

Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers

Model of processes involved during transition to kindergarten of children with special needs

Julie Ruel, André C. Moreau and Johanne April

Volume 3, Number 3, Summer 2014

Les identités professionnelles dans le miroir du discours

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1026391ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1026391ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ruel, J., Moreau, A. C. & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>

Article abstract

Planning the first school transition for children with special needs focuses on several objectives: To ensure continuity amongst different children's life settings; to ease the child's adaptation and integration in their new environment; to support the school's preparations in order to better welcome each child with their particularities; to adapt activities according to the child's needs; and lastly, to encourage full participation of the parents and professionals who know the child. Qualitative-interpretative research allows us to examine the way stakeholders from different sectors, including the parents, planned the transition to kindergarten of children with special needs. Three networks were studied over a period of one year. The results permit us to deepen our understanding of how stakeholders function together, as a network, in order to prepare a quality transition for the targeted children. The article presents a model of the structural and interactional processes involved during these planned transitions; these processes derive from the dynamic created by knowledge-sharing and networking between the stakeholders. The structural processes in turn benefit the stakeholders; specifically by providing opportunities for collective interactions and knowledge-sharing beyond their individual interests. In particular, the stakeholders accepted some shifts in changing roles as they moved from individualistic to collective action. Finally, the time dedicated by the stakeholders, along with the duration of the process, are determined to be key elements contributing to the quality of the entire experience.

Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers

Julie RUEL*, André C. MOREAU**, Johanne APRIL**

*Université du Québec en Outaouais
Pavillon Alexandre-Taché
283, boul. Alexandre-Taché, local C-0325
C.P. 1250, succ. Hull
Gatineau (Québec) J8X 3X7
Julie.ruel@uqo.ca

**Université du Québec en Outaouais
Pavillon St-Jérôme
5, rue Saint-Joseph, bureau J-1218
Saint-Jérôme (Québec) J7Z 0B7
Andre.moreau@uqo.ca
Johanne.april@uqo.ca

Mots clés : transition; transition vers le préscolaire; travail intersectoriel; innovation; processus; enfants ayant des besoins particuliers

Résumé : En contexte de la première rentrée scolaire des enfants ayant des besoins particuliers, la planification de cette transition vise quelques objectifs, notamment d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant, de faciliter son intégration dans le nouvel environnement, de préparer le milieu à l'accueillir avec ses particularités, d'adapter les activités aux besoins de l'enfant et d'encourager la participation active de la famille et des autres intervenants qui connaissent l'enfant. Une recherche qualitative/interprétative a permis d'examiner la dynamique du travail réalisé en réseau lorsque différents acteurs intersectoriels, incluant les parents, planifient cette transition d'enfants ayant des besoins particuliers. Trois réseaux ont été étudiés sur une période d'un an. Les résultats recueillis ont permis d'approfondir la façon dont des acteurs intersectoriels ont travaillé de concert, en réseau, pour favoriser une transition vers le préscolaire de qualité aux enfants ciblés. L'article porte sur la modélisation des processus en jeu lors de cette transition planifiée : les processus structurels et les processus interactionnels sont imbriqués à la dynamique qui se développe entre les acteurs lors des différentes opérations du travail en réseau et lorsque les savoirs sont 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. Enfin, le temps dédié et la durée sont des éléments ayant contribué à la qualité de la démarche.

Title: Model of processes involved during transition to kindergarten of children with special needs

Keywords: transition; transition to kindergarten; intersectoral work; innovation; processes; children with special needs.

Abstract: Planning the first school transition for children with special needs focuses on several objectives: To ensure continuity amongst different children's life settings; to ease the child's adaptation and integration in their new environment; to support the school's preparations in order to better welcome each child with their particularities; to adapt activities according to the child's needs; and lastly, to encourage full participation of the parents and professionals who know the child. Qualitative-interpretative research allows us to examine the way stakeholders from different sectors, including the parents, planned the transition to kindergarten of children with special needs. Three networks were studied over a period of one year. The results permit us to deepen our understanding of how stakeholders function together, as a network, in order to prepare a quality transition for the targeted children. The article presents a model of the structural and interactional processes involved during these planned transitions; these processes derive from the dynamic created by knowledge-sharing and networking between the stakeholders. The structural processes in turn benefit the stakeholders; specifically by providing opportunities for collective interactions and knowledge-sharing beyond their individual interests. In particular, the stakeholders accepted some shifts in changing roles as they moved from individualistic to collective action. Finally, the time dedicated by the stakeholders, along with the duration of the process, are determined to be key elements contributing to the quality of the entire experience.

Introduction

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, 97,3% des enfants de cinq ans sont inscrits à ce programme et, sauf exceptions, ils le sont à temps plein. Parmi eux, on retrouve 2,9 % d'élèves handicapés (ministère de l'éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2013).

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 (ministère de l'éducation du Québec [MEQ¹, 1999). La politique favorise l'intégration des élèves handicapés en classe ou groupe ordinaire. 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). 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 classe ou une école spécialisée (Beauregard & Trépanier, 2010).

