

# LES SAVOIRS EN PARTAGE ENTRE DES ACTEURS INTERSECTORIELS EN CONTEXTE DE TRANSITION SCOLAIRE<sup>\*\*</sup>

JULIE RUEL      ANDRÉ C. MOREAU      JOHANNE APRIL<sup>7</sup>

Université du Québec en Outaouais, Canada

## RÉSUMÉ

La première rentrée scolaire constitue un défi, tant pour les enfants ayant des besoins particuliers, leurs parents, les différents intervenants qui les entourent, dont ceux des milieux scolaires qui les accueillent. Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale ayant documenté les savoirs qui sont en partage lorsque des acteurs intersectoriels, incluant les parents, planifient ensemble cette transition. Les résultats permettent d'identifier les objets, les porteurs, le type de savoirs en partage, ainsi que leurs retombées. Les résultats suggèrent que, lorsque les conditions le favorisent, les acteurs profitent des savoirs disponibles qui circulent entre eux. Cette source de richesse les invite à connaître ce qui fonctionne et à chercher des solutions novatrices aux problématiques complexes auxquelles ils sont confrontés. Les savoirs en partage favorisent des savoirs contextualisés et le développement de rapports nouveaux en contexte de travail intersectoriel.

**Mots-clés :** savoirs en partage, travail intersectoriel, transition, transition vers le préscolaire, continuité éducative, parents, enfants ayant des besoins particuliers.

## INTRODUCTION

La transition<sup>8</sup> vers le préscolaire expose l'enfant, sa famille et les autres adultes qui les entourent à plusieurs enjeux qui sont déterminants pour l'adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire (Kraft-Sayre et Pianta, 2000). De plus, les enjeux de la première rentrée scolaire sont augmentés en présence d'enfants ayant des besoins particuliers (EBP) (Rosenkoetter, Hains, et Dogaru, 2007). Des enjeux intersectoriels, administratifs

---

<sup>7</sup> Adresses de contact : Julie.ruel@uqo.ca - Andre.moreau@uqo.ca - Johanne.april@uqo.ca

\*\* Pour citer cet article :

Ruel, J., Moreau, A. et April, J. (2014). Planification intersectorielle de la transition vers le préscolaire : regard sur les savoirs en partage, *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 47-59.

<sup>8</sup> Ce texte présente des résultats issus de la recherche doctorale de la première auteure (Ruel, 2011).

ainsi que des enjeux relationnels illustrent les embûches auxquelles les différents acteurs sont confrontés (Ruel, 2011; Wolery, 1999). Les écoles sont invitées à déployer des pratiques de transition (Gouvernement du Québec, 2010). Celles visant les familles se développent graduellement. Cependant, les pratiques partenariales entre les divers milieux de vie des enfants ont encore à être soutenues ou développées (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2013). De plus, les pratiques transitionnelles spécifiques pour les EBP sont peu nombreuses (La Paro, Pianta, et Cox, 2000).

Lors de la première transition scolaire, l'implication du personnel de l'école favorise les expériences positives pour les jeunes enfants (McIntyre, Arbolino, DiGennaro Reed, et Fiese, 2013). Le but ultime est de soutenir l'adaptation mutuelle et le développement optimal de l'enfant, tout en assurant la continuité éducative entre ses différents milieux de vie. La mise en place de conditions pour ce faire devient une responsabilité à partager entre tous les adultes qui entourent l'enfant.

Une recherche a permis d'examiner la façon dont des acteurs intersectoriels, réunis en trois réseaux différents, ont planifié la transition vers le préscolaire de trois EBP. Les acteurs sont les adultes qui connaissent l'enfant et ceux qui se préparent à l'accueillir. La mise en réseau crée un contexte favorable rendant possibles le partage d'expériences, de savoirs, de connaissances et la construction de relations de collaboration. Comment des acteurs profitent-ils de la planification de la transition vers le préscolaire pour vivre des savoirs en partage?

## 1. LA NÉCESSAIRE PLANIFICATION DE LA TRANSITION

Les enfants ayant des besoins particuliers (EBP) sont souvent connus par plusieurs intervenants, venant d'organisations variées, pouvant contribuer à identifier leurs besoins et à soutenir les milieux de vie de l'enfant. Le recours à des pratiques spécifiques qui facilitent les liens entre les enfants, les familles, les services à la petite enfance et les enseignants de maternelle est une approche utile pour soutenir l'adaptation des enfants à l'école, grâce aux efforts déployés pour assurer la continuité entre ces différents milieux de vie (Wildenger et McIntyre, 2012). Ainsi, 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 (Rosenkoetter *et al.*, 2007).

