'innovation.

Les extraits des entretiens individuels, écrits ci-après, présentent à la fois des commentaires sur la stratégie structurelle et le verbatim portant sur les stratégies des

¹¹ Les gestes et actions incontournables et souhaitables ont servi à l'élaboration du plan de transition qui sera abordé au moment de l'enrôlement en 4.1.3

acteurs dans l'opération d'intéressement. Les premiers extraits¹² rappellent principalement que la participation active des acteurs, la prise de parole, les échanges et la présence de chacun des acteurs ont eu des conséquences sur leur intérêt à participer à la démarche et sur la construction du réseau durant cette opération d'intéressement :

... notre fameux Arc-en-ciel... les parents pensaient à quelque chose, la direction pensait à quelque chose, moi je pensais à quelque chose, le CRDI pensait à quelque chose, on dirait que tout le monde, en tout cas moi j'ai trouvé que c'était un travail d'équipe et que c'est là que tout le monde je pense, selon moi, tout le monde a réalisé son rôle, wow, toi tu connais l'enfant par rapport à ça, nous on le connaît par rapport à ça, et on dirait que l'arc-en-ciel a fait en sorte que ça été très déterminant pour tout le monde. (EI_R3_A1)

... on se rencontrait pis que tout le monde avait la chance de pouvoir s'exprimer. C'est peut-être ça qui a été peut-être plus marquant si j'y pense... Tout le monde avait le droit de parole, tout le monde pouvait s'exprimer, tout le monde pouvait apporter des points importants, ils étaient tous pris en considération... (EI_R3_A6)

L'occasion de dire et de partager les gestes ou les actions à mettre en place pour réaliser une transition de qualité a permis aux acteurs d'y trouver leur compte : en mettant la main à la pâte, en exprimant leurs choix, ils ont mis au jour leurs intérêts et ils se sont mobilisés :

... moi j'ai trouvé ça fantastique ce moyen-là d'aller chercher l'information et de faire participer les gens aussi, on se sent vraiment impliqué oui ça, ça m'a marqué. (EI_R1_A1)

¹² Les extraits proviennent des entretiens individuels (EI), des comptes-rendus (CRx), le « x » représentant le numéro de rencontre, des entretiens de groupe de discussion focalisée (GDFx), le x représentant l'année de la tenue du groupe de discussion focalisée. Le réseau d'où provient l'extrait est présenté par Rx, le x étant le numéro associé au réseau. Enfin, lors des entretiens individualisés, un chiffre est associé à l'acteur (Ax) qui a dit ces propos.

La prise de parole a été une stratégie utilisée par tous les acteurs, peu importe leur provenance. Cependant, la place aux parents est une stratégie spécifique, importante à souligner, qui a permis aux parents de partager leurs intérêts et leurs préoccupations. La place aux parents s'est réalisée sur une base égalitaire :

... les parents à ce moment-là y avaient... étaient premièrement tous nos égaux, les parents avaient pas plus ou moins de place que nous, y'avaient une place égalitaire fait qu'ils pouvaient exprimer tout ce qu'ils avaient besoin de dire, toutes les craintes qu'ils avaient ou les besoins qu'eux autres percevaient bin y'étaient tous écrits là, tous nommés, tous pris en considération. (EI_R3_A6)

Dès le début de la démarche de transition planifiée, les stratégies d'intéressement ont favorisé la reconnaissance de l'importance de tous les acteurs et de leur expérience. La réciprocité des échanges a mis en évidence l'avantage de travailler ensemble, dans la même direction. Ces aspects sont exprimés dans les extraits suivants :

... je voyais que les gens écoutaient vraiment ce que j'avais à dire et il y avait le verbal dans le sens qu'ils reposaient d'autres questions pour en savoir un peu plus, le non verbal était là aussi, je me souviens les gens me regardaient, ont pris des notes ou ils reposaient des questions pour aller un peu plus loin. (EI_R1_A1)

... je pense que ça a facilité les échanges dans le sens que tout le monde participait, c'était pas juste un qui reçoit, l'autre qui donne et ce n'était pas fait de façon... magistrale et... et... ça a permis de créer des liens entre les personnes... C'est plus facile ensuite d'échanger des informations pis de... d'être réceptif à ce que l'autre dit, autant dans un sens que l'autre là... (EI_R1_A2)

Bin c'est sûr que c'est motivant parce que je sais que j'suis pas toute seule à travailler dans ce sens-là. Je sais que si on travaille ensemble les résultats vont être meilleurs fait que c'est... c'est encourageant. (EI_R2_A2)

Le déploiement des stratégies d'intéressement s'est réalisé tout au long de la démarche de transition planifiée. L'analyse des échanges confirme l'emploi des stratégies de participation active, de prise de parole, d'échange, de place aux parents

et l'utilisation de l'expérience. Les acteurs ont exprimé et partagé avec les autres participants leurs préoccupations et leurs intérêts afin de soutenir la réalisation de leur cible commune : une transition planifiée de qualité des enfants ayant des besoins particuliers.

Certaines situations ont toutefois requis l'utilisation de la négociation. Particulièrement, une situation vécue et observée dans le réseau 2 permet de présenter cette stratégie d'intéressement. Les paragraphes suivants exposent succinctement la situation vécue, les intérêts divergents et les stratégies utilisées qui illustrent la façon dont se sont négociés des intérêts divergents entre les parents et les intervenants du milieu scolaire et du CRDITED.

La situation. La planification du transport scolaire dans le réseau 2 a mis en évidence deux positions. D'une part, les parents ne veulent pas que leur enfant utilise le transport scolaire adapté, et ce, pour des considérations de sécurité (l'enfant ne reste pas assis, peut se lever, courir, crier et pleurer). Les parents ont exprimé la peur que leur enfant s'échappe à la sortie de l'autobus. De plus, il réagit fortement et pleure en entendant certains bruits. Un des deux parents étant disponible pour assurer le transport à l'école, les parents déclinent l'offre du transport scolaire. Pour les parents, cette option répond à leur intérêt d'assurer la sécurité de leur enfant puisqu'il sera ainsi transporté avec leur véhicule, dans son siège habituel. Cela évitera aussi d'exposer l'enfant à des situations bruyantes et nouvelles qui pourraient le faire réagir et débiter sa journée d'un mauvais pied.

D'autre part, l'enseignante et l'intervenante du CRDITED croient qu'il faut profiter du transport scolaire et en faire une situation d'apprentissage en vue de développer l'autonomie de l'enfant. L'utilisation du transport scolaire est une expérience « normalisante », tout en étant une étape normale de distanciation saine entre les parents et l'enfant. L'utilisation du transport scolaire fait partie d'une séquence

évolutive permettant le développement de l'enfant et la construction de son autonomie.

Dans cette situation, les deux grands intérêts en jeu sont la sécurité de l'enfant (parents) et le développement de son autonomie (intervenants). Devant ces intérêts divergents, la stratégie de négociation a pris place. D'abord, les intervenants ont été à l'écoute des préoccupations parentales. Ils ont demandé aux parents d'explicitier leurs perceptions et leurs inquiétudes. Les craintes n'ont pas été banalisées. Plutôt, elles ont été reconnues et validées. Les préoccupations sur la sécurité ont été discutées. Les avantages de l'utilisation du transport scolaire sur le développement de l'enfant et sur son autonomie ont été partagés. L'expérience de l'enseignante (20 ans) a été mise à contribution pour recadrer l'intérêt du développement de l'autonomie, tout en reconnaissant les besoins de sécurité et les comportements-défis de l'enfant.

Afin de répondre aux préoccupations de sécurité de l'enfant et pour prévenir les réactions comportementales face à l'autobus et aux bruits, plusieurs moyens ont été négociés, discutés, choisis de façon consensuelle et mis en place. Ils visaient à répondre à la fois aux intérêts des parents et aux intérêts des acteurs du milieu scolaire et du CRDITED. Voici quelques exemples de moyens actualisés qui ont été mentionnés dans les comptes-rendus des rencontres de ce réseau :

- Information : les parents sont informés sur les mesures de sécurité et sur la façon dont se déroulent l'arrivée et le départ de l'école des élèves voyagés par le transport adapté.
- Observation : les parents et l'enfant viennent observer le départ du transport scolaire adapté, avant la rentrée. Ils utilisent le pictogramme pour aider l'enfant à associer le pictogramme et la situation réelle du transport.
- Expérimentation : un trajet en autobus scolaire adapté est planifié pour l'enfant et ses parents, au printemps avant la rentrée. Un ajustement du banc d'appoint et de l'attache est réalisé pour répondre aux besoins de l'enfant.
- Désensibilisation : quelques stratégies sont mises en place :

- prise de photos lors du trajet en autobus. Les photos sont placées dans l'album de l'enfant;
- les parents nomment le mot autobus à l'enfant à toutes les occasions où l'enfant croise ou voit un autobus scolaire;
- manipulation d'un autobus-jouet (avant la rentrée);
- durant l'été, visionnement par l'enfant d'une vidéo éducative portant sur le transport scolaire.

La négociation autour des intérêts divergents de sécurité et d'autonomie s'est déroulée sur un fond de respect mutuel. Il y a eu reconnaissance de la pertinence des préoccupations des parents. Toutes les stratégies d'intéressement ont été mises à contribution durant la négociation : participation active, prise de parole, échanges, place aux parents et expérience. Ensemble, les différents acteurs ont exploré des approches novatrices qui ont permis d'associer la sécurité et l'autonomie au lieu de les contraster. Les préoccupations de sécurité ayant été entendues et prises en compte, les parents ont été rassurés. Ils ont saisi cette occasion d'apprentissage d'autonomie pour leur enfant. Les stratégies d'intéressement, dont particulièrement la négociation, ont ainsi permis de rendre complémentaires des intérêts qui étaient au départ divergents.

En conclusion, les stratégies d'intéressement ont alimenté de façon dynamique le mouvement du travail en réseau vers une cible commune. Tant les stratégies structurelles (conditions de participation et activités d'animation) que les stratégies des acteurs (participation active, prise de parole, échange, place aux parents, expérience et négociation) ont permis aux acteurs de s'exprimer et de choisir des gestes et des actions qui ont permis de planifier la transition des enfants ciblés. Dans tous les réseaux, les acteurs ont partagé activement leurs choix, exposant ainsi leur rationnel et leurs intérêts en vue de planifier une transition qui ait du sens à leurs yeux, selon leur perspective. Cette prise en compte de leurs intérêts les a confirmés dans la pertinence de poursuivre la démarche. Malgré le fait que les acteurs provenaient de milieux différents, l'opération intéressement est venue renforcer le

travail en réseau. Indépendamment de leur provenance, les acteurs semblaient tous animés par le même intérêt qui était de planifier une transition de qualité pour l'enfant ayant des besoins particuliers. C'était la cible commune des acteurs dans les trois réseaux, celle pour laquelle ils acceptaient de travailler ensemble.

4.1.3 Des tâches pour tous les acteurs : l'enrôlement

L'enrôlement est la troisième opération du travail en réseau. C'est l'étape qui précède l'action. L'opération d'enrôlement réfère à la définition et à la répartition des tâches, des rôles et des responsabilités entre les acteurs, lors du travail en réseau, en contexte d'innovation. La question à répondre à cette étape est la suivante : comment les tâches, les rôles et les responsabilités ont-ils été identifiés et distribués entre les acteurs en réseau? L'analyse des données recueillies indique que l'opération d'enrôlement s'est réalisée par deux mouvements distincts, bien que complémentaires. Il y a d'abord eu le mécanisme ayant mené à l'enrôlement, premier mouvement, puis il y a la dynamique qui s'est vécue entre les acteurs au cours de l'enrôlement, deuxième mouvement. La figure 4.2 représente ces deux mouvements de l'enrôlement.

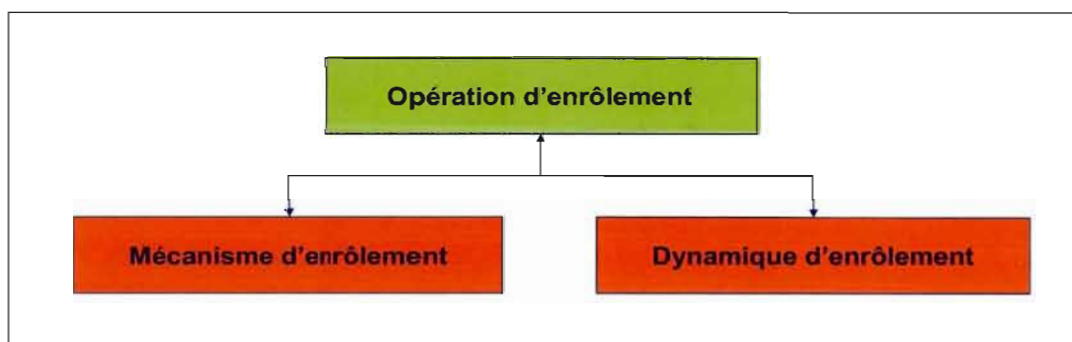


Figure 4.2 Mouvements de l'opération d'enrôlement.

Le premier mouvement de l'opération d'enrôlement constitue le mécanisme par lequel l'identification des tâches, des rôles et des responsabilités ont été déterminés.

Dans cette recherche, la planification concertée des actions a été le mécanisme privilégié d' enrôlement des acteurs.

La figure 4.3 élabore davantage sur ce mécanisme ayant conduit à l' identification et à la distribution des rôles et des responsabilités. Les paragraphes suivants décrivent ce mécanisme tel qu' observé durant les rencontres et tel que rapporté dans les comptes-rendus. D' abord, la liste des gestes et des actions à poser, générée par l' activité Arc-en-ciel, a été un premier pas vers la planification concertée des actions. Cette liste constitue le premier élément du mécanisme d' enrôlement.

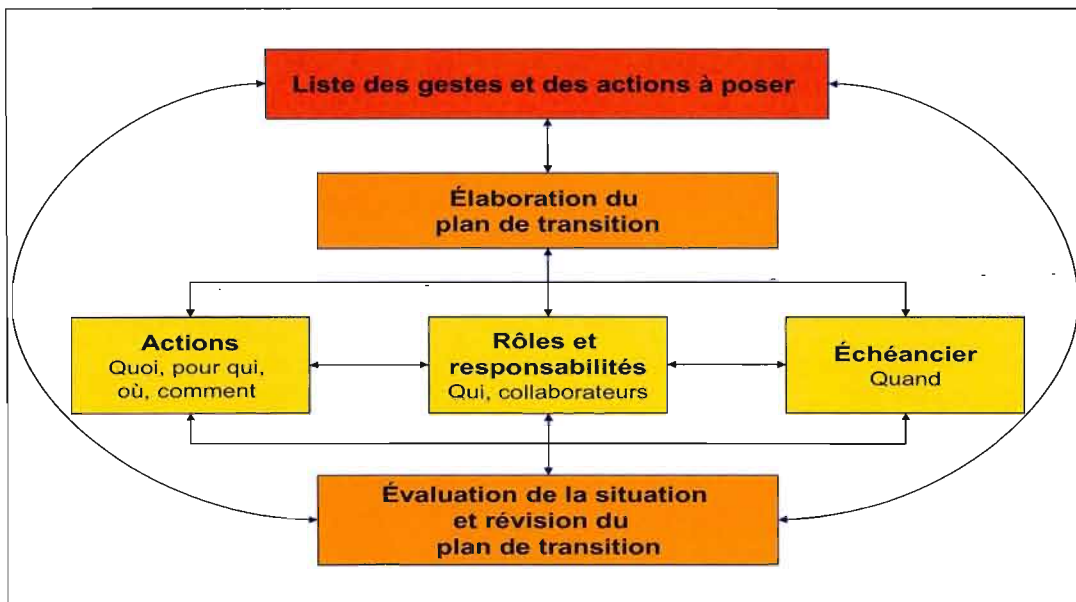


Figure 4.3 Mécanisme d' enrôlement : la planification concertée des actions.

Tous les items de la liste ont été par la suite repris un par un et ont servi à l' élaboration du premier plan de transition, second élément du mécanisme d' enrôlement. Pour ce faire, chacun des éléments a fait l' objet d' une validation et de précisions portant sur l' action à poser (quelle action, pour qui, où, comment). Les acteurs ont déterminé ensemble la personne responsable pour réaliser cette action,

identifié les collaborateurs (rôles et responsabilités) et précisé l'échéancier, c'est-à-dire le moment prévu pour accomplir cette activité.

L' enrôlement, par la planification concertée des actions, a donc commencé dès la première rencontre. Le mécanisme d' enrôlement s' est poursuivi à chacune des rencontres du réseau : le plan de transition a été repris pour vérifier son niveau de réalisation, puis réévalué, commenté et réajusté à la situation particulière de l' enfant et du milieu, selon l' évolution de la transition. Le plan de transition a été envoyé à tous les acteurs à la suite de chacune des rencontres, faisant état des modifications apportées. Il se retrouvait en annexe des comptes-rendus des rencontres en réseau. Ainsi, l' évaluation de la situation et la révision du plan de transition constituent le troisième élément du mécanisme d' enrôlement. Ils ont été le point d' arrivée d' une boucle de planification concertée des actions et le point de départ d' une nouvelle boucle de planification.

Le mécanisme d' enrôlement a été le même dans tous les réseaux. Cependant, l' analyse de ce mécanisme nous renseigne peu sur la dynamique vécue entre les acteurs. Celle-ci est présente dans le deuxième mouvement de l' enrôlement, soit la dynamique de l' enrôlement, schématisé par la figure 4.4. Cette analyse est issue des données recueillies par les entretiens individuels, les comptes-rendus (incluant les plans de transition) et l' observation participante.

La dynamique d' enrôlement de la figure 4.4 est présentée selon 1) la période durant laquelle l' enrôlement est survenu (avant ou après la rentrée) et selon 2) le réseau d' acteurs dans lequel l' opération d' enrôlement s' est déroulée. Ces deux éléments (période d' enrôlement et réseau) sont associés à des dynamiques différentes, d' où cette distinction. Comme illustrée à la figure 4.4, la dynamique d' enrôlement avant la rentrée, est similaire d' un réseau à l' autre. Peu importe le réseau auquel ils appartiennent ou leur provenance, les différents acteurs intersectoriels ont participé

activement au mécanisme d' enrôlement. Les acteurs se sont partagé les rôles en déterminant ensemble les actions à poser et en identifiant l'acteur le mieux placé pour réaliser cette action. Les rôles et les responsabilités ont été distribués en collaboration, avec harmonie et flexibilité. Parfois, les acteurs ont fait appel à des partenaires ou à des spécialistes qui ne participaient pas au projet, selon la pertinence de le faire. Un acteur prenait alors la responsabilité de communiquer avec cette personne et assurait la liaison. Avant la rentrée, les principales actions ont été prévues selon le calendrier établi dans le plan de transition. Peu d'imprévus sont survenus à cette étape de la transition. C'est après la rentrée scolaire que la dynamique d' enrôlement s'est distinguée entre les trois réseaux.

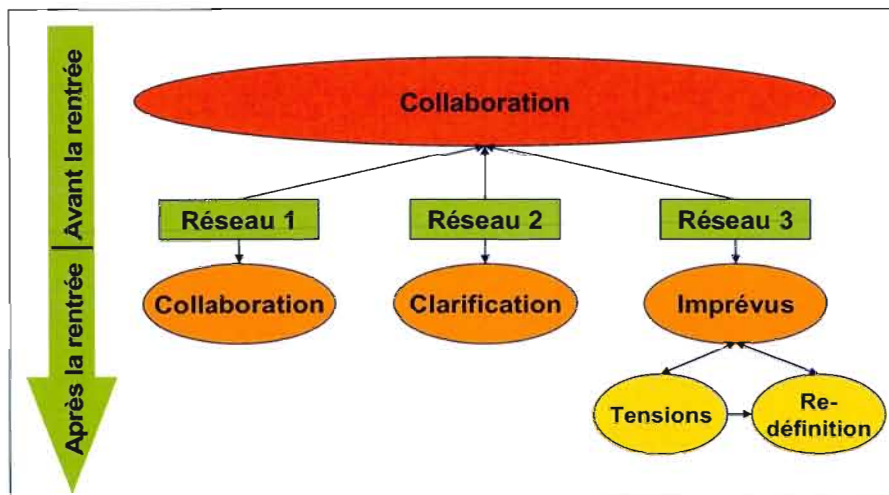


Figure 4.4 Dynamique d' enrôlement.

Dans le réseau 1, le choix d'orienter l'enfant polyhandicapé en classe maternelle plutôt qu'en classe spécialisée a teinté la dynamique d' enrôlement de ce réseau. Durant toute la durée du projet, avant et après la rentrée, les acteurs du réseau 1 sont demeurés dans une dynamique d' enrôlement de collaboration. La classe maternelle ne possédant pas la gamme de ressources habituellement disponibles en classe spécialisée pour accueillir un enfant polyhandicapé, tous les acteurs ont mis à

contribution leurs ressources et leurs savoirs. Ils voulaient réussir le projet d'inclusion de cet enfant en classe maternelle. Dès le début, la distribution des rôles fut observée par la planification concertée des actions à partir des besoins identifiés de l'enfant et du milieu. Cela s'est poursuivi par la suite. Une cohésion des rôles et des actions a été observée. Les extraits suivants illustrent cette dynamique d' enrôlement :

... la dynamique était super bonne pis y'avait des gens « Toi, toi tu t'occupes de ça, ok parfait alors moi je vais m'occuper de ça », ils se distribuaient très bien les tâches... (EI_R1_A3)

... c'est vraiment ça que j'ai répété tout au long du projet là, j'ai vraiment trouvé qu'il y avait une belle mobilisation, une belle collaboration... Chacun a mis du sien, a fait des compromis, a trouvé des solutions... a fait preuve de créativité. (EI_R1_A8)

Les rôles se partageaient même avec ceux qui n'étaient pas présents (les autres professionnels qui œuvrent auprès de l'enfant et la famille). En effet, la réponse à la gamme de besoins de cet enfant requérait de multiples ressources et des professionnels variés qui n'assistaient pas tous aux rencontres. Les informations pertinentes leur étaient partagées par l'intermédiaire d'un membre du réseau.

Dans ce réseau, les acteurs ont dépassé les cadres habituels que leur confèrent leurs rôles institutionnels pour explorer et pour trouver des solutions afin de soutenir l'intégration de l'enfant polyhandicapé dans cette classe maternelle. Le travail en réseau en contexte d'innovation a offert aux acteurs l'occasion de collaborer pour l'atteinte de l'objectif commun.

Dans le réseau 2, l'enfant a été intégré dans une classe spécialisée. L' enrôlement par la planification concertée des actions a permis de planifier la rentrée avec une dynamique d' enrôlement collaboratif (ex. transport scolaire, entrée progressive, préparation de l'enfant, des parents et du matériel, continuité éducative). Après la rentrée, plusieurs rôles sont demeurés sous la responsabilité du milieu scolaire, en

lien avec le contexte de la classe spécialisée et des services qui y étaient disponibles. De plus, l'enseignante de ce réseau avait plus de vingt années d'expérience avec les élèves ayant des besoins particuliers. Elle n'a pas exprimé le même besoin de soutien en cours d'année. Elle avait les ressources d'aide à l'intérieur de sa classe. L'accueil des enfants ayant des besoins particuliers fait partie de son quotidien. La collaboration est cependant demeurée présente dans les rôles et les actions qui assuraient une continuité entre la maison et l'école.

Dans ce réseau, après la rentrée, un questionnement a été soulevé au sujet du rôle et du mandat concernant les interventions spécialisées destinées à l'enfant et à ses parents. L'enseignante s'est questionnée sur la spécificité des rôles et le risque de dédoublement. Comment distinguer les rôles des intervenants du milieu de la SSS et ceux des intervenants scolaires, en contexte de scolarisation en classe spécialisée? L'opération d'enrôlement lors du travail en réseau a offert cet espace pour questionner et clarifier ces rôles :

... y'a une chose que cette situation-là a amenée, c'est entre autres un questionnement par rapport au mandat des divers intervenants... des intervenants directs auprès de l'enfant. J'me rendais compte parfois que le rôle de l'intervenant qui va à la maison versus le rôle d'un intervenant scolaire... c'était pas clair pour moi. C'était quoi le mandat qui était donné à l'intervenant qui va à la maison par exemple... pis ça m'a donné l'occasion de questionner. (EI_R2_A2)

Dans ce contexte d'une classe spécialisée, la dynamique d'enrôlement de collaboration s'est donc jouée davantage pour la planification de la rentrée et il y a eu place à des clarifications de rôles en cours de transition, rôles liés à l'intervention dans le milieu familial.

Dans le réseau 3, la dynamique d'enrôlement des acteurs s'est vécue en contexte d'intégration en classe maternelle d'un enfant présentant un TED. Le personnel scolaire (enseignante, technicienne et service de garde) n'avait jamais travaillé avec

un enfant ayant cette caractéristique. L'élaboration du premier plan de transition a permis d'identifier, dans une dynamique de collaboration, les différents rôles et les responsabilités permettant de planifier et de préparer la rentrée scolaire. Cependant, quelques semaines après la rentrée, des « périodes de tourmente » ont confronté le personnel scolaire au manque de consignes claires pour recourir à de l'aide spécialisée. Des questions ont émergé. Qui peut nous aider dans la gestion des comportements de l'enfant? Quelle est la séquence des gestes à poser pour recourir aux services de soutien? Qui doit demander l'aide? À qui?

Ce scénario n'avait pas été prévu. Cet imprévu a suscité des tensions qui ont appelé les acteurs à des clarifications de rôles. L'accueil d'un enfant TED a soulevé des questions très spécifiques telles que : qui enseigne et soutient l'utilisation adéquate du tableau de communication ou les stratégies éducatives adaptées à l'enfant? Est-ce le CRDITED, le personnel de la CS ou la personne-ressource régionale? Les échanges entre les acteurs en réseau ont permis une redéfinition des rôles qui pouvaient répondre aux imprévus et aux questionnements sur les rôles :

Le plus difficile j'pense, ça a été de réaliser... le partage des responsabilités par rapport aux ressources, par rapport à ce qui est accessible à l'enfant qu'on parle d'ergothérapie, d'orthophonie... Qui on appelle quand telle chose va pas bien, est-ce que c'est l'école qui s'en occupe, est-ce que c'est le CRDI?... Fait que... dans le fond ça a été ça le bout le plus difficile où un moment donné on tirait un peu chacun notre couverture là... Mais malgré tout, on est passé à travers. (EI_R3_A4)

... j'me suis rendue compte que ce n'était pas très clair, ça avait pas été mis très clair dès le début quel était le rôle de chacun dans l'accompagnement des personnes à l'école... Lors de la rencontre, j'me suis rendue compte qu'il y avait un petit peu de friction entre les différents partenaires par rapport au rôle... puis... ça s'est résolu par une discussion en fait, en discutant... ensemble... (EI_R3_A5)

L'opération enrôlement s'est donc poursuivie avec beaucoup d'intensité dans ce réseau après la rentrée scolaire. Les tensions étaient notamment liées aux rôles non

clarifiés des acteurs concernant le soutien à offrir aux intervenants scolaires. Les intervenants du milieu de la SSS s'attendaient à ce que les professionnels de la CS, les conseillers pédagogiques ou les personnes-ressources régionales jouent un rôle institutionnel de soutien au personnel de l'école pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant ayant un TED (communication, enseignement structuré...) et pour faire face aux imprévus. Toutefois, devant les difficultés expérimentées après la rentrée, les acteurs du milieu de la SSS ont convenu d'offrir du soutien. Dans cette circonstance, les rôles joués ne correspondaient pas aux rôles institutionnels, tels que perçus par ces intervenants. Cela a questionné les responsabilités officielles et les mandats dévolus aux établissements, après la rentrée à l'école. L'extrait suivant illustre le dilemme qui peut se jouer entre le mandat officiel et la réalité lorsque du soutien doit être offert. Dans ce court extrait, trois dimensions sont en cause : la confusion des rôles entre les ressources internes et externes au milieu scolaire, la difficulté d'offrir le soutien (j'étais occupée) et la non-connaissance de l'élève :

C'est ça, l'enseignante avait besoin de soutien, les gens de l'externe étaient pas trop certains si c'est eux autres qui devaient y aller... moi, j'étais occupée... Moi je ne connaissais pas l'élève, eux connaissaient l'élève donc... c'est important qu'ils s'impliquent... (EI_R3_A5)

Dans cette situation, la personne du milieu scolaire reconnaît que les intervenants des CRDITED étaient bien placés pour assurer le soutien dans le milieu école, malgré que ça ne correspondait pas aux rôles institutionnels. L'enseignante exprime combien la redéfinition des rôles lui a été bénéfique :

Avant les fêtes, avant qu'on sache qu'on pouvait téléphoner au CRDI pis avoir ces services-là, c'était plus difficile en classe pour la TES et moi parce que là on disait « oui mais là, on ne sait pas quoi faire »... Tsé, on savait pu quoi faire là. Pis à un moment donné on a su par le parent qu'on pouvait téléphoner à la psychoéducatrice au CRDI pis à va venir vous aider. Donc, au moment où on a su ça, on a profité de ça là. Donc on a eu... des visites... parce qu'à chaque fois qu'on avait un problème quelconque, on appelait pis

on avait... la visite, le soutien, que venait nous apporter pour nous montrer des choses nouvelles, pour nous aider... (EI_R3_A10)

La dynamique d'enrôlement, lors d'imprévus après la rentrée scolaire, a permis de nommer des lacunes qui devraient être abordées au niveau administratif entre le milieu scolaire et celui de la SSS. Malgré les rôles définis et attendus sur le plan institutionnel, cette expérience a montré que la réalité du terrain exige parfois de modifier des façons de faire, modalités qui devraient être discutées et prises en compte au niveau organisationnel entre les coordonnateurs de services entre les deux réseaux :

... et dans nos échanges on a aussi demandé aux intervenants qu'on se parle un petit peu plus haut. Parce que les services, y'a quand même des comités avec les services sociaux et l'éducation, donc ça serait de revoir... on fait quoi quand on fait une période de transition pis qu'on n'a pas les services. (EI_R3_A7)

L'enjeu de la redéfinition des rôles n'est pas nécessairement lié à la complexité de la problématique de l'enfant puisque l'enfant du réseau 1 avait aussi des besoins complexes. Il semble que c'est davantage la difficulté de répondre à cette complexité qui est en cause. Par exemple, dans le réseau 3, il y a eu présence de comportements difficiles à comprendre et à gérer pour lesquels une aide extérieure était requise. Cette aide « d'urgence » n'avait pas été planifiée et les ressources habituellement mobilisées pour répondre à ces demandes pouvaient difficilement y répondre pour plusieurs considérations : non-planification, temps non disponible et non-connaissance de l'enfant. Les rencontres en réseau et l'histoire d'enrôlement collaboratif entre les acteurs ont facilité la redéfinition des rôles, pour se centrer sur la réponse aux besoins plutôt que sur les rôles institutionnalisés.

En résumé, l'opération d'enrôlement s'est d'abord déroulée dans les trois réseaux par le mécanisme d'enrôlement, soit la planification concertée des actions. Cette planification a permis d'identifier les différentes tâches à partager entre tous les

acteurs. Les particularités des jeunes et des milieux ont soulevé des spécificités qui ont été regardées sous l'angle de la dynamique de l'enrôlement. Celle-ci a varié selon la période d'enrôlement et selon le réseau impliqué. Ainsi, avant la rentrée, les acteurs de tous les réseaux étaient dans une dynamique d'enrôlement collaboratif. Les différences dans la dynamique d'enrôlement sont survenues après la rentrée. Particulièrement, les acteurs du réseau 3 ont été confrontés à des situations non prévues, pour lesquelles les rôles n'avaient été ni discutés, ni planifiés. Cette situation a soulevé des tensions et elle a mis en évidence le besoin de soutien et de clarification des rôles entre les différents dispensateurs de service, en situation d'imprévu et en situation d'intégration en classe ordinaire d'élèves qui présentent des caractéristiques inhabituelles pour le personnel.

L'enrôlement en contexte d'intégration en classe maternelle a sollicité les acteurs dans une dynamique de collaboration qui les appelait à déborder de leurs rôles professionnels, organisationnels, ou personnels pour mieux répondre aux impératifs de l'intégration. Les ressources scolaires habituelles ne pouvaient pas répondre ou suffire aux besoins des enfants et des milieux. D'autres ressources ont été mises à contribution dans la planification des actions à déployer.

Ainsi, les acteurs ont endossé des responsabilités et des rôles professionnels centrés sur les besoins des enfants et des milieux d'accueil, qui allaient au-delà de ceux officiellement reconnus par leur organisme afin de réaliser une transition de qualité pour l'enfant ayant des besoins particuliers.

4.1.4 La mise en action des acteurs : la mobilisation

La quatrième opération du travail en réseau est la mobilisation. Elle vise à ce que les actions et les rôles prévus lors de l'enrôlement se réalisent. La question à cette étape consiste à savoir si les différents acteurs des trois réseaux se sont mobilisés dans l'action : ont-ils fait ce qu'ils avaient planifié, ce qu'ils avaient accepté d'accomplir,

ce qui était inscrit au plan de transition? Ont-ils dépassé le stade des mots pour se mettre en action?

Un premier signe démontrant l'engagement des acteurs et leur mobilisation a été leur taux élevé de présence aux rencontres, tel que le démontre le tableau 4.3. Malgré le temps écoulé entre la première et la dernière rencontre du projet (plus d'un an) et le nombre de rencontres qui rendait ce processus exigeant, le taux moyen de présence varie de 74,8 % à 92,5 % pour les trois réseaux. Le taux diminue dans les deux premiers réseaux entre l'an 1 et 2, de façon plus marquée au réseau 2. Dans ce réseau, il y a eu une conjoncture d'un congé en raison de maladie, un changement de direction et une présence parentale réduite selon les rencontres (1 sur 2) pour non-disponibilité liée à l'emploi. Il en fut de même au réseau 1, les parents se relayant aux rencontres pour les mêmes raisons. Pour leur part, les deux parents du réseau 3 ont été toujours présents. Les enseignantes ont été présentes à toutes les rencontres, peu importe le réseau. Le taux de présence démontre que les acteurs qui se sont engagés dans le processus de transition planifiée en réseau ont poursuivi cet engagement tout au long de ce processus. Ils se sont peu absentés, à moins de raisons majeures.

Tableau 4.3
Taux de présence des acteurs aux rencontres

	An 1			An 2			Présence moyenne/ réseau An 1 et 2
	Nombre de rencontres	Nombre d'acteurs	% de présence	Nombre de rencontres	Nombre d'acteurs	% présence	
Réseau 1	4	9	86 %	5	9	77,7 %	81,3 %
Réseau 2	3	6	83 %	3	6	66,6 %	74,8 %
Réseau 3	3	10	93 %	4	10	92,5 %	92,75 %

Outre la présence aux rencontres, premier signe de mobilisation, l'analyse des comptes-rendus et des plans de transition confirme que tous les acteurs se sont aussi mobilisés dans l'action, et ce, dans chacun des trois réseaux. Le tableau 4.4 présente, parmi les actions prévues lors de l'enrôlement, celles qui se sont réellement déployées au cours de la démarche de transition planifiée. Les différentes actions sont regroupées sous des volets d'intervention spécifique : l'accueil, la planification, le partage d'information, la préparation, la sensibilisation, la communication et le soutien. Les principaux acteurs mobilisés par ces actions sont inscrits (entre parenthèses) à la suite de l'identification de chacune des actions. Pour leur part, les trois colonnes à la droite du tableau représentent les trois réseaux. La lettre « X » est placée dans la colonne du réseau qui a planifié et réalisé l'action présentée.

Tableau 4.4
Actions réalisées par les acteurs en réseau

Actions	Réseau	Réseau	Réseau
	1	2	3
Accueil			
• Entrée progressive (école, parents)		X	
• Entrée graduelle à la garderie scolaire (garderie, parents)			X
Planification			
• Rencontres en réseau (tous les acteurs)	9	6	7
• Plan de transition (tous les acteurs)	X	X	X
Information			
• Portfolio de transition complété et présenté (parents, SSSS, école)	X automne	X août	X Août
• Fiches à compléter (école, parents)		X	
• Rapports des professionnels remis à l'école (SSSS)	X	X	X
• Présentation des rapports - relecture (SSSS, école)			X
• Visites aux milieux de garde 0-5 ans et échanges (milieux de garde, parents, enseignantes, direction, techniciennes)	X	X	X
• Partage de stratégies éducatives (CRDITED, école, parents)	X	X	X
○ Film de l'enfant en action montrant la façon dont l'enseignant s'y prend sur quelques aspects ciblés (parents, enseignante)		X	

Actions	Réseau	Réseau	Réseau
	1	2	3
Préparation			
• Visite, suggestions avant la rentrée-espace (SSSS, CS)	X		X
• Aménagement de l'espace (école)	X	X	X
• Matériel scolaire : échanges et visites avant et après la rentrée (SSSS, CS)	X		X
• Préparation et disponibilité du matériel pour favoriser l'ajustement et le bien-être de l'enfant (parents)	X	X	X
• Soutien pour système MF (intervenante de l'hôpital spécialisé, pers. ress. rég., parents, CRDITED, CS)	X		
• Formation du personnel scolaire sur les interventions spécialisées (ex. PECS; approche structurée, communication) (pers.ress.régionale, CS, CRDITED)			X
• Enseignement (gavage, clapping, exercices, déplacements sécuritaires, communication) (SSSS, école)	X		X
• Adaptation du programme et des approches pédagogiques (personne-ressource régionale, CS, enseignantes)	X	X	X
• Adaptation du bulletin (enseignantes)	X	X	X
• Visite de l'école- cour d'école- classe – avant la rentrée (école, parents)		X	X
• Film : de l'entrée de l'école jusqu'à la classe (parents)			X
• Promenade en autobus scolaire et stratégies de soutien pour le transport scolaire (mini autobus, album photo, vidéo) (CS, école, parents, CRDITED)		X	
• Changement de la routine pour la rendre similaire à l'école (milieu de garde 0-5 ans, parents)	X		X
• Stratégies spécifiques unifiées face à l'intolérance aux bruits (parents, école, CRDITED)		X	
Sensibilisation			
• Activité de sensibilisation auprès des autres parents (CS, école, SSSS)	X		X
• Activité sensibilisation du personnel de l'école (personne-ressource régionale, CS, école)			X
Communication			
• Mode établi de communication école-famille (cahier de communication, courriel, téléphone...) (école, parents)	X	X	X
• Rencontres fréquentes (tous les acteurs)	X	X	X
• Relations de collaboration établies (tous les acteurs)	X	X	X
Soutien			
• Visites régulières à l'école (SSSS, école)	X	X	X
• Soutien aux parents (SSSS)	X	X	X

Le tableau 4.4 permet aussi de visualiser, de façon éloquente, la mobilisation dans l'action de chacun des trois réseaux. Les acteurs ont réalisé ce qu'ils s'étaient engagés à faire. Tous les acteurs, peu importe leur provenance, ont participé et collaboré à la mise en action du réseau. Pour leur part, les actions ont été diversifiées et elles ont touché plusieurs aspects de la transition. Certaines actions sont spécifiques à un seul réseau alors que plusieurs autres se sont déroulées dans les trois réseaux. Les actions réalisées au tableau 4.4 sont en concordance avec la majorité des enjeux problématisés lors de l'opération de problématisation (voir tableau 4.1).