Or, la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers suscite souvent des inquiétudes. Ces enfants pourront-ils s'adapter à leur nouvel environnement? Seront-ils intégrés en classe ordinaire ou spécialisée? Le milieu scolaire saura-t-il comment faire face à leurs différents besoins? Les stratégies éducatives, développées et utilisées efficacement avant la rentrée scolaire, seront-elles partagées au milieu scolaire par les familles, par les éducatrices en milieu de garde ou par les différents professionnels qui œuvrent auprès de ces enfants? Profitera-t-on des connaissances recueillies au cours des années concernant ces enfants? Ces questions sont importantes puisque nous savons qu'une adaptation non réussie dès le préscolaire oriente dangereusement la disposition des enfants ayant des besoins particuliers envers l'école, ce qui risque de perturber leur trajectoire scolaire (Rosenkoetter, Hains, & Dogaru, 2007).

Des pratiques transitionnelles structurées et planifiées peuvent soutenir le milieu scolaire à mieux se préparer pour recevoir les enfants ayant des besoins particuliers et pour répondre à leur diversité. Toutefois, des recherches montrent que ces pratiques sont encore trop peu déployées ou encore elles sont peu ajustées pour tenir compte de la complexité de cette transition ainsi que pour répondre à la complexité des besoins des enfants. De même, les pratiques déployées divergent peu, que les enfants aient ou non des besoins particuliers (La Paro, Pianta, & Cox, 2000; Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013a).

La planification de la transition vers le préscolaire est une stratégie qui peut favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles pour faciliter ce passage (Côté, Goupil, Doré, & Poulin, 2008; Ruel, 2011; Therrien & 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. Ces relations favorisent une transition développementale et écologique (Wildenger & McIntyre, 2012; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Cependant, les pratiques intersectorielles entre les services de garde, les services de santé et de services sociaux, le milieu scolaire et les parents sont encore peu développées (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013b).

L'accueil des enfants ayant des besoins particuliers est-il un rêve, un mythe ou bien pouvons-nous explorer de nouvelles perspectives pour le réaliser? Une recherche doctorale (Ruel, 2011) a permis d'examiner la façon dont des acteurs intersectoriels, réunis en réseau, ont planifié ensemble la rentrée scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers en portant un regard spécifique 1) sur la dynamique entre les acteurs lors du travail en réseau ainsi que 2) sur les savoirs qui ont été en partage entre les différents acteurs issus de milieux variés.

Le travail en réseau a été étudié et analysé sous l'angle de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon, & Latour, 1988; Amblard, Bernoux,

1 Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a changé d'appellation durant les années 2000 pour devenir le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). Les références prennent l'appellation utilisée dans le document mis en référence.

Herreros, & Livian, 2005; Callon, 1986). Cette perspective théorique propose un cadre pour examiner et mieux saisir ce qui se déroule à l'intérieur d'un réseau, en cours d'innovation. La sociologie de la traduction identifie notamment les opérations que le réseau traverse habituellement afin que survienne cette innovation. Ces opérations sont la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation. En plus de ces opérations, le réseau doit aussi traverser des périodes de controverses qui peuvent mettre à risque l'innovation. Dans le cadre de la présente recherche, la transition vers le préscolaire, planifiée par des acteurs réunis en réseau, est considérée comme une innovation. En effet, elle comporte une dimension de nouveauté; de plus, elle est réalisée par des acteurs variés qui s'engagent dans des actions ou des interventions concrètes qui modifient les façons de faire habituelles. Elle est une expérience nouvelle pour les participants et leurs organisations qui s'y sont engagés volontairement. Ils sont invités à planifier la première rentrée scolaire afin de faire vivre une transition de qualité aux enfants ayant des besoins particuliers.

Pour leur part, les savoirs en partage constituent les savoirs portés par les acteurs intersectoriels et les parents. Ces savoirs circulent lors du travail en réseau et ils sont partagés, reformulés et réinvestis au profit d'une transition planifiée, en réponse aux besoins de l'enfant et des milieux (Ruel, 2011; Ruel, Moreau, & April, 2014).

La contribution du présent article est de répondre à la question suivante : En contexte de démarche de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs réunis en réseau, quels ont été les processus en jeu lors de la mise en place de cette innovation? En d'autres mots, quels processus ont permis aux acteurs intersectoriels, incluant les parents, de planifier ensemble une transition pour qu'elle soit de qualité?