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, afin de bénéficier des savoirs diversifiés et complémentaires de ces personnes. Mais, en profite-t-on vraiment? La diversité ajoute souvent des problèmes de continuité, de communication, de conflits de valeurs et de manque de collaboration (Wolery, 1999). Des enjeux administratifs et intersectoriels surviennent. Ils réfèrent notamment 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. Les informations écrites et transférées entre les milieux ne sont pas suffisantes pour préparer le milieu aux besoins et aux caractéristiques de l'enfant. De nouvelles façons de transférer et de partager les savoirs sont à développer pour assurer la poursuite du développement de l'enfant, permettant de construire sur ses acquis (Cassidy, 2005). Ainsi, des échanges réciproques entre les milieux préscolaires sont à encourager (Therrien et Goupil, 2009).

La planification de la transition et des services, ainsi que les savoirs en partage s'avèrent être une réponse logique pour réduire la discontinuité éducative. Cependant, cet exercice requiert un travail intersectoriel qui est exigeant. La présence de plusieurs personnes augmente le risque de concurrence entre les différentes

visions de l'enfant et de sa situation, 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, 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. Différentes missions, philosophies, valeurs, politiques et contraintes peuvent soulever des tensions, même avant l'entrée à l'école. Malgré cela, l'évaluation des besoins et l'harmonisation des interventions requièrent un travail d'équipe et une systématisation de l'intervention (Goupil, 2007).

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. Bien qu'ils contribuent à une transition de qualité, le partage des savoirs et des expériences entre les milieux de vie de l'enfant n'est pas systématique, ayant peu d'occasions structurées pour ce faire.

## 2. VERS UNE DÉFINITION DES SAVOIRS EN PARTAGE

Le développement des enfants qui ont des besoins complexes invite à l'interdépendance des acteurs qui les entourent (Anderson-Butcher et Ashton, 2004). Ils sont porteurs de savoirs qui diffèrent selon leur histoire personnelle, leurs expériences, leurs connaissances, les informations accumulées et les environnements dans lesquels ils ont évolué. Ces savoirs sont singuliers par leur caractère individualisé pour chacun des acteurs, et ils sont pluriels par leurs différents types de savoirs. Dans un monde où se développent des rapports nouveaux, il est nécessaire de rendre disponibles ces savoirs qui, par leur partage, favorisent la capitalisation des savoirs humains (Bouchard, 1999; Thill et Brochard, 2001). Sans leur partage, les savoirs demeurent des richesses inexploitées (Le Boterf, 2004, 2006).

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 variés. Le premier est utilisé notamment dans le contexte du monde des affaires et dans le contexte du monde civil, alors que le deuxième est employé dans le contexte des services aux personnes présentant une incapacité ainsi que dans le monde de l'éducation. Aussi, l'analyse de ces deux concepts a conduit à l'élaboration du concept « savoirs en partage » développé pour la présente recherche. Ce concept veut mettre l'accent sur la dynamique relationnelle qui se développe entre des acteurs durant 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. Dans ce contexte, les savoirs en partage sont les savoirs portés par les acteurs intersectoriels, qui circulent lors du travail en réseau et qui sont partagés, reformulés et réinvestis au profit d'une transition planifiée en réponse aux besoins de l'enfant et des milieux (Ruel, 2011). Les savoirs en partage s'appuient sur la nécessité de recourir à tous les savoirs disponibles (Le Boterf, 2006; Thevenot, 1998). De même, par le partage, les acteurs veulent trouver des solutions novatrices aux problématiques complexes et parfois nouvelles auxquelles ils font face (Dumont, 2003). De plus, les savoirs en partage peuvent soutenir la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant et réduire les perturbations et les ruptures entre ces environnements (Kagan et Neuman, 1998; Ruel et Moreau, 2012). Le partage en face à face ou en réseau est une voie recherchée pour une mise en commun (Le Boterf, 2004).