Cependant, lors de la mobilisation, les composantes d'une transition de qualité, qui se retrouvent aussi dans le tableau 4.4, sont accompagnées de gestes spécifiques qui rendent compte des actions réelles accomplies pour répondre à ces enjeux de la transition. La composante « soutien » a été ajoutée en cours de processus pour tenir compte des actions effectuées pour soutenir les milieux et les parents. Les acteurs ont reconnu la grande mobilisation des membres du réseau. Des extraits d'entrevues individuels appuient cette affirmation :

... c'est important de, quand tu dis quelque chose, de le faire. Moi, j'trouve que, ça, ça a bien été fait. J'trouve que ça a été respecté et j'trouve que c'est la meilleure chose à faire pour que ça fonctionne bien pis que ça avance les choses. J'trouve que c'est de faire qu'est-ce que tu dis. (EI_R1_A3)

Quand on s'asseyait là pour faire... pour dire qui fait quoi, bien à ce moment-là, ça a toujours été respecté, pis les gens ont toujours fait ce qu'ils avaient dit qu'ils allaient faire. (EI_R1_A4)

Les acteurs témoignent aussi du caractère collectif de l'engagement, l'importance de compter sur tous les acteurs. Lors des bilans dans chacun des trois réseaux, des acteurs ont rapporté cette dimension collective :

Parce qu'on aurait pu l'intégrer. Mais sans ces personnes-là, l'enfant n'aurait jamais fait les progrès qu'il a faits, il aurait pu être intégré dans la classe, mais

sans l'ergo, la physio, tout le monde, il n'aurait jamais fait les progrès qu'il a faits, parce qu'on aurait juste essayé des choses... (GDF2_R1)

Ce que j'ai appris, c'est qu'il y en a beaucoup à faire, mais qu'on était capable d'accomplir beaucoup. (GDF2_R2)

... puis l'expertise puis la question de respect aussi des rôles et responsabilités parce qu'on ne peut pas être un expert dans tout. Mais tout le monde pouvait compter sur les autres advenant qu'il y avait une problématique ou un suivi à faire. (GDF2_R3)

Cette mobilisation dans l'action a soutenu le développement de la confiance entre les acteurs et un partage de la responsabilité du succès de la transition. Elle a invité les acteurs à la créativité, à l'ouverture et à faire autrement. Elle a appuyé le développement de la collaboration :

... c'est de faire autrement, c'est utiliser notre créativité. Quand on met les partenaires ensemble, pour moi, ça veut juste dire que ça marche, il y a l'ouverture de l'enseignante, mais l'ouverture de tout le monde à faire autrement dans sa pratique, dans ses liens et d'avoir la confiance que ça peut arriver. Si on essaie de trouver des trucs, si on le veut, si on a un objectif dans la tête, ben là on se dit comment on va y arriver. Moi je trouve que quand on est là-dedans, ça ne peut pas « pas marcher » et je pense que tout le monde était dans cet esprit-là... Moi je me dis faire autrement ça marche quand les gens sont sur la même longueur d'onde, et je trouve que c'était ça qui ressortait beaucoup du travail ici... (GDF2_R1)

... au niveau de l'implication de tous les organismes, comme de dire on a un protocole d'entente, on partage certains coûts du matériel, moi je suis très épatée, le mot c'est collaboration, c'est gagnant c'est sûr. (GDF2_R1)

La mobilisation appelle aussi les acteurs à transférer l'innovation dans de nouvelles situations. Dans chacun des réseaux, tant les acteurs du milieu de la SSS que ceux du milieu scolaire ont verbalisé que la démarche de transition planifiée devrait être vécue pour tous les enfants ayant des besoins particuliers. Au cours du déroulement de la recherche, des occasions ont permis le transfert de quelques actions de cette

innovation. À titre d'exemples, la lettre de sensibilisation destinée aux autres parents des élèves qui fréquentent la même classe que l'enfant intégré a été utilisée pour deux enfants ayant de multiples handicaps qui ont intégré la classe maternelle (réseau 1); dans le réseau 3, le milieu scolaire a utilisé plusieurs stratégies pour faciliter la transition de trois autres enfants ayant un TED qui ont été intégrés dans la même école.

En résumé, l'analyse des données portant sur l'opération de mobilisation a été l'occasion de reconnaître la mise en action indéniable des acteurs en réseau. D'abord, le taux de participation élevé aux rencontres en a été un premier signe. Ensuite, les acteurs ont concrétisé leur engagement par une mise en action du plan de transition, tout au long de la démarche de transition planifiée : avant, pendant ou après la rentrée, rendant vivants les plans écrits. Les acteurs de tous les réseaux ont posé les gestes et les actions qui visaient une transition de qualité de l'enfant ayant des besoins particuliers, respectant globalement ce qu'ils avaient indiqué lors de l'enrôlement, peu importe la dynamique d'enrôlement qui avait prévalu dans le réseau.

La mise en action a été réalisée individuellement, mais aussi collectivement : par effet d'entraînement, l'engagement en réseau a facilité l'engagement individuel. Aussi, les acteurs de toute provenance se sont mobilisés. Ce faisant, ils ont partagé la responsabilité de la planification de la transition et de sa réalisation. Enfin, la mobilisation des acteurs dans le cadre de cette recherche leur a donné l'occasion de transférer certaines actions pour des élèves qui ne faisaient pas partie du projet.

4.1.5 Des tensions à gérer : les controverses

Les différentes opérations du travail en réseau, présentées dans les pages précédentes, ont servi à identifier les éléments sur lesquels s'est construit et développé le travail en réseau, à partir des convergences entre les acteurs. Des divergences sont aussi survenues en cours de processus. Elles représentent les controverses qui, si elles

n'avaient pas été dépassées, auraient pu nuire et même empêcher le travail en réseau et la mise en place de l'innovation.

Deux situations sont retenues à titre de controverses. Les deux se déroulent en milieu régulier, en classe maternelle, dans les réseaux 1 et 3. L'une survient avant la rentrée scolaire et l'autre se manifeste après la rentrée scolaire. Pour chacune des controverses, le contexte et le descriptif de l'argumentaire de chacune des positions sont décrits, de même que la façon dont ont été gérées et perçues ces controverses par les acteurs.

La première controverse : classe maternelle ou classe spécialisée (réseau 1)

L'enfant du réseau 1 présentait de multiples handicaps qui requéraient plusieurs adaptations et ajustements afin de pouvoir intégrer la classe maternelle. Une rencontre de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) a été jumelée à la troisième rencontre des acteurs en réseau (mai avant la rentrée) afin de préciser avec plus de justesse les mesures à prendre pour assurer les services et le soutien à offrir. La rencontre du PSII a permis de traiter, en détail, plusieurs aspects : les modalités alimentaires (gavage), le réaménagement de l'espace pour les déplacements et le changement de couche, le matériel à construire pour faciliter les exercices, l'appareillage à rendre disponible (lève-personne) pour la sécurité du personnel, l'approche de communication à privilégier considérant l'implant cochléaire, etc.

Au mois de juin, au début de la rencontre suivante qui s'avérait la dernière rencontre du réseau avant la rentrée, les acteurs ont été avisés que le choix définitif de la classe et de l'école qui vont accueillir l'enfant n'était pas encore statué, considérant la complexité de ses besoins. Il se pouvait que l'enfant soit dirigé vers une classe spécialisée, dans un autre secteur de la ville, dans une classe qui regroupait des polyhandicapés de 5 à 21 ans, tel qu'en témoigne l'extrait du compte-rendu de cette rencontre :

L'orientation définitive de la CS par rapport au choix d'école n'est pas encore prise. Suite au PSII, devant l'ampleur des besoins, et pour assurer la constance des soins à Mathieu¹³, il est envisagé que l'orientation soit autre que la fréquentation de l'école St-Pierre. Une déception est partagée par les participants. D'autres considérations d'ordre développemental, de stimulation, de proximité sont amenées pour contrebalancer les considérations monétaires et d'organisation. Les parents privilégient la fréquentation à l'école St-Pierre. Les intervenants du CRDI soutiendront les parents dans leurs démarches pour exprimer leurs préférences. (CR4_R1)

Cet évènement a créé une onde de choc à l'intérieur du réseau d'acteurs. Ils en sont alors à leur quatrième rencontre (juin) depuis le début du processus et c'est leur dernière rencontre de planification de la transition avant la rentrée de septembre. Plusieurs activités ont déjà été déployées en préparation de cette rentrée et d'autres sont prévues durant l'été. Cela soulève des questions sur la nécessité de nommer tous les détails de la problématique de l'enfant. Les acteurs sont conscients que l'énumération des besoins de l'enfant a pu faire peur et générer ce changement possible d'orientation :

... fallait le dire, oui, mais je trouve que ça fait peur...c'est parce que nous on a eu une progression... En une seule rencontre tout, tout apprendre... (GDF1_R1)

... moi ça me rassure que les détails aient été dits parce que si jamais Mathieu vient ici, en connaissance de cause, vous nous arriverez pas deux semaines après et dire « ça n'a pas d'allure, on pensait jamais que c'était de même ». Je pense que l'idée que ce soit réaliste, je trouve ça important qu'on sache dans quoi on s'embarque... (GDF1_R1)

Le tableau 4.5 structure l'argumentaire contrasté des deux options possibles. Elles réfèrent à des intérêts divergents. Ainsi, l'enfant polyhandicapé fréquentera 1) la classe spécialisée ou 2) la classe maternelle. Le contenu du tableau a été écrit à partir des données recueillies en cours de recherche.

¹³ Le prénom de l'enfant et le nom de l'école ont été modifiés pour des considérations éthiques.

Tableau 4.5
Argumentaire de la première controverse

	Argumentaire – tenants de la classe spécialisée	Argumentaire – tenants de la classe maternelle
Valeurs prônées	<ul style="list-style-type: none"> Intégration lorsque possible, selon les besoins de l'enfant et les ressources disponibles 	<ul style="list-style-type: none"> Inclusion avec enfants de son âge, son milieu d'appartenance Richesse pour le milieu école d'accueillir la diversité
Besoins de l'enfant	<p>Contre la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Trop de besoins pour ce milieu non spécialisé Besoins trop complexes pour être en classe ordinaire <p>Pour la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> Conçue pour répondre aux besoins complexes et multiples des enfants 	<p>Pour la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Planification de la transition permet de couvrir tous les aspects et répondre à ses besoins Milieu riche en stimulation : enfants courent, parlent, le touchent, interagissent avec lui... <p>Contre la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> Entouré de jeunes polyhandicapés, de tout âge, moins de stimulation par les pairs, moins d'apprentissages par imitation
Aspect financier	<p>Contre la classe maternelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ressource avec un ratio 1/1 est trop dispendieux Matériel spécialisé à acheter ou à construire sur mesure Classe à aménager <p>Pour la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> Salle de classe déjà aménagée Personnel et ressources déjà en place 	<p>Pour la classe maternelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> Nouvelles façons de faire Matériel prêté Demander un organisme caritatif de subventionner Transport scolaire (proximité) <p>Contre la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> Distance plus longue de transport scolaire Plus loin pour les parents si l'enfant est malade
Requis de services spécialisés	<p>Contre la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Personnel non formé Risque d'épuiser le personnel Difficulté de recrutement et de rétention du personnel-préposé Le parent devra venir chercher l'enfant dès qu'il recevra l'appel (si la préposée est malade, ou l'enfant n'est pas bien) 	<p>Pour la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Formation aux intervenants scolaires offerte par les SSSS : gavage, transferts, exercices, communication, clapping... Soutien spécialisé offert (SSSS) tout au long de l'année Enseignante qui aime apprendre Jumeler deux enfants avec des besoins particuliers dans la classe; en l'absence d'une préposée, l'autre peut temporairement s'occuper des deux enfants

	Argumentaire – tenants de la classe spécialisée	Argumentaire – tenants de la classe maternelle
Requis de services spécialisés (Suite)	<p>Pour la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu spécialisé a les compétences et les ressources pour gérer les besoins variés de l'enfant • Personnel formé • Stabilité • Sécurité de l'enfant 	
Pédagogie	<p>Contre la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignante devra adapter et trouver des façons de travailler les compétences du programme avec cet enfant <p>Pour la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personnel est habitué avec cette clientèle polyhandicapée 	<p>Pour la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérience et compétence de l'enseignante en fin de carrière • Enseignante veut vivre ce défi
Continuité éducative	<p>Pour la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profiter de ce projet de transition planifiée pour construire de nouveaux ponts entre les milieux SSSS-classe spécialisée 	<p>Contre la classe spécialisée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les liens et le partage d'expertise entre les services spécialisés (CRDITED) et la classe spécialisée sont variables <p>Pour la classe maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • La planification de la transition entre les acteurs, depuis 3 mois, favorise la continuité entre les milieux
Choix des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Les services éducatifs de la CS ne veulent pas surcharger la classe maternelle ni brûler l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents privilégient la classe maternelle de quartier, avec les enfants du quartier • L'enseignante veut recevoir l'enfant dans sa classe • Volonté de tous les acteurs de vivre cette expérience d'inclusion, considérant la planification déjà réalisée
Pouvoir de décider	<ul style="list-style-type: none"> • Le pouvoir de décider vient de la CS pour l'une ou l'autre option 	<ul style="list-style-type: none"> • Sachant que la décision finale est prise par la CS, quelle est la place du parent dans ce choix? Quelle est celle de l'école? Légalement, y a-t-il d'autres options?

Pour chacune des options, l'argumentaire est présenté sous les angles suivants : les valeurs prônées, les besoins de l'enfant, l'aspect financier, les requis de services spécialisés, la pédagogie, la continuité éducative, le choix des acteurs et le pouvoir de décision. Le tableau 4.5 démontre que les deux options de la controverse ont été appuyées par une kyrielle d'arguments pouvant tous être valides, selon la perspective privilégiée. Pour chaque argumentaire appuyant la classe spécialisée, un contre-argument allègue la faisabilité et les avantages de la classe maternelle, et vice-versa. Les acteurs du réseau 1 voulaient poursuivre le projet d'intégration de l'enfant en classe maternelle puisqu'ils y travaillaient conjointement depuis plus de trois mois.

Malgré leur argumentaire en faveur de la classe maternelle, les acteurs du réseau 1 étaient conscients des éléments jouant en défaveur de cette option, éléments portés par l'organisation des services en adaptation scolaire de la CS qui devait assurer une organisation équitable et adaptée pour tous les élèves ayant des besoins particuliers.

D'abord, les parents voulaient que leur enfant fréquente la classe maternelle de quartier, qu'il soit entouré d'enfants de son âge qui bougent et qui le stimulent; que leur enfant soit comme les autres enfants du quartier :

Nous on voulait qu'il aille dans son école de quartier. Et puis aussi le point très positif pour nous c'est que... il a d'autres enfants qui bougent autour de lui parce qu'il aime ça... il était dans une garderie pas spécialisée avec des enfants... qui couraient, qui bougeaient autour de lui, alors nous, on voulait continuer avec ça, qu'il aille dans une école où y'a d'autres enfants et... C'était bon pour lui et pour nous aussi de savoir qu'il allait être entouré... aussi qu'il... une personne qui allait travailler avec lui. Du 1 à 1. Alors... nous, on... c'est ce qu'on voulait. Qu'il soit en de très bonnes mains et puis on voulait aussi qu'il... qu'il soit aimé... parce que, avec ce projet, on peut dire il est différent des autres enfants, ça y'a aucun doute là-dedans, mais c'est comme s'il ne l'était pas. (EI_R1_A9)

Il en était de même pour la direction de l'école et l'enseignante de la classe maternelle. Cependant, les arguments financiers ont dépassé rapidement les arguments philosophiques :

Nous on était prêts à l'intégrer, mais c'est toujours ...toujours une question monétaire. Est-ce qu'on va avoir les ressources suffisantes pour pouvoir aider l'enfant? (EI_R1_A7)

Les autres acteurs ont aussi perçu que la gestion de la controverse passerait par une question monétaire puisque les ressources humaines et matérielles requises pour soutenir l'intégration de l'enfant à la classe ordinaire réclamaient des sommes supplémentaires. Les acteurs ont recherché des solutions pour permettre que se réalise la transition en classe maternelle, en continuité avec la planification intersectorielle amorcée depuis plus de trois mois :

Et si c'est une question de quelques milliers de dollars, je dis quelques milliers parce que le budget c'est gros dans une CS, c'est beaucoup, mais des fois les sommes en jeu ne sont pas énormes, ben peut-être que ça vaut la peine de regarder toutes les options qu'on peut donner, qu'on peut regarder. Vous dites un lève-personne s'il faut qu'ils en achètent un, peut-être qu'il y en a un qu'on peut louer, emprunter, y'a peut-être des options ensemble qu'on peut trouver, des solutions... (GDF1_R1)

Finalement, l'orientation définitive de maintenir l'enfant à l'école de proximité a été prise à la mi-juillet à la suite d'échanges entre le CRDITED et la CS. Il a été convenu de signer un protocole d'entente qui prévoyait le soutien du CRDITED : soutien technique (prêt de matériel), soutien professionnel (soutien spécialisé des intervenants du CRDITED par des visites fréquentes) et un soutien financier dans le cadre de ce protocole. Cette entente a aussi permis d'intégrer un autre enfant ayant des besoins particuliers dans la même classe, en partageant les mêmes ressources. Cette entente a été rendue possible puisque quelques conditions étaient présentes. Tous les acteurs adhéraient au projet d'intégration de l'enfant en classe maternelle, principalement, la direction et l'enseignante de l'école. Aussi, la mise en place, dès le mois de mars, d'un plan de transition intersectoriel avait jeté les bases d'un projet viable. La planification concertée des actions favorisait la cohésion entre les acteurs pour répondre aux multiples défis d'accueillir cet enfant polyhandicapé. Enfin, sans la

garantie du soutien des parents et des intervenants du milieu de la SSS au milieu scolaire, l'enfant aurait été dirigé vers la classe spécialisée.

C'est ainsi qu'a été gérée cette controverse. Il y a eu convergence des intérêts des acteurs qui s'est traduite par un soutien et un engagement à faire un peu plus, soutenue par un protocole d'entente. L'enfant polyhandicapé a pu ainsi vivre sa rentrée scolaire dans son école de proximité. Chacun y a mis du sien, acceptant de dépasser le cadre habituel de ses services pour que l'orientation retenue demeure la classe maternelle :

Quand je disais tantôt trouver, être créatif là, pis des fois, même si c'est pas dans notre mandat, chaque milieu a mis un petit peu plus qu'ils mettent d'habitude pour que ça fonctionne. Là j'ai trouvé ça là que...vraiment une belle collaboration entre les deux organismes. (EI_R1_A8)

Les activités planifiées pour la rentrée se sont ensuite déroulées comme prévu. Alors que cette controverse aurait pu démobiliser les acteurs et les faire décrocher du projet, elle les a, au contraire, unifiés et renforcés comme réseau face à un défi commun :

Là, c'est sûr c'était plus une insécurité, mais ça n'a pas... le groupe est resté aussi fort, pis davantage là. (EI_R1_A7)

La deuxième controverse : le plan d'action de l'enseignante (réseau 3)

Après la rentrée scolaire, lors d'une rencontre des acteurs en réseau (rencontre 5) un parent s'informe pour connaître le moment prévu de l'élaboration du plan d'action de l'enseignante. Le parent souligne son intérêt de collaborer à l'élaboration de ce plan d'action et d'y associer les partenaires qui peuvent soutenir l'enseignante dans l'identification des activités à prioriser.

Le plan d'action devait être élaboré par l'enseignante à la suite de la rencontre du plan d'intervention (PI) qui s'était déroulée peu de temps auparavant. Le plan d'action de l'enseignante permet de préciser les actions spécifiques qu'elle entend

prendre pour favoriser l'atteinte des objectifs d'intervention qui sont sous sa responsabilité.

Cette controverse a été suffisamment marquante pour que quatre acteurs de ce réseau la choisissent lors des entretiens individuels à titre d'incident critique. Le tableau 4.6 structure l'argumentaire contrasté entre les deux options sous les angles de la perception du plan d'action et de la continuité école-famille. La controverse oppose deux façons de concevoir le plan d'action. D'un côté, le plan d'action étant la responsabilité de l'enseignante, celle-ci veut le compléter seule en inscrivant les actions qu'elle va mettre en place pour actualiser le PI. Elle est soutenue dans cette conception par les acteurs du milieu scolaire. Cependant, les parents et les acteurs présents du milieu de la SSS insistent sur la pertinence de leur contribution dans l'identification des actions spécifiques à privilégier.

Tableau 4.6
Argumentaire de la deuxième controverse

	Argumentaire pour le plan d'action élaboré par l'enseignante	Argumentaire pour le plan d'action élaboré en concertation
Perception du plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de l'enseignante • Identification de ce qui se fera en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de tous ceux qui connaissent l'enfant et qui peuvent contribuer à bien identifier les besoins de l'enfant et les cibles d'action
	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu du plan : grandes lignes des actions à déployer • Soutien des acteurs du milieu de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu du plan : détail des actions à déployer • Soutien de tous les acteurs incluant les parents et les intervenants de la SSS
Continuité école- famille	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de nécessité de le faire en concertation : ça touche ce qui se fait en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de coordonner le travail école-famille, surtout pour un enfant TED • L'expérience du travail en réseau devrait faciliter cette continuité, les liens étant déjà établis

Les perceptions différentes du plan d'action sont notamment liées à des perceptions véhiculées à l'intérieur de chacun des milieux scolaires ou de la SSS ainsi qu'à la façon d'envisager la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant. L'extrait suivant d'un entretien individuel résume cette dichotomie dans l'argumentaire des deux conceptions :

Quand on parle d'un plan d'action c'est l'enseignante qui est supposée de le faire toute seule, mais nous on avait une vision que, peut-être, on pouvait changer les choses pis faire les choses autrement..., mais ceux qui étaient du Ministère de l'Éducation avaient une position plus ferme sur ça en disant que non ça devrait pas se faire, nous on voyait que ça devrait être changé... (EI_R3_A6)

Deux parents expliquent la façon dont ils ont perçu cette controverse :

Quand on a discuté à la réunion, là on voyait que le professeur disait que c'était à elle seule à monter le plan d'action. J'pense... les parents devaient être impliqués là-dedans pis tout le monde a essayé, à sa façon, poliment d'essayer de convaincre le professeur, la direction que tout le monde était gagnant à impliquer les parents là-dedans. (EI_R3_A2)

Y'a eu une discussion là-dessus pis le professeur était mal à l'aise un peu d'intégrer les parents parce que c'est elle..., c'était un plan d'action pour la classe... fait qu'elle voyait pas la pertinence d'intégrer les parents là-dedans. Parce que... on venait comme gérer son temps à elle là. Le but, c'était pas ça. Ce n'était pas de contrôler qu'est-ce qu'elle faisait avec notre enfant, c'était juste qu'on voulait appliquer les mêmes affaires à la maison. (EI_R3_A3)

Pour sa part, l'enseignante décrit sa façon de percevoir le plan d'action, soutenue par la conseillère pédagogique. Cela la confirme dans son choix d'écrire le plan d'action seule :

... ce dont le parent s'attendait, c'est qu'on travaille vraiment en... en équipe là ... ce que moi je ferais à l'école se ferait à la maison. Pis le parent pensait que dans mon plan d'action tout serait décrit là, pointu là, chaque petit détail... alors qu'un plan d'action, c'est vraiment les grosses lignes de ce que je vais faire en classe ou ce que la technicienne va faire en classe, donc ce n'était pas détaillé. Donc c'était plus mon travail à moi que celui des parents

ou du groupe en général... La conseillère pédagogique qui m'appuyait aussi parce qu'elle ne voyait pas non plus la pertinence d'avoir les parents parce que ça se fait jamais... c'est le devoir du professeur. (EI_R3_A8)

Les échanges n'ont pas permis d'arriver à un choix commun. Les personnes sont restées sur leur position et cela a créé des tensions :

Fait qu'il y a eu une discussion là-dessus, l'animatrice intervenait de temps en temps pour baisser un peu la pression là des fois. (EI_R3_A3)

Lors de la rencontre suivante, les acteurs de ce réseau ont été avisés que le plan d'action avait été écrit par l'enseignante et qu'elle l'avait soumis à la direction de l'école. Certains acteurs identifient que cette controverse a probablement modifié la dynamique du groupe :

... j pense que ça a créé peut-être un petit froid avec maman surtout parce que là... c'est comme... peut-être qu'elle a senti que je ne voulais pas qu'elle se mêle de mes affaires. (EI_R3_A8)

Mais c'est des choses qu'on ne pouvait pas régler là, mais une longue discussion. Ça a été une rencontre extrêmement pénible... On essayait de trouver une solution, on n'arrivait pas à s'en sortir... J'ai trouvé que ça l'a changé la dynamique de groupe à partir de ce moment-là, pour ma part, moi ça m'a déplu. (EI_R3_A6)

Cette deuxième controverse témoigne de deux visions différentes dans la façon de concevoir la planification des actions entre les services de la SSS, le réseau de l'éducation et les parents. Dans la situation actuelle, les parents avaient des attentes envers le milieu scolaire dans la poursuite des pratiques partenariales relativement au PI. Cependant, ces attentes n'étaient pas partagées par les acteurs du milieu scolaire. Le travail en réseau, expérimenté entre les acteurs depuis plus de huit mois (c'était leur cinquième rencontre en réseau depuis le mois de mars, avant la rentrée), aurait pu amener l'expérimentation de pratiques différentes, soutenues par le travail en réseau. Cela ne s'est pas avéré, malgré les tentatives d'influencer l'orientation de l'autre

partie. Chacun est demeuré sur ses positions. Cependant, l'historique du travail en réseau et la volonté de poursuivre cette transition planifiée étaient suffisamment ancrés dans ce réseau pour que la démarche se poursuive au-delà de cette controverse.

En conclusion, les deux controverses traduisent des perceptions différentes des milieux de l'éducation, de la SSS et des parents. Dans la première situation, le travail en réseau a soutenu la résolution de la controverse en appelant les acteurs à faire autrement, et ce faisant, à soutenir l'intégration de l'enfant en classe maternelle. Cette controverse a été énergisante pour les acteurs, ceux-ci se mobilisant pour que cette intégration en milieu régulier soit une réussite. Pour sa part, la deuxième controverse a campé les acteurs dans leurs logiques habituelles, restreignant les domaines de collaboration. Les arguments pour modifier les habitudes vers le travail conjoint n'ont pas été considérés malgré quelques mois de travail en réseau. Cette divergence a plutôt soulevé une déception chez les parents et chez les acteurs provenant du milieu de la SSS, déception découlant de cette occasion manquée d'expérimenter une nouvelle façon d'élaborer le plan d'action de l'enseignante.

Ce dernier constat porte à croire que, même en situation favorable (l'innovation), les acteurs des différents milieux peuvent éprouver des difficultés à modifier leurs attitudes et leurs pratiques habituelles pour intégrer de nouvelles conceptions de l'intervention. Cependant, les acteurs touchés par cette controverse ont poursuivi le travail en réseau, centrés qu'ils étaient sur l'atteinte de la cible commune.

4.1.6 L'évolution du travail en réseau : synthèse

L'analyse des données relatives au travail en réseau a exposé que, dans les trois réseaux, les acteurs intersectoriels et les parents ont cheminé et traversé toutes les opérations du travail en réseau. Ce faisant, ils ont œuvré ensemble à la réalisation de l'innovation soit la démarche de transition planifiée vers le préscolaire pour les trois enfants ciblés.

L'évolution du travail en réseau, en contexte d'innovation, est illustrée à la figure 4.5. Cette figure intègre et synthétise les opérations du travail en réseau avec l'ajout des composantes spécifiques qui y sont associées. Ces composantes énoncent la contribution particulière de chacune de ces opérations sur le plan de l'évolution du travail en réseau.

La figure 4.5 rappelle d'abord que les acteurs sont réunis en réseau pour réaliser l'innovation : la transition planifiée vers le préscolaire. Chacune des opérations du travail en réseau est représentée distinctement, mais aussi en chevauchement avec une autre opération du travail en réseau. Cela signifie que les différentes opérations sont interdépendantes les unes des autres. L'innovation ne peut survenir sans l'apport de chacune de ces opérations. Celles-ci n'ont pas de frontières hermétiques.

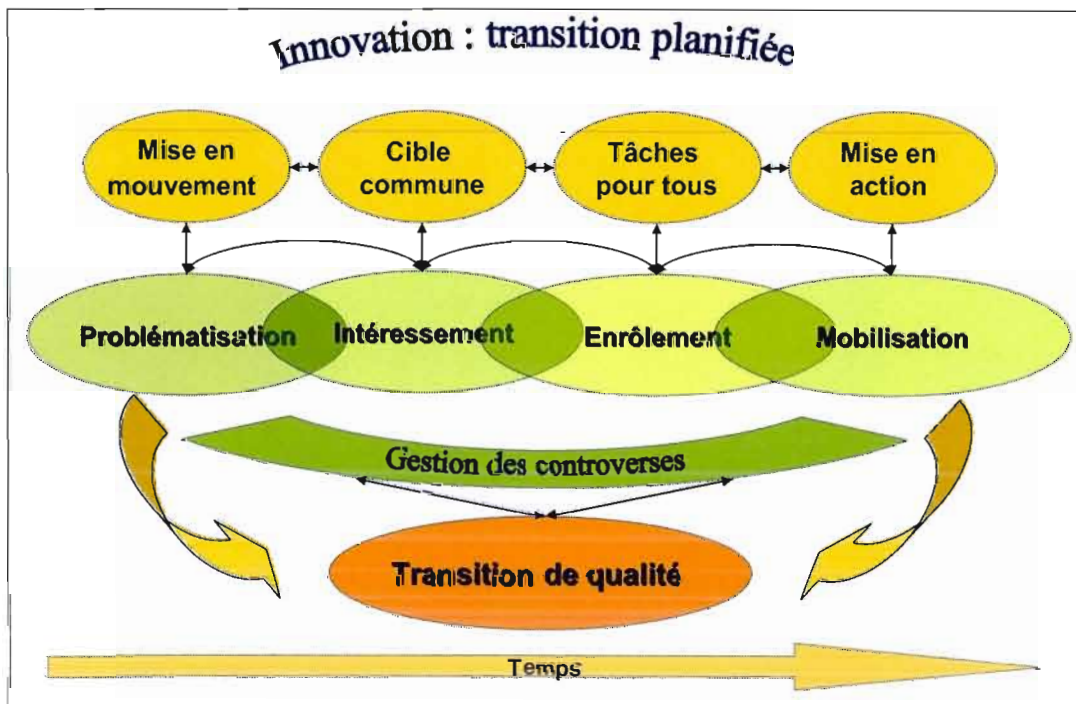


Figure 4.5 Évolution du travail en réseau en contexte d'innovation.

La figure évoque aussi que l'opération de problématisation a permis la mise en mouvement des acteurs en réseau alors que les stratégies d'intéressement ont ancré les intérêts des acteurs vers une cible commune, la transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers.

L'enrôlement a permis aux acteurs de se répartir les tâches et les responsabilités par une planification concertée des actions et une dynamique d'enrôlement qui ont servi notamment à la redéfinition des rôles et des tâches devant les imprévus. Enfin, la transition planifiée s'est concrétisée par la mise en action des acteurs, lorsqu'ils ont réalisé les actions et les tâches qu'ils s'étaient engagés à faire.

Pour leur part, les controverses auraient pu constituer une barrière à l'évolution du travail en réseau vers l'atteinte de leur cible commune. Cependant, la gestion des controverses, telle qu'illustrée dans la figure 4.5, a permis aux réseaux de poursuivre leur travail et de viser la transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. La flèche du temps rappelle pour sa part que le travail en réseau s'est déroulé sur la période d'une année, avec des temps de rencontre planifiés, dédiés et échelonnés sur toute l'année.

Au cours de l'évolution du travail en réseau, il semble que les acteurs ont pu outrepasser leurs intérêts individuels, les divergences et les tensions pour réaliser en réseau l'innovation, la transition planifiée pour l'enfant ciblé. La synthèse de l'analyse démontre aussi qu'à toutes les opérations du travail en réseau, les acteurs se concertaient autour de leurs intérêts et de leurs actions pour faire de cette transition planifiée une transition de qualité.

L'évolution du travail en réseau, par la traversée de ces différentes opérations, a ouvert la voie à des exceptions, à de l'audace et à des pratiques nouvelles. Sans transition planifiée soutenue par un engagement des différents acteurs en réseau, peu d'actions auraient été mises en place, ce que témoignent quelques acteurs. Ils

reconnaissent l'exceptionnalité de cette planification qui n'est pas mise en place habituellement pour les autres enfants ayant des besoins particuliers. C'est ce qui en fait une innovation :

... c'est fantastique, ça devrait exister pour tous les enfants qui ont des besoins particuliers quand ils s'en vont dans une école, avant, parce que justement ils ont des besoins particuliers, alors avant qu'ils découvrent ces enfants-là et que tout se mette en place, il doit y avoir au moins 4, 5, 6 mois de passés. (EI_R1_A10)

... c'est une façon d'intégrer, une façon idéale d'intégrer les enfants avec des besoins spéciaux dans une classe régulière. Les préparer... préparer l'environnement, les participants, les intervenants pour accueillir ces enfants-là en classe. (EI_R3_A8)

Préoccupations et souhaits : comment peut-on faire de même avec les autres enfants qui vivent la transition et rendre palpable et plus efficace cette transition? (CR1_R3)

Ces commentaires viennent sceller la pertinence de l'innovation telle que perçue par les acteurs.

La première section de ce chapitre a permis de mieux cerner la façon dont s'est déroulé le travail en réseau en contexte d'innovation, par l'analyse des opérations de son évolution. Par ce travail en réseau, les acteurs ont eu l'opportunité de vivre et d'expérimenter les savoirs en partage, objet de la prochaine section de ce chapitre.

4.2 Les savoirs en partage en contexte d'innovation : la transition planifiée

La transition planifiée en réseau offre une occasion pour que surviennent les savoirs en partage. En effet, le travail en réseau donne un accès à des savoirs diversifiés portés par des acteurs variés. Profite-t-on de cette occasion? Comment se vivent les savoirs en partage? Quels sont-ils? Cette section sert à préciser les savoirs en partage en contexte d'innovation, la transition planifiée vers le préscolaire :

- les objets, les porteurs et le type des savoirs en partage;
- les forces motrices ou restrictives qui ont favorisé ou qui ont fait obstacle aux savoirs en partage;
- les modalités de partage;
- les retombées des savoirs en partage.

Cette section se termine par une synthèse des résultats de l'analyse portant sur les savoirs en partage.

4.2.1 Les objets, les porteurs et le type des savoirs en partage

Les diverses rencontres réunissant les acteurs en réseau ont été l'occasion de multiples savoirs en partage. En effet, l'observation participante, les comptes-rendus des rencontres, les plans de transition, les entretiens de groupe de discussion focalisée (bilans de groupe) et les entretiens individuels abondent de traces révélant des savoirs en partage. Ceux-ci sont les savoirs portés par les acteurs, qui ont circulé en réseau et qui ont été partagés, reformulés et réinvestis au profit d'une transition planifiée en réponse aux besoins de l'enfant et des milieux.

Le tableau 4.7 présente les objets des savoirs en partage ainsi que les acteurs qui ont porté ces savoirs au cours de la transition planifiée. Dans le contexte de la présente analyse, l'expression « porteurs des savoirs » se veut dynamique. C'est l'acteur par qui ce savoir a été amené et partagé. La lecture de ce tableau permet rapidement de constater la diversité des objets sur lesquels ont porté les savoirs en partage lors du travail en réseau. Ils ont touché plusieurs aspects de la vie de l'enfant et de la vie scolaire afin de faciliter la première transition scolaire. Il y a d'abord les informations concernant les enfants et leurs particularités. D'autres objets de savoirs ont été partagés en soutien aux milieux scolaires, notamment les stratégies éducatives, l'aménagement de l'espace, le choix et l'utilisation du matériel ainsi que le programme pédagogique. Quelques savoirs ont touché d'autres aspects divers tels que l'information sur les milieux, la sécurité et la sensibilisation.