1. Méthodologie

La recherche doctorale s'est déroulée dans le cadre d'une recherche-action (Moreau, Ruel, & Bourdeau, 2006-2008) financée par le MELS. Une démarche de planification de la transition vers le préscolaire a été proposée à trois écoles afin de faciliter la transition de trois enfants ayant des besoins particuliers lors de leur entrée à la maternelle. La planification de la transition a été réalisée lors de rencontres réunissant 1) les différents adultes qui entouraient l'enfant au moment de son admission scolaire (les parents et les intervenants des services de garde 0-5 ans et du réseau de la santé et des services sociaux) et 2) les adultes qui s'apprêtaient à l'accueillir (direction, enseignante, personnel offrant le soutien, etc.). Ces différents acteurs de la transition se sont rencontrés en réseau sur une période de plus d'un an, soit avant la rentrée, de mars à juin, et après la rentrée, de septembre à mai. Le nombre de rencontres réalisées a varié de six à neuf selon le réseau, pour un total de 22 rencontres. Ainsi, dans le contexte de la présente recherche, le réseau est constitué des parents de l'enfant identifié EHDAA lors de son admission à la maternelle et des personnes qui distribuent ou offrent des services selon un rôle et une fonction déterminés par l'organisation à laquelle ils appartiennent.

Au total, 32 acteurs, répartis dans les 3 réseaux, ont participé à la planification de la transition vers le préscolaire. Vingt-cinq ont participé avant la rentrée scolaire (temps 1 de la recherche) et le même nombre d'acteurs ont fait de même après la rentrée (temps 2 de la recherche). Cependant, sept (7) participants du temps 1 n'ont pas pu poursuivre leur participation au temps 2, alors que sept (7) nouveaux acteurs se sont greffés à la démarche au temps 2. Dix-huit (18) acteurs sont demeurés les mêmes avant et après la rentrée scolaire. Lorsque requis, le financement de la recherche a permis le paiement du remplacement des participants tels que le personnel scolaire ou le personnel provenant des milieux de garde afin de leur permettre de participer à la recherche.

Les données analysées sont issues de sources variées : 1) observation participante (n=22) qui comprend notamment les comptes rendus des 22 rencontres en réseau, 2) les groupes de discussion focalisée (GDF) (n=6, dont 2 par réseau) et 3) les entretiens individuels (EI) semi-dirigés avec les acteurs (n=24). L'analyse qualitative du contenu par catégorisation mixte (codes prédéterminés et en émergence) a été facilitée par l'utilisation du logiciel NVivo. Bien que les données recueillies dans les trois réseaux aient été analysées comme trois entités séparées, une démarche simultanée d'analyse a été réalisée de façon croisée avec les données saisies dans les trois réseaux tout au long de la durée du processus de planification et de suivi de la transition vers le préscolaire.

2. Analyse des résultats : Les processus en jeu en contexte d'innovation

L'analyse des résultats en vue d'identifier les processus qui étaient en jeu lors de la planification de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers, par des acteurs intersectoriels réunis en réseau, fait suite à l'analyse des opérations du travail en réseau et des savoirs en partage qui ont été observés tout au long du processus de planification et de suivi de la transition. Ces premières analyses ont fait

l'objet de productions distinctes (Ruel, 2011; Ruel, Moreau, & April, 2013; 2014). La présente modélisation est issue d'une analyse supplémentaire qui combine à la fois les résultats d'analyse sur le travail en réseau, ceux sur les savoirs en partage ainsi que sur leurs interfaces. La figure 1 représente la modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation. Cette figure illustre que, durant la recherche, 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.