L'intérêt de la recherche doctorale est donc d'approfondir comment les différents acteurs, réunis en réseau, exploitent cette potentialité, cet espace/temps disponible, pour matérialiser les savoirs en partage : Que sont les savoirs en partage en contexte de transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins

particuliers? Ce faisant, nous voulons connaître les objets, les porteurs, le type, les retombées et les composantes des savoirs en partage.

### 3. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Une recherche-action (Moreau, Ruel, et Bourdeau, 2006-2008) 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 parents. Ces acteurs sont réunis en trois réseaux (R) distincts, par milieu école, afin de planifier la transition vers le préscolaire de trois enfants ayant des besoins particuliers. La démarche de transition planifiée signifie que les participants (acteurs) sont invités à s'approprier la problématique de cette transition, la spécifier et la particulariser pour l'EBP 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. Cette démarche de planification se déroule sur une période de plus d'un an, de mars 2007 avant la rentrée scolaire, à mai 2008. Le nombre de rencontres varie de six à neuf selon les réseaux, la fréquence étant déterminée par les participants pour tenir compte de la réalité de chacune des situations.

Les participants sont les parents et les divers intervenants provenant des services dispensés aux trois enfants avant l'entrée à l'école, soit les services de garde et les services de santé et de services sociaux (SSS) ainsi que les intervenants des milieux scolaires qui s'apprêtent à accueillir ces enfants ou à les soutenir. Vingt-cinq personnes participent à la recherche à chacune des années (avant et après la rentrée), réparties dans les trois réseaux. Les enfants pour lesquels la démarche s'est réalisée présentent un polyhandicap (R1, classe ordinaire), une déficience intellectuelle (DI), (R2, classe spécialisée) et un trouble envahissant du développement (TED<sup>9</sup>) (R3, classe ordinaire).

Trois modes de saisie des données sont mis à contribution pour examiner l'objet de recherche : 1) l'observation participante durant toutes les rencontres en réseau (n= 22); 2) les groupes de discussion focalisée (GDF), deux par réseau (n=6) et 3) les entretiens individuels semi-dirigés réalisés à la fin de la démarche (EI) (n=24).

L'analyse qualitative du contenu a été réalisée par catégorisation mixte, c'est-à-dire d'une manière inductive, par catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2008) ainsi que par catégorisation prédéterminée, avec des catégories identifiées antérieurement à l'analyse. Cette analyse a été facilitée par l'utilisation du logiciel NVivo.

## 4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 4.1 Les objets, les porteurs et le type de savoirs en partage

L'analyse des comptes rendus des rencontres en réseau montre que les acteurs ont échangé des savoirs sur une variété d'objets. Ils concernent plusieurs aspects de la vie de l'enfant et de la vie scolaire : 1) les informations générales sur l'enfant, ses particularités et les problématiques spécifiques avec lesquelles composer dans le futur milieu; 2) les stratégies éducatives efficaces; 3) le choix et l'utilisation du matériel ainsi que le programme pédagogique; 4) l'aménagement de l'espace et la sécurité de l'enfant ainsi que 5) la sensibilisation à l'accueil d'un enfant ayant des besoins particuliers dans un nouveau milieu.

---

<sup>9</sup> Aujourd'hui on parle de trouble du spectre autistique (TSA).

Ces différents objets de savoirs sont portés par tous les participants à la recherche, peu importe leur provenance. Bien que les parents, les intervenants des services de garde 0-5 ans, ceux de la SSS ou du milieu scolaire portent des savoirs sur les mêmes objets, leur contenu et leur traitement diffèrent. Ainsi, le partage favorise l'accès à une perspective globale du même objet de savoirs, celui-ci étant présenté sous différents angles. À titre d'exemple, l'information concernant 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. Ce faisant, les savoirs diversifiés des différents acteurs sont complémentaires. De plus, pour certains acteurs, les savoirs sont mobilisés à des périodes variées du processus de transition planifiée : les services de garde 0-5 ans partagent davantage leurs savoirs en début de processus (avant la rentrée) alors que le personnel scolaire le fait davantage après la rentrée scolaire.