Tableau 4.7
Objets et porteurs des savoirs en partage

Porteurs des savoirs en partage Objets des savoirs en partage	Parents	Acteurs du milieu de garde 0-5 ans	Acteurs du milieu de la santé et des SS	Acteurs du milieu scolaire
Information sur l'enfant <ul style="list-style-type: none"> • Mode de fonctionnement au quotidien, caractéristiques, préférences, goûts, jeux • Particularités <ul style="list-style-type: none"> • Besoins proprioceptifs, hyper et hypo sensibilités, socialisation, signes physiques, médication • Acquis, évolution 	X	X	X	X
Problèmes spécifiques <ul style="list-style-type: none"> • Alimentation <ul style="list-style-type: none"> • Gavage (comment-faire, ventilation, savoir-faire, stimulation buccale, positionnement, lors des sorties...) • Sensibilités alimentaires : types d'aliments • Implant cochléaire (tenue de l'aimant, système MF) • Mode de communication de l'enfant et façon de communiquer avec lui <ul style="list-style-type: none"> • Com. non-orale, pointage visuel, association visuelle • PECS – utilisation des pictogrammes • Langage gestuel; décodage des messages • Exercices, étirements, positionnement, déplacements, clapping 	X	X	X	X
Stratégies éducatives <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies efficaces adaptées à l'enfant <ul style="list-style-type: none"> • Faire des choix • Utilisation des renforçateurs • Séquences, horaire imagé • Enseignement structuré, TEACCH • Désensibilisation aux bruits • Intention pédagogique • Stratégies inclusives • Constance de l'approche éducative • Entraînement à la propreté • Gestion d'un groupe 	X	X	X	X

Porteurs des savoirs en partage				
Objets des savoirs en partage	Parents	Acteurs du milieu de garde 0-5 ans	Acteurs du milieu de la santé et des SS	Acteurs du milieu scolaire
Aménagement de l'espace <ul style="list-style-type: none"> • Aire de travail, identification des locaux, coins divers • Espace pour matériel spécialisé et changement de couche 			X	X
Choix et utilisation du matériel <ul style="list-style-type: none"> • Construction de la base surélevée et de la base roulante • Utilisation sécuritaire du lève-personne • Utilisation et ajustement de l'orthèse à station debout • Matériel adapté : verre alourdi, cuillère recourbée, plat avec rebord, ciseaux, pâte à modeler, « chewy », crayon ... • Matériel proprioceptif <ul style="list-style-type: none"> • Veste lourde, Bilibot, chaise berçante ou qui tourne, gros ballon (gymn ball), mini ball avec piquants • Toilette adaptée 	X		X	X
Programme pédagogique <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation du programme du MELS • Adaptation du bulletin • Évaluation adaptée • Entrée progressive 				X
Information sur les milieux Routines des différents milieux	X	X		X
Sécurité <ul style="list-style-type: none"> • Transport scolaire, cour d'école et dans l'école 	X		X	X
Sensibilisation <ul style="list-style-type: none"> • Activités de sensibilisation • Matériel de sensibilisation 	X		X	X

Plusieurs savoirs sur des objets similaires ont été portés par des acteurs de toute provenance : parents, intervenants des milieux de garde 0-5 ans, de la SSS ou scolaire. Cependant, même si plusieurs objets des savoirs en partage ont été semblables, l'analyse approfondie des données issues des comptes-rendus et des notes d'observation a permis de constater que le contenu et le traitement de ces savoirs différaient selon les porteurs des savoirs. Ainsi, le partage sur le même objet

de savoirs a favorisé l'accès à une perspective globale de cet objet, celui-ci étant présenté sous des angles différents. À titre d'exemple, l'information sur l'enfant renvoie à des perspectives variées selon que l'information est partagée par le parent, les intervenants des milieux de garde 0-5 ans, de la SSS ou ceux de l'éducation.

Ainsi, la présentation de l'enfant du réseau 1 selon le milieu de garde 0-5 ans portait notamment sur les particularités de son mode de fonctionnement alors que les intervenants du milieu de la SSS abordaient les différents défis de santé et de développement de cet enfant tandis que les parents précisaient ses intérêts et ses goûts. Après la rentrée scolaire, la préposée ainsi que l'enseignante ont ajouté leurs perspectives sur ces mêmes objets. Ce faisant, les savoirs diversifiés des différents acteurs devenaient complémentaires.

Aussi, les savoirs de certains acteurs ont été mobilisés à des périodes variées du processus de transition planifiée : à titre d'exemple, les milieux de garde 0-5 ans ont partagé davantage leurs savoirs en début de processus (avant la rentrée) alors que le personnel scolaire l'a fait davantage après la rentrée scolaire.

L'analyse permet aussi d'observer que les savoirs en partage étaient très concrets et très pratiques. Ils servaient à habiliter les différents acteurs dans leur quotidien. Les savoirs en partage concernaient des aspects importants au bien-être des enfants permettant de soutenir la capacité d'accueil des milieux scolaires.

Les acteurs ont perçu la qualité d'écoute et la pertinence du partage de ces savoirs pratiques et spécifiques relatifs à l'enfant. Ils ont reconnu les apprentissages issus de ce partage. Les extraits d'entrevue suivants en témoignent :

... chaque fois que je parlais de mon enfant, tout le monde notait. On prenait compte... de ses besoins. C'était le point important, dans toutes les rencontres. C'était son bien-être, ce qu'il aimait, ce qu'il n'aimait pas. C'était à moi de le dire parce que j'étais la seule qui le connaissait mieux que toutes les autres qui étaient là. Alors, on prenait compte de ça... (EI_R1_A9)

... comment l'enfant marche au quotidien, ça c'est très important. Quotidien à la maison ou même quotidien à la garderie là. C'est pour ça qu'au début son éducatrice à la garderie était là aussi. Heu... transférer ces connaissances là, son fonctionnement, comment elle fonctionne, comment s'y prendre pour être capable de la faire travailler... Ça c'est sûr que t'es mieux de partir avec ces connaissances-là que de partir à zéro parce que tout de suite en partant tu sais que bon bin t'as une méthode différente à adapter pis heu... ça te fait gagner beaucoup de temps. J'veux dire, au lieu de faire des essais pis de buter... tandis que, il y'a un passé qui existe, pis on est mieux d'en profiter. (EI_R3_A2)

C'est sûr que c'est moi qui travaille avec lui tous les jours. En même temps, j'suis pas spécialiste dans aucun domaine comme eux là. Mais, ils m'ont toujours écoutée, j'me sentais à l'aise... Ils remarquaient le travail que j'faisais j'trouvais, ouais ... Et puis, c'est pour ça que je pense que tout le monde en même temps apprenait. (EI_R1_A3)

Les savoirs des différents porteurs (les savoirs intégrateurs) ont été traduits en savoirs pratiques ancrés dans le déroulement du quotidien. Ces savoirs ont été partagés et mis à contribution tout au long de la démarche, dans chacun des réseaux. Voici un exemple des savoirs en partage pour chacun des réseaux.

Dans le réseau 1, les parents ont apporté leurs savoirs acquis au fil des années : leur expérience du quotidien à vivre avec leur enfant et les multiples savoirs appris et intégrés à côtoyer les différents spécialistes. Ils ont présenté leur façon de comprendre leur enfant, de le déplacer, les particularités du gavage, le décodage de sa communication non verbale, etc. Le service de garde a partagé les stratégies qui permettaient à l'enfant de participer au groupe et les éléments à considérer au quotidien compte tenu de ses caractéristiques. Pour leur part, les intervenants du milieu de la SSS sont venus en appui au milieu scolaire pour soutenir le développement de l'expertise et pour favoriser le bien-être de l'enfant. Par exemple, l'ergothérapeute a conçu sur mesure, après des échanges avec le personnel scolaire et une visite du milieu, la base surélevée et la base roulante, adaptées à l'enfant, à son fauteuil roulant et à l'espace de la classe. La nutritionniste est venue répondre aux

questions du personnel et expliquer le gavage et ses particularités pour cet enfant. La technicienne en réadaptation physique a ajusté le fauteuil roulant et l'orthèse à station debout à la suite des observations du personnel scolaire. Elle a aussi enseigné les exercices à effectuer pour maintenir les amplitudes articulaires de l'enfant ainsi que les techniques pour bien réussir le clapping. La spécialiste en communication non orale a échangé avec les intervenants scolaires des stratégies pour stimuler l'approche de l'objet chez l'enfant en prévision du pointage visuel. Les spécialistes de l'implant cochléaire (milieu hospitalier et CS) ont visité la classe et ont expliqué les moyens à déployer et les consignes pour maximiser l'utilisation de l'implant avec le système MF. Le personnel de la CS a soutenu l'adaptation du programme pédagogique et du bulletin pour un enfant polyhandicapé conjointement avec l'enseignante. Celle-ci a partagé son expérience de gestion de classe, les stratégies pour inclure l'enfant au groupe et le mode de fonctionnement de l'enfant en groupe. Les objets de partage et les échanges étaient choisis selon les besoins de l'enfant, des milieux et des acteurs du réseau.

Dans le réseau 2, les parents ont pu présenter leur enfant et préciser les détails de l'apprentissage à la propreté et l'alimentation. L'intervenante du milieu de la SSS a partagé ce qu'elle connaissait de l'enfant et les stratégies éducatives utilisées avec les parents pour favoriser le développement de leur enfant. L'enseignante de la classe spécialisée, enrichie par ses années d'expérience, a contribué au partage de plusieurs savoirs : les stratégies face à l'hypersensibilité de l'enfant partagées aux parents et travaillées en cohésion avec l'intervenante du milieu de la SSS, l'utilisation du langage gestuel, harmonisé avec les recommandations de l'orthophoniste en continuité avec les signes déjà utilisés, les routines, l'habillement ou le déshabillage, l'adaptation du matériel pour répondre aux caractéristiques de l'enfant, l'organisation du travail scolaire, etc.

Dans le réseau 3, les savoirs partagés par les parents et les intervenants du milieu de la SSS concernaient les stratégies spécifiques pour cet enfant ayant un TED, que ce soit sur le plan du matériel, de l'aménagement, de l'organisation de la classe et du travail, des stratégies éducatives, des pictogrammes utilisés et du mode de communication de l'enfant, du système vestibulaire, des mouvements et des déplacements. Les rapports des professionnels ont été relus avec l'enseignante et la technicienne après la rentrée afin que leur contenu soit « traduit » en langage compréhensible et ainsi, pour qu'il soit réinvesti dans le quotidien auprès de l'enfant. Les personnes-ressources du milieu scolaire ont été sollicitées pour offrir de la formation portant sur le mode de communication PECS (Picture Exchange Communication System) et sur l'enseignement structuré. Dans ce milieu, les défis associés à l'intégration de l'enfant après la rentrée scolaire ont nécessité plusieurs échanges sur ces objets entre les acteurs afin d'explorer, d'expérimenter ou d'implanter les stratégies qui pourraient faciliter l'intégration de cet enfant.

L'observation participante et les comptes-rendus ont aussi donné l'occasion d'examiner le mouvement initial des savoirs en partage, selon que le milieu scolaire était une classe spécialisée ou maternelle. En classe spécialisée, l'enseignante possédait initialement beaucoup de savoirs et de compétences, étant formée en adaptation scolaire et ayant plus de 20 années d'expérience dans l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers. Dans ce milieu, les savoirs en partage ont souvent été initiés par elle. Beaucoup d'informations pratiques ont été partagées par l'enseignante, décrivant comment cela se déroule à l'école, à l'arrivée et au départ du transport scolaire, sur ses approches pour favoriser le développement global de l'enfant, en tenant compte de ses caractéristiques. Elle a expliqué ses choix et les raisons pour lesquelles telle activité était suggérée ou pertinente. Cependant, ce mouvement n'a pas été à sens unique. Elle a reconnu l'expérience parentale et leurs préoccupations. Elle a créé rapidement une dynamique de partage avec les parents : elle a voulu savoir comment se déroulait le quotidien avec l'enfant, ce qu'ils

percevaient de lui, les enjeux qu'ils identifiaient, leurs stratégies efficaces ou celles qui ne semblaient pas fonctionner. Les parents et l'enseignante ainsi que l'intervenant du réseau de la SSS ont uni leurs savoirs et leurs expériences afin de mettre en place des stratégies d'action efficaces pour le développement optimal de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Les parents ont modifié leur approche pour en tenir compte. Les acteurs ont œuvré dans une même direction :

... cet enfant là réagit, elle a une hypersensibilité au bruit et puis... c'est très présent dans son vécu à la maison et y'avait aussi beaucoup d'inquiétudes par rapport à ça versus son vécu à l'école. Et moi, à plusieurs reprises, j'ai expliqué aux parents que ma façon de voir ça c'était qu'il fallait la désensibiliser en la mettant, petit à petit, en contact avec les bruits qui sont dérangeants pour elle pis... Pis les parents ont fait... ont essayé des choses, on fait des bouts de chemin à la maison par rapport à ça. Nous on en fait aussi, ici à l'école du travail, pis cette enfant-là évolue dans ce sens-là... y'ont accepté d'embarquer dans... dans le train pi on s'en va ensemble à la même place.
(EI_R2_A2)

Dans ce réseau, le parent signale avoir beaucoup appris des autres acteurs, en diminuant d'abord l'importance de son apport :

Moi, j'ai pas rien appris à eux autres, c'est eux autres qui m'ont appris des affaires. Moi, à part le fonctionnement de ma fille... (EI_R2_A5).

Dans le deuxième extrait, le parent reconnaît l'importance des savoirs de tous les acteurs, en incluant cette fois sa contribution :

... c'est le partage entre nous autres de toutes les connaissances qu'on peut avoir pour aider l'enfant; c'est plus ça le partage des connaissances, d'amener ce que nous on sait à la maison, de toi l'enseignante ce que tu connais avec les enfants et partager ça avec nous autres (GDF2_R2).

En classe maternelle, les savoirs en partage ont été davantage initiés par les parents, les intervenants du milieu de la SSS ou des services de garde. L'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers, par des personnes qui n'ont pas cette expertise

spécifique, a nécessité beaucoup de soutien de la part des acteurs qui connaissaient déjà l'enfant. Dans ces situations, les savoirs en partage ont servi à soutenir les milieux scolaires. Des commentaires en cours de rencontre font état de l'importance de ne pas improviser l'accueil de ces enfants. De plus, la quantité importante de détails à considérer a été identifiée. Le fait d'avoir accès à tous ces savoirs et de les partager en réseau a permis d'aller plus loin dans les interventions, de se sentir plus à l'aise. C'est ce que nous rappelle un acteur du milieu scolaire lors du bilan de groupe :

Moi, je ne connaissais pas c'est quoi l'autisme, je n'avais jamais travaillé avec ça, ça m'a fait peur au début aussi. En tout cas, je suis très contente de l'avoir fait, c'est sûr que je demande beaucoup de questions, plus au père parce que c'est lui que je vois le matin, il me fait sentir à l'aise aussi... (GDF2_R3)

Une fois qu'on a su qu'on pouvait faire appel aux gens, aux professionnels à l'extérieur c'est beaucoup plus facile, ça facilite la tâche pour beaucoup parce que tu nous as apporté du soutien toi et d'autres, ça nous donne des trucs, des trucs pour avancer, pour bien fonctionner en classe, moi ça m'a aidé beaucoup ... Au niveau des outils, je pense que ça permet aussi le transfert de c'est quoi au quotidien d'intervenir avec l'enfant. Moi, de pouvoir partager... avec les parents aussi, c'est quoi que ça prend, parce qu'elle arrive avec sa petite valise d'outils, qu'est-ce que ça prend pour, qu'au quotidien, elle se sente bien et elle puisse avancer et faire des apprentissages... (GDF2_R3)

Il en est de même avec une intervenante du service de garde qui perçoit l'importance de sa contribution en contexte de la rentrée scolaire de l'enfant en classe maternelle :

Quand moi, je parlais, je me sentais vraiment écoutée autant de la part de la directrice, du professeur, de la CS, mais c'était plus à eux que je pensais, c'était plus eux qui étaient directement... Oui, je me sentais tout le temps écoutée et accueillie, que c'était important ce que je disais, pour avoir une vue de l'enfant, de sa problématique, qui il était, et de ses forces et de ses faiblesses, en plusieurs situations... (EI_R1_A1)

Dans tous les réseaux, il y a eu une surprise : les porteurs de savoirs en partage n'ont pas été ceux auxquels on s'attendait. Par exemple, les acteurs des services de SSS ont

soutenu l'intention pédagogique (réseau 1), le milieu scolaire a soutenu les apprentissages et le développement de l'enfant à la maison (réseau 2) et les parents ont guidé et orienté les intervenants scolaires dans l'utilisation du PECS (réseau 3). Les échanges ont permis de dépasser les savoirs attendus (portés habituellement par un groupe d'acteurs) pour se rendre dans le champ de l'expertise de l'autre, en soutien à l'autre. Les savoirs n'étaient donc pas hermétiques ou mutuellement exclusifs.

La figure 4.6 représente le type des savoirs portés par les différents acteurs et partagés entre eux au cours de la transition planifiée. Cette figure illustre que la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers a fait appel aux savoirs intégrateurs des acteurs de toute provenance.

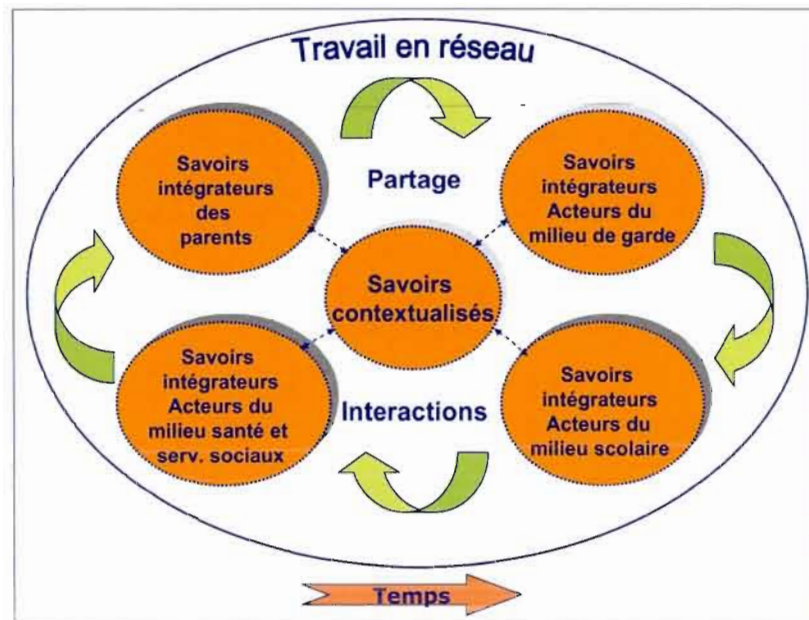


Figure 4.6 Type des savoirs en partage.

Les flèches illustrent le partage et les interactions entre les acteurs et leurs savoirs tout au long du travail en réseau. Sur une période d'un an (flèche du temps), un

dialogue entre ceux-ci a permis le partage d'informations, de connaissances, de suggestions, de stratégies, de matériel ou d'adaptations qui répondaient autant à la réalité des enfants qu'à celle des milieux qui les accueillait.

Ces savoirs ont été présentés, partagés et intégrés en tenant compte des contextes dans lesquels ils prenaient sens pour les acteurs qui profitaient de ce partage. Les savoirs intégrateurs ont été traduits en savoirs pratiques qui ont été contextualisés au nouvel environnement, peu importe la provenance ou l'acteur qui les portait. Les savoirs en partage sont donc des savoirs contextualisés, qui ont été partagés lors de la planification de la transition, entre des acteurs en réseau.

Ces savoirs contextualisés ont évolué avec le temps, selon les besoins qui émergeaient dans chacun des milieux. Ils ont favorisé la pertinence et la compréhension des savoirs puisqu'ils étaient en lien avec les besoins réels de l'enfant et des milieux.

La contribution de tous les acteurs apportait une dimension de complémentarité à ces savoirs. Enfin, les acteurs apprenaient l'un de l'autre et, par le partage, ils construisaient un socle commun de savoirs. Il en fut ainsi dans tous les réseaux.

4.2.2 Les forces motrices et restrictives aux savoirs en partage

Quelles sont les forces motrices ou restrictives qui ont favorisé ou qui ont fait obstacle aux savoirs en partage? L'analyse du corpus des données issues des entretiens de groupe de discussion focalisée et des entretiens individuels permet d'apporter des réponses à cette question. D'abord, les forces motrices favorables aux savoirs en partage sont résumées et regroupées sous trois dimensions :

- Une démarche structurante.
- Les attitudes personnelles des acteurs.
- Les attitudes collectives des acteurs en réseau.

Tout d'abord, la démarche de transition planifiée, réalisée notamment en contexte de recherche, a fourni une première force motrice puisqu'elle a rendu possible une démarche structurante, c'est-à-dire une démarche qui a favorisé la structuration du processus. Les éléments suivants ont été associés à la démarche structurante :

- Organisation
 - Des responsables qui assurent le leadership de la démarche.
 - Une coordination et un encadrement fournis par les responsables.
 - Du soutien financier pour des libérations (remplacements) du personnel scolaire et des services de garde.
- Animation et suivi
 - Une animation participative qui permet la contribution de tous les acteurs.
 - Des comptes-rendus, envois, invitations qui permettent le suivi et la continuité.
 - La rigueur et la constance.
- Planification de la transition
 - La planification des gestes à poser avec l'identification des tâches, des rôles, des responsabilités et des échéanciers (le plan de transition).
 - L'identification du matériel requis.
 - Une flexibilité pour s'ajuster aux besoins.
- Temps
 - Des temps planifiés pour se rencontrer, échanger, partager l'information et les expertises.
 - La durée de la démarche (1 an).

En contexte de transition planifiée vers le préscolaire, les acteurs énoncent que les savoirs en partage sont favorisés par la mise en place de dispositifs structurants qui soutiennent les occasions de partage : l'organisation, l'animation et le suivi ainsi que la planification. Les extraits suivants illustrent cette première force motrice identifiée dans les trois réseaux :

... tout ce qui a été mis, le temps, l'expertise utilisée, les évaluations, le suivi, l'accompagnement, tout ce qui a été mis en place, si ça n'avait pas été pensé et préparé, je pense qu'on n'aurait pas le succès qu'on a aujourd'hui, je pense que la démarche et la préparation étaient vraiment importantes. (GDF2_R1)

... le fait d'avoir plusieurs rencontres ça fait qu'on est plus à l'aise, on sait à qui on a affaire. Quand on se parle je sais jusqu'où je peux aller... C'est une structure de partage, parce qu'on met en place des moyens de partager de l'information. (GDF2_R2)

... y'avait un suivi qui était fait, écrit dans un compte-rendu, ce qui permettait de pas laisser rien au hasard, rien n'était échappé, tout était... écrit... donc ça, ça permettait une très bonne coordination. (EI_R3_A6)

Le facteur temps est, pour sa part, une dimension transversale qui est indispensable au travail en réseau et aux savoirs en partage. Le temps est à la fois reconnu dans le sens de temps planifié, mais aussi dans le sens de durée. Les acteurs reconnaissent que le temps requis pour se mobiliser en réseau, dans un processus de transition planifiée, est exigeant. Ils disent aussi que ce temps investi permet de récolter des bénéfices. Avec des enfants dont la situation est complexe, la démarche de transition de qualité ne peut se réaliser sans y accorder du temps :

... j'avoue que je trouvais que ça demandait beaucoup de temps, c'est beaucoup de temps ces rencontres-là, mais j'avoue que c'est très payant. (GDF2_R1)

... j'avais le mot investissement, dans les deux sens, investissement au niveau du temps et comme on l'a dit un petit peu investissement aussi au niveau du profit qu'on va tirer au niveau de cette expérience-là, on va faire du capital sur ce qu'on est en train de faire... Quand on fait de l'intégration souvent au niveau du facteur temps, au niveau de prendre du temps on dit que, on veut y aller rapidement. Ce que j'apprends là présentement c'est que pour des nouvelles clientèles qui nous arrivent, qu'on a à investir ce temps-là et à le prendre pour s'assurer ensuite que tout va s'installer correctement. (GDF1_R3)

La démarche de transition planifiée a permis le regroupement en réseau d'acteurs sur une période d'un an. La démarche structurante leur a octroyé du temps pour planifier, s'ajuster et réaliser la transition :

Démarche... j'ai écrit prendre le temps d'élaborer un plan, connaître l'enfant, ses besoins, préparer l'enfant, cette démarche a permis de travailler en collaboration et de façon très professionnelle aussi. (GDF2_R1)

... dans le fond le projet, ce qui est beau, c'est qu'on prend le temps, on se donne un temps pour échanger pour qu'on soit tous sur la même ligne et qu'on avance tous en fonction de l'enfant, pas juste en fonction de la politique d'établissement de toutes ces choses-là, qu'on mette vraiment l'enfant au centre de ça, c'est ce que je retiens beaucoup du projet. (GDF2_R3)

Ça nous donnait du temps pour en discuter tout le monde ensemble de la situation. Fait que... moi, j'ai trouvé ça très, très positif. C'est sûr que ça nous demandait un peu de temps, s'absenter des moments du bureau, des choses du genre là sauf que... c'est normal avec un enfant différent d'avoir à prendre du temps pis d'avoir à organiser des choses comme ça. Ça fait partie de la « game ». (EI_R3_A2)

La deuxième force motrice favorisant les savoirs en partage a trait aux attitudes personnelles des participants, étant comprises ici comme la disposition des personnes et les comportements qu'ils ont adoptés dans le cadre de la démarche. Voici les attitudes identifiées par les acteurs qui ont été regroupées sous la force motrice attitudes personnelles :

- Intérêt : le goût d'y être.
- Implication : mobilisation tout au long de la démarche, constance.
- Ouverture, respect, positivisme.
- Y croire : croire aux gens, aux enfants, à l'intégration.
- Volonté de bien intervenir.

Les acteurs reconnaissent, qu'au-delà de la structure, ils ont dû s'engager personnellement dans la démarche, faire preuve d'ouverture, de respect, et démontrer de l'intérêt pour en arriver aux savoirs en partage. Le mouvement est alors personnel, pour chacun des individus. Avoir des occasions de partage était essentiel, mais cela serait demeuré insuffisant sans cette volonté des acteurs d'y collaborer, de s'y investir et d'y croire :

Moi j'ai marqué la passion des différents intervenants... implication parce que je trouvais que les gens étaient impliqués et on sentait de l'intérêt de tout le monde, qu'ils étaient intéressés à l'enfant... On ne sent pas que les gens sont ici imposés, les gens ont le goût de participer, le goût de collaborer. (GDF1_R1)

... il y a l'ouverture de l'enseignante, mais l'ouverture de tout le monde à faire autrement dans sa pratique, dans ses liens et d'avoir la confiance que ça peut arriver. (GDF2_R1)

L'ouverture, l'ouverture de tout le monde ça je trouve ça bien intéressant, qu'on n'arrive pas avec des limites en partant, mais les portes sont ouvertes et on entre par là et on tâte le terrain. (GDF1_R2)

Ainsi, les savoirs en partage peuvent difficilement se réaliser sans ces attitudes personnelles des acteurs qui acceptent d'être là dans cette démarche.

La dernière force motrice a trait aux attitudes collectives, soit la disposition des personnes et les comportements qu'ils ont adoptés collectivement, les uns envers les autres, qui ont favorisé les savoirs en partage. Des choix, des gestes et des attitudes de collaboration sont devenus essentiels aux savoirs en partage :

- Présence et participation de tous.
- Climat favorable aux échanges.
- Partage d'un but commun.
- Mise en commun, respect des expertises et de leur complémentarité.
- Collaboration : travail d'équipe, communication, dynamisme, entraide, multidisciplinarité.

Ce qui distingue cette force-ci de la précédente c'est l'apport du volet collectif aux savoirs en partage. C'est plus que l'engagement des individus, c'est l'engagement du réseau, de tous ses membres, pour que cela fonctionne. Au-delà de l'engagement des organisations et des acteurs à participer à la recherche, les acteurs ont choisi de vivre l'expérience jusqu'au bout, de participer à toute la mise en œuvre de l'innovation, en équipe, engagés envers l'équipe de travail ainsi constituée :

... l'équipe, la constance, le personnel qui est jovial, présent, vraiment c'était une équipe, on sent les liens qui se sont tissés, on ne dirait pas qu'on est en réunion, on a du plaisir (GDF2_R1)

Il s'est créé un mouvement d'interdépendance, chacun reconnaissant l'importance de l'autre, des autres, d'être ensemble, de collaborer au but commun. On ne travaille pas seul, mais ensemble avec le soutien des autres :

On a toujours travaillé aussi vers un objectif commun qui était les besoins de l'enfant, puis l'expertise puis la question de respect aussi des rôles et responsabilités parce qu'on ne peut pas être un expert dans tout, mais tout le monde pouvait compter sur les autres advenant qu'il y avait une problématique ou un suivi à faire. (GDF2_R2)

De plus, les rencontres en réseau permettaient la rencontre d'une variété d'expertises qui collectivement ont été échangées et enrichies. Le caractère collectif des savoirs en partage était alors très palpable :

L'équipe aussi, la réunion de tous les intervenants permet à tout le monde d'échanger en même temps. Tu ne jases pas avec un qui te donne des trucs et après tu t'en vas voir un autre et là attend minute ben non peut-être que ça ça s'applique pas. À un moment donné c'est de mettre tout ça en commun et que tout le monde s'entende en même temps, je pense que c'est mieux comme ça aussi... Plus efficace, ça prend moins de temps je trouve. (GDF2_R3)

Enfin, la collaboration développée entre les acteurs a été essentielle pour faciliter les savoirs en partage et réaliser l'intégration de l'enfant en classe maternelle dans le réseau 1, malgré les défis que cela soulevait. C'est la force du volet collectif :

Je trouve que la phrase idéale ce serait « sans la collaboration de tous les partenaires impliqués je pense que jamais l'intégration se serait faite aussi bien, aussi complètement ». Je me dis qu'il faut avoir le réflexe de toujours appeler tous les partenaires et de se rencontrer le plus souvent qu'on peut, parce que là ça crée un précédent dans ma tête, je me dis tout enfant intégré, tout le monde doit être assis autour de la table et libérons nos agendas, les professionnels qui sont impliqués directement avec l'enfant, il faut se bouger. (GDF2_R1)

Cependant, les acteurs identifient quelques forces restrictives qui ont nui aux savoirs en partage :

- Ressources humaines :
 - L'identification et l'entrée tardive du personnel (préposé, technicien).
 - Le changement de personnel (changement de direction ou d'intervenants).
 - L'absence d'intervenants (pour raisons de maladie, grossesse...).
 - Des ressources manquantes ou limitées (ex. orthophoniste).
- Modalités imprécises pour avoir accès aux ressources.
- Non-lecture du matériel disponible (des rapports qui demeurent dans le bureau de la direction et que le personnel attribué à l'enfant ne lit pas).
- Complexité de la démarche – le temps à investir.
- Aspect financier.

Au cours du processus de la transition planifiée, les différents acteurs ont dû s'ajuster à des conditions pouvant nuire aux savoirs en partage. Dans les paragraphes suivants, chacune des forces restrictives est reprise et approfondie.

Sur le plan des ressources humaines, les forces restrictives sont soit structurelles ou organisationnelles (identification tardive du personnel, changement de poste ou d'assignation). Elles ne dépendent pas de la volonté des acteurs participant au projet. Il en est de même pour les absences pour raisons de maladie ou de grossesse. Les ressources manquantes ou limitées (ex. orthophoniste) relèvent pour leur part d'une problématique de pénurie de professionnels. La présence de ces personnes aurait pu augmenter les savoirs en partage en augmentant le bassin des savoirs. De plus, la présence de certains acteurs peut être critique pour la qualité de la transition. À titre d'exemple, il avait été prévu que la future préposée, assignée à l'enfant, viendrait passer quelques heures au service de garde avec l'enfant et son éducatrice, en août, avant la rentrée (R1). Mais, l'identification tardive de cette employée n'a pas permis cette activité :

... si elle avait pu passer deux demi-journées avec lui, je suis sûre que quand il serait transféré à l'école elle le connaît déjà, elle sait déjà comment le prendre... Elle va s'habituer, mais je suis sûre que ça aurait enlevé du stress pour l'accompagnatrice beaucoup et ça aurait été plus facile pour l'enfant si elle avait pu être là deux demi-journées, ça aurait été l'idéal. (EI_R1_A1)

La force restrictive portant sur les modalités imprécises pour accéder aux ressources, comporte à la fois un volet organisationnel et un volet lié au processus de transition planifiée. La répartition des responsabilités entre le réseau de l'éducation et de la SSS est négociée régionalement et localement selon l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la SSS et le réseau de l'éducation (MEQ, 2003). Elle se fait au niveau des gestionnaires. Comme présentée dans la partie portant sur l'enrôlement (en 4.1.3), cette répartition n'était pas claire pour tous les acteurs. Dans le réseau 3, les modalités d'accès aux ressources, en cas de turbulence, n'avaient pas été prévues lors de la planification concertée des actions ce qui a laissé le personnel scolaire en période de flottement, ne sachant pas que le personnel scolaire pouvait appeler pour recevoir du soutien et profiter de l'expertise et des savoirs des autres acteurs, entre les rencontres du réseau.

La non-lecture du matériel disponible a aussi surpris. Les intervenants du réseau de la SSS ont fait parvenir, avant l'entrée à l'école, les rapports (orthophonie, ergothérapie, psychologie et psychoéducation) présentant l'enfant et identifiant des recommandations pour favoriser son intégration. En pleine turbulence, en novembre après la rentrée, lors d'une rencontre du réseau 3, les intervenants du scolaire ont affirmé ne pas avoir lu les rapports, ces derniers étant dans le bureau de la direction. Ils pouvaient aller les lire sur place, mais ils ne pouvaient pas en avoir une copie ou avoir les recommandations dans leur bureau. Pour sa part, la direction en avait fait la lecture. Pour remédier à la situation, la psychoéducatrice est allée rencontrer les intervenants (enseignante et technicienne) et a revu avec eux les rapports, les recommandations et les façons de les intégrer dans l'organisation de la classe et dans les routines de l'enfant. La question soulevée était alors : pourquoi écrire et fournir

tous ces rapports s'ils ne sont pas lus? Les rapports des professionnels, bien que disponibles et déposés aux milieux scolaires, avaient donc été peu consultés tel que le mentionne ce passage d'un compte-rendu :

Rapport bilan fait et remis : est au dossier, mais n'a pas été consulté. Il comporte une liste de recommandations sur plusieurs aspects, dont l'aspect sensoriel. Aurait avantage d'être lu, questionné et intégré selon les besoins dans les interventions auprès de l'enfant. (CR4_R3)

Enfin, bien que le processus de transition planifiée ait été identifié comme une force motrice favorable aux savoirs en partage par la structure et le temps qui y étaient accordés, en contrepartie, les acteurs ont nommé la charge financière et la lourdeur que ce processus pourrait occasionner si cette démarche devait être implantée, sans soutien budgétaire. Est-ce que les milieux accepteraient d'investir ce temps et de libérer leur personnel pour faciliter une démarche de transition planifiée et ainsi, favoriser les savoirs en partage?

... ça demande une présence, ça demande un investissement, je le garde en tête c'est sûr, je sais que le besoin est là, ça m'a permis de voir au niveau de la présence qu'on a donnée, la fréquence des rencontres tout ça, ça prend un minimum de ça pour être capable de suivre le cours, être capable de donner des suggestions, je me questionne encore sur comment vraiment ça pourrait être généralisé... (GDF2_R3)

En résumé, les forces motrices ayant favorisé les savoirs en partage intègrent à la fois la création d'opportunités d'échanges (lieux, espace et organisation) et, d'autre part, des attitudes personnelles et collectives des acteurs qui ont favorisé les interactions et les échanges entre les acteurs. Cependant, les acteurs doivent dépasser quelques forces restrictives pour assurer les savoirs en partage, tant sur le plan des ressources humaines, des modalités d'accès, de la complexité de la démarche, que de l'aspect financier.

4.2.3 Les modalités d'échange des savoirs en partage

Quelles sont les modalités d'échange par lesquelles les savoirs en partage se sont concrétisés? La figure 4.7 présente les différentes modalités d'échange qui se dégagent des données recueillies. Tout au long de l'année qu'a duré la démarche de transition planifiée, les modalités d'échange ont été variées.

Les rencontres en réseau ont été le point de départ des échanges entre les membres du réseau. Les premiers savoirs en partage s'y manifestent.

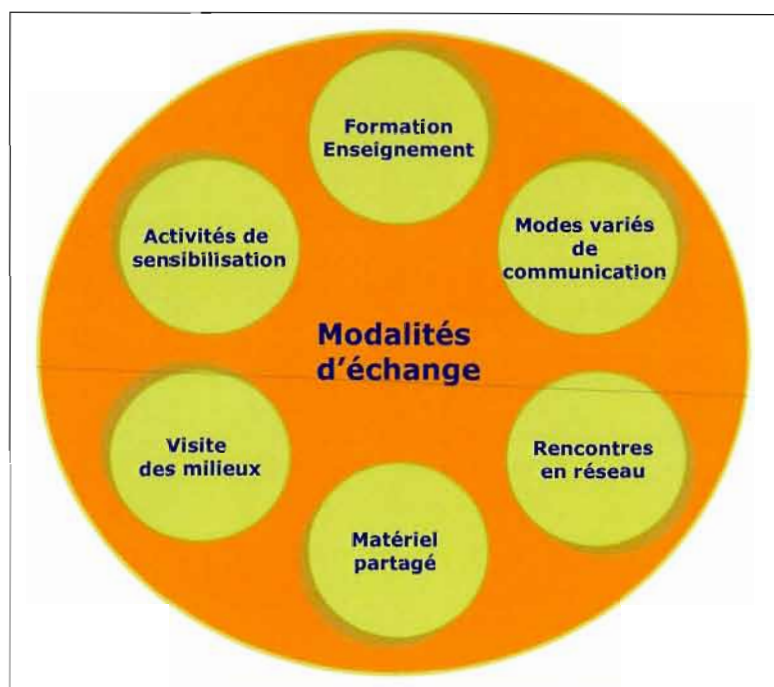


Figure 4.7 Modalités d'échange des savoirs en partage.