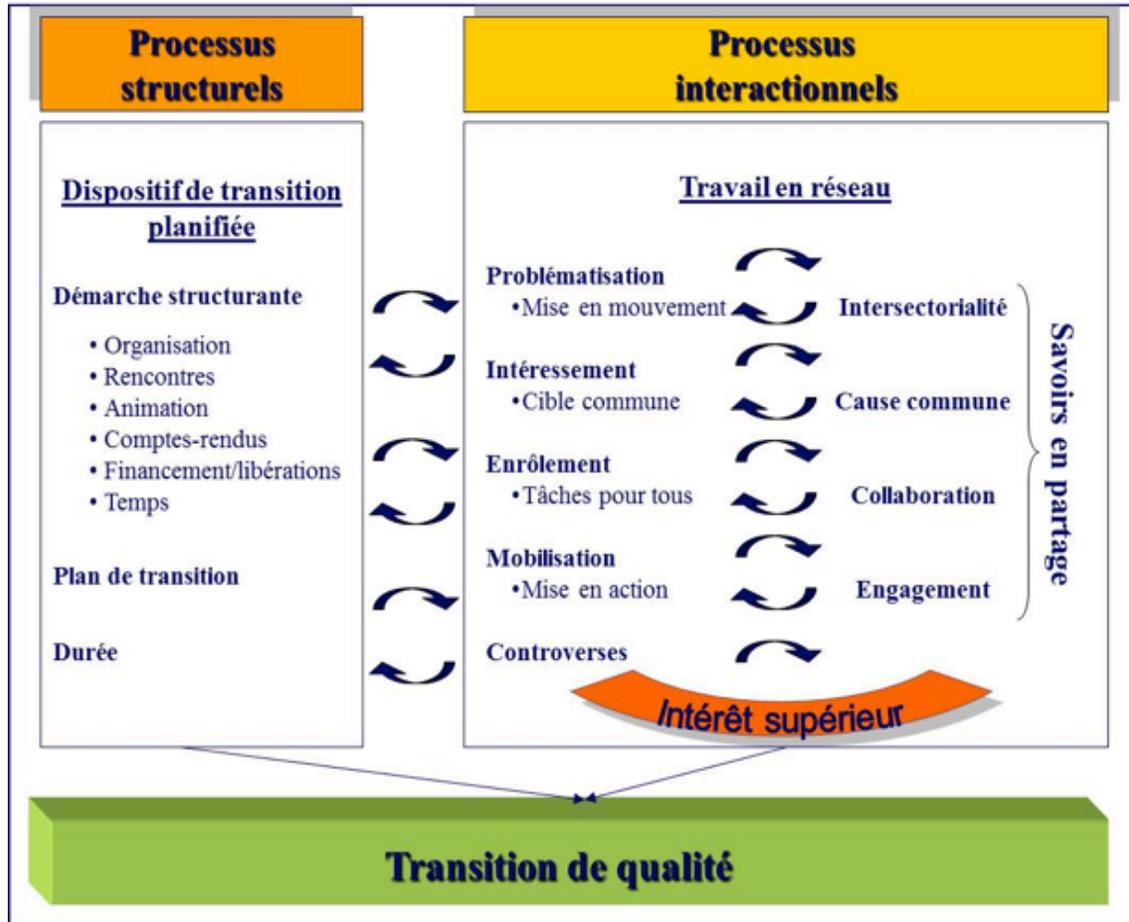


Figure 1 : Modélisation des processus en jeu lors de la mise en œuvre de l'innovation

Les processus structurels prennent forme dès le début de la recherche, lorsque les acteurs sont invités à se regrouper et que le dispositif de planification de la transition est déployé. Ce dispositif assure la mise en place des conditions pour que se réalise l'innovation. Le dispositif de planification de la transition vers le préscolaire renvoie d'abord à sa démarche structurante. Ainsi, les participants identifient que le déroulement de la recherche, la démarche proposée, l'organisation ont permis de regrouper des acteurs concernés par la transition de trois enfants ayant des besoins particulier. Des rencontres en réseau ont donc été planifiées et animées dans le cadre de la recherche :

... la démarche, parce que ça a l'air de rien mais il faut les organiser ces rencontres-là, les préparer, les coordonner, les animer et je crois que ça y est pour beaucoup dans le suivi (GDF-bilan).

Des comptes rendus de ces rencontres, identifiant les engagements de chacun, ont été envoyés aux acteurs puis validés lors des rencontres suivantes. Le financement de la recherche a permis de payer les remplacements du personnel lorsque cela était requis. Les organisations auxquelles les participants sont rattachés ont permis que du temps soit prévu à l'horaire pour tenir les différentes rencontres ou pour assu-

rer le suivi. Le dispositif de transition planifiée a aussi soutenu l'élaboration d'un plan de transition qui a structuré les actions à réaliser en concertation entre les différents acteurs intersectoriels et les parents. L'extrait suivant du bilan en fait foi :

... 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 (GDF-bilan).

Enfin, les acteurs ont apprécié la démarche et sa durée (une année) qui ont alloué une période suffisante à la planification de la transition vers le préscolaire des enfants ciblés, à sa réalisation, aux ajustements nécessaires en cours de route et à son suivi. Ces éléments ont contribué à faire de cette transition vers le préscolaire une transition qui est considérée un succès selon les participants :

C'est un projet qui avait été bien préparé et c'est pour ça qu'on vit un succès aujourd'hui, 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 importants (GDF-bilan).

La figure 1 illustre aussi que les processus structurels n'ont pas été les seuls processus impliqués lors de la mise en œuvre de l'innovation. Les différentes données recueillies tout au long des rencontres en réseau et lors des entretiens individuels abondent de processus interactionnels liés à des processus dynamiques et relationnels entre les acteurs et leurs savoirs. 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 vers le préscolaire. Les acteurs reconnaissent l'importance de ces interactions entre eux pour l'avancement du projet commun :

La collaboration, c'est très important. Tout le monde a collaboré à 100%, tout le temps. C'est... c'est ce qui fait le succès, je pense, de l'intégration. La préparation, la continuation, la motivation, la collaboration de tout le monde. (EI)

Ainsi, les acteurs ne se sont pas limités à se réunir, à élaborer un plan de transition et à le réaliser sur une période d'un an, selon le dispositif proposé. Au cours du déploiement du dispositif de transition planifiée, les acteurs ont vraiment travaillé ensemble : ils se sont mis en mouvement, en réseau intersectoriel (problématisation); ils ont traduit leurs intérêts pour les rendre intelligibles aux autres acteurs du réseau et ils les ont fait converger vers une cible commune (intéressement); ils ont négocié leurs rôles et leurs responsabilités tout en partageant les tâches (enrôlement) et ils se sont mobilisés dans l'action pour la mise en œuvre de l'innovation (mobilisation). Enfin, ils ont géré et transcendé leurs controverses et les tensions, animés qu'ils étaient à garder le cap sur la transition de qualité. L'extrait suivant illustre cette dynamique du travail en réseau :

Au niveau de l'équipe moi ce que je rappelle c'est qu'on est ici pour plus s'harmoniser, s'entendre, être orientés vers la même chose et ça a permis aussi, avec le temps on l'a appris, le partage des tâches et responsabilités, que ce soit, que tout le monde soit impliqué dans la roue, que c'est pas juste une partie qui travaille plus que l'autre, ça j'ai trouvé ça très bien en tous cas, c'est ce que je retiens (GDF-bilan).