Aussi, le mouvement initial des savoirs en partage diverge selon le caractère spécialisé ou non spécialisé du milieu scolaire d'accueil. Dans le réseau 2, en classe spécialisée, les savoirs en partage sont souvent initiés par l'enseignante qui possède beaucoup d'expérience en adaptation scolaire. Elle partage des informations pratiques et des approches qui favorisent le développement global de l'enfant, en tenant compte de ses caractéristiques. Toutefois, elle favorise la réciprocité des échanges en sollicitant la perspective parentale. Elle crée rapidement une dynamique de partage avec les parents en s'informant du quotidien avec leur enfant, leurs perceptions, leurs enjeux, leurs stratégies efficaces ou celles qui ne semblent pas fonctionner. Les parents et l'enseignante ainsi que l'intervenant du réseau de la SSS unissent leurs savoirs et leurs expériences afin de mettre en place des stratégies efficaces pour le développement optimal de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Ils œuvrent dans une même direction.

En classe ordinaire, les savoirs en partage sont davantage initiés par les parents, les intervenants du milieu de la SSS ou du service de garde. L'accueil d'EBP, par des personnes qui n'ont pas cette expertise spécifique, nécessite beaucoup de soutien de la part des acteurs qui connaissent l'enfant. Dans ces situations, les savoirs en partage servent à soutenir les milieux scolaires. Des commentaires font état de l'importance de ne pas improviser l'accueil des EBP vu la quantité importante de détails à considérer. Le fait d'avoir accès à plusieurs savoirs et de les partager en réseau permet d'aller plus loin dans les interventions, de se sentir plus à l'aise. Une enseignante en parle ainsi :

« 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...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 ... ça nous donne des trucs pour avancer, pour bien fonctionner en classe, moi ça m'a aidé beaucoup ... 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)

Le partage permet 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 ne sont donc pas hermétiques ou mutuellement exclusifs. De même, par ce partage, les savoirs sont traduits en savoirs pratiques ancrés dans le quotidien. Ils servent à habiliter les différents acteurs afin de favoriser le bien-être des enfants et de soutenir la capacité d'accueil des milieux scolaires.

#### **4.2 Les retombées des savoirs en partage**

Les retombées des savoirs en partage sont regroupées en cinq catégories.

1) L'efficacité du processus de transition planifiée. La multitude des objets des savoirs traités, leur contextualisation et leur pertinence contribuent à une transition de qualité. Les stratégies pour préparer et soutenir l'enfant, ses parents et le milieu scolaire (environnement physique, matériel et humain) sont alors adaptées et répondent aux besoins des enfants et des milieux. Bien que quelques controverses et des tensions soient soulevées lors du travail en réseau, les acteurs poursuivent la démarche pour réussir la transition des enfants, leur cible commune. L'efficacité se mesure à la façon dont l'enfant est inclus, s'adapte, participe à la vie de groupe et à la façon dont le personnel scolaire et les autres acteurs perçoivent cette démarche. Les commentaires recueillis témoignent de la satisfaction. Les participants suggèrent que des démarches similaires se réalisent pour toute intégration d'EBP :

« Mon souhait, parce qu'il y en a d'autres enfants à intégrer avec 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)

2) L'ouverture à la différence. Les savoirs en partage débouchent sur une ouverture sociale et une ouverture à la différence. Les activités de sensibilisation auprès des autres enfants de la classe et de leurs parents, ainsi que le temps partagé avec l'enfant intégré permettent une plus grande ouverture à la différence. Les enfants intégrés profitent de leur place dans le groupe-classe, dans l'école et dans leur quartier. Le personnel scolaire reconnaît que cela contribue à la tolérance et à l'ouverture. « Et en faisant mon tour partout j'ai vu que les enfants les accueillent, les protègent et parfois les aident; beaucoup de respect ... au niveau de reconnaître les différences, ses besoins » (GDF2\_R3). L'ouverture à la différence dépasse même le cadre de la classe. Des gestes sont observés : des enseignants viennent visiter la classe de l'enfant intégré, des parents et des enfants les saluent dans la rue, au parc du quartier, etc.

3) Le développement de compétences personnelles. Les EBP sont exposés à plusieurs occasions d'apprendre et de développer de nouvelles compétences. La proximité des autres enfants et la routine scolaire les aident dans le développement de compétences sociales, communicationnelles et organisationnelles. Les parents constatent l'évolution de leurs enfants. Les parents reconnaissent eux aussi avoir développé de nouvelles compétences au cours de cette expérience. Pour sa part, le personnel scolaire note des retombées sur le plan professionnel et personnel : « 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)