Les savoirs se sont aussi partagés par d'autres occasions d'échange qui sont survenues en dehors des rencontres formelles des acteurs en réseau. Ainsi, les visites des milieux par les acteurs, le matériel partagé, les activités de sensibilisation, les formations et les enseignements ainsi que les modes variés de communication ont

toutes été des modalités différentes d'échange. Ces différentes modalités sont reprises et approfondies dans les paragraphes suivants.

Les rencontres en réseau de la démarche de transition planifiée ont constitué une première modalité d'échange pour que surviennent les savoirs en partage. Elles ont créé l'occasion de partage entre tous les acteurs. Ces derniers reconnaissent que la tenue de ces rencontres en réseau a permis en soi le partage. Les rencontres en réseau incluent les aspects suivants :

- Échanges, mises en commun et partage entre les divers acteurs.
- Retour sur les comptes-rendus et reprise systématique du plan de transition (annexe des comptes-rendus) à chaque rencontre, point par point.
- Techniques d'animation spécifiques : tour de table, « Arc-en-ciel », « Listes et tri ».

L'extrait suivant illustre la façon dont les rencontres en réseau ont servi aux savoirs en partage :

Comment c'est important d'avoir des lieux d'échange... fait que l'importance de tout partager, même si ça a l'air banal pour nous, si on se met tous ensemble pis qu'on dit tous les choses qu'on a faites, en étant plusieurs autour de la table comme ça, bin ce partage-là va permettre des fois des échanges auxquels on n'aurait pas pensé parce qu'on a chacun nos spécialités tant que les échanges sont là pis que les gens sont prêts à partager ce qu'ils font pis leur questionnement, ça va aller de l'avant, ça va fonctionner, ça va avancer (EI_R3_A6).

Le matériel partagé d'un acteur à l'autre ou d'un milieu à l'autre s'avère une autre modalité d'échange très importante. Le matériel peut être écrit ou numérique. Dans la recherche actuelle, les matériels suivants ont été partagés entre les acteurs :

- Grille d'analyse des besoins complétée avec l'enseignante et les parents.
- Rapports des différents professionnels du milieu de la SSS et les recommandations.

- Fiche d'information « Comment et pourquoi votre enfant communique? » complétée par le parent et remise à l'école.
- Protocole – santé (consigne en situation de crise d'épilepsie).
- Bulletin adapté.
- Inventaire des agents de renforcement.
- Film – présentation de l'enfant, de sa routine, de ce qu'il fait à l'arrivée à l'école, de ses interactions à l'école et lors d'une sortie.
- DVD remis au parent sur lequel l'enseignante a filmé les stratégies efficaces avec l'enfant, en situation réelle.
- Portfolio de transition complété par les parents, présenté et remis à l'école.

Les différents documents écrits demeurent une modalité importante des savoirs en partage entre les acteurs. Cependant, il a été rapidement constaté en cours de démarche que les différents documents écrits se devaient d'être présentés verbalement pour être réellement partagés et avoir un sens pour les acteurs qui reçoivent les informations. Les acteurs ont prôné l'importance du portfolio ou des rapports comme modalité de partage, tout en appuyant leur présentation en face à face :

Faire vraiment un portrait de l'enfant pour informer le professeur, la technicienne pis le directeur de... du portrait de l'enfant... C'est de le faire sur papier, mais aussi, quelqu'un qui lit ça c'est... c'est moins évident, c'est de le présenter... c'est de vraiment de rencontrer les personnes pis que les parents présentent le portfolio pour présenter vraiment l'enfant pour que le monde s'ils ont des questions, qu'ils puissent interagir pis c'est... de le présenter... le lire pis l'entendre c'est deux! (EI_R3_A3)

... tous les professionnels qui rencontrent les enfants, pis qui font du travail avec les enfants, que ça soit bien partagé au milieu scolaire, ça je trouve que c'est très important. Pis pas juste dans des rapports parce que ce qui est ressorti aussi de la *Carte routière* c'est que, premièrement, y'en reçoivent beaucoup de rapports, le milieu scolaire, pis c'est écrit dans un langage des fois... tsé un ergothérapeute va écrire ses termes d'ergothérapeute, l'orthophoniste ses termes... mais, ça a besoin aussi d'être partagé... en personne. (EI_R3_A6)

Au départ, le matériel a été davantage partagé vers l'école, surtout au début du processus de la planification de la transition : envoi et présentation des différents documents, rapports ou grilles, etc. Le partage s'est aussi réalisé en sens inverse. À titre d'exemple, l'enseignante du milieu spécialisé (Réseau 2) a utilisé du matériel électronique autant pour l'enfant que pour les acteurs et les parents, tel qu'une vidéo pour familiariser l'enfant avec l'autobus scolaire ou un film présentant différentes séquences de la vie scolaire de l'enfant à l'arrivée de l'autobus, dans ses routines, dans la cour d'école ou lors d'une sortie. Ce dernier film a été présenté à la première rencontre du réseau après la rentrée scolaire, permettant à tous les acteurs de partager ensuite sur ce qu'ils avaient vu et de partager les stratégies utiles. De même, l'enseignante a préparé un DVD aux parents comme en fait foi cet extrait de compte-rendu :

Transférer de l'école à la maison les stratégies diverses qui sont aidantes : habillage, déshabillage, souliers... Avec l'arrivée de l'hiver, un DVD a été créé pour favoriser le transfert d'un milieu à l'autre. (CR5_R2)

Une autre modalité d'échange a eu lieu dans chacun des réseaux. C'est la visite des milieux. En effet, les enseignantes des trois réseaux et deux directions d'école se sont rendues au service de garde 0-5 ans, avant la rentrée scolaire, afin d'observer les enfants dans leur environnement respectif et d'échanger avec le personnel qui les connaît et transige avec eux. De même, les intervenants du milieu de la SSS ont fait plusieurs visites dans les milieux scolaires, surtout dans les classes maternelles où l'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers exigeait davantage d'adaptations, d'ajustements et de soutien.

On a eu beaucoup de support à l'école. Les gens venaient beaucoup. Ça, ça a aidé. (EI_R1_A7)

Les visites ont permis de soutenir le personnel scolaire, de répondre à leurs interrogations, d'ajuster le matériel ou les appareils spécialisés, de discuter et

d'échanger sur les différents objets de savoirs présentés au tableau 4.7. Les intervenants du milieu de la SSS ont poursuivi leurs visites chez les familles. C'est une autre façon de soutenir les savoirs en partage entre les acteurs des différents milieux de vie de l'enfant.

Les activités de sensibilisation ont, pour leur part, favorisé des savoirs en partage auprès de groupes de personnes qui ne participaient pas aux rencontres des acteurs en réseau. Les activités de sensibilisation ont permis de partager des informations sur l'accueil des enfants différents afin de soutenir un accueil inclusif. Les activités se sont déroulées selon diverses modalités :

- Une lettre distribuée par l'enseignante aux parents des autres élèves fréquentant la même classe que l'enfant intégré. La lettre fut lue avant de laisser place à une période de questions et d'échanges avec ces parents.
- Une rencontre des parents des futurs élèves du préscolaire dont une partie de la rencontre a été consacrée à la sensibilisation face aux élèves présentant un TED.
- Des activités spécifiques de sensibilisation auprès des élèves du groupe-classe de l'élève intégré et auprès du personnel de l'école.
- Un livre rendu disponible au personnel et aux élèves plus âgés de l'école sur la problématique présentée par l'élève intégré.
- Un film portant sur la problématique présentée par l'élève intégré et rendu disponible au personnel.
- Des rencontres de sensibilisation destinées aux groupes-classes du premier cycle par un organisme communautaire.

Des activités de formation et des enseignements spécifiques font partie des modalités d'échange répertoriées. Elles ont été proposées aux milieux scolaires ordinaires, selon leurs besoins et les caractéristiques des enfants à accueillir. Parfois, les enseignements se faisaient lors des visites des différents intervenants dans les milieux, en utilisant les opportunités d'apprentissage disponibles au quotidien.

C'est ainsi que les enseignantes et le personnel de soutien du groupe-classe pouvaient apprendre les rudiments du gavage, du « clapping », de la communication non orale,

de l'utilisation de matériel particulier, etc. en le faisant avec les acteurs venus les soutenir. Les parents ont été mis à contribution (ex. utilisation du cahier de communication pour l'enfant TED, le système de communication avec l'implant cochléaire). À d'autres occasions, cela se faisait par une formation ou un perfectionnement planifié sur mesure :

... je pense que c'est « un plus » quand on a eu des perfectionnements, des petites formations, sur l'autisme aussi parce que, quand tu n'en as pas en classe, jamais, quand tu ne les côtoies pas, tu ne le sais pas. Quand tu as ces formations-là, ça t'explique un peu le fonctionnement, comment ça va, et leur moyen de communication. Je pense que c'est un plus aussi, ça nous aide beaucoup. (GDF2_R3)

Enfin, les modes variés de communication entre les acteurs ont soutenu les échanges et ce faisant, les savoirs en partage tout au long de la démarche de transition planifiée. Ainsi, les modes de communication suivants ont été utilisés : cahier journalier de communication (école-famille), le téléphone ou le courriel entre les intervenants, l'enseignante et les parents, les échanges au début et à la fin de la journée en allant reconduire l'enfant à l'école. Les modalités de communication ont été établies dès le début de l'année scolaire entre les acteurs en réseau et elles ont été appréciées :

Je me suis toujours sentie très à l'aise de les appeler. Tout le temps. Eux autres aussi. Des messages heu... sur ma boîte vocale, des petites notes le matin... Pis, ils n'ont pas pris trop de place non plus. Ils ont vraiment été là... ils nous faisaient une grande confiance. (EI_R1_A6)

J'pense que, en partant, l'agenda de l'école ici est facilitant côté communication parents-enseignants. (EI_R2_A3)

La démarche de transition planifiée, par le travail en réseau, a favorisé la mise en place d'une variété de modalités d'échange qui ont enrichi les savoirs en partage. Les acteurs ont choisi différents moyens qui étaient à leur disposition ou qu'ils ont développés pour ce faire. Il y avait place à la créativité selon les intérêts et les besoins

de chacun des acteurs. Ces modalités ont favorisé un historique de partage, étalé dans le temps et elles ont soutenu la réciprocité des échanges.

4.2.4 Les retombées des savoirs en partage

En contexte de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs en réseau, les retombées des savoirs en partage peuvent être regroupées sous cinq catégories : 1) l'efficacité du processus de transition planifiée qui mène à une transition de qualité; 2) l'ouverture à la différence; 3) le développement de compétences personnelles; 4) la continuité éducative et 5) le développement de relations de collaboration.

La figure 4.8 reprend le modèle développemental de la transition (Pianta et Kraft-Sayre, 2003) (voir figure 2.1) qui a inspiré la démarche intersectorielle de transition planifiée. À ce modèle sont intégrés le travail en réseau et les savoirs en partage ainsi que les retombées qui en résultent.

Les savoirs en partage ont d'abord contribué à l'efficacité du processus de transition planifiée et ont mené à une transition de qualité. La multitude des objets des savoirs traités, la contextualisation et la pertinence des savoirs, leurs différentes modalités de partage et les forces motrices présentes durant tout le processus de transition planifiée ont contribué à une transition de qualité.

Les stratégies pour préparer et soutenir l'enfant, ses parents et le milieu scolaire (environnement physique, matériel et humain) étaient adaptées et répondaient aux besoins des enfants et des milieux. Bien que quelques controverses et des tensions aient été soulevées lors du travail en réseau, les acteurs ont poursuivi leurs échanges, étayé et partagé leurs savoirs pour réussir la transition des enfants, cible commune. Le personnel de l'école a eu réponse aux questions soulevées. Les parents ont été sécurisés. Les éléments qui avaient des conséquences importantes sur le déroulement

du quotidien ont été touchés et traités. Le soutien a été offert. L'intégration à l'école s'est réalisée.

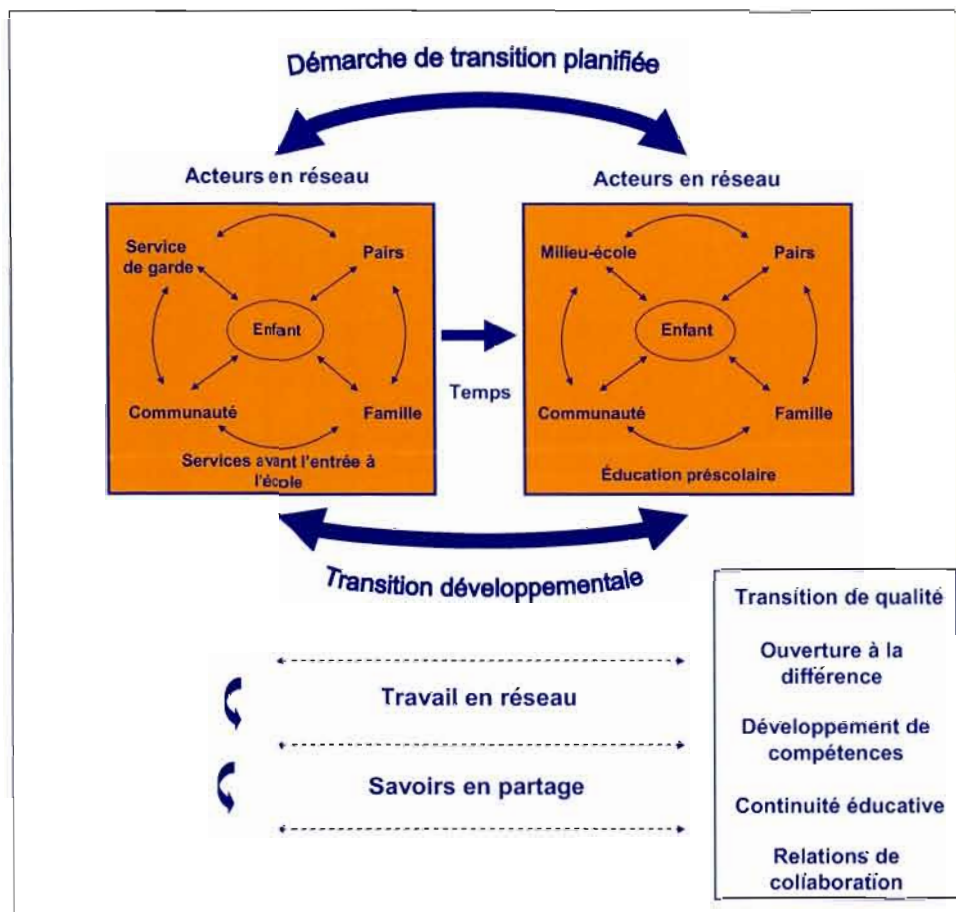


Figure 4.8 Retombées des savoirs en partage.

Les savoirs en partage ont rendu disponibles des ressources supplémentaires pour faire face à la complexité de la transition pour les enfants ayant des besoins particuliers, surtout en classe maternelle. Par exemple, dans le réseau 1, l'efficacité du processus de transition planifiée a permis à l'enfant de fréquenter la classe maternelle, dans l'école de son quartier. Cette réalisation a été le résultat d'efforts combinés de tous les acteurs, du protocole d'entente et des savoirs en partage.

Dans le réseau 2, les savoirs en partage ont notamment contribué aux actions spécifiques relatives à la sécurité de l'enfant et du personnel : l'encadrement requis a été identifié pour les zones de jeux libres et les espaces ouverts, le personnel nécessaire a été prévu avant la rentrée et le transport a été planifié et aménagé de façon sécuritaire. L'entrée progressive s'est réalisée plus rapidement que prévu et les savoirs en partage entre l'école et la famille ont été observés tout au long de la démarche.

Dans le réseau 3, malgré la préparation et la planification, ce passage a soulevé des défis supplémentaires après la rentrée. La démarche de transition planifiée en réseau et les savoirs en partage ont cependant permis d'accéder à des ressources et aux savoirs des différents intervenants qui ont assuré le soutien dans ces circonstances :

Premièrement, c'est plus facile quand on travaille en équipe parce que t'as des idées de partout, t'as du soutien... c'est du soutien en réseau, t'as des idées qui viennent de plusieurs personnes, t'as du soutien... Peut-être que finalement, ça prend beaucoup de personnes pour intégrer de façon adéquate un enfant avec des besoins spéciaux. On ne peut pas le faire tout seul, ça prend du soutien... d'avoir les intervenants là qui étaient... qui avaient de l'expérience dans ce domaine là surtout là, qui nous aidaient, qui m'aidaient moi à comprendre un petit peu plus l'enfant pis à pas me sentir... Heu... coupable. (EI_R3_A8)

... une fois qu'on a su qu'on pouvait faire appel aux gens, aux professionnels à l'extérieur, c'est beaucoup plus facile, ça facilite la tâche pour beaucoup parce que tu nous as apporté du soutien toi et d'autres, ça nous donne des trucs, des trucs pour avancer, pour bien fonctionner en classe, moi ça m'a aidé beaucoup... ça été facilitant dans ce sens-là. (GDF2_R3)

Somme toute, l'efficacité du processus de transition planifiée par les savoirs en partage se mesure à la façon dont l'enfant a été inclus, s'est adapté, a participé à la vie de groupe et à la façon dont le personnel scolaire et les autres acteurs ont perçu cette démarche. Au regard des différents modes de collectes de données, les commentaires recueillis convergent vers une perception de satisfaction. Les acteurs suggèrent que

des démarches similaires puissent se réaliser pour toute intégration d'élèves ayant de grands besoins :

... moi je trouve qu'il y a eu une bonne collaboration de tous les membres du groupe et aussi une mise en place de moyens concrets pour intégrer un enfant différent en classe régulière. Ça a permis de vraiment être concret et de mettre en place l'expertise, l'expérience de tout le monde... (GDF2_R3)

... mon souhait, parce qu'il y en a d'autres enfants à intégrer avec des besoins semblables ou avec des besoins différents, mais des besoins particuliers, est qu'une équipe se mobilise. C'est vers ça qu'on devrait tendre pour chacun de ces enfants-là et pour l'instant ce n'est pas ça qui se passe, que tout le monde sème un peu partout et qu'on développe les réflexes de collaborer comme ça. (GDF2_R1)

Les retombées des savoirs en partage et de la transition de qualité ont dépassé le cadre de l'intégration de l'enfant en classe ordinaire. Il a débouché sur une ouverture sociale et une ouverture à la différence. Ce constat mène à une autre retombée des savoirs en partage : l'ouverture à la différence. Les savoirs en partage lors des activités de sensibilisation auprès des enfants de la classe et auprès de leurs parents ainsi que le temps partagé avec l'enfant intégré ont permis une plus grande ouverture à la différence. Les enfants intégrés ont pu profiter d'avoir une place dans le groupe-classe, dans l'école et dans leur quartier.

Lors des activités de sensibilisation, les parents des autres enfants ont été invités à soutenir l'intégration en aidant leurs enfants à s'ouvrir à la différence. Certains parents ont exprimé au personnel scolaire qu'ils étaient contents que leur enfant vive cette expérience d'inclusion à leur âge. Les acteurs du milieu scolaire ont reconnu que cela a contribué à ce qu'il y ait plus de tolérance ou d'ouverture :

... et en faisant mon tour partout j'ai vu que les enfants les accueillent, les protègent et parfois les aident; beaucoup de respect, beaucoup de respect au niveau de reconnaître les différences, ses besoins. (GDF2_R3)

La présence des enfants en milieu régulier est devenue une occasion d'apprentissages variés sur les différences. Les enfants questionnent, commentent, s'intéressent à ce que vit l'enfant intégré. Pourquoi l'enfant est-il nourri par gavage? Pourquoi a-t-il un appareil MF? Pourquoi l'enfant communique-t-il à l'aide de pictogrammes? Une fois leur curiosité répondue, cela est devenu naturel et les enfants ont accepté qu'il y ait des traitements différents :

... jamais, jamais, un enfant a pu dire quelque chose sur l'enfant, c'est étonnant. Elle ne mange pas à l'heure qu'on est sensé. Les autres enfants ne demandent pas « nous autres aussi on voudrait manger »! Ils respectent la différence... et je n'ai pas eu un commentaire négatif de l'année... (GDF2_R3)

L'ouverture à la différence a même dépassé le cadre de la classe et a influencé les autres acteurs du milieu école.

... c'est comme si ça avait fait un effet boomerang à l'extérieur, ... juste l'intégration de l'enfant, de l'enfant lui-même et en même temps diminuer les préjugés, diminuer les résistances. C'est facilitant pour l'intégration. (GDF2_R3)

Des gestes ont été observés : des enseignants sont venus visiter la classe de l'enfant intégré, des parents et des enfants le saluent tout au long de son trajet en fauteuil roulant, de l'arrivée à l'école jusqu'à sa classe. Un parent a souligné la façon dont son enfant est dorénavant reconnu lorsqu'il prend des marches dans le quartier ou lorsqu'il va au parc. La proximité de la différence a fait son œuvre dans le milieu :

... parce que le besoin quand tu as un enfant qui est malade, les gens qui sont pas habitués vont plus... avoir tendance à rester à l'écart. Mais quand tu vois l'autre qui est tellement habitué qu'il va venir vers ton enfant et le toucher, c'est, c'est beau! Ça te touche de voir qu'ils n'ont pas peur parce que le plus souvent, y'a des gens qui ont peur de ces enfants-là, de ces gens-là. Ils ont peur de lui toucher... Mais de voir que l'enfant peut s'habituer avec l'autre que tu vois au parc, que les enfants se reconnaissent : « Allo », il est content. Moi je suis déjà passé à côté de l'école et puis notre enfant était dans la cour et puis je le voyais entouré d'enfants. L'un qui voulait pousser sa chaise, l'un

qui tenait sa main. C'est... c'est touchant ça, c'est extraordinaire.
(EI_R1_A10)

En plus de contribuer à une plus grande ouverture à la différence, les savoirs en partage ont participé au développement de compétences personnelles. Les pairs ont eu l'occasion de retirer beaucoup de cette expérience :

... dans la façon dont les enfants interagissent avec lui... ils ont compris. Imaginez ces enfants-là dans la vie, les apprentissages qu'ils viennent de faire là par rapport à la différence, et la différence n'est plus une différence dans leur tête. (GDF2_R1)

Il en est de même pour les enfants ciblés, vivant la transition vers le préscolaire. Ils ont été exposés à plusieurs occasions d'apprendre et de développer de nouvelles compétences. Selon les enfants ciblés, la proximité des autres enfants et la routine scolaire les ont aidés dans le développement de compétences sociales, communicationnelles, organisationnelles et en gestion du temps. Les parents ont constaté l'évolution et les avancements de leurs enfants. Les savoirs en partage ont permis à un parent d'oser et de dépasser ses propres peurs pour permettre à son enfant de se dépasser, tout en respectant ses caractéristiques. Ce parent a appris à faire confiance, tel qu'exprimé dans cet extrait sur le défi de l'enfant d'utiliser le transport scolaire à la suite du partage entre les acteurs :

... essayer d'encourager le plus possible, de voir jusqu'où elle avait ses limites, si elle était capable... de pas, nous autres, projeter nos peurs dans elle pis de dire : « ah bien moi j'pense qu'elle ne sera pas capable ». Mais finalement une chance qu'on lui a fait confiance parce qu'elle est capable.
(EI_R2_A4)

Pour sa part, le personnel scolaire a exprimé ce que les savoirs en partage ont pu avoir comme retombées, sur le plan professionnel et même personnel :

Moi, ça m'est utile dans tout ce que je fais avec les enfants, avec tous les enfants, tout ce que j'apprends avec eux autres, plein de choses, tsé quand on

dit, depuis le début, quand ils m'ont dit il faut que tout ait une intention pédagogique, c'est avec tous mes élèves dans tout ce que je fais aussi, ça nous ramène toujours à ça, tout le temps, c'est très important, ça me remet toujours les idées à la bonne place, et tout ce qu'on travaille, moi ça m'a aidé dans ma pratique avec tous mes élèves là! (GDF2_R1)

... moi aussi personnellement tsé, j'ai grandi, évolué, j'ai appris beaucoup pis... j'ai découvert un... un côté nouveau de moi mettons. J'ai grandi, j'ai évolué. Ouais, j'ai grandi. (EI_R1_A3)

Moi, j'adore ça travailler comme ça parce que j'apprends pis en même temps j'me rends compte que je développe de l'expertise. (EI_R2_A2)

Les parents ne sont pas en reste. Eux aussi ont développé de nouvelles compétences au cours de cette expérience de partage avec les différents acteurs. Particulièrement dans le milieu spécialisé :

... ce que j'ai appris surtout là-dedans là, c'est que ce qui fonctionne le mieux avec notre enfant, c'est la constance... c'est qu'il faut vraiment toujours faire les mêmes choses, la routine le plus possible, toujours essayer de refaire les mêmes gestes qui se font à l'école, les refaire à la maison, des choses que je savais pas que j'ai apprises là pis qu'on fait à la maison... Avant, on était peut-être un petit peu... comment je dirais ça, un peu plus *lousse* avec elle là... (EI_R2_A4)

Les savoirs en partage ont ainsi contribué à la continuité éducative. En effet, les savoirs en partage ont soutenu des réponses adaptées à la complexité des besoins des enfants et à la diversité des milieux en s'appuyant sur des expertises variées, portées par tous les acteurs du réseau. L'enfant et les acteurs ont ainsi vécu moins de surprises lors de la rentrée scolaire. Le partage des stratégies, des routines, du matériel adapté, des informations spécifiques sur l'enfant et son fonctionnement, la familiarisation des lieux sont autant d'éléments ayant favorisé la continuité éducative.

La continuité éducative a servi tous les milieux puisqu'elle a permis de partir de ce qui était déjà connu de l'enfant et des milieux. Les acteurs reconnaissent qu'ils

arrivent chacun avec leur bagage, incluant le bagage de l'enfant et qu'il est important de le partager afin de faciliter cette transition :

... c'est comme un peu la passerelle, comment faire le lien entre le milieu dans lequel l'enfant est, pas réinventer d'un coup, mais partir aussi de ce qui a aussi été fait, de ce qui a été développé et comment ça va être poursuivi. (GDF1_R3)

Enfin, le développement de relations de collaboration est une autre retombée des savoirs en partage. En effet, l'analyse des données recueillies permet d'énoncer que les relations de collaboration ne font pas que faciliter les savoirs en partage, elles en sont aussi une retombée. La période durant laquelle s'étale la démarche de transition planifiée a créé un espace-temps où se sont déroulées les nombreuses rencontres et les activités à l'intérieur desquelles des relations de collaboration se sont développées :

C'est payant dans le sens que... ça nous permet d'établir les relations avec les gens qui vont recevoir ces gens-là, c'est toujours la base hein? Tu peux rien faire si t'as pas établi de relation, faut que tu le fasses. Pis quand... Quand y t'appellent parce que ça va mal, ben c'est plus dur d'établir la relation que quand tu la fais quand ça va... Quand t'es en préparation tout va bien... C'est du temps... mais c'est payant... (GDF2_R1)

Ben, moi je pense que dès la première rencontre où les gens ont commencé, on a senti que les gens étaient contents de ce qui s'était déroulé, pis je pense que les relations se sont développées, ont continué à se développer à partir de là. J'ai pas senti de... Non, je n'ai pas senti... de grosses frictions là de... non, j'ai plus senti des sentiments de collaboration. (EI_R1_A2)

Et ça facilite la collaboration entre les établissements parce qu'on a une vision enfant, on a plus une, on cerne plus l'ensemble des besoins, on ne voit pas juste notre petite affaire, ça donne une meilleure compréhension je trouve alors, après ça, les gens peuvent plus collaborer et se partager le problème, je trouve que ça donne plus cet effet-là à long terme. (GDF2_R1)

En conclusion, les savoirs en partage contribuent à la transition de qualité, à l'ouverture à la différence, au développement de compétences, à la continuité éducative et au développement de relations de collaboration. En contexte de transition

planifiée par des acteurs en réseau, les retombées des savoirs en partage s'inscrivent dans la perspective développementale de la transition puisque les interactions et les relations réciproques qui se sont construites tout au long de cette période lors des savoirs en partage, ont façonné le déroulement de cette transition tout en favorisant le développement de l'enfant et le transfert de ses acquis d'un milieu à l'autre.

4.2.5 Les savoirs en partage : une synthèse

Dans les pages précédentes, les savoirs en partage ont été analysés sous plusieurs angles : les objets, les porteurs et le type des savoirs en partage, les forces motrices ou restrictives, les modalités de partage et leurs retombées. La présente synthèse propose une vision intégrée des savoirs en partage. Elle suggère un regroupement d'éléments qui constituent les composantes des savoirs en partage. Ces composantes sont donc les éléments qui composent les savoirs en partage et qui interagissent dynamiquement entre eux pour en soutenir le développement. Ces composantes ont donc permis aux savoirs en partage de prendre forme et de se réaliser afin de favoriser une transition planifiée. La figure 4.9 illustre cette synthèse.

Ainsi, pour que surviennent des savoirs en partage, il y a d'abord eu une occasion d'échange, une opportunité offerte aux différents acteurs. La démarche de transition planifiée pour des enfants ayant des besoins particuliers a représenté cette occasion. Elle a été proposée et trois milieux écoles ont accepté d'être les hôtes de cette démarche. Les acteurs, invités pour leur pertinence, ont accepté de participer. La démarche de transition planifiée a offert le cadre et la structure de soutien pour rendre possibles les savoirs en partage. L'opportunité d'échange a donc constitué la première composante des savoirs en partage.

L'intersectorialité représente pour sa part, la deuxième composante des savoirs en partage. Cela signifie, que la démarche de transition planifiée regroupait des acteurs provenant de plusieurs secteurs d'intervention et de milieux divers, porteurs de

savoirs variés et complémentaires, confrontés à des enjeux multiples, qu'ils soient organisationnels, professionnels ou personnels.

Le travail intersectoriel a favorisé les interactions entre ces acteurs et entre leurs domaines de compétences à partager. Le mouvement initial de partage a différé selon le type de milieu qui accueillait l'enfant ayant des besoins particuliers. Le mouvement se faisait davantage vers la classe maternelle lorsque les enfants ayant des besoins particuliers ont été intégrés dans cette classe et inversement, le mouvement de partage des savoirs se faisait davantage vers la famille et les autres milieux de vie de l'enfant lorsque celui-ci a été intégré en milieu spécialisé.

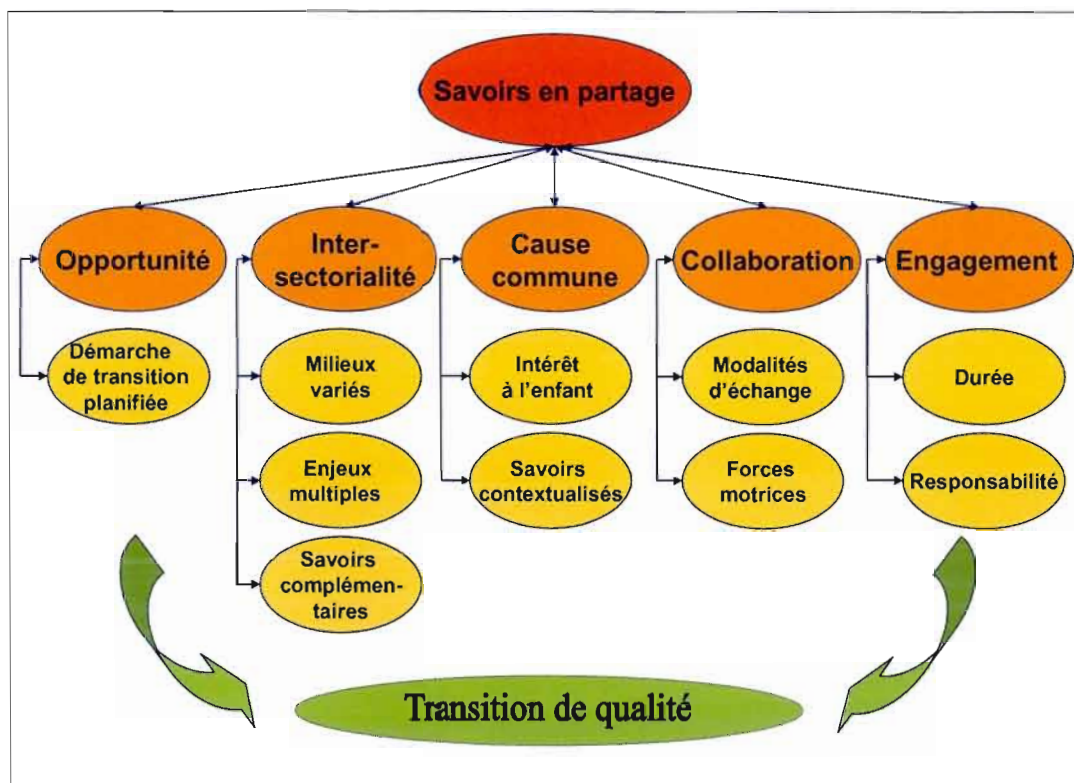


Figure 4.9 Composantes des savoirs en partage.

La cause commune, troisième composante des savoirs en partage, a orienté la direction à prendre lors du travail en réseau. Tous les acteurs étaient habités par

l'intérêt à l'enfant, voulant lui faire vivre une transition de qualité. Les acteurs ont gardé le cap vers l'atteinte de cette cause commune, celle-ci étant une motivation aux savoirs en partage. Pour y arriver, les savoirs portant sur plusieurs objets ont été partagés entre les acteurs et ils ont été contextualisés à la réalité de l'enfant et des milieux.

Mais encore, les savoirs en partage peuvent survenir difficilement sans la collaboration des acteurs, quatrième composante des savoirs en partage. Cette collaboration s'est créée au cours des occasions de travail conjoint, dans la dimension relationnelle et dans le « faire ensemble ». Les acteurs ont utilisé diverses modalités d'échange. Ces interactions variées et fréquentes ont soutenu les savoirs en partage. Plusieurs forces motrices favorables aux savoirs en partage, dont les attitudes personnelles et collectives, s'intègrent particulièrement bien à la composante collaboration. La mise en commun, le climat favorable aux échanges et le goût d'y être sont autant d'attitudes ayant soutenu la collaboration.

L'engagement des acteurs au processus de transition planifiée est la cinquième composante des savoirs en partage. En effet, il aurait été difficile de témoigner des savoirs en partage sans la présence des acteurs pour toute la durée de la démarche. Leur présence a permis notamment la mise en valeur des différents savoirs et la construction de nouveaux savoirs selon les besoins qui ont émergé tout au long de la planification. Des compétences ont été remarquées chez les acteurs et les enfants. La durée de l'engagement ainsi que le partage des responsabilités et des savoirs ont aussi favorisé une continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant.

La quête d'une transition de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers constitue, pour sa part, une composante transversale des savoirs en partage. Cette motivation commune a été au cœur de la démarche de transition planifiée, que ce soit lorsque les acteurs ont accepté de participer à cette démarche intersectorielle, ou encore lorsqu'ils ont partagé leurs savoirs complémentaires et les ont contextualisés

autour d'une cause commune, soit en collaborant lors des savoirs en partage ou encore en s'engageant dans l'action durant toute la durée de cette démarche. Ce faisant, la quête d'une transition de qualité a enrichi et donné un sens à chacune des composantes présentées précédemment. De même, en plus d'être une composante transversale qui a animé chacune des composantes des savoirs en partage, la transition de qualité a été identifiée comme une de ses retombées.

Enfin, les savoirs en partage ont été possibles puisqu'il a existé un espace/temps où les personnes pouvaient travailler ensemble. Ce travail a été optimisé par un projet commun, porté par des acteurs intersectoriels, dans une dynamique de collaboration, engagés à la réalisation d'une cause commune.

4.3 Vers une modélisation de l'innovation

Les deux premières sections de ce chapitre ont fait l'objet d'une analyse distincte portant sur le travail en réseau et sur les savoirs en partage afin de mieux saisir et de décrire ces deux concepts qui se sont matérialisés en contexte d'innovation. Cette troisième section reprend les résultats des analyses déjà produites et elle les intègre pour présenter les interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage. Enfin, cette dernière section se termine par une modélisation de l'innovation, soit la modélisation de la démarche de transition planifiée vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers sous le regard croisé du travail en réseau et des savoirs en partage et de ses processus sous-jacents.

4.3.1 Les interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage

Bien qu'analysés dans un premier temps de façon séparée, le travail en réseau et les savoirs en partage ne sont pas survenus indépendamment l'un de l'autre. Quelles sont les interfaces entre les deux? La figure 4.10 présente les interfaces issues de l'analyse combinée des résultats d'analyse des données associées au travail en réseau et aux

savoirs en partage. Elle fournit une façon nouvelle d'intégrer et de croiser les résultats d'analyse déjà présentés.