Concurremment, les acteurs se sont partagé leurs savoirs.

C'est sûr tout le comment, comment l'enfant marche au quotidien. Ça c'est très important. Quotidien à la maison ou même quotidien à la garderie. C'est pour ça qu'au début son éducatrice à la garderie était là aussi, pour transférer ces connaissances-là : son fonctionnement, comment mon enfant fonctionne, comment s'y prendre pour être capable de le faire travailler. Ça c'est sûr que t'es mieux de partir avec ces connaissances que de partir à zéro parce que tout de suite en partant tu sais que t'as une méthode différente à adapter puis ça te fait gagner beaucoup de temps. J'veux dire, au lieu de faire des essais, puis de buter puis finalement de trouver la bonne façon de faire, tu peux profiter de son passé qui existe. On est mieux d'en profiter (EI).

L'analyse a permis d'identifier les composantes de ces savoirs en partage qui se sont greffées au travail en réseau tout au long de la démarche d'innovation, 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 (intersectorialité), dans un même espace-temps :

C'est que ça permet de mettre en commun les différents vécus et avec tous les experts autour de la table de voir justement l'ampleur de la problématique et d'apporter des solutions, des pistes de solutions (GDF-bilan).

Les savoirs ont aussi été contextualisés pour tenir compte de la réalité de l'enfant, des acteurs et des milieux afin de mieux répondre aux besoins réels qui ont émergé tout au long de la démarche. Ce faisant les acteurs en réseau étaient animés par la cause commune qui les réunissait. La collaboration a favorisé le partage des savoirs, notamment grâce aux attitudes d'ouverture 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. De même, l'engagement des acteurs s'est traduit par des actions qui ont mis en évidence les savoirs contextualisés et les nouveaux savoirs construits en cours de démarche :

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 [...] peut-être que ça ne 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 (EI).

... quand tu as différentes expertises mon dieu que c'est enrichissant. C'est vraiment enrichissant, ça apporte beaucoup de voir tout le monde qui travaille ensemble comme ça. Ça apporte beaucoup à chacun des intervenants, ça apporte énormément à l'enfant et à la famille aussi [...] c'est sûr qu'il y a toujours des insécurités, mais on a aplani beaucoup de choses et c'est sécurisant pour tout le monde c'est enrichissant pour tout le monde (EI).

Les paragraphes suivants permettent d'approfondir la modélisation des processus impliqués dans la mise en œuvre de l'innovation.

2.1 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 planification de la transition vers le préscolaire puisse se réaliser. Le travail en réseau pouvait difficilement survenir sans le dispositif structurel de la planification alors que le dispositif de planification serait demeuré une mécanique stérile si les acteurs n'avaient pas travaillé en réseau et partagé leurs savoirs. L'extrait suivant résume bien cette complémentarité des processus :

Moi je dirais c'est une structure de partage, parce qu'on met en place des moyens de partager de l'information (GDF-bilan).

Je pense que c'est parce qu'on a eu plusieurs rencontres. Puis c'est à force de rencontres et de se connaître puis de s'apprécier (EI).

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 :

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 (GDF-bilan).

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 de transition planifiée mis en place.

2.2 L'intérêt supérieur qui donne sens à l'innovation

Le schéma de la figure 1 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 participation très élevée à toutes les rencontres du réseau durant une année, que par la direction univoque qui a orienté le choix des actions et soutenu l'engagement des acteurs à les réaliser. Cet extrait d'un entretien individuel met en perspective cette capacité des acteurs de converger vers un but commun, malgré leurs différences :

On est des établissements différents : l'école, centre de réadaptation, le CSSS pis tout ça... Pis on a eu un moment où on ne s'entendait pas très bien mais que malgré tout, malgré que c'était un petit peu des fois, à couteaux tirés, on réussissait à s'entendre pis à faire en sorte qu'on trouve une solution ou en tout cas, qu'on s'entende sur quelque chose pour continuer à avancer. [...]. On a été capables, du début jusqu'à la fin, de s'entendre malgré nos divergences d'opinions. Fait qu'on était vraiment unis pis on voulait harmoniser nos services pour cet enfant-là (EI).

Dans les trois réseaux, 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 tout au long 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, qui devient collectif.