4) La continuité éducative. Les savoirs en partage soutiennent des réponses adaptées à la complexité des besoins des enfants et à la diversité des milieux. Elles s'appuient sur des expertises variées, portées par tous les acteurs du réseau. La rentrée scolaire apporte moins de surprises tant pour l'EBP que pour le personnel 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 favorisant la continuité éducative. Les acteurs reconnaissent qu'ils arrivent avec leur bagage spécifique, 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)

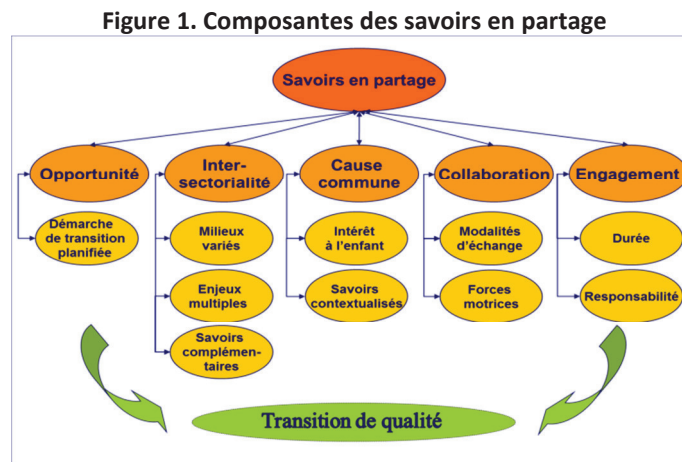
5) Le développement de relations de collaboration. Les relations de collaboration facilitent les savoirs en partage et elles en sont aussi une retombée. La période durant laquelle s'étale la démarche de transition planifiée crée un espace-temps où se déroulent de nombreuses rencontres à l'intérieur desquelles des relations de collaboration se développent :

« Et ça facilite la collaboration entre les établissements parce qu'on a une vision 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, 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 contexte de transition planifiée intersectorielle, les retombées des savoirs en partage s'inscrivent dans une perspective développementale de la transition. Les interactions et les relations réciproques qui se construisent par les savoirs en partage, façonnent 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.

### 4.3 Les composantes des savoirs en partage

La figure 1 propose une synthèse issue d'une analyse croisée et intégrée de toutes les données recueillies concernant les savoirs en partage. Les composantes qui en découlent interagissent dynamiquement entre elles, permettant aux savoirs en partage de prendre forme et de se réaliser afin de favoriser une transition planifiée de qualité.



Ainsi, pour que surviennent des savoirs en partage, il y a d'abord une occasion d'échange, une opportunité offerte aux différents acteurs. La démarche de transition planifiée pour des EBP représente 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 offre le cadre et la structure de soutien rendant possibles les savoirs en partage. L'opportunité d'échange constitue donc la première composante des savoirs en partage.

L'intersectorialité représente, pour sa part, la deuxième composante. Cela signifie, que la démarche de transition planifiée regroupe des acteurs provenant de plusieurs secteurs d'intervention et de milieux divers, porteurs de savoirs variés et complémentaires, confrontés à des enjeux organisationnels, professionnels ou personnels. Le travail intersectoriel favorise les interactions entre ces acteurs et entre leurs domaines de compétences. Le mouvement initial de partage diffère selon le type de milieu qui accueille l'EBP. Le mouvement se fait davantage vers la classe ordinaire lorsque les EBP sont intégrés dans cette classe et inversement, le mouvement de partage des savoirs se fait davantage vers la famille et les autres milieux de vie de l'enfant lorsque celui-ci est intégré en milieu spécialisé.

La cause commune, troisième composante, oriente le travail intersectoriel en réseau. Tous les acteurs sont habités par l'intérêt à l'enfant, voulant lui faire vivre une transition de qualité. Ils gardent le cap vers l'atteinte



de cette cause, celle-ci étant une motivation aux savoirs en partage. Pour y arriver, les savoirs portant sur plusieurs objets sont donc partagés entre les acteurs et ils sont contextualisés à la réalité de l'enfant et des milieux.

Mais encore, les savoirs en partage peuvent difficilement survenir sans la collaboration des acteurs qui est la quatrième composante. Cette collaboration se crée au cours des occasions de travail conjoint, dans la dimension relationnelle, dans le «faire ensemble». Les diverses modalités d'échange et les interactions variées et fréquentes soutiennent les savoirs en partage. Plusieurs forces motrices, dont les attitudes personnelles et collectives, s'intègrent bien à cette composante. La mise en commun, le climat favorable aux échanges et le goût d'y être sont des attitudes soutenant la collaboration.