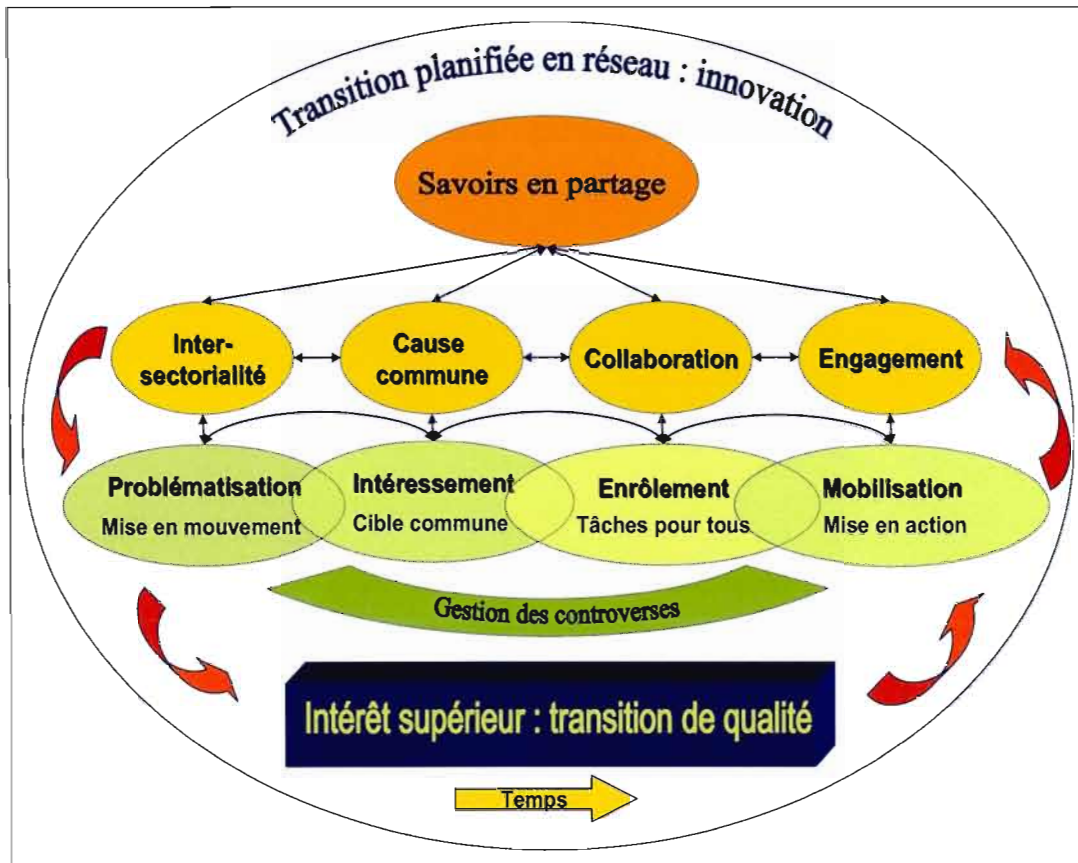


Figure 4.10 Interfaces entre le travail en réseau et les savoirs en partage.

La figure 4.10 identifie d'abord l'élément déclencheur au travail en réseau et aux savoirs en partage : la transition planifiée en réseau, l'innovation. Cette invitation à planifier conjointement une transition vers le préscolaire a créé à la fois l'opportunité du travail en réseau ainsi que l'occasion des savoirs en partage. En acceptant d'y participer, les acteurs ont accepté implicitement, dès le début, d'y travailler de concert. Ce faisant, une démarche en écho semble avoir été déclenchée, soit une interdépendance et une convergence entre les composantes des savoirs en partage et

les différentes opérations de l'évolution du travail en réseau en contexte d'innovation, représentée par la figure 4.10.

Il est toutefois important de rappeler que les opérations du travail en réseau ainsi que les savoirs en partage ne se sont pas déroulés de façon statique ou linéaire. Ils se sont manifestés à des étapes variées durant l'année qu'a duré le déroulement de la planification de la transition. Les paragraphes suivants reprennent chacune des opérations du travail en réseau en y associant la composante des savoirs en partage qui se déroule simultanément, en écho.

Lors de la problématisation, première opération, le réseau s'est mis en mouvement. Les acteurs ont échangé pour une première fois sur leur conception de la transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers et sur des écueils à dépasser. La problématisation de la transition vers le préscolaire a été enrichie par la composante « intersectorialité » des savoirs en partage. En effet, la présence des parents et des acteurs provenant de plusieurs secteurs d'activités a permis d'approfondir la problématique de cette transition et de l'examiner sous différentes facettes. Les acteurs sont arrivés avec leur histoire, leur perspective, leurs expériences, leur conception de la transition et leurs savoirs. Par le partage et les échanges, ils ont convenu globalement des enjeux liés à cette transition pour les enfants ayant des besoins particuliers. Lorsque de nouveaux éléments à problématiser sont survenus en cours de démarche, la présence d'acteurs intersectoriels et de savoirs variés a encore une fois favorisé une analyse élargie des enjeux. Bien que cela puisse ajouter à la complexité de la transition, le travail intersectoriel a eu l'avantage d'interpeller un plus grand nombre d'acteurs qui pouvaient soutenir la résolution des enjeux de cette transition.

Pour sa part, l'opération d'intéressement a permis une réponse suffisante aux intérêts des différents acteurs pour qu'ils poursuivent leur travail en réseau. Les différentes stratégies d'intéressement ont soutenu le ralliement des acteurs autour d'une cible

commune. Malgré les intérêts et les savoirs diversifiés portés par les différents acteurs, leur complémentarité est devenue pertinente à la réussite de la transition planifiée. La « cause commune » est la composante des savoirs en partage qui se trouvait en écho durant cette opération de travail en réseau. Une transition de qualité visant le bien-être de l'enfant a été le motif pour lequel les acteurs ont accepté de se réunir en réseau, de prendre du temps, de partager leurs savoirs, de prendre en considération les savoirs des autres et de contextualiser leurs savoirs pour répondre aux caractéristiques spécifiques de la transition dans chacun des réseaux. Les acteurs ont utilisé la participation active, la prise de parole, les échanges, la place aux parents, leurs expériences et la négociation pour « convaincre » les autres du bien-fondé de leur position, tout en gardant le cap sur l'intérêt central qui était la réussite de la transition planifiée pour l'enfant autour duquel ils se réunissaient.

Lors de l'enrôlement, l'interface se situe autour de la composante « collaboration » des savoirs en partage. En effet, la dynamique collaborative de l'enrôlement a permis l'identification des gestes et des tâches à poser ainsi que les rôles associés aux différentes actions. Le plan de transition ainsi élaboré foisonnait de promesses d'actions en vue de réaliser la transition planifiée. Sans être un contrat formel, le plan de transition a engagé moralement tous les acteurs à contribuer pour que se réalise une transition de qualité.

Bien que des acteurs aient été confrontés à des imprévus, suscitant des tensions, ces dernières n'ont pas empêché l'attribution des rôles. L'enrôlement a été l'occasion de redéfinir ou de clarifier les différentes responsabilités organisationnelles, professionnelles ou individuelles. Les savoirs en partage ont soutenu l'identification des gestes pertinents à poser et la composante « collaboration » a assuré un partage des responsabilités entre les différents acteurs. Tant les modalités d'échange que les forces motrices favorisant les savoirs en partage ont permis aux acteurs de ne pas se

retrouver seuls devant la complexité de la transition des enfants ayant des besoins particuliers.

L'opération de mobilisation est celle qui a témoigné de la concrétisation du travail en réseau, travail qui a évolué depuis la première rencontre de mise en mouvement du réseau, jusqu'à sa mise en action. Elle en est un aboutissement. La composante « engagement » des savoirs en partage est jumelée à cette opération. Sans engagement des acteurs, les actions planifiées et choisies en réseau n'auraient pas été actualisées. L'engagement moral de la phase précédente s'est traduit en mobilisation dans l'action. Au cours des diverses activités réalisées, les acteurs ont mis à profit leurs différents savoirs contextualisés et les nouveaux savoirs construits en cours de processus. L'engagement de tous, tant dans la durée que dans le partage des responsabilités, a permis la mise en action des acteurs et a renforcé le travail en réseau. Cette opération a confirmé le sens du travail en réseau par l'accomplissement des différentes actions planifiées en concertation, pour l'atteinte de la cible commune.

Les controverses auraient pu accroître les forces restrictives aux savoirs en partage. Cela aurait freiné et peut-être forcé l'arrêt du travail en réseau, entraînant un échec de la mise en œuvre de l'innovation. Cependant, les résultats d'analyse des différentes données recueillies convergent vers l'identification d'un intérêt supérieur qui a animé les acteurs tout au long de la démarche de transition planifiée, soit le désir de faire vivre une transition de qualité à l'enfant ayant des besoins particuliers. Cet intérêt supérieur a mobilisé les acteurs durant la traversée du travail en réseau et il a orienté les savoirs en partage vers une direction commune. Ce faisant, les divergences ont été transcendées pour permettre aux acteurs de dépasser les controverses, les tensions et les forces restrictives présentes en cours de processus. L'intérêt supérieur a donné un sens et une direction aux efforts individuels et collectifs lors du travail en réseau et lors des savoirs en partage.

4.3.2 Les processus en jeu en contexte d'innovation

Les résultats d'analyse des données sur le travail en réseau, les savoirs en partage ainsi que sur leurs interfaces conduisent à la modélisation de l'innovation, la démarche de transition planifiée et ils amènent à spécifier les différents processus impliqués lors de la mise en œuvre de cette innovation.

La figure 4.11 représente la modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation.

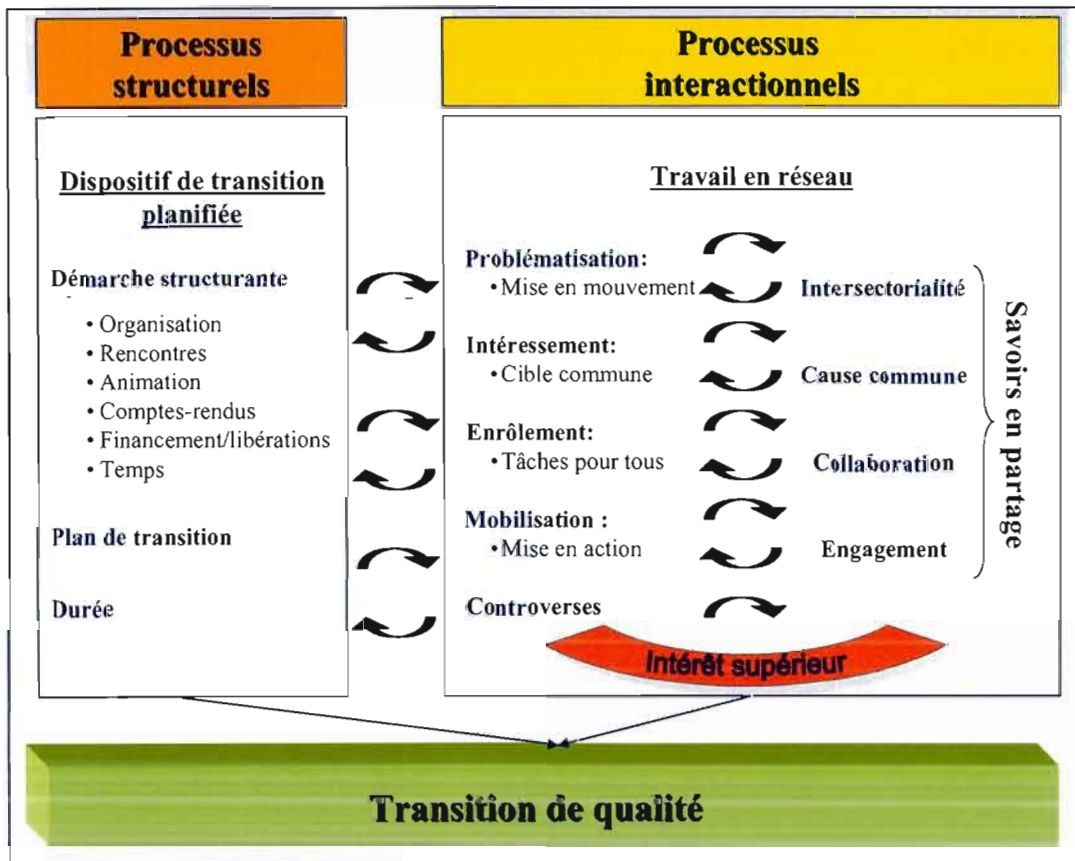


Figure 4.11 Modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation.

Cette figure illustre que la mise en œuvre de l'innovation se réalise à la fois par 1) des processus structurels lors du déploiement du dispositif de transition planifiée, et par 2) des processus interactionnels, qui réfèrent aux interactions entre les acteurs et leurs savoirs tout au long du travail en réseau pour que survienne l'innovation.

Les processus structurels prennent forme lors du déploiement du dispositif de transition planifiée. Ce dispositif assure la mise en place des conditions pour que se réalise l'innovation. Le dispositif de transition planifiée renvoie d'abord à la démarche structurante : l'organisation a permis aux acteurs d'être invités et regroupés; des rencontres ont été planifiées et animées; les comptes-rendus ont été envoyés aux acteurs; le financement a permis de payer les remplacements du personnel lorsque cela était requis; du temps était prévu à l'horaire. Le dispositif de transition planifiée a aussi soutenu l'élaboration d'un plan de transition. Enfin, la durée de la démarche (une année) a alloué une période suffisante à la planification de la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers.

La figure 4.11 illustre aussi que les processus structurels n'ont pas été les seuls processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation. Des processus interactionnels liés à des processus dynamiques et relationnels entre les acteurs et leurs savoirs ont été observés. Les processus interactionnels représentent le volet qualitatif de la mise en œuvre de l'innovation, l'aspect relationnel de l'innovation. Ils renvoient aux dynamiques par lesquelles les acteurs ont travaillé en réseau et se sont partagé les savoirs tout au long du dispositif de planification de la transition. Ainsi, les acteurs ne se sont pas limités à se réunir et à élaborer un plan de transition sur une période d'un an, selon le dispositif proposé. Au cours du déploiement du dispositif de transition planifiée, les acteurs ont travaillé ensemble, ils se sont mis en mouvement en réseau intersectoriel, ils ont traduit leurs intérêts, les ont fait converger vers une cible commune, ils ont négocié leurs rôles et leurs responsabilités tout en partageant les tâches et ils se sont mobilisés dans l'action pour la mise en œuvre de l'innovation.

Enfin, ils ont géré et transcendé leurs controverses et les tensions, animés qu'ils étaient à garder le cap sur la transition de qualité.

Concurremment, les composantes sous-jacentes aux savoirs en partage se sont développées et elles se sont greffées au travail en réseau tout au long de la démarche, de façon interdépendante. Le travail en réseau a permis aux acteurs d'avoir accès aux savoirs variés et complémentaires portés par les différents acteurs intersectoriels. Les savoirs ont été contextualisés pour tenir compte de la réalité de l'enfant, des acteurs et des milieux afin de mieux répondre à la cause qui animait chacun des réseaux. La collaboration a favorisé le partage des savoirs, notamment grâce aux attitudes individuelles et collectives des acteurs et aux multiples modalités d'échange convenues entre eux. Ce faisant, l'identification, la répartition et le partage des responsabilités ont eu cours. Enfin, l'engagement s'est traduit par des actions qui ont mis en évidence les savoirs contextualisés et les nouveaux savoirs construits en cours de démarche. Les savoirs en partage sont venus lier les acteurs entre eux et nourrir le travail en réseau. Les paragraphes suivants permettent d'approfondir la modélisation des processus impliqués dans la mise en œuvre de l'innovation.

La complémentarité des processus de l'innovation

Les processus structurels et interactionnels ont joué un rôle complémentaire lors de l'innovation. Le dispositif de transition planifiée a offert l'opportunité et la structure pour que la démarche de transition planifiée puisse se réaliser. Le travail en réseau pouvait difficilement survenir si le dispositif structurel de la planification n'était pas en marche alors que le dispositif serait demeuré une mécanique stérile si les acteurs n'avaient pas travaillé en réseau.

Tout au long de la recherche, les va-et-vient entre ces deux processus ont été remarqués. À titre d'exemple, les stratégies d'intéressement illustrent cette interdépendance des processus, entre les stratégies structurelles ayant mené à

l'intéressement et les stratégies des acteurs qui sont interactionnelles (revoir figure 4.1). De même, lors de l'enrôlement, les mouvements ayant permis cette opération rappellent la coexistence des processus : on retrouve le mécanisme d'enrôlement (modalité ayant permis l'enrôlement, soit la planification des actions) et la dynamique d'enrôlement, soit la dynamique interactionnelle entre les acteurs lors de l'enrôlement (revoir figure 4.2). Il y a donc un va-et-vient entre les processus structurels et interactionnels durant l'évolution du travail en réseau en cours d'innovation. Pour leur part, les forces motrices des savoirs en partage renvoient tout autant à ces doubles processus qui animent l'innovation. La démarche structurante se range du côté des processus structurels alors que les attitudes personnelles et collectives des participants alimentent les processus interactionnels.

D'une part, le dispositif de transition planifiée offre une occasion, une fenêtre ouverte sur les possibles et les potentialités. Il a permis la mise en place des conditions structurelles favorables pour qu'émerge la dynamique du travail en réseau. D'autre part, le travail en réseau, appuyé par les savoirs en partage, a profité des structures offertes pour faire cheminer les acteurs en réseau intersectoriel à l'intérieur de cette démarche structurante. De plus, la traversée des différentes opérations du travail en réseau, incluant les savoirs en partage, a raffermi la prémisse qu'il faut créer des opportunités afin que les acteurs profitent de ces occasions d'échange pour travailler en réseau autour d'un projet commun, encadrés par un dispositif structurant. La qualité de l'innovation est fortement liée aux croisements entre le travail en réseau et le dispositif mis en place.

L'intérêt supérieur qui donne sens à l'innovation

Le schéma de la figure 4.11 illustre que les acteurs, autant dans les processus structurels qu'interactionnels de la mise en œuvre de l'innovation, se rallient autour de l'intérêt supérieur : la transition de qualité pour l'enfant autour duquel ils sont réunis.

Ainsi, les acteurs ne se sont pas limités à expérimenter une démarche de transition planifiée vers le préscolaire. Ils en ont profité pour qu'elle résulte en une expérience de transition de qualité pour l'enfant ciblé. L'intérêt supérieur est l'élément qui transcende toute la démarche de transition planifiée, la dynamise, lui donne un élan. Il se traduit autant dans le dispositif de planification, par la présence des acteurs aux rencontres durant une année, que par la direction univoque qui a orienté le choix des actions et soutenu l'engagement des acteurs à les réaliser.

Dans les trois sites, les acteurs en réseau se mobilisent autour de ce projet commun qui donne sens à leur engagement et au temps investi. L'adhésion à cet intérêt supérieur leur permet aussi de dépasser les controverses ou les tensions soulevées lors du travail en réseau afin de ne pas le mettre en péril. Ce faisant, ils surpassent leurs intérêts personnels, professionnels ou organisationnels pour se laisser porter par l'intérêt supérieur.

Le facteur temps : élément critique de l'innovation

La mise en œuvre de l'innovation exige du temps, tant par le dispositif de transition planifiée que par le travail en réseau. Il y a le temps nécessaire aux rencontres, aux échanges, à la mise en place des actions choisies, et il y a la durée de la démarche qui permet aux acteurs d'évoluer ensemble, d'interagir, de développer la dynamique de leur réseau, de se connaître, de vivre les tensions et de les résoudre, de partager leurs savoirs, de les contextualiser et de les enrichir. Le temps pris a été du temps de qualité. Il a été bien utilisé. Les acteurs en ont profité. Ils ont souligné l'importance de ce temps pour construire ensemble. Les acteurs ont pris le temps et ils ont optimisé l'utilisation de ce temps.

Le temps devient donc une condition incontournable au travail en réseau et aux savoirs en partage et ce faisant, une condition incontournable à l'innovation. Pour réussir une transition de qualité, la démarche de transition planifiée a nécessité de la

part des acteurs ayant participé à la recherche un investissement en temps, sur une durée d'un an. Bien qu'ils en aient souligné le retour sur l'investissement, il n'en demeure pas moins que l'innovation requiert de la part de ses protagonistes et des organisations une priorisation qui permette cet investissement.

La logique de l'innovation : l'innovation dans la démarche

Dans le contexte de transition planifiée, les acteurs ne sont pas dans une logique de produit à développer ou dans une logique de diffusion. L'innovation réside dans la démarche elle-même, dans les processus impliqués lors de la planification de la transition. Durant l'année qu'a duré la démarche, les acteurs ont expérimenté de nouveaux processus qu'ils ont incorporés à leurs pratiques, à leurs façons de faire et à leur horaire dans le but de planifier la transition en réseau et d'atteindre la finalité, la transition de qualité. Celle-ci est alors devenue le résultat de la mise en œuvre de l'innovation. La plupart du temps, les acteurs ont consenti à agir différemment, à délaisser leurs logiques habituelles, organisationnelles, professionnelles ou personnelles en vue de planifier de façon concertée, des actions qui mènent à la transition de qualité. Ce faisant, ils ont innové.

Les savoirs en partage : médiateurs du travail en réseau

Tout au long de la démarche de transition planifiée, les savoirs en partage ont alimenté et soutenu le travail en réseau. Les échanges entre les acteurs reposaient sur les croisements entre les savoirs et les pratiques des acteurs, issus de leur réalité respective. Les interactions entre les acteurs ont permis de rendre explicites et vivants les connaissances, les informations et les savoirs entre les acteurs.

Le partage a soutenu une fécondation réciproque des savoirs, chaque acteur apportant et ajoutant ses savoirs à ceux des autres. Ce partage a contribué à modifier et à transformer leurs savoirs. Ce faisant, l'identification des enjeux de la transition, le choix des actions à poser et la responsabilité partagée de la qualité de la transition ont

tous été teintés de ces savoirs en partage. Ces derniers sont devenus ainsi des médiateurs du travail en réseau, des intermédiaires des relations entre les acteurs en réseau, ce par quoi se déroulaient les interactions. Au-delà des controverses, le rôle de médiation des savoirs en partage a aidé les acteurs à ne pas s'accrocher aux divergences et à œuvrer à l'atteinte de la cible commune, portés qu'ils étaient par un intérêt supérieur.

L'analyse des données a permis d'identifier que la mise en œuvre de l'innovation repose sur des processus qui sont à la fois distincts, complémentaires et interdépendants. La démarche de transition planifiée, l'innovation, appelle à une démarche structurée, coordonnée et coconstruite, appuyée par des organisations intersectorielles et des parents qui acceptent de travailler en réseau afin de partager leurs savoirs et de prioriser des actions à déployer pour soutenir une transition de qualité. Elle comporte donc un volet structurel et un volet interactionnel entre les acteurs. Cette innovation est complexe et elle exige beaucoup de temps. Cependant, elle ouvre la porte à de nouvelles interactions entre les différents acteurs et entre les milieux qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers, permettant une potentialisation des richesses qui y sont disponibles.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant d'entrer au cœur de la discussion des résultats, il est pertinent de répondre d'abord à la question suivante : la démarche de transition planifiée vers le préscolaire, telle qu'elle s'est déroulée en réseau, a-t-elle été une innovation? Après avoir répondu à cette question, les processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation seront discutés, en continuité avec la présentation des résultats et l'analyse des données du chapitre précédent. Enfin, le contexte de recherche-action, dans lequel s'est déroulée la recherche doctorale, sera examiné avant de terminer la discussion au regard de la contribution de l'innovation à la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers.

5.1 La démarche de transition planifiée en réseau a-t-elle été une innovation?

Au départ, le choix de considérer la démarche de transition planifiée comme une innovation était un pari risqué. Bien que les acteurs aient été invités à œuvrer en réseau à la planification de la transition vers le préscolaire, rien n'en garantissait le déroulement ou l'expérimentation de pratiques novatrices. Cependant, à la lumière des données recueillies et des résultats de leur analyse, il y a lieu d'affirmer que la démarche de transition planifiée, telle que vécue par les acteurs en réseau, constitue une innovation. Voici quelques éléments qui appuient cette affirmation.

D'abord, la démarche de transition planifiée peut être qualifiée de novatrice puisqu'elle est en discontinuité avec les pratiques habituelles. Dans le contexte québécois, on ne profite pas suffisamment de la prévisibilité de cette transition pour la planifier (Goupil, 2006, 2003, 2004), alors que les liens entre les différents dispensateurs de service pourraient favoriser la continuité et la complémentarité des

services. Ensuite, la transition planifiée entre dans la catégorie des innovations sociales :

Par *innovation sociale*, on entend toute nouvelle approche, pratique ou intervention, ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés (Bouchard et Groupe de travail sur l'innovation sociale [GTIS], 1999 p. 2).

La transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers soulève plusieurs enjeux, identifiés tant dans les écrits scientifiques que par les différents acteurs de la transition planifiée en réseau. La démarche de planification de cette transition a permis aux acteurs d'expérimenter de nouvelles modalités, de nouvelles combinaisons ou des façons de faire, permettant de coordonner leurs actions et d'organiser les services requis autour des enfants ayant des besoins particuliers durant cette période. L'innovation sociale apporte une réponse nouvelle qui concorde avec une aspiration sociale des acteurs (Bouchard et GTIS, 1999). Dans la présente situation, l'intérêt supérieur est de favoriser une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers.

L'innovation sociale est alors centrée sur les individus (Cloutier, 2003). Elle se réalise en misant sur le développement des réseaux qui regroupent des acteurs diversifiés, ayant un potentiel prêt à se manifester afin d'améliorer le mieux-être des enfants (Bouchard, 1997; Cloutier, 2003; Klein, Fontan, Denis et Lévesque, 2009; Lallemand et l'ANAS-FNARS, 2001). Cette innovation vise essentiellement à ce que les enfants ciblés traversent de façon harmonieuse cette période et qu'ils poursuivent leur développement. Un double apport de l'innovation est alors remarqué : chez les enfants eux-mêmes puis chez les acteurs intersectoriels, tant au niveau de leurs rôles, leurs interactions, leurs savoirs, leur motivation et leur engagement (Cloutier, 2003). Ce faisant, l'innovation ne réside pas seulement dans l'atteinte du but recherché ou dans les solutions apportées soit l'extrait, mais aussi par son processus impliquant les

acteurs concernés par l'innovation, de la conception à la mise en œuvre (Fontan, 1998). Ainsi, lors du travail en réseau, toutes les opérations réalisées par les acteurs font partie intégrante de l'innovation.

Le processus de transition planifiée, de la mise en réseau à la mobilisation, repose sur la diversité des participants et sur la contribution des principaux acteurs concernés par la transition des enfants ciblés. La diversité des acteurs est cruciale. Elle apporte une vision globale de la transition vers le préscolaire et elle enrichit les échanges par la pluralité des points de vue et des savoirs. Cette richesse permet de déboucher sur des actions nouvelles, construites, planifiées et mises en œuvre par les différents acteurs engagés, afin de répondre aux différents enjeux de la transition vers le préscolaire, enjeux qu'ils ont eux-mêmes identifiés. C'est la force de cette innovation.

5.2 L'innovation et ses processus

Quels sont les processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation? Cette question générale de recherche invite à examiner de plus près les processus structurels et les processus interactionnels de l'innovation. La mise en œuvre de l'innovation s'articule autour de ces processus distincts et à la fois interdépendants. Le regroupement d'acteurs, aux profils variés, provenant d'organisations différentes autour d'un même problème et d'un même but appelle les acteurs à naviguer entre ces processus pour que survienne l'innovation.

5.2.1 L'interdépendance des processus structurels et interactionnels

Les résultats issus de l'analyse des données suggèrent que l'innovation, la transition planifiée par des acteurs en réseau, se réalise par un double mouvement et une interdépendance des processus tant structurels qu'interactionnels. Ces deux processus sont importants dans des situations de travail conjoint et de concertation interétablissement et intersectorielle. Ainsi, le travail en réseau exige d'une part un arrangement et un espace qui permettent la rencontre d'acteurs, de leurs savoirs et de

leurs ressources (volet structurel). Il requiert aussi des interactions entre les acteurs dans cet espace aménagé (volet interactionnel) (Genard, 2003).

Les dimensions structurelles et interpersonnelles demeurent indispensables au travail intersectoriel lorsque celui-ci doit mener à des services intégrés (Park et Turnbull, 2003). Larivière (2001) associe pour sa part les modalités opérationnelles de coordination aux collaborations intersectorielles pour appuyer la mise en place de réseaux intégrés de service. Le travail en réseau repose ainsi sur une structure par laquelle sont identifiées des modalités de pilotage (Libois et Loser, 2003). Le Boterf (2004) distingue alors le pouvoir coopérer (pilotage, tel que les règles communes, les instances de régulation, etc.) et le vouloir coopérer (adhésion au réseau, contribution, confiance, etc.).

Durant la démarche de transition planifiée, les acteurs reconnaissent l'importance des processus structurels (le pilotage). Ils savent que ceux-ci font trop souvent défaut (Libois et Loser, 2003). La démarche de transition planifiée aurait pu difficilement se réaliser sans le soutien structurel et le leadership tels que déployés. Mais, force est de constater que malgré tout l'encadrement, il y a eu quelques écueils, des controverses, des tensions ou des hésitations à communiquer. Des forces restrictives demeurent, dont des modalités imprécises pour avoir accès aux ressources, surtout en situation d'imprévu. Les processus interactionnels sont alors venus à la rescousse pour équilibrer les forces restrictives, les tensions et les controverses.

Les processus structurels et interactionnels, impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation, se retrouvent donc en écho, s'influençant mutuellement. Ce caractère symétrique des processus est souvent perçu lors de l'analyse des dynamiques des réseaux en situation d'innovation. Ainsi, pour Akrich et ses collègues (1988b), l'innovation a le pouvoir de jouer sur deux registres : le registre technique (le produit et ses caractéristiques) et le registre humain (les acteurs qui construisent l'innovation). Pour leur part, Bilodeau et ses collègues (Bilodeau *et al.*, 2002;

Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003) utilisent les termes technogramme (programme développé) et sociogramme (liens tissés entre les acteurs et convergence de leurs intérêts) pour représenter des réalités similaires aux processus structurels et interactionnels.

Ainsi, peu importe la nature de l'innovation (développement d'une innovation technologique, innovation lors de l'implantation d'un programme de santé publique ou innovation sociale lors de la transition planifiée en réseau), les processus impliqués en cours d'innovation présentent un caractère interdépendant et symétrique, dont un volet qui se veut structurel ou opérationnel, alors que l'autre volet a trait à ce qui se déroule à l'intérieur du réseau, sur le plan de la dynamique des relations et des interactions.

Cette recherche contribue à reconnaître l'interdépendance et le caractère symétrique des processus structurels et interactionnels de l'innovation, dans un contexte d'innovation centrée sur les individus (Cloutier, 2003). Ainsi, même lorsque l'innovation se réalise au cours de la démarche, plutôt qu'avec une logique de développement d'un produit ou d'un programme à diffuser, l'interdépendance des processus et leur symétrie sont observées. Dans les pages suivantes, chacun des processus est repris et discuté.

5.2.2 Les processus structurels de l'innovation

Les processus structurels de l'innovation réfèrent entre autres au dispositif de transition planifiée, c'est-à-dire à la logistique ayant permis aux acteurs de se regrouper et de rendre possible l'innovation, la transition planifiée en réseau. Ainsi, pour se mettre en branle, le réseau ne peut pas se fier uniquement sur la bonne volonté, la spontanéité et la créativité des acteurs. Une fonction de coordination et de régulation est utile pour soutenir ce travail (Voizot, Charpentier, Loichet, Buferne et Jousset, 2009). L'invitation à se réunir offre l'occasion pour que survienne un réel

travail en réseau. Le dispositif de transition planifiée, dans sa structure (coordination, animation, comptes-rendus, suivis) et ses activités de planification, est inscrit dans un espace/temps qui crée des opportunités d'interactions entre des acteurs de provenance, de rôles et d'intérêts différents, jalon essentiel au travail en réseau.

La structure inhérente au dispositif de transition planifiée, soutenue par le projet de recherche, maintient donc l'option du travail en réseau. Elle crée un nouvel espace interstitiel permettant de créer des liens nouveaux, des activités originales (Voizot *et al.*, 2009). Elle permet aussi la formalisation du réseau (Dumont, 2003) qui répond notamment aux fonctions « liante » et « contenante » des réseaux telles que repérées par Marciano (1990) dans son analyse des structures lors d'arrangements pluri-institutionnels. Le dispositif de transition planifiée permet d'établir des liens organisés entre les espaces occupés par les différents mondes de l'enfant (fonction liante). Ce faisant, le regroupement en réseau réduit les risques de satellisation, il augmente les possibilités de convergence et il crée un espace où les divergences peuvent être traitées et dépassées (fonction contenante) (Marciano, 1990).

La mise en place d'une infrastructure qui épaulé le travail intersectoriel constitue une des variables critiques pour soutenir les transitions des enfants ayant des besoins particuliers (Rous, Myers et Stricklin, 2007). Ainsi, des politiques qui obligerait la planification de la transition pour ces enfants pourraient forcer les milieux à planifier les transitions. Cela existe aux États-Unis avec l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA 1997 et 2004) (US Department of Education, 2010). Au Québec, la préparation de l'entrée à l'école des enfants des milieux défavorisés ou en difficulté est une des treize voies de réussite du nouveau plan d'action du MELS *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2009). Les CS sont invitées à créer des liens avec les services de garde de leur territoire afin de faciliter la transition vers le préscolaire des enfants ciblés. Bien que n'étant pas une politique formelle, cette voie pour la réussite invite les milieux scolaires à développer

des pratiques intersectorielles, tant structurelles qu'opérationnelles, pour mettre en œuvre cette voie. Elle est un pas dans la bonne direction qui pourrait déboucher sur la mise en place d'un dispositif ou d'une structure pouvant soutenir ce processus.

Un autre élément important des processus structurants est le facteur temps. En effet, le temps dédié à la planification de la transition entre les acteurs clés devient un élément capital de la transition de qualité. Il vient contrer le risque de conflit attribué au manque de temps lors de la planification de la transition (Myers, 2007; Rosenkoetter, Whaley, Hains et Pierce, 2001). Le temps est considéré tant dans la durée de la démarche que dans les moments prévus et dédiés au dispositif de transition planifiée. Ces deux aspects complémentaires liés au temps sont essentiels à la réalisation de l'innovation.

Enfin, le contexte de recherche subventionnée, dans lequel s'est déployé le dispositif de transition planifiée, offre des conditions favorables à l'établissement de la démarche structurante : personnes animatrices-accompagnatrices de la démarche, comptes-rendus écrits et envoyés à tous les participants, courriels de rappel pour les rencontres, déplacements remboursés et durée du projet qui alloue le temps nécessaire pour mettre en place la structure et profiter de ses avantages. Le travail en réseau en contexte de recherche bénéficie de ces activités de pilotage (Larivière, 2001; Libois et Loser, 2003).

En dehors d'un contexte de recherche, la planification vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers peut se réaliser. Cependant, elle doit faire face à des défis structurels dont un leadership à identifier et à assumer, la permanence à favoriser pour faire face à la mobilité des acteurs, l'aspect financier à considérer dans le sens de libérations et de temps à consacrer et la planification de moments privilégiés d'échanges parents – intervenants (services spécialisés-école) (Côté *et al.*, 2008).

Pour contrer ces difficultés et pour répondre aux exigences légales, certains milieux scolaires encadrent la mise en place de procédures et de politiques locales. De même, ils identifient un coordonnateur qui assure le leadership du déploiement des activités transitionnelles et favorise les liens entre les différents acteurs clés de la transition (Nelson, 2004; Pianta et Kraft-Sayre, 2003; Schulting, Malone et Dodge, 2005). Ces mesures représentent des stratégies structurelles de l'innovation, essentielles mais insuffisantes à elles seules pour que se réalise la transition planifiée. Les processus interactionnels complètent le tableau des processus impliqués pour la mise en œuvre de l'innovation.

5.2.3 Les processus interactionnels de l'innovation

Les processus interactionnels de l'innovation se développent et prennent forme tout au long du travail en réseau. Ils intègrent à la fois les processus du travail en réseau, ceux des savoirs en partage et leurs interfaces.

Avant la recherche, les réseaux étudiés n'existaient pas. Ils ont été formés à l'invitation des responsables de la recherche dans le but convenu de planifier la transition vers le préscolaire pour les enfants ciblés, enfants ayant des besoins particuliers.

Le travail en réseau donne lieu au développement de processus interactionnels et à une dynamique innovante des rapports entre les acteurs qui forment ces réseaux (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006). Les processus interactionnels sont discutés à partir de propositions que suggèrent les résultats de l'analyse des données et de la modélisation de l'innovation.

5.2.3.1 De la logique individuelle à une logique d'action collective en réseau

Les processus interactionnels de l'innovation, examinés au cours du travail en réseau, permettent de remarquer une évolution de la logique d'action du réseau, soit d'une

logique individuelle des acteurs vers une logique d'action collective en réseau. Pour que survienne l'innovation, les acteurs doivent d'abord se sentir concernés individuellement par la problématique en cause, ici la transition vers le préscolaire.

Dans la recherche, dès le début du processus, les premiers échanges entre les acteurs leur permettent de traduire et de dépeindre la transition selon leur lecture, leurs savoirs et leur logique individuelle. Cette première traduction des enjeux, par chacun des acteurs, est une étape importante puisque, en considérant leurs préoccupations et leurs intérêts, l'innovation devient pertinente pour chacun d'eux (Cros, 2004). De plus, les interactions entre les acteurs leur font prendre conscience de la complexité et de l'ampleur de la transition vers le préscolaire pour les enfants ayant des besoins particuliers. C'est un appel à s'investir dans cette innovation et une ouverture à y travailler en réseau (Callon, 1986).

Cette mise en mouvement du réseau crée ainsi un espace d'intéressement qui permet la rencontre des logiques individuelles différentes. Elle rend possibles la communication et la coopération entre les acteurs (Portelance et Lessard 2002, dans Lessard et Portelance, 2005). C'est la construction de l'espace commun pour la durée du projet. Ce faisant, les interactions verticales, parfois entretenues entre les établissements et les organismes selon une hiérarchie perçue ou réelle, peuvent être remises en question (Déliège, 2006).

Lors de l'opération de l'intéressement, les échanges entre les acteurs témoignent d'un déplacement des intérêts individuels des acteurs (liés à leur profession, leur organisation, leurs savoirs, leur rôle) vers un projet commun appelant à des actions collectives (Tavignot, 2008). Cette étape est un passage obligé pour réaliser l'innovation. Les stratégies d'intéressement utilisées sont de nature interactionnelle : la participation active des acteurs, la prise de parole, les échanges, la place aux parents, l'utilisation de l'expérience des acteurs et la négociation. Les interactions suscitées par ces stratégies incitent les acteurs à mieux préciser leur réalité dans le

contexte de l'innovation et à mieux saisir la réalité de l'autre. La complexité des besoins incite le réseau à faire appel à l'intelligence collective du groupe pour gérer ces situations complexes (LeBoterf, 2004). Les acteurs peuvent alors entrevoir les avantages du travail en réseau en reconnaissant les ressources variées et disponibles des différents acteurs, des organismes et des établissements pour mener à bien l'innovation en réseau (Gagnon *et al.*, 2006).