2.3 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 puis 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, de les généraliser dans tous les milieux de vie de l'enfant. Durant cette recherche, les acteurs ont profité de ce temps de qualité. Ils en ont souligné l'importance pour construire ensemble, pour créer des liens. Les acteurs ont pris le temps et ils ont optimisé l'utilisation de ce temps :

Il faut prendre le temps de se rencontrer... une fois par mois, par deux mois là pour voir où on en est rendus pis ce qui nous reste à faire, ce qu'on doit refaire ou... c'est vraiment l'échange, le partage. Pis y faut s'asseoir pour le faire (EI).

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. Je pense qu'en bout de ligne, le temps investi, les enfants profitent, qu'on ait le temps de se parler [...] on n'a pas beaucoup de temps pour faire des mises au point et ces rencontres-là ça permet ça et je trouve ça intéressant. Ça permet de faire beaucoup de liens entre l'école et la famille, ce qu'on a de la misère parfois à faire, et là je trouve ça l'fun que vous les parents soyez là. Ce qui se fait ici ça va se continuer à la maison et ce qui se fait à la maison ça va se continuer à l'école, ça c'est important qu'il y ait un lien. Vous avez toujours participé, c'est exceptionnel (GDF – bilan).

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. Ainsi, pour réussir une transition de qualité, les acteurs ont investi du temps. 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.

2.4 Les savoirs en partage : médiateurs du travail en réseau

Tout au long de la démarche de planification de la transition vers le préscolaire, 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 prochain extrait d'entrevue lie l'utilisation des expertises, des expériences variées et la dynamique de collaboration entre les acteurs afin de trouver des moyens concrets en faveur de l'intégration de l'enfant :

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 à profit l'expertise et l'expérience de tout le monde (EI).

Le partage soutient même la prise de risque, portée par le travail en réseau :

Des fois dans ce type de partage, là où ce que les gens s'ouvrent plus à un moment donné, y'en a qui proposent des choses qui dépassent les limites de ce qui se fait présentement. Ça oblige un peu la personne qui est dans la structure à voir les choses autrement, même si ça ne lui tente pas trop. Mais des fois, pour faire partie de cet élan-là, elle va sortir le gros orteil de son cadre de porte et là, comme elle s'est un peu avancée, elle n'a plus vraiment le choix. Il faut qu'elle change certaines affaires parce qu'elle a osé mettre le gros orteil là, osé proposer quelque chose de super intéressant mais que autrement, sans cette rencontre-là, peut-être que ça n'aurait pas eu lieu (EI).

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 été teintés de ces savoirs en partage.

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 (EI).

Les savoirs en partage, concrétisés par la contribution de chacun, deviennent des médiateurs du travail en réseau, des intermédiaires des relations entre les acteurs en réseau, ce par quoi se déroulent 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 :

Et ça facilite la collaboration entre les établissements parce qu'on a une vision plus commune de l'enfant, 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, que les gens peuvent plus collaborer et se partager le problème, je trouve que ça donne plus cet effet-là à long terme (GDF-bilan).

Parce qu'un enfant avec ces caractéristiques-là, j'en n'avais jamais reçu. Tout ça était nouveau pour moi et pour l'éducatrice. Une fois qu'on a fait appel aux gens, à vous les professionnels ce fut beaucoup plus facile, ça m'a facilité beaucoup la tâche parce que vous nous avez apporté du soutien. Ça nous donne des trucs, des trucs pour avancer, pour bien fonctionner en classe, moi ça m'a aidé beaucoup (GDF-bilan).

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 et coordonnée, 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.

Cependant, les acteurs qui ont participé à la démarche de transition planifiée sont conscients que le contexte de la recherche a favorisé le succès de la transition vers le préscolaire des trois enfants ciblés. Les acteurs identifient des obstacles pouvant être rencontrés lors de la transition d'autres enfants ayant des besoins particuliers qui ne bénéficient pas de cette démarche : a) le leadership non identifié : qui coordonne la démarche lorsqu'il n'y a pas de recherche?, b) l'exigence de la démarche : celle-ci requiert la présence de plusieurs intervenants et des parents avec un risque de perte d'efficacité si un leadership, une animation ou coordination ne sont pas bien assumés, c) un processus complexe qui demande un ajustement pour chacune des situations d'où la nécessité d'évaluer la pertinence de la mise en place de la démarche pour chacun des enfants ayant des besoins particuliers afin de ne pas alourdir le travail; d) le temps requis pour les rencontres qui demande une disponibilité sur une longue période de temps (hiver précédant la rentrée au printemps après la rentrée); e) le financement pour la libération

du personnel pour les rencontres et les formations s'il y a lieu; f) la complexité des besoins de l'enfant, g) le volontariat de la démarche : il n'y a aucune obligation de procéder à une démarche de transition planifiée. La démarche dépend donc souvent du personnel en place.

3. Discussion

Les résultats issus de l'analyse des données suggèrent que l'innovation, la transition vers le préscolaire 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 inter établissement et intersectoriel. 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).