L'engagement des acteurs à la démarche de planification est la cinquième composante des savoirs en partage. En effet, il est difficile de témoigner des savoirs en partage sans la présence des acteurs pour toute la durée de la démarche. Leur présence permet notamment la mise en valeur des différents savoirs et la construction de nouveaux savoirs selon les besoins qui émergent tout au long de la planification. La durée de l'engagement ainsi que le partage des responsabilités et des savoirs favorisent aussi une continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant.

La quête d'une transition de qualité pour les EBP constitue, pour sa part, une composante transversale des savoirs en partage. Cette motivation commune est au cœur de la démarche de transition planifiée, que ce soit lorsque les acteurs acceptent de participer à cette démarche intersectorielle, ou encore lorsqu'ils partagent leurs savoirs complémentaires, les contextualisent, collaborent ou s'engagent dans l'action. Ce faisant, la quête d'une transition de qualité enrichit et donne un sens à chacune des composantes présentées précédemment. De même, en plus d'être une composante transversale qui anime chacune des composantes des savoirs en partage, la transition de qualité est identifiée comme une de ses retombées.

Enfin, les savoirs en partage sont possibles puisqu'il y a eu un espace/temps où les personnes peuvent travailler ensemble. Ce travail est optimisé par un projet commun, porté par des acteurs intersectoriels, dans une dynamique de collaboration, engagés à la réalisation d'une cause commune.

## 5. DISCUSSION

La démarche structurante à l'intérieur de laquelle s'est déroulée la recherche est un élément déterminant ayant rendu possibles les savoirs en partage. Au-delà du discours de partenariat, les conditions favorables à la mise en place du travail de collaboration sont le point de départ de la rencontre entre les acteurs intersectoriels incluant les parents.

Ainsi, 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) ou le travail en réseau (Dumont, 2003; Héber-Suffrin, 2001; Thill et Brochard, 2001) sont des voies privilégiées pour y arriver. Dans 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. Dans les trois réseaux, les acteurs participent à cette démarche qui leur offre un lieu et un espace où se déroulent des interactions permettant de vivre des savoirs en partage.

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; Masclat, 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 (Inkpen, 1996).

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.

Les savoirs en partage sont aussi contextualisés. Cela signifie que, par leur partage, les savoirs portés et partagés par les acteurs prennent en considération le contexte de l'enfant et celui 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 permet de contextualiser les savoirs et de contextualiser l'intervention (Lessard et Portelance, 2005). Des savoirs contextualisés appellent alors 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).

Des rôles et des savoirs nouveaux ainsi que des nouvelles collaborations sont notamment nécessaires lors de l'inclusion des EBP 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). 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). La planification de la transition 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.

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 suggère que les interactions verbales entre les acteurs, lors du partage des renseignements, 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, ces résultats s'inscrivent à contre-courant. Ils renforcent l'importance d'un espace de partage pour que les savoirs et les informations qui y sont rattachés soient traduits, interprétés ou expliqués. Ce faisant, les savoirs peuvent être contextualisés à chacune des situations tout en augmentant leur utilité et leur pertinence (Cassidy, 2005).

## CONCLUSION

Une transition planifiée invite les acteurs réunis en réseau à dépasser les irritants et les controverses qui peuvent survenir afin d'en arriver à vivre pleinement la richesse de leurs savoirs en partage. Cette recherche suggère que, lorsque les conditions favorables au travail intersectoriel sont présentes, la collaboration et le partenariat dépassent le stade de discours pour devenir une réalité.

Le milieu qui reçoit l'EBP peut difficilement faire l'économie des savoirs accumulés par les adultes qui entourent cet enfant avant son entrée à l'école. Ces derniers 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 et sa propre complexité. Il n'est pas rare que les adultes qui l'entourent créent des stratégies « à la carte » qui répondent sur mesure aux besoins identifiés. Les savoirs en partage favorisent l'utilisation de ces pratiques et des stratégies.