Les processus interactionnels soutiennent ainsi le mouvement vers une logique d'action collective. Les acteurs traduisent leurs intérêts et leurs savoirs, pouvant mener à une compréhension des savoirs hyperspécialisés (Genard, 2003). Le dialogue, la mise en commun, la vision commune et partagée se fait par une communication face à face, l'échange direct (Le Boterf, 2004). Ensemble, les acteurs identifient un intérêt commun, une cible commune vers laquelle diriger leurs efforts, c'est-à-dire la transition de qualité. L'atteinte de cet intérêt supérieur se joue sur une logique d'action collective. Les interactions horizontales entre les acteurs en réseau se développent, en opposition aux interactions verticales (Deliège, 2006).

Nul ne peut arriver seul à l'innovation. L'intéressement élargit ainsi le cercle des concepteurs de l'innovation (Akrich *et al.*, 1988b) qui appelle à des actions collectives. Les savoirs, les ressources et leur partage augmentent la compétence du réseau à faire face à la situation et ils augmentent la cohérence des actions (LeBoterf, 2004). La logique d'action collective pour l'innovation se construit ainsi par la réciprocité des échanges des acteurs en réseau, ce qui en assure en même temps la survie. Au-delà des savoirs qui s'échangent, c'est la reconnaissance qui est échangée (Cordonnier, 1997, dans Le Boterf, 2004; Larivière, 2001).

La multiplication des acteurs pourrait apporter une lutte de légitimité des savoirs, des objectifs et des actions à déployer (Fleury, Grenier et Ouadahi, 2007). Cependant, les processus interactionnels dans le contexte d'innovation ont plutôt favorisé une diversification et une dédogmatisation des savoirs (Genard, 2003), contrant ainsi la

vision fragmentée de la problématique portée par les acteurs et leurs organisations de provenance. Le croisement des logiques d'action contribue autant au développement du réseau qu'aux actions collectives qui en découlent. Adaptant une phrase de Caillouette et de ses collègues (Caillouette, Garon, Dallaire, Boyer et Ellyson, 2009; p. 14), il est possible d'affirmer que les acteurs passent d'une rationalité individuelle, ou organisationnelle à une « relationnalité » du réseau, ce qui souligne l'importance des processus interactionnels dans cette transformation.

5.2.3.2 Le déplacement des savoirs et des rôles des acteurs en réseau

La logique d'action collective se concrétise par le déplacement des savoirs, des rôles et des actions des différents acteurs. Durant l'innovation, les acteurs en réseau ont généralement résisté à la reproduction automatique des rôles professionnels ou institutionnels ainsi qu'à la protection de leurs territoires respectifs.

La mobilisation des acteurs, dans une logique d'action collective du réseau, amène au départ un certain chevauchement des mandats et des expertises des acteurs pouvant résulter en une confusion ou une tension dans les rôles (Larivière, 2001; Libois et Loser, 2003), surtout lorsque des imprévus surviennent. Il existe un écart entre le rôle habituellement prescrit et le rôle requis par chacune des situations, ce qui invite à des savoirs en partage et à une redéfinition des rôles entre les acteurs en présence. Ces derniers travaillent quasiment sans filet, devant s'ajuster au contexte qui se profile devant eux et qui se modifie tout au long du parcours de la transition (Libois et Loser, 2003).

L'égalisation des rapports et leur horizontalité appellent les acteurs à déplacer leurs rôles vers un créneau qui n'est pas toujours le leur (Gagnon *et al.*, 2006). Considérant la limite des ressources, cela ne se fait pas sans questionnements sur les limites organisationnelles, professionnelles et personnelles des acteurs. Jusqu'où doit-on soutenir et faciliter la réalisation du mandat et de la mission de « l'autre »? Dans le

cadre de l'innovation, les acteurs ont accepté d'œuvrer à l'intérêt supérieur, la transition de qualité. Ceci a favorisé le dépassement des rôles institutionnels coutumiers, pour prendre en considération les demandes exprimées et le soutien à offrir à l'école, surtout en classe maternelle.

Des rôles et des savoirs nouveaux ainsi que des nouvelles collaborations sont notamment nécessaires lors de l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en milieu régulier (Lieber *et al.*, 1997). Les familles et les différents services se doivent de partager leurs savoirs et d'identifier les actions pertinentes à poser pour soutenir la transition de l'enfant en milieu régulier, dans sa communauté (DeVore et Russell, 2007).

L'innovation permet ainsi aux intervenants scolaires et aux autres acteurs de cette transition de confectionner ensemble les rôles et les savoirs qui répondent aux besoins identifiés de l'enfant et des milieux. La fréquence des rencontres, les multiples interactions et les modalités variées d'échange contribuent au développement d'une approche dynamique et non sclérosante de partage, celle-ci ayant une incidence sur la définition des rôles et leur cohésion.

Des savoirs contextualisés appellent ainsi à des rôles contextualisés qui sont négociés dans l'interaction entre les acteurs intersectoriels au sein du réseau (Gravel, 2005; Le Breton, 2004). Les espaces communs d'échange et d'intervention ainsi que la négociation des rôles entraînent des transformations réciproques sur le plan disciplinaire (Voyer, 2000). Ils peuvent même mener à une déconstruction des identités professionnelles telles que prescrites par les organisations (Genard, 2003).

5.2.3.3 La nature des tensions et des controverses

Lors du travail en réseau, les acteurs issus de milieux et de cultures différents sont en quête d'un espace à occuper et à partager. Cet espace est souvent un lieu de tensions, de négociations et de médiation (Caillouette, 2001). En cours d'innovation, la quête

d'un espace à occuper entre les familles, les milieux scolaires, les services de garde et les autres services offerts à l'enfant crée des tensions et des controverses. Elles rappellent des enjeux fréquemment vécus lors de l'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers, spécialement en milieu régulier. Ces enjeux agissent sur les processus interactionnels de l'innovation.

Le choix de l'organisation scolaire, soit le premier classement de l'enfant ayant des besoins particuliers (choix de type de classe), demeure une source importante de conflit école-famille et une grande préoccupation pour les familles (Goupil, 2007; Lake et Billingsley, 2000). Cet enjeu met en évidence les différences qui existent entre les orientations prônées par les différentes organisations et les familles, notamment entre l'inclusion et l'intégration. Bien qu'au départ, l'innovation pouvait autant se dérouler en classe maternelle qu'en classe spécialisée, croyant éviter cet enjeu, la première controverse s'est quand même déroulée autour du classement de l'élève polyhandicapé, une fois le travail en réseau bien enclenché. Il a placé les acteurs du réseau I au cœur de cette controverse.

L'inclusion et l'intégration représentent des perspectives différentes dans la façon de penser l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en milieu scolaire.

Le réseau de l'éducation encourage l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire, tout en maintenant les différentes options de regroupement, selon les besoins des élèves et les ressources disponibles (MEQ, 1999). Pour sa part, l'inclusion signifie que les enfants ayant des difficultés ont une place parmi les autres enfants de leur âge (Winter, 2007). Transposée en milieu scolaire, l'inclusion « désigne le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Bélanger, 2004, p. 39).

L'inclusion et l'intégration sont donc deux visions qui se situent à des positions différentes sur un continuum qui va de l'exclusion totale (classe spécialisée en école spécialisée) à l'inclusion totale. Ainsi, un choix de regroupement en classe spécialisée au préscolaire ne correspond pas à la conception de l'inclusion alors que ce choix est une option valable dans la conception des services aux EHDAA du MELS. Cette position a été renforcée dans le *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* (MELS, 2008). En effet, la première des sept priorités d'action identifiées dans ce plan est de *Soutenir une organisation de services variés, incluant la classe spéciale* (MELS, 2008, p. 1). L'utilisation du terme inclusion soulève à la fois des tensions sur le plan sémantique et plus profondément sur le plan philosophique et organisationnel (Bélanger, 2006).

Les acteurs ont profité de l'espace d'intéressement et de dialogue déjà établi dans le réseau, avant que survienne la controverse. Loin de nourrir des tensions entre eux, les interactions entourant la gestion de la controverse les ont unis. Les acteurs voulaient tout mettre en branle pour que le projet commun fonctionne, pour que la transition de qualité survienne. Ils ont mis ensemble leurs ressources. Un soutien financier a permis de réaliser l'accueil de l'enfant polyhandicapé en classe maternelle et les acteurs en ont profité pour réaliser ce projet.

Cette expérience vient appuyer l'importance de développer des espaces de dialogue permettant de construire des interactions horizontales autour d'un projet commun, afin de traverser les controverses. La communication et les contacts réguliers ont permis aux acteurs d'affronter ce moment difficile sans que des malaises viennent perturber ce travail conjoint (Beckman, 2003). De nouvelles tensions sont à prévoir avec l'adoption de la *Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées* (OPHQ, 2009) qui vise à rendre la société

québécoise inclusive, considérant que c'est une question de justice, d'équité et de respect des droits humains.

Une autre controverse, souvent vécue dans les rapports entre les acteurs de la transition, a trait à la place des parents et des divers intervenants dans l'élaboration du plan d'action scolaire. Quelle est la place réelle laissée aux parents? Lors des interactions entre l'école et les parents, plusieurs tensions concernent habituellement les rôles et la reconnaissance mutuelle des compétences (Kalubi et Lesieux, 2006). Les parents ne veulent pas seulement être informés par l'école. Ils s'attendent à être sollicités par les milieux scolaires afin de contribuer activement à la vie scolaire de leur enfant, dont l'élaboration du plan de travail auprès de leur enfant. Cela demeure une source fréquente d'insatisfaction et de déception (Larivée *et al.*, 2006). Malgré les conditions facilitantes et mobilisatrices de l'innovation, les pratiques habituelles du milieu scolaire se sont poursuivies au regard de cet objet.

Pourtant, les documents officiels des milieux de l'éducation et de la SSS appuient l'intersectorialité, le travail conjoint, la place centrale des parents et des acteurs des deux réseaux lors de la planification des services. Le PSII, développé conjointement par le MELS-MSSS (MELS, 2005) campe bien cette orientation. Toutefois, même en contexte idéal de travail en réseau et d'espace de dialogue, le choix de maintenir la façon habituelle d'élaborer le plan d'action représente, symboliquement, les défis auxquels sont confrontés les acteurs qui veulent soutenir l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en milieu ordinaire (Saint-Pierre, 2004). Cela peut affecter la perception de la cohérence ou de l'accord entre les objectifs parentaux et éducatifs ainsi que la perception de la qualité et de la satisfaction face aux services dispensés (Beckman, 2003). Le partenariat réciproque avec les familles, condition de réussite de l'inclusion, invite donc les acteurs en réseau à des changements de pratiques (Winter, 2007).

Enfin, des tensions ont été vécues dans le réseau qui accueille un enfant TED en classe maternelle. Le personnel scolaire, non habitué à accueillir un enfant ayant un tel diagnostic, se trouvait démuné devant les besoins de l'enfant et le requis de soutien pour y faire face. Cette situation illustre entre autres les défis de l'intégration en classe ordinaire relativement aux mesures de soutien à mettre en place, à la formation des intervenants scolaires, à la coordination des actions (Boudreault *et al.*, 2001; Kemp, 2003; Larivée *et al.*, 2006; Pelletier, Tétreault et Vincent, 2005; Tétreault *et al.*, 2004). Dans cette situation, les interactions déjà entretenues entre les acteurs en réseau ont permis aux acteurs de soutenir l'accueil de l'enfant TED en classe maternelle.

Globalement, la gestion des questions soulevées en cours de processus aurait pu ralentir ou même faire cesser le travail en réseau et l'innovation (Callon, 1986). Les échanges autour des questions soulevées ont permis, la plupart du temps, d'identifier des hypothèses pour faire face aux nouveaux défis et répondre aux intérêts des différents acteurs, dans la perspective globale de vivre une transition de qualité, leitmotiv prégnant tout au long du processus. C'est la négociation d'un espace commun minimal qui a permis à tous les acteurs d'exprimer leur voix et d'y trouver leur compte (Caillouette, 2001).

5.2.3.4 Les savoirs en partage : médiateurs des relations de collaboration

Lors de la transition vers le préscolaire, chaque enfant se présente avec son bagage, ses besoins particuliers, sa propre richesse, autant que sa complexité. Les milieux qui reçoivent un enfant présentant une déficience intellectuelle, un polyhandicap ou un trouble envahissant du développement peuvent difficilement faire l'économie des savoirs accumulés par les adultes qui ont entouré cet enfant avant son entrée à l'école. Encore faut-il qu'ils puissent être partagés. Les résultats suggèrent que, lorsque les conditions le favorisent, les différents acteurs profitent des savoirs disponibles en réseau. Les acteurs ne se privent pas de cette source de richesse (Le Boterf, 2004,

2006 ; Thevenot, 1998). C'est une question d'efficience qui force les acteurs à connaître ce qui fonctionne et à chercher des solutions novatrices aux problématiques complexes auxquelles ils sont confrontés (Dumont, 2003; Thill et Brochard, 2001; Wenger *et al.*, 2002).

En contexte d'innovation, les acteurs en réseau ont profité d'un forum hybride où ont circulé des savoirs, des intérêts, des historiques variés et un engagement des acteurs (Portelance, 2007). C'est la rencontre et la fécondation des savoirs intégrateurs de tous les acteurs qui ont enrichi les savoirs en partage. Le métissage des savoirs à travers leur partage permet d'aller un pas plus loin, de donner un sens supplémentaire, d'avoir une valeur ajoutée (Thill et Brochard, 2001). En effet, les acteurs en réseau étaient confrontés à tout un défi : traduire et partager leurs différents savoirs pour les rendre pertinents, compréhensibles et ancrés afin qu'ils aient un sens pour tous. Leurs cadres de référence sur le plan professionnel, personnel, organisationnel, social et cognitif étaient différents. Le développement de repères communs s'avérait essentiel. Les savoirs en partage au moment de la transition planifiée vers le préscolaire ont permis cette coconstruction de sens entre les différents acteurs en réseau entourant l'enfant ayant des besoins particuliers. La coconstruction de sens devenait alors ni subjective ou objective, mais intersubjective, car elle s'est créée dans l'interaction, dans l'échange et dans le partage (Barth, 2004).

Les savoirs en partage ont aussi été contextualisés. Cela signifie que, par leur partage, les savoirs intégrateurs portés et partagés par les acteurs prennent en considération le contexte de l'enfant et le contexte des milieux dans lesquels il évolue. Les savoirs prennent sens puisqu'ils sont traduits dans la réalité des différents réseaux. Les savoirs en partage sont alors pratiques, puisqu'ils sont ajustés, transformés et réinvestis dans le milieu qui accueille l'enfant et dans ses autres milieux de vie. Les actions planifiées et coordonnées qui résultent des savoirs en partage prennent la couleur du milieu dans lequel elles se déroulent. Ainsi, le partage ne permet non

seulement de contextualiser les savoirs, mais aussi de contextualiser l'intervention (Lessard et Portelance, 2005).

Le partage représente une voie privilégiée afin de mettre à profit les savoirs portés par les différents acteurs. L'ouverture appelle à l'ouverture. Elle amène une réponse en écho. C'est la dimension interactive des savoirs en partage. Les savoirs en partage sont porteurs d'une histoire relationnelle qui s'est bâtie lors des interactions et des différentes modalités d'échange entre les acteurs venant des différents contextes de vie de l'enfant. Les savoirs variés ont été considérés, peu importe la provenance du porteur des savoirs et le type des savoirs en partage, en concordance avec les besoins requis par la situation. Les savoirs intégrateurs des acteurs étaient complémentaires et interdépendants, souvent autour du même objet de savoirs, apportant des perspectives différentes. En reconnaissant l'importance des savoirs des différents acteurs, les personnes qui portent ces savoirs sont elles-mêmes valorisées. La relation ainsi soutenue favorise la transformation de ses propres savoirs et sa relation à l'autre.

Dans les démarches de transition planifiée, telles qu'expérimentées dans la présente recherche, les savoirs en partage favorisent donc le développement de rapports nouveaux entre les acteurs en réseau (Bouchard, 1999; Inkpen, 1996; Thill et Brochard, 2001). Un savoir commun partagé ou coconstruit entre les acteurs permet de solidifier et de cimenter le réseau en favorisant les échanges entre les acteurs : il contribue à l'évolution de la dynamique relationnelle en cours de processus et à la pertinence des actions du réseau (Amblard *et al.*, 2005; Callon *et al.*, 1999). Il donne sens au réseau et solidifie l'innovation (Caillouette *et al.*, 2009). C'est ainsi que les savoirs agissent en tant qu'intermédiaires à la bonne marche du réseau et au développement des relations de collaboration entre les acteurs. Ils sont des médiateurs et des composantes non humaines du réseau (Amblard *et al.*, 2005; Deliége, 2004). « C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme. » (Beillerot, 2000, p. 17).

Enfin, les savoirs en partage viennent combler le caractère statique des informations et des connaissances contenues dans des documents écrits ou lors des transferts de dossiers à sens unique, sans réciprocité, sans continuité ou sans interactions. En effet, l'analyse des savoirs en partage suggère que lorsqu'il y a un échange verbal entre les acteurs lors du partage des renseignements, ces interactions aident à rendre explicites et vivants les savoirs en partage. Dans un monde qui promeut l'accès et le partage d'information par voie électronique et la transmission de rapports écrits, les résultats de l'analyse des données s'inscrivent à contre-courant. Ils renforcent l'importance d'un espace de partage pour que les savoirs et les informations qui y sont rattachées soient traduits, interprétés ou expliqués par les acteurs en réseau. Ce faisant, les savoirs peuvent être contextualisés à chacune des situations tout en augmentant leur utilité et leur pertinence, ce qui va dans le sens des observations de Lightfoot (2004, dans Anderson, 2005) et des résultats de Cassidy (2005).

Les savoirs en partage sont possibles lorsqu'il y a un espace/temps où des personnes ont la possibilité de travailler et d'échanger ensemble. Ces échanges potentialisent la construction de ce que Deliége (2004) appelle un socle de savoirs communs. Les échanges favorisent ainsi le développement de relations de collaboration pour la réalisation de l'innovation. Les savoirs en partage en contexte d'innovation confirment l'évolution du travail en réseau de l'étape de la mise en réseau jusqu'à l'étape de collaboration (Himmelman, 2002).

5.3 La recherche-action et l'innovation

La recherche doctorale a profité du déroulement d'une recherche-action (Moreau, Ruel et Bourdeau, 2006-2008) pour se réaliser. Il est difficile de faire abstraction de ce contexte de recherche dans la discussion des résultats. En effet, la recherche-action s'inscrit dans le paradigme des recherches participatives/collaboratives (Anadón, 2006). Elle est une méthodologie qui implique un processus démocratique et participatif, qui allie l'action et la réflexion, la théorie et la pratique, dans la recherche

de solutions pratiques à partir d'enjeux réels soulevés et formulés par les participants (Anadón, 2006; Dolbec, 2003; Reason and Bradbury, 2002; Savoie-Zajc, 2001). Par sa nature, la recherche-action invite donc les participants à être actifs; l'objet de recherche devient alors leur objet de préoccupation et un projet partagé (Sebilotte, 2000). L'action se réalise avec, par et pour les participants (Dolbec, 2003).

Les quelques paragraphes qui suivent dressent un parallèle entre les résultats de l'analyse des données concernant l'innovation et les caractéristiques associées à la recherche-action.

- Les différentes opérations ayant permis au travail en réseau d'évoluer en cours d'innovation (problématisation, intéressement, enrôlement et mobilisation) s'intègrent bien au déroulement habituel d'une recherche-action. Celle-ci se réalise généralement selon une démarche flexible qui comprend des phases qui évoluent en spirale : la formulation du problème, la planification, la mise en place du plan d'action, les observations des effets de l'action, la réflexion et la répétition du processus (Dolbec, 2003). Concrètement, l'innovation s'est réalisée avec et par les acteurs. Les acteurs en réseau ont participé activement à l'identification des enjeux de la transition vers le préscolaire d'un enfant ayant des besoins particuliers, ils ont planifié ensemble des actions permettant de répondre à ces enjeux et ils se sont mobilisés dans l'action. Les diverses rencontres en réseau ont permis aux acteurs d'évaluer et d'ajuster les actions pour tenir compte des contextes et des besoins qui ont émergé en cours de démarche.
- L'innovation a mis en évidence l'importance des savoirs des différents acteurs et de leur partage. Les savoirs contextualisés ont contribué à la planification d'actions contextualisées, afin de soutenir une transition de qualité. Il en est de même pour la recherche-action qui, selon Greenwood et Levin (2005), favorise un déroulement de la recherche à partir du quotidien des personnes dans un souci d'assurer sa pertinence. Ce faisant, les participants apportent leurs connaissances

et leurs savoirs issus de leurs expériences permettant de trouver des solutions viables et appropriées à leur milieu.

- Autant la recherche-action que l'innovation accordent une importance à la démarche « en cours de processus ». D'une part, l'innovation s'est réalisée tout au long de la démarche plutôt que dans une logique de développement et de diffusion de l'innovation. Les acteurs ont développé de nouvelles façons de faire, des collaborations inhabituelles et ils se sont associés pour atteindre ensemble la cible commune. L'innovation était observable dans la façon dont les acteurs s'y prenaient pour atteindre cette cible commune. La démarche constitue donc le cœur de l'innovation. D'autre part, Reason et Bradbury (2002) signalent que le processus de recherche-action est parfois plus important que le résultat. Les participants développent, en cours de recherche, des stratégies qu'ils peuvent réinvestir dans leur quotidien. De plus, les prises de conscience faites durant le processus font partie de l'héritage de la recherche-action (Dolbec, 2003).
- Dans le cadre de l'innovation, la démarche structurante de la transition planifiée a donné l'occasion aux acteurs d'actualiser le travail en réseau et de concrétiser les savoirs en partage dans une logique d'action collective. L'innovation telle que conceptualisée comprend donc les processus structurels et interactionnels, tous deux essentiels à son émergence. Cette façon de faire va dans le sens de la recherche-action telle qu'elle est décrite par Dolbec (2003); la recherche-action est une démarche structurée impliquant entre autres beaucoup de communication, une ouverture de la part des participants, une fréquence de contacts, une approche démocratique et la création de liens positifs (Dolbec, 2003).
- La posture de la chercheuse, dans le cadre de l'innovation, se situe à un niveau de participation active telle que présentée par Spradley (1980) : elle anime, observe, planifie (aspect structurel) et elle agit à titre de facilitatrice lors des rencontres en réseau. Les stratégies d'animation utilisées ont favorisé la participation active de

tous les acteurs et l'aspect relationnel. Cette posture s'inscrit dans la démarche de la recherche-action qui amène le chercheur à délaissier sa position d'expert qui a des réponses aux problèmes soulevés pour aller vers celle de facilitateur qui accompagne un groupe à trouver des réponses à un problème identifié (Savoie-Zajc, 2001).

Ces quelques éléments illustrent que la recherche-action à l'intérieur de laquelle s'est insérée l'innovation a fourni un contexte favorable à la démarche d'innovation. La recherche de nature participative a facilité le développement des processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation.

5.4 L'innovation et la qualité de la transition vers le préscolaire

Bien que la démarche de transition planifiée constitue en elle-même l'innovation, les acteurs de chacun des réseaux ont accepté de participer à cette démarche puisqu'ils souscrivaient à une cible commune, à un intérêt supérieur, soit à une transition de qualité de l'enfant ayant des besoins particuliers. Cette motivation leur a permis de s'engager dans la démarche, de traverser les différentes opérations du travail en réseau, de transcender les tensions et les controverses ainsi que de contribuer et d'apprécier les savoirs en partage. Qu'en est-il? L'innovation a-t-elle permis le déroulement d'une transition de qualité? Les sections suivantes approfondissent diverses composantes d'une transition de qualité mises en évidence par l'innovation.

Planification et transition de qualité : Par ses processus structurels, l'innovation participe à la mise en place d'un dispositif de transition planifiée. Ce dispositif favorise la mise en réseau des acteurs concernés par cette transition, sur une période de plus d'un an. La démarche est coordonnée. Il y a l'élaboration du plan d'action par les acteurs et sa révision, prenant en considération plusieurs enjeux de la transition. Les processus structurels de l'innovation contribuent à la mise en place de conditions

favorables aux processus interactionnels. Ce faisant, ils soutiennent une transition de qualité.

Les résultats de l'analyse des données mettent en évidence l'importance de la planification de la transition. Celle-ci est considérée par plusieurs auteurs comme un élément important d'une transition de qualité (Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Kraft-Sayre, 2003; Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008). Janus et ses collègues (2008) rappellent que le manque de communication entre les différents milieux de vie de l'enfant a souvent été considéré comme une barrière à la qualité de la transition pour les enfants ayant des besoins particuliers. La planification de l'innovation et sa coordination mettent à profit tous les acteurs concernés par l'enfant et permettent de remédier au manque de communication. Les recherches de Tétreault et ses collègues (Tétreault *et al.*, 2004; Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne, Pelletier, 2006) précisent l'importance d'un calendrier d'action, dès février avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques. Le partage d'information entre les différents milieux est aussi un facteur contributif de la transition de qualité (Therrien, 2008; Therrien et Goupil, 2009). La planification d'une transition de qualité prend aussi en considération les volets accueil, planification, préparation, information, sensibilisation et relation (Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008).

Enfin, bien qu'au Québec la planification de la transition vers le préscolaire ne soit pas une mesure obligatoire pour les enfants ayant des besoins particuliers, elle n'en est pas moins recommandée et elle est faisable (Côté *et al.*, 2008). Les rencontres de concertation en vue de l'élaboration du plan d'action ainsi que plusieurs pratiques transitionnelles peuvent être planifiées sans avoir recours à des mesures extraordinaires ou dispendieuses.

Pratiques transitionnelles et transition de qualité : L'innovation se concrétise par la mobilisation des acteurs autour d'une multitude d'actions qui se réalisent tout au long de l'innovation. Elles sont des pratiques transitionnelles. Les enfants qui

transitent vers le préscolaire bénéficient de la mise en place de telles pratiques. Celles-ci aident à l'ajustement de l'enfant à l'école. Elles agissent notamment sur le plan de leurs compétences sociales et scolaires (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008; Margetts, 2007). Il y a une corrélation entre le nombre de pratiques transitionnelles utilisées et les retombées positives de la transition chez l'enfant (Schulting *et al.*, 2005). Il est donc pertinent de favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles pour tous les enfants (LaParo *et al.*, 2000; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Pianta et Rimm-Kaufman, 2006).

L'innovation favorise la qualité de la transition par la mise en place de pratiques transitionnelles sur des objets qui concernent autant la préparation de la transition, la participation des parents, le partage d'information, les visites dans les milieux respectifs (parents, enfant ou intervenants) que la participation des services de la communauté à cette transition (Rous *et al.*, 2007). Bien que des pratiques transitionnelles puissent être offertes pour tous les enfants, elles se doivent aussi d'être individualisées pour répondre aux particularités de chaque enfant. Elles facilitent alors l'engagement des familles, de l'enfant et des services préscolaires dans la construction de relations de confiance (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001; Laverick, 2008). De même, la transition est facilitée lorsque l'école s'engage dans le processus de transition et qu'elle met en place des mesures de soutien (Carlson, Daley, Bitterman, Heinzen, Keller, Markowitz *et al.*, 2009).

Une force de l'innovation réside dans le fait que les actions sont suggérées par les acteurs eux-mêmes, selon leur réalité, puis discutées, choisies en réseau et mises en action tout au long de la démarche par des acteurs engagés. Cela mène à une variété d'actions individualisées selon les besoins identifiés en réseau.

Continuité éducative et transition de qualité : L'innovation favorise la continuité éducative, composante importante à considérer lors de la transition vers le préscolaire d'un enfant ayant des besoins particuliers. La continuité amène des attentes plus

réalistes envers l'enfant (Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Elle permet ainsi à l'enfant de se sentir plus en confiance, de vivre la transition avec plus de succès et, ce faisant, de pouvoir mieux anticiper les transitions futures (Diamond, Spiegel-McGill et Hanrahan, 1988). Dans la présente recherche, l'innovation a particulièrement favorisé la continuité développementale, organisationnelle et physique (Mayfield, 2001, 2003; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008).

Le travail conjoint et l'établissement de relations entre les milieux fréquentés par l'enfant favorisent la continuité qui contribue au développement de cet enfant et de son potentiel (Comer et Haynes, 1991; Normand-Guérrette, 1996). Les objectifs scolaires et sociaux sont alors partagés et le niveau de stress est réduit (Barth et Parke, 1996). Aussi, la nature du soutien reçu par l'enfant ainsi que les interactions entretenues entre les différents acteurs sont des éléments critiques qui lui permettent de dépasser les discontinuités qui sont inévitables au cours de cette transition (Peters, 2000).

Le partage sur les expériences de l'enfant, entre les différents acteurs qui l'entourent, est un autre facteur important de la continuité éducative et de la transition harmonieuse (Cormier, 2003, Jacques et Deslandes, 2002). Le partage permet au milieu qui reçoit l'enfant de mieux le connaître, de s'informer sur sa problématique et, ce faisant, de diminuer les inquiétudes du personnel scolaire (Tétreault, Beaupré, Giroux, Guérard, 2002). L'innovation favorise des modalités variées de savoirs en partage qui privilégient la communication face à face, l'échange direct et la mise en commun des informations et des savoirs. Les informations concernant l'enfant, son mode de fonctionnement et les stratégies à privilégier sont alors plus accessibles, compréhensibles et interprétées, rendant faciles leur utilisation et leur appropriation par le nouveau milieu (Cassidy, 2005; Le Boterf, 2004).

La continuité éducative est la résultante d'un processus continu, qui s'échelonne dans le temps. Cela apporte un surcroît de travail à court terme, mais c'est un

investissement à long terme (Jacques et Baillargeon, 1997). La continuité éducative aide à réduire ou à atténuer les problèmes d'ajustement associés à l'incohérence entre les milieux.

Place des parents, relations de collaboration et transition de qualité :

L'innovation encourage une participation active des parents à la transition de leur enfant. Elle reconnaît leur apport en tenant compte de leurs ressources et de leurs priorités. Les parents qui perçoivent une ouverture à leur expertise et à leur contribution participent davantage aux différentes étapes de la dispensation des services. Les parents sont alors des membres à part entière et des acteurs actifs qui participent à la vie du réseau (Beckman et Stepanek, 1996). Au besoin, ils jouent le rôle de défenseur des droits de leur enfant (Janus, Lefort, Cameron et Kopechanski, 2007).

L'innovation favorise le développement de voies ouvertes de communication entre les différentes parties impliquées et elles ne peuvent que soutenir une transition de qualité (Rosenkoetter *et al.*, 2007). On ne pourra trop insister sur l'importance de la communication entre les différents acteurs intersectoriels au moment de la transition vers le préscolaire, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers (Laverick, 2008; Stormont, Beckner, Mitchell et Richter, 2005). La qualité et la réussite de la transition sont associées aux relations entretenues entre les familles et l'école (Kemp, 2003) et aux relations entre les familles, l'école et les différents partenaires de la communauté impliqués auprès d'eux (Fowler *et al.*, 1991; Pianta et Kraft-Sayre, 2003; Rice et O'Brien, 1990; Rous, Hemmeter et Schuster, 1999; Tétreault *et al.*, 2006).

Les facteurs qui favorisent le développement de relations de collaboration entre des acteurs de provenance différente sont présents lors du travail en réseau, en cours d'innovation. Ces facteurs comprennent d'abord la vision partagée qui donne une direction aux efforts et le développement d'un langage commun. Il y a ensuite une

définition des rôles et des responsabilités qui permet de diminuer les attentes non réalistes et les frustrations. Enfin, une communication ouverte entre les parties constitue un troisième facteur (Sanders, 2006).

Ainsi, les milieux scolaires qui collaborent avec la communauté répondent mieux aux besoins des enfants par une augmentation des ressources disponibles et une plus grande intégration des services. Ils invitent à l'implication des familles, ce qui augmente le potentiel d'efficacité des écoles et des services intégrés (Sanders, 2006).

Perspective écologique et développementale et transition de qualité :

L'innovation s'inscrit dans un changement de perspective de la transition vers le préscolaire. Il ne suffit plus de préparer l'enfant pour qu'il soit prêt à rentrer à l'école (concept de readiness). L'innovation a favorisé un virage pour rendre l'école prête à accueillir les enfants et les familles avec toute leur diversité (Bailey, 1999 ; Broström, 2002). Par l'innovation, 1) les familles et les services préscolaires ont été rejoints, 2) ils ont été rejoints avant le début des classes et 3) ils ont été rejoints avec une intensité requise à la situation (Pianta, Rimm-Kaufmann et Cox, 1999).

De même, l'innovation s'est déroulée en respect des principes suivants, associés à une transition de qualité et qui ont été décrits par Pianta et Kraft-Sayre (2003):

- Encourager le développement de relations entre les acteurs, relations qui deviennent des ressources pour le développement des enfants.
- Promouvoir la continuité entre les services préscolaires 0-5 ans et le programme d'éducation préscolaire.
- Reconnaître les compétences des familles.
- Individualiser les pratiques transitionnelles à mettre en place, selon les besoins identifiés.
- Développer des relations de collaboration entre les différents acteurs de la transition (Pianta et Kraft-Sayre, 2003, p. 9; adaptation libre).

Les principes associés à une transition de qualité mettent en évidence l'importance des processus interactionnels de l'innovation. Ils sont en continuité avec la perspective développementale de la transition qui reconnaît l'importance de l'écologie de la transition sur le développement de l'enfant (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). L'évolution des interactions vers des relations réciproques entre les différents acteurs provenant des divers contextes de vie de l'enfant favorise une transition de qualité qui a des répercussions sur son développement (Pianta et Kraft-Sayre, 2003).

En résumé, la contribution particulière de cette recherche sur l'innovation est d'avoir précisé l'apport combiné des processus structurels et interactionnels à la mise en œuvre de cette innovation. Par la démarche de transition planifiée, des relations de collaboration se sont développées tout au long du travail en réseau. Particulièrement, les savoirs en partage ont été un élément central, agissant à titre de médiateurs de la relation. La relation s'est créée notamment à partir des échanges et des interactions autour de ces savoirs. Ce faisant, le caractère écologique de la transition a appuyé le déroulement d'une transition de qualité pour les enfants ayant des besoins particuliers et les acteurs qui les entourent.

CONCLUSION

La transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers présente plusieurs enjeux tant pour les enfants, leurs parents, les milieux scolaires que pour les autres acteurs qui les entourent. La complexité et l'importance de cette transition forcent les différents acteurs à se mobiliser afin de faciliter ce passage. C'est le début d'une longue histoire scolaire que se veut enrichissante et de qualité pour tous les enfants, spécialement pour ceux qui ont des besoins particuliers.

En contexte de démarche de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs réunis en réseau, l'innovation, la recherche doctorale avait pour but de répondre à la question suivante : quels sont les processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation, particulièrement sous les angles de l'évolution du travail en réseau, des savoirs en partage et de leurs interfaces? L'étude de cette innovation a mené à l'identification de quelques constatations.

La transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers est complexe, tant par la diversité des acteurs impliqués, provenant de services sous la responsabilité de ministères différents, que par la diversité des besoins des enfants et des milieux qui les accueillent. Le risque de discontinuité et de clivage entre les milieux appelle les acteurs à œuvrer ensemble pour planifier cette transition. Les résultats de la recherche suggèrent que les changements de pratique, tels qu'observés lors de l'innovation, requièrent le déploiement de processus structurels et de processus relationnels.

Les processus structurels sont nécessaires puisque les occasions de travail intersectoriel et d'échanges entre les acteurs ne surviennent pas seules. Ces occasions ont besoin d'être organisées, structurées, accompagnées et soutenues par les diverses organisations qui œuvrent auprès des enfants et de leurs parents durant cette période de leur vie. La bonne volonté des différents acteurs et de leurs organisations n'est pas

suffisante. Des dispositifs doivent être prévus et déployés pour y arriver. La recherche illustre que, lorsque des conditions favorisent le regroupement des acteurs concernés, lors de moments dédiés, sur un intervalle de temps, la planification intersectorielle de la transition est réalisable. Entrent alors en jeu les processus interactionnels.

Les processus interactionnels surviennent lorsque les acteurs évoluent en réseau, ce qui semble une formule gagnante lors de la transition d'enfants ayant des besoins particuliers. En plus du dispositif qui crée l'occasion, la démarche en réseau lors de l'innovation a permis la définition et l'appropriation de la problématique de la transition par les acteurs puis l'identification et la mise en place des différentes actions adaptées à l'enfant et au milieu pour vivre une transition de qualité. Les opérations de problématisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation sont survenues tout au long du travail en réseau. La perspective intersectorielle a permis un regard multiple sur chacune des situations et la prise en compte des caractéristiques spécifiques de chacun des enfants et des milieux. Le travail en réseau a vu s'installer une dynamique de collaboration plutôt qu'un rapport de force. Une démarche de nature participative a favorisé la mobilisation des acteurs.

Les résultats de la recherche suggèrent que, lorsqu'ils sont engagés dans une démarche innovante, impliquant un travail en réseau, les acteurs acceptent de modifier des pratiques pour mieux répondre aux besoins de l'enfant et des milieux. Ils peuvent ajuster temporairement leurs rôles et faire preuve de flexibilité. Le travail en réseau alimente une vision collective de la transition et la poursuite d'un intérêt supérieur, ce qui permet aux acteurs de risquer le dépassement de leur cadre institutionnel et de gérer les controverses qui surviennent en cours d'innovation.