Sur le plan structurel, le réseau ne peut pas se fier uniquement sur la bonne volonté, la spontanéité et la créativité des acteurs pour se mettre en branle. Une fonction de coordination et de régulation est utile pour soutenir ce travail. L'invitation à se réunir offre l'occasion pour que survienne un réel travail en réseau. Le contexte de recherche subventionnée, dans lequel s'est déployé le dispositif de transition planifiée vers le préscolaire, offre des conditions favorables à l'établissement de la démarche structurante. Le travail en réseau en contexte de recherche bénéficie de ces activités de pilotage (Libois & Loser, 2003; Voizot, Charpentier, Loichet, Buferne, & Joussemme, 2009). Le dispositif de transition planifiée s'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.

Le dispositif de transition planifiée crée ainsi un nouvel espace interstitiel permettant de créer des liens nouveaux, des activités originales (Voizot *et al.*, 2009). Il permet aussi la formalisation du réseau (Dumont, 2003) qui répond notamment aux fonctions « liante » et « contenante » des réseaux telles que repérées par Marciano (1990). 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). La mise en place d'une infrastructure qui épaula le travail intersectoriel constitue une des variables critiques pour soutenir les transitions des enfants ayant des besoins particuliers (Rous, Myers, & Stricklin, 2007).

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. 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. Ils viennent contrer le risque de conflit attribué au manque de temps lors de la planification de la transition (Myers, 2007). En dehors d'un contexte de recherche, le dispositif de planification de la transition d'enfants ayant des besoins particuliers fait face à des défis structurels dont un leadership à identifier et à fournir, la permanence et la continuité à assurer dans un contexte de mobilité des acteurs, l'aspect financier à considérer dans le sens de libérations et de temps à consacrer et la planification de moments privilégiés pour réaliser des échanges parents – intervenants (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 qui favorise les liens entre les différents acteurs clés de la transition (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Ces mesures confirment l'importance des stratégies structurelles pour soutenir la réalisation de la planification de la transition vers le préscolaire.

Les résultats de la recherche suggèrent aussi que les processus interactionnels sont incontournables pour une transition de qualité. Lorsque les conditions le favorisent, les différents acteurs profitent de leurs savoirs disponibles en réseau. Durant la recherche, les acteurs ne se privent pas de cette source de richesse. Les acteurs veulent connaître ce qui fonctionne et ils cherchent des solutions novatrices aux problématiques complexes auxquelles ils sont confrontés. En effet, les acteurs en réseau étaient confrontés au défi de traduire et de 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 favorisé une coconstruction de sens entre les différents acteurs en réseau entourant l'enfant ayant des besoins particuliers. La coconstruction de sens s'est créée dans l'interaction, dans l'échange et dans le partage. En contexte d'innovation, les acteurs en réseau profitent donc du forum hybride où circulent des savoirs, des intérêts, des histoires variés et un engagement des acteurs. 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, de trouver des solutions (Dumont, 2003; Le Boterf, 2004; Ruel *et al.*, 2014).

Les savoirs en partage, développés dans cet espace-temps où des personnes ont la possibilité de travailler et d'échanger ensemble, favorisent aussi le développement de rapports nouveaux entre les acteurs en réseau. Un savoir commun partagé ou coconstruit entre les acteurs permet de solidifier et de cimenter le réseau. Il contribue à l'évolution de la dynamique relationnelle en cours de processus et à la pertinence des actions du réseau. Il donne sens au réseau et solidifie l'innovation (Amblard *et al.*, 2005 ; Caillouette, Garon, Dallaire, Boyer, & Ellyson, 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; Deliège, 2004).

Cependant, la multiplication des acteurs pourrait apporter une lutte de légitimité des savoirs, du pouvoir, des objectifs ou des actions à déployer. Or, la complexité des besoins des enfants ayant des besoins particuliers a incité le réseau à faire appel à l'intelligence collective du groupe pour augmenter la compétence du réseau à gérer ces situations complexes et pour augmenter la cohérence des actions (Le Boterf, 2004). Les acteurs ont pu 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, Bilodeau, & Bélanger, 2006). Les processus interactionnels ont donc favorisé une diversification et une dédogmatisation des savoirs (Genard, 2003), contrant ainsi la vision fragmentée de la problématique portée par les acteurs seuls et leurs organisations de provenance. Ainsi, les processus interactionnels permettent d'observer l'évolution de la logique d'action des acteurs en réseau. Ils soutiennent le mouvement vers une logique d'action collective qui se construit par la réciprocité des échanges des acteurs en réseau. 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.