La principale limite à cette recherche concerne les conditions inhérentes à son déroulement. En effet, le contexte de recherche-action dans lequel elle s'est déroulée a fourni des conditions facilitatrices qui se retrouvent peu dans les contextes scolaires réels. La démarche de transition planifiée a rendu possible la présence de dispositifs structurants qui soutiennent les occasions de partage : l'organisation, l'animation, les suivis ainsi que la planification des différentes rencontres en réseau. De même, la recherche a été réalisée auprès de trois enfants, ce qui limite la généralisation des résultats. Cependant, en contexte de transition vers le préscolaire d'EBP, la démarche de transition planifiée est transférable.

Le partage représente une voie privilégiée afin de mettre à profit les savoirs portés par les différents acteurs intersectoriels. Au-delà du discours de pratiques partenariales, les résultats de cette recherche illustrent que ces acteurs peuvent œuvrer ensemble et partager leurs savoirs. L'ouverture appelle à l'ouverture. Elle amène une réponse en écho. C'est la dimension interactive des savoirs en partage. Ils témoignent d'une histoire relationnelle bâtie lors des interactions entre des personnes provenant de milieux variés. Les savoirs ont été considérés, peu importe leur provenance, en concordance avec les besoins requis par la situation. Les savoirs des acteurs sont complémentaires et interdépendants, 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 au profit d'une meilleure transition vers le préscolaire des EBP.

## RÉFÉRENCES

- Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities. *Children & Schools*, 26(1), 39-53.
- Bouchard, J.-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 47-58.
- 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.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.

- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198.
- Dionne, L. (2005). Le partage et la transformation des pratiques pédagogiques par la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire. Dans C. Gervais & L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 349-366). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Dumont, R. (2003). Le réseau professionnel au service de la coordination interinstitutionnelle. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross & G. Masclat (dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 27-119). Paris : Dunod.
- Genard, J.-L. (2003). Ressources et limites des réseaux. *La Revue Nouvelle*, 10, 42-51.
- Goupil, G. (2007). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
- 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.
- Grize, J.-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-129). Paris: Presses Universitaires de France.
- Héber-Suffrin, C. (2001). *Partager les savoirs : Construire le lien*. Lyon: Les Éditions de la Chronique Sociale.
- Inkpen, A. C. (1996). Creating Knowledge Through Collaboration. *California Management Review*, 39(1), 123-140.
- Johnson, L. J., Zorn, D., Kai Yung Tam, B., Lamontagne, M., & Johnson, S. A. (2003). Stakeholders' Views of Factors that Impact Successful Interagency Collaboration. *Exceptional Children*, 69(2), 195-209.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers' Reported Transition Practices for Children Transitioning into Kindergarten and First Grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
- Le Boterf, G. (2004). Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était (3e éd.). 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., & 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 & L.

Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke: Éditions du CRP

- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. M., & Odom, S. L. (1997). The Impact of Changing Roles on Relationships between Professionals in Inclusive Programs for Young Children. *Early Education & Development, 8*(1), 67-82.
- Masclat, G. (2003). Compétences et lien social : les RERS. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross & G. Masclat (dir.), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 191-258). Paris: Dunod.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Arbolino, L. A., DiGennaro Reed, F. D., & Fiese, B. H. (2013). The Transition to Kindergarten for Typically Developing Children: A Survey of School Psychologists' Involvement. *Early Childhood Education Journal*, No Pagination Specified.
- Moreau, A. C., Ruel, J. et Bourdeau, L. (2006-2008). *Carte routière pour soutenir une transition de qualité des enfants EHDAA vers le préscolaire*. Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Rimm-Kaufman, S. E., & 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.
- 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.
- 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). Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A., & April, J. (2013). 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.
- Ruel, J. et Moreau, A.C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Développement humain, handicap et changement social. Actes du colloque Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions*. 20 (1) 71-78.
- 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.
- Thevenot, D. (1998). Le partage des connaissances : Une mémoire interactive pour la compétitivité de l'entreprise. Paris: Technique et Documentation - Lavoisier
- Thill, G., & Brochard, A. (2001). Le dialogue des savoirs : Les réseaux associatifs, outils de croisements entre la science et la vie. Bruxelles: Éditions Luc Pire.

- Toupin, L. (1991). L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : Dérive ou ancrage? *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 109-129.
- Voyer, P. (2000). L'interdisciplinarité, un défi à relever. *L'Infirmière Canadienne*, 96(5), 39-44.
- 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.
- Winter, S. M. (2007). *Inclusive Early Childhood Education: A Collaborative Approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Wolery, M. (1999). Children with Disabilities in Early Elementary School. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 253-280). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.