L'étude des processus en jeu lors de l'innovation a démontré la pertinence des savoirs diversifiés des différents acteurs et de leur reconnaissance. Aussi la recherche a confirmé l'importance de susciter des occasions pour que les savoirs se partagent en contexte interactif. De même, les savoirs intégrateurs des différents acteurs sont

apparus complémentaires et non pas hiérarchisés. En plus d'accéder au bassin de savoirs intégrateurs, les savoirs en partage permettent aux acteurs de féconder et d'enrichir ces savoirs pour faire face aux enjeux de la transition. Ce faisant, les savoirs se contextualisent au gré des situations, des échanges et des interactions.

Enfin, la recherche a permis de valider la pertinence de l'utilisation de la sociologie de la traduction en contexte d'innovation sociale centrée sur les individus. Cette recherche permet ainsi d'accroître les contextes dans lesquels ce cadre théorique et d'analyse peut être utilisé avec pertinence.

Cependant, cette recherche soulève quelques limites. D'abord, le nombre d'enfants pour lesquels l'innovation a été étudiée est peu élevé. De même, l'innovation a été expérimentée auprès des enfants qui ont des besoins particuliers. Le transfert des grandes lignes issues de la recherche doit donc prendre en considération ces deux éléments. Aussi, l'innovation telle que vécue dans cette recherche s'est déroulée dans des conditions idéales. En effet, le cadre dans lequel cette innovation s'est déployée (recherche-action financée) n'est pas le cadre habituel de la transition vers le préscolaire. En voici quelques exemples. Le paiement des remplacements et des déplacements des participants tels que les enseignants, les éducatrices des services de garde ou du personnel en soutien dans le milieu scolaire (préposé aux soins, TES) a favorisé leur présence, leur engagement et la persévérance de cet engagement. D'autre part, les acteurs des trois secteurs (MSSS-MFA-MELS) ont été regroupés pour vivre cette innovation, ce qui n'est pas non plus une pratique habituelle. Aussi, l'accompagnement et le soutien à la démarche (animation des rencontres, rappel des rencontres, envoi des comptes-rendus, etc.) sont des conditions facilitatrices qui existent rarement dans les milieux.

Dans un cadre coutumier de la transition, le nombre de rencontres se limite souvent à une rencontre, au printemps avant la rentrée, pour discuter des services à offrir à l'enfant ayant des besoins particuliers et de l'orientation de son « placement » pour

l'année à venir. Peu de milieux s'offrent « le luxe » de tenir plusieurs rencontres comme ce fut le cas en cours de recherche. Trop souvent, les rencontres supplémentaires sont convoquées lorsque la situation s'est détériorée. On agit peu en amont. L'innovation peut difficilement être reproduite telle qu'expérimentée puisqu'elle est exigeante dans le sens du temps, de l'argent, de la mobilisation des milieux et de l'engagement des intervenants et des parents. Cependant, des versions « allégées » de l'innovation peuvent être appropriées et implantées en se basant sur les processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation. Quelles sont les implications de la recherche sur le plan politique, sur le plan des pratiques, sur le plan de la formation et sur le plan de la recherche?

Sur le plan politique

Les processus structurels de l'innovation se jouent davantage au plan politique, tant au palier national, régional que local. Ces différents paliers ont la responsabilité d'assurer la mise en place de conditions favorables et de dispositifs concrets pour soutenir des démarches de transition planifiée entre les acteurs en réseau.

La planification de la transition demeure une orientation privilégiée, mais elle n'a pas force de loi au Québec, ce qui laisse le choix aux différents milieux de déployer ou non des dispositifs à cet effet. Exercer un leadership national consisterait à rendre obligatoire une démarche de transition planifiée, entre les acteurs intersectoriels et les parents, pour tous les enfants qui entrent dans la catégorie des enfants handicapés et pour les autres enfants ciblés conjointement. Pour ce faire, les secteurs concernés (MSSS, MELs, MFA) ont à identifier le ministère qui va assurer le leadership de la mise en œuvre de cette démarche intersectorielle. De même, des conditions facilitatrices doivent accompagner cette obligation telles qu'un plan d'implantation de la démarche de transition planifiée, des lignes directrices claires, un cadre de référence, une démarche type suggérée, du financement pour favoriser les remplacements, les déplacements et la coordination, etc. La responsabilité de la

qualité de la transition devant être partagée par tous les secteurs offrant des services préscolaires, tous ces ministères doivent inscrire la planification de la transition dans leurs politiques respectives et en identifier les conditions de réalisation.

De même, une démarche de transition planifiée présuppose l'identification du personnel qui va accueillir ces enfants, dès le printemps avant la rentrée. Des règles liées à l'organisation du travail, dont des règles syndicales empêchent souvent l'identification de ces personnes, celles-ci étant souvent identifiées à la fin août et même après la rentrée en ce qui a trait au personnel en soutien. Cette situation ne pourra pas être modifiée à court terme, mais cela pourrait faire partie d'échanges sur l'organisation du travail et sur les règles syndicales afin de favoriser des changements en ce sens à moyen ou long terme.

Au palier régional, les CS et leurs partenaires intersectoriels ont une responsabilité à partager concernant l'identification des modalités régionales qui permettent la planification de la transition vers le préscolaire. Au-delà des orientations nationales, les régions doivent se mobiliser pour assurer des transitions de qualité. Un modèle unique ne saurait répondre à la variété des situations, des jeunes et des milieux, d'où l'importance de suggérer une démarche type de transition planifiée, inscrite dans une ligne du temps, qui pourra ensuite être adaptée localement, selon les milieux, les écoles et les jeunes. Pour ce faire, les CS et leurs partenaires doivent répondre aux questions suivantes. Quelles sont les responsabilités des différents acteurs face à cette transition dans notre région? Comment s'articule cette innovation dans notre CS? Quels moyens et facilitateurs déployons-nous pour soutenir de telles démarches? Régionalement, l'identification d'une personne responsable du dossier « transition » pourrait favoriser la mobilisation, l'accompagnement, l'encadrement, le soutien et l'évaluation de l'implantation des démarches de transition planifiée.

Sur le plan local, les directions d'école ont un rôle de premier plan dans le leadership à assurer pour l'implantation des démarches de transition planifiée des élèves qui

intègrent leur école. Ce sont les directions qui, sur le terrain, sont responsables de l'implantation et du déroulement de ces démarches. Les directions doivent mobiliser leur conseil d'établissement et leur communauté éducative afin d'identifier et de s'approprier le processus qui permettra l'articulation concrète de la démarche de transition planifiée dans leur école, tout en considérant les particularités de leur milieu.

Ces démarches intersectorielles, à chacun des paliers politiques, devraient favoriser le développement d'une vision partagée de la transition, un partenariat fort et le partage de la responsabilité d'une transition de qualité.

Sur le plan des pratiques

Les implications de la recherche sur le plan des pratiques font davantage référence aux processus interactionnels de l'innovation. Une fois que les processus structurels sont mis en place ou encouragés, à tous les paliers politiques, qu'en est-il du travail en réseau dans le contexte de la planification de la transition pour un enfant spécifique? Comment s'assurer que les différents acteurs se mobilisent autour d'une cause commune? Quelles sont les implications de la recherche à ce sujet?

D'abord, il est important que tous les acteurs qui œuvrent auprès de l'enfant soient invités à la démarche de transition planifiée. La recherche a démontré que peu importe la provenance des acteurs ou leur titre, ils contribuaient tous à favoriser une transition de qualité. Particulièrement, la place faite aux parents, dans une dynamique égalitaire, favorise une communication ouverte et encourage leur contribution active à toutes les étapes du processus.

La dimension participative de la démarche de transition planifiée ajoute pour sa part de la valeur au travail en réseau et à la qualité de la transition. Ainsi, en plus de prévoir des dispositifs favorisant une démarche de transition planifiée et en plus d'inviter les différents acteurs concernés, la qualité de la démarche repose aussi sur la

mise à contribution de tous ces acteurs, autant dans l'identification de la problématique qu'à toutes les étapes de la mise en œuvre de l'innovation. Ce type de présence renforce l'engagement des acteurs. Une animation participative soutient la contribution des différents acteurs lors des rencontres en réseau. Conséquemment, le travail en réseau intersectoriel fait appel à la volonté de chacun des acteurs de participer activement à la démarche ainsi qu'à leur tolérance face à l'incertitude, chacune des démarches de transition étant façonnée aux besoins de l'enfant et des milieux. Dans ce contexte, la flexibilité des rôles devient essentielle. La volonté organisationnelle se traduit par du soutien concret tel que la libération du temps requis, la disponibilité de locaux pour les rencontres ou la tolérance à la flexibilité des rôles de la part de leurs intervenants.

La recherche a aussi comme retombée d'insister sur le contexte interactif des savoirs en partage, ce qui questionne les façons de faire actuelles. Habituellement, les professionnels œuvrant auprès des enfants ayant des besoins particuliers font parvenir aux écoles les rapports contenus aux dossiers des enfants, avant la rentrée scolaire. Les résultats suggèrent qu'une présentation interactive des différents documents permet d'échanger sur ces informations, de donner sens aux renseignements partagés et de contextualiser ces savoirs pour faire face aux réalités vécues. Pour ce faire, les modalités d'échange peuvent être variées et novatrices.

Une mise en garde est toutefois de mise : même si une stratégie impliquant un outil de partage est attirante (ex. portfolio de transition), il est risqué de l'instituer comme pratique si la présentation interactive de l'outil ou du matériel n'est pas intégrée dans le processus. Il devient risqué que le matériel demeure dans un dossier sans être interprété et discuté par et avec les principaux concernés. L'envoi de rapports doit dépasser le caractère administratif du simple transfert d'informations afin qu'il s'intègre dans un processus de réel partage au profit d'une meilleure transition de l'élève, en soutien au milieu qui accueille. Sur le plan pratique, cela signifie que les

familles, les professionnels des services de SSS ou ceux du MFA devraient s'assurer de rencontrer les milieux qui accueillent les enfants afin de « traduire », en contexte interactif, leurs rapports ou les documents qu'ils ont complétés. Ce faisant, la réciprocité des interactions lors des savoirs en partage va contribuer à construire des relations de collaboration, dans le « faire ensemble », les savoirs en partage ayant été identifiés comme des médiateurs des relations de collaboration au cours de l'innovation.

Sur le plan de la sensibilisation et de la formation

La voie 4 de la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires « Préparer l'entrée à l'école des enfants des milieux défavorisés ou en difficulté » (MELS, 2009, p. 19) crée un « momentum » favorable à la mise en place d'activités de sensibilisation et de formation.

Par sa recension des écrits et l'expérience de l'innovation dans trois milieux écoles, la présente étude a permis d'identifier des pratiques transitionnelles qui favorisent des transitions de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. Ces pratiques expérimentées lors de recherches portant sur cette période ou encore issues de la présente étude ont déjà été partagées dans des forums nationaux, régionaux ou locaux, ainsi qu'à des groupes de travail réunissant des représentants des différents secteurs (MELS, MSSS, MFA). Plusieurs rencontres faisaient suite au dépôt de la stratégie d'action ou du lancement de la *Carte routière vers le préscolaire* (Ruel, Moreau, Bourdcau et Lehoux, 2008).

Des sessions conjointes de sensibilisation sur l'importance de la transition vers le préscolaire, ses enjeux et les stratégies pour favoriser une transition de qualité doivent continuer d'être offertes auprès des acteurs des différents services préscolaires du MSSS, du MELS et du MFA. Ces activités pourront être le prélude à des démarches

régionales et locales pour favoriser la mise en œuvre des processus structurels et interactionnels de l'innovation.

Le cursus des programmes de formation universitaire des futurs intervenants des services préscolaires doit aussi intégrer la transition vers le préscolaire comme objet d'étude. De même, des sessions de formation sur le travail intersectoriel, en réseau, permettraient d'insister sur l'incontournable partage des responsabilités en faveur du développement optimal des enfants. Elles permettraient aussi d'approfondir les conditions et les façons pour mieux « travailler ensemble ». Des formations sur les façons d'accueillir les familles et pour favoriser leur participation ajouteraient des outils précieux dans le coffre d'outils des futurs intervenants.

Les acteurs sont aussi confrontés à planifier et à animer des rencontres intersectorielles. Une offre de formation sur l'animation de ces rencontres par une approche participative serait appropriée tant au niveau de la formation universitaire qu'en cours d'emploi pour les différents acteurs.

Enfin, il serait intéressant de déployer une « veille électronique » pour souligner les bons coups en lien avec la transition vers le préscolaire. Les expériences gagnantes vécues dans un milieu pourraient stimuler d'autres acteurs à adopter des pratiques novatrices dans leur milieu.

Sur le plan de la recherche

La présente recherche doctorale soulève plusieurs pistes de recherche intéressantes pour approfondir les processus en jeu lors d'une innovation, la transition vers le préscolaire, le travail en réseau et les savoirs en partage. En voici quelques-unes.

Une première piste est en lien avec l'utilisation de la méthodologie de la recherche-action pour soutenir la mise en œuvre d'une innovation. Des recherches-actions peuvent être associées aux différentes démarches suggérées sur le plan politique tant

au palier national, régional que local. Le processus collaboratif, intrinsèque à la recherche-action, peut alors soutenir les acteurs dans leur cheminement vers ce changement. Les processus du travail intersectoriel seraient alors documentés et étudiés pendant que les différents participants œuvrent à identifier les dispositifs concrets et les conditions favorables pour soutenir des transitions de qualité. Ces recherches-actions permettraient d'enrichir la modélisation des processus en jeu lors d'innovations.

Sur le plan des pratiques, une deuxième piste de recherche porte sur une meilleure connaissance des pratiques transitionnelles déployées actuellement au Québec, en contexte de transition vers le préscolaire. Quelles sont ces pratiques? Quand sont-elles déployées? Comment le sont-elles et qui en est responsable? Y a-t-il une distinction entre les pratiques destinées aux élèves handicapés, celles pour les élèves en difficulté et celles affectées aux autres élèves? Qu'en est-il du travail en réseau? Cette enquête permettrait de mieux cibler les stratégies à mettre en place pour favoriser l'innovation. Cette enquête pourra être reproduite à la suite de quelques années de sensibilisation, de formation et de mise en œuvre des stratégies en soutien au déploiement de démarches de transitions planifiées afin d'en apprécier les changements.

Alors que la recherche doctorale a davantage porté sur les processus en jeu en cours d'innovation, une troisième piste de recherche vise plutôt les retombées de l'innovation sur les enfants, les parents et les différents acteurs impliqués dans l'innovation. Quelles sont les retombées de l'innovation sur l'adaptation de l'enfant à l'école? Quelles sont les retombées de l'innovation sur les attitudes des enseignants à recevoir les enfants ayant des besoins particuliers et sur la relation école-famille-communauté?

Enfin, une dernière piste de recherche porte sur les savoirs en partage en contexte de transition vers le préscolaire. Parmi tous les savoirs en partage, y a-t-il des savoirs

critiques à partager? De quelle façon sont-ils réinvestis dans les milieux scolaires? Quelles sont les interfaces entre les savoirs en partage et le sentiment de compétence des milieux scolaires à accueillir des enfants ayant des besoins particuliers en contexte inclusif?

La transition vers le préscolaire est une transition prévisible. Les enfants déjà identifiés comme ayant des besoins particuliers sont connus par divers intervenants qui ont travaillé auprès d'eux soit sur le plan de l'adaptation, de la réadaptation, de l'intervention précoce intensive ou encore sur le plan éducatif en services de garde. Ils ont une richesse d'informations à partager. Il en est de même pour les parents qui ont une quantité de stratégies et de savoirs pratiques du quotidien qui peuvent soutenir le milieu scolaire à bien accueillir leur enfant, en tenant compte de ses caractéristiques et de ses besoins. On peut donc bénéficier de la prévisibilité de la transition vers le préscolaire pour capitaliser sur ce qui est déjà disponible.

Par l'innovation, une démarche de transition planifiée en réseau, les acteurs intersectoriels et les parents des trois enfants ayant des besoins particuliers ont profité de cette occasion. Ils ont développé une vision commune de la transition, ils ont identifié, planifié et réalisé des actions convenues en réseau, ils ont partagé, enrichi et contextualisé leurs savoirs, ils ont dépassé les tensions et les controverses. Cette recherche a démontré la richesse et le potentiel du travail en réseau et des savoirs en partage lorsque des dispositifs permettent la rencontre des acteurs provenant des univers différents de l'enfant. À l'intérieur d'un espace/temps mobilisé pour l'innovation, les différents acteurs se sont engagés à mettre en œuvre une transition de qualité pour les enfants autour desquels ils étaient réunis. Cet intérêt supérieur les a animés.

La démarche de transition planifiée entre les acteurs en réseau devient une voie prometteuse pour que soit partagée la responsabilité de la qualité de la transition vers le préscolaire.

RÉFÉRENCES

- Akrich, M. (2006). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. Dans M. Akrich, M. Callon et B. Latour (Dir.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (p. 253-265). Paris : École des mines de Paris.
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988a). À quoi tient le succès des innovations. Premier épisode : L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre* (11), 4-17.
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988b). À quoi tient le succès des innovations. Deuxième épisode : L'art de choisir les bons porte-parole. *Gérer et comprendre*, (12), 14-29.
- Alexander, K. S. et Entwisle, D. (1988). First-grade classroom behavior : Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development* (64), 801-814.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3e éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- American Association on Mental Retardation. (2003). *Retard Mental : Définition, classification et systèmes de soutien* (D. Morin, Trad.). Eastman (Québec) : Éditions Behaviora.
- American Psychiatric Association. (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd.). Paris: Masson.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 5-31. Consulté le 25 février 2007 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Anderson-Butcher, D. et Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools*, 26 (1), 39-53.
- Anderson, C. (2005). The integrated children's system : challenges of information sharing. *Paediatric Nursing*, 17 (10), 34-36.
- Auerbach, C. F. et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data : An introduction to coding and analysis*. New York : New York University Press.

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T. et Munson, S. M. (1997). *Linking assessment and early intervention : An authentic curriculum-based approach*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Bailey, D. (1999). Foreword. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. xvii-xviii). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Baillargeon, M., Betsalel-Presser, R., Vineberg-Jacobs, E. et Romano-White, D. (1995). La maternelle et les services de garde en milieu scolaire : Qualité, continuité et concertation. Dans N. Royer (Dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (p. 55-80). Montréal : Gaëtan Morin.
- Barth, B.-M. (2004). Le transfert des connaissances : Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? Dans A. Presseau et M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 269-283). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Barth, J. M. et Parke, R. D. (1996). The impact of the family on children's early school social adjustment. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Dir.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 329-361). Chicago : The University of Chicago Press.
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (Dir.), *Évènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse : Érès.
- Beaulieu, N. (1999). *Le partenariat : Le partage du savoir et du savoir-faire comme condition de succès*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beckman, P. J. (2003). Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives. *Éducation et francophonie*, XXXI (1), 87-100. Consulté le 29 juin 2004 de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_1_087.pdf
- Beckman, P. J. et Stepaneck, J. S. (1996). Facilitating collaboration in meetings and conferences. Dans P. J. Beckman (Dir.), *Strategies for working with families of young children with disabilities* (p. 91-108). Baltimore : Paul H. Brookes.

- Beillerot, J. (2000). Le savoir, une notion nécessaire. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 15-37). Paris : L'Harmattan.
- Bélangier, M. (2006). *Les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées*. Consulté le 27 octobre 2009 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48336>
- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélangier (Dir.), *La pédagogie de l'Inclusion scolaire* (p. 37-55). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, P. (2003). *La problématique du plan de services de la personne : État de situation dressé par l'Office des personnes handicapées du Québec*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- Besson, C. (1994). Mieux observer et comprendre les réseaux. Dans L. Sanicola (Dir.), *L'intervention de réseaux* (p. 197-208). Paris : Bayard Éditions.
- Besson, C. (2002). Partage du pouvoir. Leadership participatif. Changement accompagné : Quelques aspects incontournables du travail en réseau. *Prisme* (39), 60-74.
- Bilodeau, A. (2000). *Les conditions de qualité de la planification participative et de l'action en partenariat en santé publique, le cas des priorités régionales 1995-1998 de Montréal-Centre*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Bilodeau, A., Chamberland, C. et White, D. (2002). L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 17 (2), 59-68.
- Bilodeau, A., Lapierre, S. et Marchand, Y. (2003). *Le partenariat : comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir*. Montréal : Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C. et Allard, D. (2003). *Les priorités nationales de santé publique 1997-2002 : Une évaluation de l'actualisation de leurs principes directeurs : Le cas du déploiement du programme Naître égaux - Grandir en santé dans la région des Laurentides*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

- Blalock, G. et Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities : creating sound futures. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (1), 7-16.
- Boisvert, D., Coderre, R., Vincent, S., Luckerhoff, J., Gilbert, P. et Gosselin, J. (2002). *Communication et intervention communautaire planifiée : Une analyse dynamique de la recension des écrits*. Rapport final CQRS SR-4452. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boisvert, D. et Vincent, S. (2002). La communication : Pour relever le défi du partenariat. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13 (Numéro spécial), 57-61.
- Boni, T. (2001). L'inégal partage des savoirs. Consulté le 28 juillet 2005 de <http://www.mondialisations.org/php/public/art.php?id=1&lan=FR>
- Bouchard, C. (1997). L'innovation sociale existe-t-elle ? *Interface*, 18 (6), 41-42.
- Bouchard, C. et Groupe de travail sur l'innovation sociale. (1999). *Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales. Contribution à une politique de l'immatériel*. Québec : Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).
- Bouchard, J.-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), 47-58.
- Bouchard, J.-M. et Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre les intervenants et les parents d'enfants vivant avec des incapacités (1). *Éducation et francophonie XXXI* (1). Consulté le 5 mai 2004 de <http://www.acelf.ca/revue/31-1/articles/08-bouchard.html>
- Boudreault, P., Kalubi, J.-C. et Moreau, A. C. (2000). Compétences des parents et évaluation du développement de l'enfant : de l'appropriation à l'autodétermination. *Cahier de l'Actif*, 288-291 (Mai - Août), 165-178.
- Boudreault, P. et Michallet, B. (2004). Les services scolaires et de réadaptation : Le droit de parole aux parents. *Psychologie préventive* (40), 14-21.
- Boudreault, P., Moreau, A. C. et Kalubi, J.-C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : Une préoccupation pancanadienne. Dans J.-C. Kalubi, J.-P. Pourtois, J.-M. Bouchard et D. Pelchat (Dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 121-137). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Bredekamp, S. et Copple, C. (2002). *Developmentally Appropriate Practice*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Bridges, W. (1991). *Managing transitions : Making the most of the change*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie : Comment s'adapter aux tournants de notre existence* (M. Shalak, Trad.). Paris : InterEditions.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. Dans A. E. Kazdin (Dir.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, p. 129-133). Washington : American Psychological Association.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Dans H. Fabian et A.-W. Dunlop (Dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 52-63). New York : RoutledgeFalmer.
- Buhler, P. M. (2000a). Managing in the new millennium. Changing organizational structures and their impact on managers. *Supervision*, 61 (10), 15-18.
- Buhler, P. M. (2000b). Managing in the new millennium. The 10 most significant changes of the 90s and how they impact the workplace of the 21st century. *Supervision*, 61 (6), 16-19.
- Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L. et Bailey, D. B. J. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention* 20 (3), 189-203.
- Caillouette, J. (2001). Pratiques de partenariat, pratiques d'articulation identitaire et mouvement communautaire. *Nouvelles pratiques sociales. Dossier. La dynamique partenariale : un état de la question*, 14 (1), 81-96.
- Caillouette, J., Garon, S., Dallaire, N., Boyer, G. et Ellyson, A. (2009). *Étude de pratiques innovantes de développement des communautés dans les sept Centres de services de santé et de services sociaux de l'Estrie. Analyse transversale de sept études de cas. CRISES*. Consulté le 23 décembre 2009 de <http://www.crises.uqam.ca/cahiers/ET0903.pdf>

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique* (36), 169-208.
- Callon, M., Cohendet, P., Curien, N., Dalle, J.-M., Eymard-Duvernay, F., Foray, D. *et al.* (1999). Introduction générale. Dans M. Callon, P. Cohendet, N. Curien, J.-M. Dalle, F. Eymard-Duvernay, D. Foray et E. Schenk (Dir.), *Réseau et coordination* (p. 1-11). Paris : Economica.
- Callon, M. et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. *Prospective et santé*, 36 (17), 13-25.
- Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J. *et al.* (2009). *Early School Transitions and the Social Behavior of Children with Disabilities : Selected Findings from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study*. Consulté le 25 mai 2010 de <http://ies.ed.gov/ncscr/pdf/20093016.pdf>
- Cassidy, M. (2005). "They do it anyway": a study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25 (2), 143-153.
- Chadwick, D. et Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australian Journal of Special Education*, 26 (1-2), 48-66.
- Charner, K., Murphy, M. et Ford, J. (2005). *The giant encyclopedia of transition activities for children 3 to 6 : over 600 activities created by teachers for teachers*. Beltsville, MD : Gryphon House.
- Chatenalat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans G. Chatenalat et G. Pelgrims (Dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 171-193). Bruxelles : De Boeck.
- Chell, E. (1998). Critical incident technique. Dans G. Symon et C. Cassell (Dir.), *Qualitative methods and analysis in organizational research : A practical guide* (p. 51-72). London : Sage.
- Chevalier, J. et Buckles, D. J. (2009). *SAS². Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Ottawa et Paris : Centre de recherches pour le développement international et Éditions ESKA.
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. J. (2006). *Social Analysis Systems² Theory : Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*. Consulté le 17 février 2007 de <http://www.sas2.net/documents/theory.pdf>

- Christenson, S. L. (1999). Families and schools. Rights, responsibilities, resources, and relationships. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 143-177). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families : Creating Essential Connections for Learning*. New York : The Guilford Press.
- Cinq-Mars, M. (2005). *Considérations épistémologiques et étude de cas concernant l'évaluation d'implantation d'un projet communautaire réalisé par la participation de partenaires issus du secteur public et d'une communauté*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Cloutier, J. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale?* Consulté le 2 décembre 2009 de <http://www.crisis.uqam.ca/cahiers/ET0314.pdf>
- Cloutier, R. (1994). L'apprentissage au centre des relations entre l'école et la famille. *Vie pédagogique*, 89 (mai-juin), 20-22.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside : Teacher research and knowledge*. New York : Teachers College Press.
- Comer, J. P. et Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cormier, L. (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio*. Mémoire de maîtrise inédit. Département des Sciences de l'éducation. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C. et Poulin, J.-R. (2008). *Étude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement*. Saguenay : CRDI Saguenay-Lac-St-Jean; Office des personnes handicapées du Québec.

- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions : A proposal for a new definition. Dans P. A. Cowan et E. M. Hetherington (Dir.), *Family transitions* (p. 3-30). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K. et Measelle, J. R. (2005). Family factors in children's adaptation to elementary school : Introducing a five-domain contextual model. Dans P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson et J. R. Measelle (Dir.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- de Montigny, F. et Lacharité, C. (2004). Fathers' perceptions of the immediate postpartal period. *JOGNN Clinical Research*, 33 (3), 328-339.
- de Montigny, F. et Lacharité, C. (2003). *PACTE : Guide d'entrevue intervenant. Document inédit*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Déliège, I. (2004). Partage des savoirs dans le réseau médico-social comme moyen de faire face aux situations de crise familiale. Dans J.-P. Metzger (Dir.), *Le partage des savoirs : Logiques, contraintes et crises* (p. 171-182). Paris : L'Harmattan.
- Déliège, I. (2005). *Coordination et articulation des savoirs dans un réseau psycho-médico-social. Étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Déliège, I. (2006). Le fonctionnement en réseau comme élément du contexte d'intervention en santé mentale aujourd'hui. *m@gm@*, 4 (4). Consulté le 23 juillet 2007 de http://www.analisiqualitativa.com/magma/0404/articlc_03.htm
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods : A Sourcebook* (2e éd.). New York : McGraw Hill.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (2e éd., p. 1-28). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17 Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R., Bastien, N. et Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique* (133), 41-44.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés* : Rapport de recherche CQRS/MEQ.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 172-200. Consulté le 3 mai 2005 de <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleccole.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.
- DeVore, S. et Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities : facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198.
- Diamond, K. E., Spiegel-McGill, P. et Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition : An ecological-developmental approach. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12 (3), 245-252.
- Dionne, L. (2005). Le partage et la transformation des pratiques pédagogiques par la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 349-366). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la cueillette de données* (4e éd., p. 505-540). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (Dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 45-74). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, R. (2003). Le réseau professionnel au service de la coordination inter-institutionnelle. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross et G. Masclat (Dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 27-119). Paris : Dunod.
- Dumoulin, P. (2003). Introduction générale. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross et G. Masclat (Dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 1-25). Paris : Dunod.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles : Le cas des adultes en situation de formation continue. Dans A. Beaubion-Broye (Dir.), *Évènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Toulouse : Érès.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. et Cox, M. J. (2001). Transition practices : Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-206.
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth et J. F. Dunn (Dir.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Elder, G. H. J. (1985). Perspectives on the life course. Dans G. H. J. Elder (Dir.), *Life course dynamics. Trajectories and transitions, 1968-1980* (p. 23-49). Ithaca, New York : Cornell University Press.
- Elder, G. H. J. (1994). Time, human agency and social change : Perspective on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.
- Elder, G. H. J. (1995). The life course paradigm : Social change and individual development. Dans P. Moen, G. H. J. Elder et K. Lüscher (Dir.), *Examining lives in context : Perspectives on the ecology of human development* (p. 101-139). Washington, DC : American Psychological Association.
- Elder, G. H. J. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1-12.

- Elder , G. H. J., Modell, J. et Parke, R. D. (1993). Studying children in a changing world. Dans G. H. J. Elder , J. Modell et R. D. Parke (Dir.), *Children in time and place : Developmental and historical insights* (p. 3-26). New York : Cambridge University Press.
- Entwisle, R. D. et Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 13-38). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership : Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview Press.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. et Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships : Yours handbook for action*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* (70), 113-136.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York : Norton.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2008). *Les limites et les balises de l'intégration. Les orientations de la FSE*. Consulté le 24 juin 2009 de http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/ANCIENS/doc1202-3990.pdf
- Fine, M. J. et Nissenbaum, M. S. (2000). The child with disabilities and the family : Implications for professionals. Dans M. J. Fine et R. L. Simpson (Dir.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2^e éd., p. 3-26). Austin : Pro-Ed.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Fleury, M.-J., Grenier, G. et Ouadahi, Y. (2007). Les réseaux intégrés de services : notion, modélisations et mise en oeuvre. Dans M.-J. Fleury, M. Tremblay, H. Nguyen et L. Bordelcau (Dir.), *Le système sociosanitaire au Québec : gouvernance, régulation et participation* (p. 159-178). Montréal : Gaëtan Morin.
- Folkman, S. et Moskowitz, J. T. (2004). Coping : Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.

- Fontan, J.-M. (1998). Innovation sociale et société civile québécoise. *Possibles*, 22 (3-4), 116-135.
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2003). The interview : From structured questions to negotiated text. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2e éd., p. 61-106). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Fowler, S. A., Schwartz, I. et Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58 (2), 136-145.
- Fox, L., Dunlap, G. et Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (3), 149-157.
- Gagnon, F., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2006). La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés. Le cas Hochelaga-Maisonneuve. Montréal : Direction de la santé publique. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Gall, J. P., Gall, M. D. et Borg, W. R. (2005). *Applying educational research : A practical guide* (5e éd.). Boston : Pearson Education
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles : de boerck.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et al. (2008). *Rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQÀM.
- Genard, J.-L. (2003). Ressources et limites des réseaux. *La Revue Nouvelle*, 10, 42-51.
- Ghaye, A. et Pascal, C. (1988). Four-year-old children in reception classrooms : participant perceptions and practice. *Educational Studies*, 14 (2), 187-208.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17. Consulté le 23 mai 2009 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes/24gohier.pdf>

- Gomm, R. (2004). *Social research methodology*. New York : Palgrave MacMillan.
- Goodman, J., Schlossberg, N. et Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition : Linking practice with theory* (3e éd.). New York : Springer Publishing Company.
- Goupil, G. (2003). Les plans d'intervention, de services et de transition. Dans M. J. Tassé et D. Morin (Dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 107-123). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Graue, E. (1999). Diverse perspectives on kindergarden contexts and practices. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 109-142). Baltimore : Paul H, Brookes.
- Gravel, C. (2005). *Le défi du monde de la santé : Comment humaniser les soins et les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Greenwood, D. J. et Levin, M. (2005). Reform of the social sciences, and the universities through action research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Gremler, D. D. (2004). The critical incident technique. *Journal of Service Research*, 7 (1), 65-89.
- Grize, J.-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-129). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guédon, M.-C. (1984). Les réseaux sociaux. Dans C. Brodeur et R. Rousseau (Dir.), *L'intervention de réseaux : une pratique nouvelle* (p. 16-33). Montréal : Éditions France-Amérique.

- Hamel, J. (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Héber-Suffrin, C. (2001). *Partager les savoirs : Construire le lien*. Lyon : Les Éditions de la Chronique Sociale.
- Héber-Suffrin, C. et Bolo, S. (2001). *Échangeons nos savoirs*. Paris : Syros.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new way of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Consulté le 25 juin 2009 de <http://www.sedl.org/connections/resources/evidencce.pdf>
- Himmelman, A. T. (2002). *Collaboration for a change : Definitions, decision-making models, roles and collaboration process guide*. Consulté le 18 juillet 2006 de http://dcpts.washington.edu/ccph/pdf_files/4achange.pdf
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2e éd.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Holstein, J. A. et Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks : Sage.
- Inkpen, A. C. (1996). Creating knowledge through collaboration. *California Management Review*, 39 (1), 123-140.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieu défavorisés. Dans F. V. Tochon (Dir.), *Éduquer avant l'école : L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et pluriethniques* (p. 207-228). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (Dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. et Hughes, D. (2008). In transition : Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5), 479-485.

- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. et Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten : Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 628-648.
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. et Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *The Elementary School Journal*, March 1998 (4), 329-338.
- Johnson, L. J., Zorn, D., Kai Yung Tam, B., Lamontagne, M. et Johnson, S. A. (2003). Stakeholders' views of factors that impact successful interagency collaboration. *Exceptional Children*, 69 (2), 195-209.
- Johnston, R. (1995). Service failure and recovery : Impact, attributes, and process. Dans T. A. Swartz, D. E. Bowen et S. W. Brown (Dir.), *Advances in services marketing and management* (Vol. 4). Greenwich, CT : JAI.
- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue Préscolaire*, 35 (3), 17-20.
- Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365-379.
- Kagan, S. L. et Neville, P. R. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years : The transition to school. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Dir.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 385-405). Chicago : The University of Chicago Press.
- Kalubi, J.-C., Bouchard, J.-M. et Beckman, P. J. (2001). Regards sur les difficultés de communication entre parents et intervenants. Dans J.-C. Kalubi, J.-P. Pourtois, J.-M. Bouchard et D. Pelchat (Dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 151-164). Sherbrooke : Université de Sherbrooke : les Éditions du CRP.
- Kalubi, J.-C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 567-591.
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes : an Australian perspective. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50 (4), 403-433.

- Klein, J.-L., Fontan, J.-M., Denis, H. et Lévesque, B. (2009). *L'innovation sociale au Québec : un système d'innovation fondé sur la concertation*. Centre de recherche sur les innovations sociales (Crises). Collection *Études théoriques*. Consulté le 2 décembre 2009 de <http://www.crisis.uqam.ca/cahiers/ET0907.pdf>
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M. et Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities : Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), 147-158.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Cox, M. (2000). Teachers' Reported Transition Practices for Children Transitioning into Kindergarten and First grade. *Exceptional Children*, 67 (1), 7-20.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period : Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Dir.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 363-386). Chicago : The University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. et Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten : Is school liking an antecedent of early classroom, participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), 255-279.
- Ladd, G. W. et Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lake, J. F. et Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and special education*, 21 (4), 240-251.
- Lallemant, D. et l'ANAS-FNARS. (2001). *Les défis de l'innovation sociale*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543.
- Larivière, C. (2001). Les réseaux intégrés de service : revue de littérature. Dans Comité conjoint CLSC-Centres jeunesse (Dir.), *Guide pour soutenir le partenariat*. Entente CLSC-Centres jeunesse (p. 24-63) : Comité conjoint CLSC-Centres jeunesse.

- Larivière, C. et Savoie, A. (2002). *Bilan de l'implantation et du fonctionnement des équipes multidisciplinaires de travail dans le réseau de la santé et des services sociaux du Québec*. Montréal: Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des Neiges.
- Laverick, D. M. (2008). Starting school : Welcoming young children and families into early school experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 321-326.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions (4e éd.)*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Libois, J. et Loser, F. (2003). *Travailler en réseau : Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*. Genève : ies éditions.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. M. *et al.* (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education & Development*, 8 (1), 67-82.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C. *et al.* (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic : A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 205-233.