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. Or, nous savons que les acteurs issus de milieux et de cultures différents sont souvent 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). Dans cette perspective, il n'est pas rare que cette quête crée des tensions et des controverses entre les familles, les milieux scolaires, les services de garde et les autres services offerts à l'enfant. Ces controverses peuvent ralentir et même faire cesser le travail en réseau et l'innovation (Callon, 1986). La présente recherche ne fut pas exempte de ces tensions. Celles-ci illustrent entre autres les défis de l'intégration en classe ordinaire des enfants ayant des besoins particuliers notamment en ce qui a trait aux mesures de soutien à mettre en place, à la formation des intervenants scolaires et à la coordination des actions (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006; Tétreault *et al.*, 2004). Les résultats de la recherche suggèrent que la transition, telle que planifiée, peut aider les différents acteurs à gérer ces controverses. La fréquence des rencontres, les multiples interactions et les modalités variées d'échange ont contribué au développement d'une approche de collaboration et de partage, celle-ci ayant une incidence sur la définition des rôles et de leur cohésion, notamment lors de l'élaboration du plan de transition et de son suivi. Les interactions construites et entretenues entre les acteurs en réseau ont permis aux acteurs de soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

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 (1988), 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, Lefebvre, & 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.

Conclusion

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 struc-

turels et de processus interactionnels.

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 vers le préscolaire 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. 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. 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.

Aussi la recherche appuie l'importance de susciter des occasions pour que les savoirs se partagent en contexte interactif. De même, les savoirs des différents acteurs sont apparus complémentaires et non pas hiérarchisés. Les savoirs en partage permettent aux acteurs d'accéder aux différents savoirs et de les enrichir pour faire face aux enjeux de la transition. Ce faisant, les savoirs se contextualisent au gré des situations, des échanges et des interactions.

Cependant, cette recherche soulève quelques limites. D'abord, le nombre de réseaux pour lesquels l'innovation a été étudiée est peu élevé. De même, l'innovation a été seulement analysée en contexte de transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. Le transfert des grandes orientations 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. La recherche-action à l'intérieur de laquelle cette innovation s'est déployée n'est pas le cadre habituel de la transition vers le préscolaire. Elle a facilité la mise en place de processus structurels. Ces conditions facilitatrices existent rarement dans les milieux préscolaires.

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.

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 plan d'action du MELS *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2009). Les commissions scolaires et les écoles sont invitées à créer des liens avec les services de garde de leur territoire afin de faciliter la transition vers le préscolaire des enfants en maternelle. Cette voie invite les milieux scolaires à développer des pratiques intersectorielles, tant structurelles qu'interactionnelles, pour mettre en œuvre cette voie. Cette nouvelle perspective est un pas dans la bonne direction. Elle pourrait déboucher sur la mise en place d'un dispositif pouvant soutenir le processus de planification de la transition vers le préscolaire!

Références bibliographiques

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations. Premier épisode : L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre*, 11, 4-17.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3e éd.). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier & M.

- Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., & 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: INSPQ.
- 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., & 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. Repéré à <http://www.crisis.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.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C., & 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.
- Deliege, I. (2004). Partage des savoirs dans le réseau médico-social comme moyen de faire face aux situations de crise familiale. Dans J.-P. Metzger (Éd.), *Le partage des savoirs : Logiques, contraintes et crises* (p. 171-182). Paris: L'harmattan.
- Dumont, R. (2003). Le réseau professionnel au service de la coordination inter-institutionnelle. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross & G. Masclat (dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 27-119). Paris : Dunod.
- Gagnon, F., Bilodeau, A., & 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.
- Genard, J.-L. (2003). Ressources et limites des réseaux. *La Revue Nouvelle*, 10, 42-51.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten Teacher's Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & 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.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'organisation
- Libois, J., & 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.
- 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.
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport. (2013). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2012*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- 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.
- Moreau, A. C., Ruel, J., & Bourdeau, L. (2006-2008). Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire. Recherche financée dans le cadre du *Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire*. Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Myers, C. T. (2007). The Role of Independent Therapy Providers in the Transition to Preschool. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 173-185.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families & Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and their Families : Roles of School Social Workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34.
- Rous, B., Myers, C. T., & 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.
- Ruel, J. (2011). *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 de Doctorat inédite), Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A.C., & April, J. (2014 – accepté). Planification intersectorielle de la transition vers le préscolaire : regard sur les savoirs en partage. *Revue internationale des communications et socialisation*.

- Ruel, J., Moreau, A.C., & April, J. (2013 – soumis). Une expérience de travail intersectoriel analysé sous l'angle de la sociologie de la traduction.
- Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A., & April, J. (2013a – avril). *Les pratiques de transition lors de la première rentrée scolaire des enfants ayant des besoins particuliers en contexte québécois*. Communication dans le cadre du 2ème colloque international, De l'intégration à l'inclusion scolaire : Regards croisés sur les défis actuels de l'école; 8 – 10 avril, Bienne : Suisse.
- Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A., & April, J. (2013b). Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : Évaluation du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* – Rapport préliminaire, Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- 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., & 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 CIRRIIS : Université Laval, Université du Québec à Rimouski.
- Therrien, J., & 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.
- Voizot, B., Charpentier, M. C., Loichet, S., Buferne, R., & Joussemme, 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. doi: 10.1016/j.neurenf.2009.05.008
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the Relation between Kindergarten Preparation and Child Socio-Behavioral School Outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176. doi: 10.1007/s10643-012-0509-x