- Lortie, G., Brunet, L. et Savoie, A. (1995). Le groupe informel en milieu de travail : dispositif social de soutien de ses membres. *Revue québécoise de psychologie*, 16 (1), 81-95.
- Lüscher, K. (1995). Homo interpretans : On the relevance of perspectives, knowledge, and beliefs in the ecology of human development. Dans P. Moen, G. H. J. Elder et K. Lüscher (Dir.), *Examining lives in context : Perspectives on the ecology of human development* (p. 563-597). Washington, DC : American Psychological Association.
- Madriz, E. (2003). Focus group in feminist research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2^e éd., p. 363-388). Thousand Oaks : Sage.
- Maertens, F. et Bowen, F. (1996). Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25 (1), 41-59.
- Malenfant, N. (2006). *Routines et transitions en services éducatifs : en CPE, garderie, SGMS, prématernelle et maternelle* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Mangione, P. L. et Speth, T. (1998). The transition to elementary school : A framework for creating continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 382-397.
- Marchand, C. (2004). École-Famille-Communauté : Faire équipe pour la réussite. *Vie pédagogique*, 133 (Novembre-Décembre), p. 10.
- Marciano, P. (1990). Les agencements pluri-institutionnels dans la pratique de secteur en psychiatrie infanto-juvénile. *Chemin Faisant, Revue de l'ANCMPP* (5-6), 15 p.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children : shaping transition practices. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (Dir.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (p. 107-119). Maidenhead, England : McGraw Hill.
- Marshall, C. et Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Marshall, V. W. et Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. Dans W. R. Heinz et V. W. Marshall (Dir.), *Social dynamics in the life course : Transitions, institutions and interrelations* (p. 3-32). New York : Aldine de Gruyter.
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *École en santé : Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Consulté le 5 mars 2010 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/csc/promotion/pdf/19-7062.pdf>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives : Actes du colloque « L'Instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence », Hors-série (2)*, 5-17. Consulté le 10 janvier 2007 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie.html
- Masclat, G. (2003). Compétences et lien social : les RERS. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross et G. Masclat (Dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 191-258). Paris : Dunod.
- Maxwell, K. L. et Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children*, 49 (6), 56-63.
- Mayfield, M. I. (2001). *Early childhood education and care in Canada : Contexts, dimensions, and issues*. Toronto : Prentice Hall.
- Mayfield, M. I. (2003). Continuity among early childhood programs : Issues and strategies from an international view. *Childhood Education*, 79 (4), 239-241.
- McIntyre, L. L., Blacher, J. et Baker, B. L. (2006). The transition to school : adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (5), 349-361.
- Melton, G. B., Limber, S. P. et Teague, T. L. (1999). Changing schools for changing families. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The transition to kindergarten* (p. 179-213). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005a). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté. Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire*. Consulté le 26 juin 2008 de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ecole_communautaire/446909.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005b). *Le plan de services individualisé et intersectoriel. Rapport déposé au comité national de concertation de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Consulté le 26 juillet 2006 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/PlanServicesIndivIntersec.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire*. Consulté le 10 mars 2006 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/recherchecctdev/pdf/19-8008-06.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Consulté le 24 juin 2009 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Dés conditions pour mieux réussir. Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Consulté le 5 mars 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/Plan_action.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2009*. Consulté le 4 mars 2010 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Consulté le 10 novembre 2009 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès; Politique d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Deux réseaux, un objectif : Le développement des Jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Consulté le 22 février 2005 de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/entente_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention ... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Consulté le 5 mars 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec (Mise à jour)*. Consulté le 3 mars 2010 de http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2010). *Des services de garde accessibles aux enfants handicapés*. Consulté le 4 mars 2010 de <http://www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/serviccs-et-progr-specialises/enfants-handicaps.asp>
- Ministère de la Recherche de la Science et de la Technologie. (2001). *Savoir changer le monde. Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Consulté le 26 juin 2009 de http://www.mdeic.gouv.qc.ca/fileadmin/sites/internet/documents/publications/pdf/science_technologie/fr/pqsi/mrst_savoirchanger.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir. Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. Québec : La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.

- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2005). *Cadre de référence national pour la conclusion d'ententes de services entre les centres de santé et de services sociaux et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle*. Consulté le 23 juin 2008 de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2005/05-809-01.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2008). *Le système de santé et de services sociaux au Québec. En bref*. Consulté le 4 mars 2010 de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2007/07-731-01F.pdf>
- Miron, J.-M. (1996). Le partage du pouvoir entre les intervenants, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente : enjeux et stratégies. *Apprentissage et socialisation*, 17 (3), 49-60.
- Miron, J.-M. (2004a). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire. Défis et enjeux. Dans N. Royer (Dir.), *Le monde au préscolaire* (p. 3-22). Montréal : Gaëtan Morin.
- Miron, J.-M. (2004b). La difficile reconnaissance de "L'expertise parentale". *Recherche et Formation* (47), 55-68.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques- RIAC*, 35, 63-73.
- Moreau, A. C., Robertson, A. et Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, XXXIII (2), 142-160. Consulté le 17 décembre 2005 de <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=18>
- Moreau, A. C., Ruel, J. et Bourdeau, L. (2006-2008). Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire : Projet de recherche financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : Projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices.
- Morgan, D. L. (2001). Focus group interviewing. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (Dir.), *Handbook of interview research : Context & Method* (p. 141-159). Thousand Oaks : Sage.
- Morin, J. (2002). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Moscato, M., Morin, D. et Picard, I. (2007, 8 juin). *Comprendre le stress parental des parents ayant un enfant présentant une déficience intellectuelle ou de l'autisme*. Communication présentée au XIXe Colloque Recherche Défi : Institut Québécois de la Déficience Intellectuelle, Gatineau.
- Moscato, M., Morin, D., Tassé, M. J. et Picard, I. (2009). Stress parental. Effet du soutien social et des caractéristiques de l'enfant ayant une déficience intellectuelle et de l'autisme. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (Dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 227-237). Berne : Peter Lang.
- Moss, R. H. et Schaeffer, J. A. (Dir.). (1986). *Life transitions and crises : A conceptual overview*. New York : Plenum Press.
- Myers, C. T. (2007). The role of independent therapy providers in the transition to preschool. *Journal of Early Intervention, 29* (2), 173-185.
- Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 32* (3), 187-190.
- Normand-Guérrette, D. (1996). De la maison à l'école : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive, 29*, 20-30.
- Odom, S. L. et Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education : The research base. *Early Childhood Research Quarterly, 13* (1), 3-25.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2006). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : l'éducation*. Drummondville : Office des personnes handicapées.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Gouvernement du Québec.
- Oliver, L. A. (2008). Be prepared : Tips for transitioning into early childhood education. *Exceptional Parent, 38* (9), 20-22.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 13-29). Bruxelles: de boeck.
- Park, J. et Turnbull, A. P. (2003). Service integration in early intervention : Determining interpersonal and structural factors for its success. *Infants & Young Children, 16* (1), 48-58.
- Partage des savoirs. (2002). *Partage des savoirs*. Consulté le 28 juillet 2005 de <http://www.chez.com/pds/index.html>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation methods* (3e éd.). Thousand Oaks, Californie : Sage.
- Pearlin, L. I. et Lieberman, M. A. (1979). Social sources of emotional distress. Dans R. G. Simmons (Dir.), *Research in community and mental health* (Vol. 1, p. 217-248). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Pelchat, D. et Lefebvre, H. (2003). Appropriation des savoirs parentaux dans la continuité des services pour les familles ayant un enfant atteint d'une déficience motrice cérébrale. *Éducation et francophonie, 31* (1), 130-146. Consulté le 15 mai 2005 de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_1_130.pdf
- Pelchat, D. et Lefebvre, H. (2005). *Apprendre ensemble : Le PRIFAM : Programme d'intervention interdisciplinaire et familiale*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., Proulx, M. et Bouchard, J.-M. (2001). Le partenariat : contextes d'apprentissage. Dans J.-C. Kalubi, J.-P. Pourtois, J.-M. Bouchard et D. Pelchat (Dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 43-56). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pelletier, M.-È., Tétreault, S. et Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 16* (1 et 2), 75-95.
- Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Consulté le 11 novembre 2004 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html

- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Communication présentée au Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference : Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood : August 29th - September 1st, London, University of London.
- Pfeiffer, S. I. et Baker, B. L. (1994). Residential treatment for children with dual diagnoses of mental retardation and mental disorder. Dans J. Blacher (Dir.), *When there's no place like home* (p. 373-398). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school : Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (1999). Parent's observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54 (3), 47-52.
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition : Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. et Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and school : The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (1), 117-132.
- Pianta, R. C. et Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school : Classrooms, families and children. Dans K. McCartney et D. Phillips (Dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 490-507). Malden MA : Blackwell Publishing.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. et Cox, M. J. (1999). An ecological approach to kindergarten transition. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 3-13). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Poitras, D. (1994). *Le partage du savoir en contexte participatif : effets sur les relations de pouvoir entre groupes socioprofessionnels*. Hull : Travail dirigé dans le cadre de la maîtrise en Relations industrielles. Université du Québec à Hull.

- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York : Doubleday & Company, Inc.
- Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 321-337.
- Pourtois, J.-P., Barras, C., Lahaye, W. et Nimal, P. (2001). Du parent qualifié au parent compétent. Dans J.-C. Kalubi, J.-M. Bouchard, J.-P. Pourtois et D. Pelchat (Dir.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (p. 15-24). Sherbrooke : CRP.
- Prendeville, J.-A. et Ross-Allen, J. (2002). The transition process in the early years : Enhancing speech-language pathologists' perspectives. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 33 (2), 130-136.
- Prévost, P., Lussier, K., Boyer, M., Lagacé, M. et Autier, S. (2005). *Étude exploratoire sur les institutions d'enseignement comme lieux intégrateurs de services aux élèves et à la communauté. Rapport final*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- QSR International. (2006). NVivo 7. Qualitative data analysis software. Victoria, Australie : QSR International.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux : Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Montréal : L'Harmattan Inc.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1994). The transition to school. Why the first years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76 (3), 194-198.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 217-252). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2002). Introduction : Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury (Dir.), *Handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2e éd.). London : Sage Publications.
- René, J.-F. et Gervais, L. (2001). Les enjeux du partenariat aujourd'hui. Dans J.-F. René et L. Gervais (Dir.), *Nouvelles Pratiques Sociales - Dossier : La dynamique partenariale : un état de la question* (Vol. 14, p. 20-30). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Rice, M. L. et O'Brien, M. (1990). Transitions : Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 1-14.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data : Practical guide*. London : Sage Publications.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28 (3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*, 16 (3), 287-316.
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal : Guérin, éditeur.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. et Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families : Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29 (1), 25-34.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. et Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families : A practical guide for transition planning*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H. et Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 3-15.
- Rous, B., Hemmeter, M. L. et Schuster, J. (1999). Evaluating the impact of the STEPS model on development of community-wide transition systems. *Journal of Early Intervention*, 22 (1), 38-50.
- Rous, B., Myers, C. T. et Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 1-18.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (4e éd., p. 159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Rubin, H. J. et Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing :The art of hearing data*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Ruel, J. (2009a). Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire. *Revue Préscolaire*, 47 (2), 20-27.
- Ruel, J. (2009b). Situation de handicap et enjeux de la transition vers la maternelle. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (Dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 405-416, CD Rom). Berne : Peter Lang.
- Ruel, J., Moreau, A., Bourdeau, L. et Lehoux, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. Gatineau: Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire. Récupéré le 1er mai 2008 de <http://w3.uqo.ca/transition>
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. Consulté le 20 février 2009 de http://www.rfdi.org/files/RUEL_v19.pdf
- Ryan, G. W. et Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis methods. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2e éd., p. 259-309). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits* : Ministère de l'Emploi de la Solidarité sociale et de la Famille, Québec. Gouvernement du Québec.
- Sameroff, A. J. et Haith, M. M. (1996). The 5 to 7 shift : Retrospect and prospect. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (Dir.), *The five to seven year shift : The age of reason and responsibility* (p. 435-449). Chicago : The University of Chicago Press.
- Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships : Collaboration for school success*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Sanicola, L. (1994). L'intervention de réseaux dans le contexte du service social. Dans L. Sanicola (Dir.), *L'intervention de réseaux*. Paris : Bayard Éditions

- Sansone, C. et Berg, C. A. (1993). Adapting to the environment across the life span : Different process or different inputs ? *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 215-241.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2e éd., p. 171-198). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP; Université de Sherbrooke.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41 (6), 860-871.
- Sebillotte, M. (2000). Une évaluation pour la science en train de se faire. Les recherches tournées vers l'action et menées en partenariat. Dans M. Sebillotte (Dir.), *Recherche pour et sur le développement territorial* (Vol. no 3).
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child : Care, Health & Development*, 30 (6), 571-580.
- Smith, A. B. (1998). *Understanding children's development*. Wellington : Bridget Williams Books.

- Sorel, L. (2002). Actualiser son savoir en évaluant le développement de son enfant. Dans Institut québécois de la déficience intellectuelle (Dir.), *Actes du forum sur la valorisation des savoirs des parents dans la recherche et l'intervention. Parents, intervenants, chercheurs : Complices?* Montréal : Les Éditions de la collectivité.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- St-Arnaud, Y. (1997). Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention. Dans C. Nelisse, R. Zuniga et J.-M. Belley (Dir.), *L'Intervention : Les savoirs en action* (p. 165-176). Sherbrooke : GGC.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M. *et al.* (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stipek, D. J. et Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B. et Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten : General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42 (8), 765-778.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1), 55-69.
- Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espace d'intéressement. Types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche et Formation* (58), 43-56.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Giroux, M. et Guérard, L. (2002). Conditions gagnantes pour l'Inclusion en classe régulière d'enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *Vivre le primaire*, 15 (24-27).
- Tétreault, S., Beaupré, P. et Pelletier, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST) : Rapport de recherche du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale*. Université Laval, Université du Québec à Rimouski.

- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A. et Pelletier, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 181-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Therrien, J. (2008). Étude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centres de réadaptation en déficience intellectuelle. Essai de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Therrien, J. et Goupil, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 17-31.
- Thevenot, D. (1998). *Le partage des connaissances : Une mémoire interactive pour la compétitivité de l'entreprise*. Paris : Technique et Documentation-Lavoisier
- Thill, G. et Brochard, A. (2001). *Le dialogue des savoirs : Les réseaux associatifs, outils de croisements entre la science et la vie*. Bruxelles : Éditions Luc Pire.
- Tochon, F. V. et Miron, J.-M. (2000). *Parents responsables : Rapport de recherche RS2436 094 déposé au conseil québécois de la recherche sociale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Toupin, L. (1991). L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : Dérive ou ancrage? *Sociologie et Sociétés*, XXIII (1), 109-129.
- Trépanier, N. (2007). *Réussir l'école communautaire*. Communication présentée dans le cadre du 15e Colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec. - 21 novembre 2007.
- Troup, K. S. et Malone, D. M. (2002). Transitioning preschool children with developmental concerns into kindergarten : Ecological characteristics of inclusive kindergarten programs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (4), 339-352.
- Turnbull, A. P. et Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality. Collaboration for empowerment* (4e éd.). Upper Saddle River, N. J. : Prentice-Hall.
- US Department of Education. (2010). Building the Legacy : IDEA 2004. Consulté le 22 juin 2010 de <http://idea.ed.gov/>

- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. et Tejero Hugues, M. (1999). Kindergarten teacher's perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20 (3), 184-191.
- Voizot, B., Charpentier, M. C., Loichet, S., Buferne, R. et Jousset, C. (2009). Le travail en réseau, échanges entre institutions et investissement des espaces interstitiels. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57 (6), 517-522.
- Voyer, P. (2000). L'interdisciplinarité, un défi à relever. *L'Infirmière Canadienne*, 96 (5), 39-44.
- Wang, M. C., Haertl, G. D. et Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Dans H. J. Walberg, O. Reyes et R. P. Weissberg (Dir.), *Children and youth : interdisciplinary perspectives* (p. 135-142). Thousand Oaks : Sage.
- Weissberg, R. P. et Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Dans W. Damon (Dir.), *Handbook of child psychology* (5e éd., p. 877-954). New York : Wiley.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School Publishing.
- Winter, S. M. (2007). *Inclusive Early Childhood Education : A Collaborative Approach*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Wittmer, D., Doll, B. et Strain, P. (1996). Social and emotional development in early childhood : The identification of competence and disabilities. *Journal of Early Intervention* 20 (4), 299-318.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (Dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 253-280). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Woolsey, L. K. (1986). The Critical Incident Technique : An Innovative Qualitative Method of research *Canadian Journal of Counselling/Revue Canadienne de Counseling*, 20 (4), 242-254.

APPENDICE A

LES CANEVAS DES GROUPES DE DISCUSSION FOCALISÉE

Le canevas de la première rencontre de groupe de discussion focalisée (Printemps 2007)

1^{ère} partie : Introduction (10 minutes)

Cette section comprend les éléments suivants :

- **Mise en contexte** : rappel du but de la recherche et de la rencontre de groupe de discussion focalisée.
- **Informations** sur le déroulement de la rencontre : étapes, durée approximative, thèmes abordés, règles de fonctionnement.
- **Rappel** des modalités d'enregistrement aux fins d'analyse, en assurant la confidentialité des données et en demandant aux participants de respecter cette confidentialité.

Vous êtes réunis aujourd'hui puisque vous participez depuis janvier à un groupe de travail qui réunit différents représentants de groupes ou milieux intéressés à favoriser une transition vers le préscolaire qui soit de qualité pour des enfants ayant des besoins particuliers. Vous êtes soit parent, intervenant, enseignant, membre de la direction ou éducateur en service de garde. Vous vous êtes réunis x fois depuis janvier et c'est la dernière rencontre avant septembre. Nous avons pensé que c'était un bon moment pour faire un bilan de cette expérience, à ce jour. Aussi, vous avez été informés dès le début que Julie Ruel, étudiante au doctorat en éducation profite de cette opportunité pour réaliser sa recherche doctorale qui porte sur les savoirs en partage entre les acteurs réunis en réseau, en contexte de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.

La durée maximale prévue pour cette rencontre de discussion est de 120 minutes. Nous aborderons principalement votre appréciation sur la façon dont le travail en réseau (le travail conjoint, de collaboration) s'est réalisé.

Nous vous rappelons que le contenu de cette rencontre est enregistré et qu'il sera transcrit et analysé aux fins de la recherche doctorale. Il n'y aura aucune donnée nominale permettant de vous reconnaître. Les règles de la confidentialité seront respectées.

2 ^{ème} partie : La discussion (60 minutes)	IEVPM
--	-------

Mise en contexte :

Depuis maintenant près de six mois, vous travaillez ensemble à trouver des façons d'adapter et d'expérimenter les volets de la carte routière que vous avez jugés pertinents. Nous aimerions vous entendre sur cette expérience, plus particulièrement sur la façon dont se déroulent les rencontres. ...

Pour vous aider... Rappelez-vous la première fois que vous avez entendu parler du projet. Vous avez sûrement pensé à des façons dont cela pourrait se dérouler... Maintenant, après quelques mois de déroulement, comment pouvez-vous nous parler de cette expérience?

Si un collègue de travail ou un autre parent vous le demandait, comment décririez-vous ce projet?

Vous provenez tous de milieux distincts. Vous êtes arrivés avec votre propre expérience, vos attentes et même des besoins qui peuvent être différents des uns des autres... Considérant ces différences, j'aimerais vous entendre sur ce que cela veut dire travailler en réseau?

À quels défis cela vous a-t-il confronté? Comment ces défis ont-ils été vécus?

Et vos bagages d'expériences, de connaissances, de savoirs... quelle place ont-ils prise dans ce projet? De quelle façon ont-ils été utilisés, partagés?

Y a-t-il eu des nouveaux savoirs qui furent créés? Qu'avez-vous appris de nouveau jusqu'à maintenant, à partir de votre expérience de travail en réseau?

Y a-t-il des informations, connaissances, expériences ou savoirs plus importants à partager que d'autres?

Y a-t-il des informations, connaissances ou savoirs plus faciles à partager que d'autres?

Y a-t-il des conditions, des meilleures façons pour faciliter de partage des informations, connaissances, expériences et savoirs entre vous?

Vous avez encore devant vous quelques mois de projet à poursuivre ensemble, dès l'automne prochain. Y a-t-il des conditions à mettre en place pour maximiser le mode de fonctionnement du réseau?

À cette étape, quelles seraient vos recommandations à donner à des milieux-écoles qui voudraient eux aussi adapter et expérimenter la carte routière en réseau?

3^{ème} partie : Conclusion (15 minutes)

Durant cette étape finale, les participants sont invités à résumer leur pensée à partir de la question suivante :

Si vous aviez une phrase clé qui traduirait votre expérience de participation au projet, quelle serait-elle?

Du temps est laissé pour les questions et les commentaires. La rencontre se termine avec les remerciements aux participants pour leur précieuse collaboration.

Le canevas de la deuxième rencontre de groupe de discussion focalisée (Printemps 2008)

1^{ère} partie : Introduction (10 minutes)

Cette section comprend les éléments suivants :

- **Mise en contexte** : rappel du but de la rencontre de groupe de discussion focalisée.
- **Informations** sur le déroulement de la rencontre : étapes, durée approximative, thèmes abordés, règles de fonctionnement.
- **Rappel** des modalités d'enregistrement aux fins d'analyse, en assurant la confidentialité des données et en demandant aux participants de respecter cette confidentialité.

Vous êtes à la fin de votre parcours du projet visant l'appropriation, l'adaptation et l'expérimentation d'une carte routière afin de favoriser une transition vers le préscolaire qui soit de qualité pour des enfants ayant des besoins particuliers. Toutefois, tout le travail effectué pour adapter la carte routière aux enjeux locaux et aux besoins spécifiques des enfants s'est effectué par un travail en réseau. En qualité de parent, intervenant, enseignant, membre de la direction ou éducateur en service de garde vous avez assisté à plus de x rencontres depuis que vous avez été sollicités en janvier 2007. Nous voilà plus d'un an plus tard. Cette rencontre vise à susciter des échanges pour réaliser le bilan de ce projet, particulièrement sur la façon dont s'est vécu le travail en réseau et sur la façon dont vous avez partagé entre vous vos informations, vos connaissances, vos expertises, expériences et savoirs.

La durée maximale prévue pour cette rencontre de discussion est de 120 minutes.

Le contenu de cette rencontre est enregistré et il sera transcrit et analysé aux fins de la recherche doctorale. Il n'y aura aucune donnée nominale permettant de vous reconnaître. Les règles de la confidentialité seront respectées.

2^{ème} partie : La discussion (45 minutes)**Mise en contexte :**

J'aimerais que vous vous rappeliez tout le parcours de ce projet, du début jusqu'à aujourd'hui.

Comme membre d'un réseau, comment pouvez-vous résumer cette expérience?

Quel fut l'apport du travail en réseau dans cette démarche?

Quels sont les aspects qui vous semblent les plus significatifs?

Comment se sont prises les orientations, les décisions?

Lorsqu'il y a eu des divergences de point de vue, comment cela s'est-il résolu?

Si vous décriviez la trajectoire du réseau depuis le début jusqu'à aujourd'hui, les étapes de son développement, quelles seraient-elles?

Quels sont les adaptations ou ajustements que vous avez faits en cours de route comme réseau?

Y a-t-il eu des rôles qui se sont précisés en cours de cheminement pour faciliter le travail en réseau?

Avez-vous vécu des moments comme réseau dans lesquels vous avez perçu que tous les membres de l'équipe faisaient équipe_ensemble pour trouver des façons de favoriser une transition de qualité pour les enfants présentant des besoins particuliers? Lesquels? Décrivez-les.

Et au contraire, avez-vous vécu des moments comme réseau dans lesquels des tensions à l'intérieur de l'équipe qui vous ont fait douter de la capacité de travailler ensemble pour trouver des façons de favoriser une transition de qualité pour les enfants présentant des besoins particuliers? Lesquels? Décrivez-les.

Comment les connaissances, informations, expertises, expériences et savoirs de chacun ont-ils été sollicités et pris en compte dans ce travail en réseau? De quelle façon?

Pouvez-vous préciser les connaissances, des expertises, des savoirs qui ont été développés ou renforcés par le travail en réseau au cours de votre participation à ce projet?

Quelles sont les retombées de ce projet sur votre façon de travailler en réseau?

Quelles seraient vos recommandations à donner à des milieux-écoles qui voudraient se lancer dans une même aventure? Quels sont les écueils à éviter? Quelles sont les conditions de réussite à mettre en place?

En résumé, que retenez-vous de cette expérience?

3^{ième} partie : Conclusion (10 minutes)

Durant cette étape, l'animateur résume les idées énoncées et celles qui semblent émerger des discussions de la rencontre. Il demande aux participants s'ils veulent ajouter quelque chose. Il laisse du temps pour les questions et les commentaires. Enfin, il remercie les participants pour leur précieuse collaboration.



APPENDICE B

LE CANEVAS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS

Préambule des entretiens individuels semi-dirigés par incident critique¹⁴

Vous avez participé depuis près de (x) mois à un projet visant à favoriser une transition vers le préscolaire qui soit de qualité et ce, pour un enfant ayant des besoins particuliers. Ce projet s'est effectué en grande partie à partir d'un travail en réseau, c'est-à-dire que vous avez eu, à une fréquence moyenne d'une rencontre par 6 semaines, des rencontres qui réunissaient des personnes provenant de services ou de groupes différents afin de planifier cette transition à l'école _____ pour _____. Aujourd'hui, je vous rencontre afin de faire un retour sur des aspects particuliers de cette expérience de travail en réseau au cours du projet. Je suis intéressée à en connaître davantage sur la façon dont vous, comme participante à ce réseau, avez vécu le partage des savoirs et les dynamiques relationnelles, à l'intérieur du réseau. Pour ce faire, je vais vous demander de vous rappeler des situations particulières et de me les raconter en détails afin que je saisisse bien ce qui est arrivé.

1. Pour vous permettre de vous resituer dans l'ambiance de votre participation au projet, j'aimerais d'abord que vous me décriviez en quelques mots le projet auquel vous avez participé...

Pour vous aider... Rappelez-vous de la première fois que vous avez entendu parler du projet... votre participation à votre première rencontre... aux rencontres suivantes... Si un collègue de travail ou un autre parent vous questionnait sur le projet, comment le décririez-vous?

2. Maintenant, j'aimerais que vous vous rappeliez d'une situation, d'un moment (marquant), positif ou négatif, que vous avez vécu au cours de ce projet qui illustre bien la nature des relations ou des dynamiques relationnelles qui ont été vécues entre les participants en cours de projet

À la façon d'une histoire, racontez-moi cette situation...

- Qu'est-il arrivé?
- Quand est-ce arrivé (préciser la période... début, milieu, fin de démarche...),

¹⁴ Inspiré de . De Montigny, F., et Lacharité, C. (2003). *PACTE Guide d'entrevue intervenant*: Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Décrivez-moi ce qui s'est passé, avec qui, les interactions, la durée...
- Quelles ont été vos réactions, vos gestes, vos paroles, sentiments...?
- Étiez-vous à l'aise d'aborder directement cette situation (si pertinent à la situation racontée)?
- Quelles ont été les réactions, gestes, paroles, sentiments des autres participants?
- Quelles ont été les réactions, gestes, paroles, sentiments du participant avec qui l'incident est survenu?
- Quel impact cette situation a eu sur vous?
- Quel impact cette situation a-t-elle eu sur la dynamique du réseau?
- Comment cette situation s'est-elle terminée?
- Lorsque vous y pensez aujourd'hui, pouvez-vous me dire ce qui a été le plus facile ou le plus difficile dans cet événement?
- Qu'avez-vous appris de cette situation?
- Si vous étiez face à une situation semblable, qu'aimeriez-vous pouvoir faire, dire, ressentir (si pertinent à la situation racontée)?

3. J'aimerais maintenant que vous vous rappeliez d'une situation, d'un moment (marquant), positif ou négatif, que vous avez vécu et qui illustre bien la façon dont vos connaissances, votre expertise, vos savoirs, votre expérience ont été ou non pris en compte au cours de ce projet ...

- Qu'est il arrivé?
- Quand est-ce arrivé (préciser la période... début, milieu, fin de démarche...),
- Décrivez-moi ce qui s'est passé, avec qui, les interactions, la durée...
- Quelles ont été vos réactions, vos gestes, vos paroles, sentiments...
- Étiez-vous à l'aise d'aborder directement cette situation avec la ou les personnes avec qui cette situation est survenue (si pertinent à la situation racontée)?
- Quelles ont été les réactions, gestes, paroles, sentiments des autres participants?
- Quelles ont été les réactions, gestes, paroles, sentiments du participant avec qui cet événement est survenu?
- Quel impact cette situation a eu sur vous?

- Quel impact cet évènement a eu sur la dynamique du groupe?
 - Comment cette situation s'est-elle terminée?
 - Lorsque vous y pensez aujourd'hui, pouvez-vous me dire ce qui a été le plus facile ou le plus difficile dans cet évènement?
 - Qu'avez-vous appris de cette situation?
 - Si vous étiez face à une situation semblable, qu'aimeriez-vous pouvoir faire, dire, ressentir?
4. Vous m'avez raconté deux situations. Y en a-t-il d'autres qui selon vous ont été marquantes durant le déroulement de cette expérience et que vous aimeriez me partager?
5. Questions supplémentaires :
- Selon vous, y a-t-il des informations, connaissances, expériences ou savoirs plus importants à partager que d'autres?
 - Y a-t-il des informations, connaissances ou savoirs plus faciles à partager que d'autres?
 - Y a-t-il des conditions, des meilleures façons pour faciliter de partage des informations, connaissances, expériences et savoirs entre les différents acteurs ?
 - Et vos bagages d'expériences, de connaissances, de savoirs... quelle place ont-ils pris dans ce projet? De quelle façon ont-ils été utilisés, partagés?
 - Y a-t-il eu des nouveaux savoirs qui furent créés? Qu'avez-vous appris de nouveau jusqu'à maintenant, à partir de votre expérience de travail en réseau?

Je vous remercie grandement de votre collaboration.

APPENDICE C
LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES
PARTICIPANTS

Code participant : _____

Catégorie du groupe auquel vous appartenez dans cette recherche :

Parents : Santé et services sociaux :

Éducation : Services de garde :

Caractéristiques personnelles :

Femme : ; Homme :

Groupe d'âge : 20-29 : ; 30-39 : ; 40-49 : ; 50-60 : ; 60 et + :

Scolarité : cochez votre dernier niveau de scolarité complété:

Secondaire : Collégial :

Universitaire : Autre (Identifiez) _____

Cette section est à être complétée par tous les participants (sauf les parents) :

Titre d'emploi actuel : _____

Statut : temps plein : temps partiel :

Nombre d'années d'expérience depuis le début de votre carrière : _____

Nombre d'années d'expérience dans l'emploi actuel : _____

APPENDICE D
LA FICHE DE RENSEIGNEMENT SUR L'ENFANT

Code participant : _____

Nom de l'enfant: _____

Date de naissance : _____

Fille : Garçon :

Quelle est la nature de la problématique de votre enfant, ses diagnostics et les conditions associées ayant nécessité la planification de la transition :

Quels sont les professionnels impliqués auprès de l'enfant et de la famille au regard des besoins de l'enfant : (Nom, titre d'emploi, organisme)

Votre enfant a-t-il fréquenté un service de garde avant d'intégrer le préscolaire :

Oui : Non :

Si oui, à quel moment a-t-il débuté la fréquentation du service de garde?

Combien d'heures par semaine? _____

APPENDICE E

LE CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 695-3900
www.uqo.ca

Notre référence : 715

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Objet : : *Les savoirs en partage entre les acteurs en réseau qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers, en contexte de transition vers la maternelle*

Soumis par: Madame Julie Ruel
Étudiante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

c.c. Jean-Marie Miron, UQTR
André C. Moreau, UQO

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 23 décembre 2007.

Au nom du Comité,

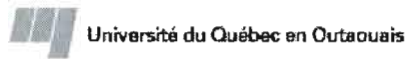
pour: Lorraine Savoie-Zajc
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

Le 22 décembre 2006

Date d'émission

APPENDICE F

LA LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



INFORMATION ET CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE INTITULÉE

Les savoirs en partage entre les acteurs en réseau qui entourent les enfants ayant des besoins particuliers, en contexte de transition vers la maternelle.

Chercheure responsable :

Julie Ruel est candidate au doctorat du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle peut être rejointe par courriel au ruej01@uqo.ca, ou par téléphone au 819-770-1022, poste 248. Sa démarche doctorale est sous la **direction** de Monsieur André C. Moreau et de Madame Johanne April de l'Université du Québec en Outaouais.

La recherche doctorale s'insère dans la recherche-action *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire* (Bourdeau, Ruel et Moreau, 2006-2008) pour laquelle vous avez déjà accepté de participer. Le présent document d'information et de consentement vous précise l'objet spécifique de la recherche doctorale puis vous indique les particularités de cette recherche, en expliquant ce qu'elle ajoute au projet *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire*.

But et objectif de la recherche :

La transition vers la maternelle comporte plusieurs enjeux autant pour l'enfant ayant des besoins particuliers et sa famille que pour les différents intervenants qui les entourent. Une transition de qualité est favorisée notamment lorsque les personnes qui entourent l'enfant se mobilisent pour planifier et coordonner la transition, lorsqu'ils travaillent en réseau et qu'ils développent des relations de collaboration. La recherche doctorale veut examiner les savoirs en partage et les dynamiques relationnelles entre ces personnes qui travaillent en réseau alors qu'elles choisissent et mettent en place des stratégies pour favoriser une transition vers la maternelle de qualité pour des enfants ayant des besoins particuliers. La recherche veut fournir des réponses sur les façons dont se construisent et évoluent les interactions, les relations de collaboration et les savoirs entre les participants, durant ce travail en réseau. Elle veut aussi approfondir la façon dont les acteurs provenant d'organisations ou de milieux différents, ayant des intérêts, des attentes ou des besoins divergents collaborent ou non en vue de soutenir une transition de qualité. Plus précisément, l'objectif de la recherche est de décrire et d'expliquer comment les savoirs en partage entre les différents acteurs en réseau favorisent ou non des relations de collaboration en contexte de transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers.

Particularités de la recherche doctorale :

La chercheure va effectuer de **l'observation participante**, ce qui signifie qu'elle observera la façon dont se déroulent les rencontres, lorsque vous vous rencontrerez en réseau, en portant un regard particulier sur le développement des relations de collaboration et sur la façon dont les différents savoirs des participants sont partagés. L'observation se déroule durant toutes les rencontres de groupe prévues au projet de recherche-action (6 rencontres entre février 2007 et avril 2008 d'une durée minimale de 2 heures). Elle enregistrera les échanges afin de pouvoir les écouter à la suite de la rencontre et de pouvoir compléter ses notes d'observation qui seront écrites à la suite de chacune des rencontres. Deux rencontres de groupe se transforment en **groupe de discussion focalisée** soit 1) au moment du premier bilan (printemps 2007) et 2) à la fin de la recherche (printemps 2008). À ces occasions, en plus du bilan, des questions et des sujets d'échange porteront sur les savoirs en partage et la dynamique relationnelle. L'animation de ces rencontres est assumée par la chercheure de la recherche doctorale et la coordonnatrice du projet de recherche-action, soutenues par une professionnelle à la recherche.

Enfin, vous serez rencontrés, lors d'un **entretien individuel** pour recueillir ce que vous avez vécu durant ce projet relativement aux savoirs en partage et aux relations entre les acteurs du réseau. Cet entretien d'une durée maximale de 90 minutes se réalise après la fin de la recherche-action (mai-juin 2008) par la chercheure. Les entretiens de groupe de discussion focalisée et individuels seront enregistrés de façon audio puis manuscrits. Les renseignements nominatifs ne seront pas retenus.

Le fait de réaliser des entretiens en groupe ne permet pas d'assurer entièrement la confidentialité des données. Pour atténuer cet inconvénient, les entrées de données se font par réseau. Pour leur part, les données nominatives lors des entretiens individuels seront substituées par des codes.

Les données recueillies pour cette recherche doctorale seront gardées dans le bureau personnel ou professionnel de la chercheure, sous clé ou avec un accès protégé par un mot de passe.

Aucun inconvénient n'est associé à votre participation. Si au cours des rencontres, vous vivez un inconfort, en tout temps il est possible de demander l'arrêt ou l'interruption de votre participation, selon votre désir. Il vous sera également possible de parler individuellement avec la chercheure du projet afin qu'elle puisse répondre à vos préoccupations s'il y a lieu. L'étude, approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, est importante, car elle permettra d'en connaître davantage sur la façon dont les savoirs se partagent en contexte de travail en réseau durant la période de la transition vers la maternelle d'enfants ayant des besoins particuliers. Les résultats de cette recherche vous seront communiqués individuellement à la fin de la rédaction de la thèse, par l'envoi d'un résumé. De plus, vous serez invités à participer à une présentation-communication orale. La diffusion des résultats se fera par la rédaction de la thèse de doctorat et sous forme d'articles et de communications orales.

Consentement

En tant que participante et participant, je reconnais que :

- Ma participation est volontaire et je peux demander en tout temps qu'aucune donnée me concernant (contribution) ne soit retenue ou je peux cesser ma participation au projet, et ce, sur simple avis verbal et sans donner d'explication.
- Tous les renseignements que je fournirai seront traités de façon anonyme et mon identité ne sera jamais divulguée.
- Les enregistrements des rencontres régulières seront écoutés à la suite de la rencontre afin de compléter les notes d'observation. Ces enregistrements n'étant pas transcrits, ils seront transférés dans un fichier électronique protégé par un mot de passe pour la durée de la recherche doctorale et détruits après le dépôt de la thèse. Les enregistrements des groupes de discussion focalisée et des entretiens individuels seront détruits après leur transcription et leur relecture par la chercheure.
- Les notes d'observation ainsi que les transcriptions des entretiens de groupe ou individuels étant identifiées de façon non nominale, ne permettant pas de retracer les participants ni les milieux-écoles, ils seront conservés par la chercheure jusqu'à la fin des publications.
- J'ai pu poser mes questions et j'ai obtenu les renseignements nécessaires pour comprendre la nature de ma participation à ce projet.
- Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.
- J'obtiendrai réponse à toute question que j'aurai concernant cette recherche en tout temps. Je n'aurai qu'à communiquer avec Julie Ruel, (819 770-1022 poste 248).

J'obtiendrai réponse à toute question que j'aurai concernant mes droits en tant que participant en communiquant avec la présidente du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, M. André Durivage (819 595-3900 poste 1781) ou du comité de la recherche doctorale M. André C. Moreau, andre.moreau@uqo.ca (819-595-3900 poste 4454) et Mme Johanne April, johanne.april@uqo.ca (819-595-3900, poste 4481) de l'Université du Québec en Outaouais.

Après avoir pris connaissance de ces déclarations, j'accepte librement de participer à ce projet et j'ai bien compris que je peux me retirer n'importe quand, sans que cela me cause de préjudices.

Signature du participant	Date
Signature du chercheur	Date