



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# INTERSECTORIALITE : EXPERIENCES ET PRATIQUES

Volume 2, numéro 1

2015

## UNE EXPÉRIENCE DE TRAVAIL INTERSECTORIEL ANALYSÉ SOUS L'ANGLE DE LA SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION\*\*

JULIE RUEL, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

ANDRE C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

JOHANNE APRIL, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA<sup>1</sup>

### Résumé

La rentrée à la maternelle constitue la première transition scolaire des enfants. Les défis de cette première rentrée sont augmentés lorsque les enfants ont des besoins particuliers. À la complexité des réponses à apporter à leurs besoins sur le plan intellectuel, moteur, social, langagier, etc. s'ajoute la coordination d'intervenants variés. Dans le cadre d'une recherche-action, des acteurs intersectoriels ont été regroupés en trois réseaux distincts afin de planifier la transition vers le préscolaire de trois enfants ayant des besoins spécifiques. Le travail en réseau a fait l'objet d'une analyse spécifique en utilisant la sociologie de la traduction comme cadre d'analyse. Les réseaux étaient constitués des parents et des acteurs provenant des milieux scolaire, de la santé et des services sociaux et des services de garde. La planification de la transition a été l'occasion d'observer une évolution des pratiques entre les acteurs des trois réseaux étudiés. Ces acteurs se sont unis autour d'une cause commune, avec la visée de faire vivre une transition de qualité aux enfants ciblés selon les diverses situations.

**Mots clé :** travail intersectoriel, travail en réseau, transition; transition vers le préscolaire; innovation; enfants ayant des besoins particuliers

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : julie.ruel@uqo.ca

\*\*Pour citer cet article

Ruel, J., Moreau, A. C. et April, J. (2015). Une expérience de travail intersectoriel analysé sous l'angle de la sociologie de la traduction. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 6-20.

## 1. INTRODUCTION

L'entrée à la maternelle est considérée comme une expérience normative pour tous les enfants. Elle est néanmoins une période de perturbations pour de nombreux enfants, dont les enfants ayant des besoins particuliers, particulièrement vulnérables pendant cette période (Rosenkoetter, Hains et Dogaru, 2007; Rous, Hallam, Harbin, McCormick et Jung, 2007; Wolery, 1999; Daley, Munk et Carlson, 2011). Leurs parents sont souvent préoccupés par le déroulement de la transition et l'adaptation de leur enfant à l'école durant cette période (McIntyre, Eckert, Arbolino, DiGennaro Reed et Fiese, 2013). La relation école-famille-communauté contribue à l'ajustement de l'enfant durant la première année de fréquentation scolaire et durant les années suivantes (Epstein, 2001). Les liens entre les différents contextes dans lesquels l'enfant évolue, et les relations entretenues entre les personnes au sein de ces différents contextes, soutiennent une transition écologique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Une recherche doctorale (Ruel, 2011) a permis d'analyser l'expérience de travail intersectoriel, qualifié de travail en réseau, lors de la transition planifiée vers le préscolaire de trois enfants ayant des besoins particuliers. Au printemps avant la rentrée scolaire en maternelle, les parents des trois enfants, les intervenants du milieu de la santé et des services sociaux (SSS) et des services de garde ainsi que les futurs enseignants et directions d'école qui s'apprêtent à accueillir les enfants ont été invités à se regrouper en réseau intersectoriel afin de planifier cette transition. Les enfants pour lesquels la démarche de transition planifiée s'est réalisée présentent un polyhandicap (classe ordinaire - Réseau 1), une déficience intellectuelle (DI), (classe spécialisée - Réseau 2) et un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (classe ordinaire - Réseau 3). Un total de 32 acteurs a participé dans trois réseaux différents à cette démarche qui s'est déroulée du printemps avant la rentrée scolaire au printemps suivant, après la rentrée. Dix-huit acteurs étaient les mêmes du début à la fin de la démarche alors que 7 acteurs ont seulement participé aux rencontres tenues avant la rentrée et 7 autres n'ont participé qu'après la rentrée. Il s'agit entre autres des intervenants des services de garde 0-5 ans et scolaires, des techniciens en éducation spécialisée des milieux scolaires ou des intervenants qui ont quitté et ont été remplacés pour des raisons qui n'étaient pas liées au projet. Le nombre de rencontres varie de 6 à 9 selon les réseaux. Elles sont animées par la chercheuse et une collaboratrice du milieu scolaire. La collecte des données a été réalisée par des entretiens individuels semi-dirigés, des groupes de discussion focalisée et des notes d'observation recueillies lors des rencontres, dont les comptes rendus.

Cette recherche jette un regard sur la transition vers le préscolaire en contexte d'innovation, ici, la transition planifiée en réseau par des acteurs intersectoriels. Cette démarche est considérée comme une innovation tant elle n'est pas habituelle pour ses acteurs. Invités à développer, à expérimenter et à s'approprier une pratique nouvelle dans leur milieu, ils participent à cette démarche de façon volontaire et choisissent eux-mêmes les actions qu'ils jugent pertinentes au regard de l'objectif fixé. Ces quelques considérations souscrivent aux définitions et aux composantes de l'innovation (Gather Thurler, 2004; Cros, 2004). La mise en œuvre de l'innovation rend disponible un chantier où peuvent se construire et se déconstruire une variété de dispositifs, de liens, d'alliances, d'interactions et de controverses. L'innovation devient alors un terreau fertile pour l'étude du travail en réseau. L'intérêt de cette recherche vise à déterminer comment les différents acteurs réunis en réseau exploitent potentialités et espace/temps disponibles dans un contexte d'innovation. Pour sa part, la sociologie de la traduction offre un cadre théorique et d'analyse pour examiner son évolution.

## 2. LE TRAVAIL EN RÉSEAU

Un réseau est constitué d'un groupe de personnes reliées entre elles. En contexte social, plusieurs types de réseaux existent. Parmi eux le réseau secondaire formel, auquel répond le regroupement d'acteurs qui planifient la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. Ce type de réseau distribue ou rend des services, habituellement à des réseaux primaires. Les individus qui en font partie et qui y interagissent le font avec un rôle, une fonction, selon l'organisation à laquelle ils appartiennent. Les personnes qui en font partie sont généralement rémunérées (Guédon, 1984).

Le travail en réseau fait partie des façons de travailler qui sont préconisées depuis plus de trente ans. Du travail individuel avec une personne, les modalités de travail ont évolué vers des pratiques en réseau (Besson, 2002). C'est aller au-delà des organisations et des titres pour mieux répondre ensemble aux besoins des personnes. Le travail en réseau s'est imposé pour soutenir et faciliter l'articulation des liens entre les différents acteurs en vue d'une réponse la plus adaptée possible aux besoins d'une personne (Dumont, 2003; LeBoterf, 2004). Le réseau se charge donc de la coordination des services prodigués par différents intervenants, complémentaires dans leurs interventions, sans perdre la spécificité de chacun. Cette mutualisation des efforts des personnes ou des services par le travail en réseau veut contrer la concurrence entre les acteurs ou les services. Les acteurs du réseau peuvent même trouver des façons de prendre des risques ensemble pour répondre à un besoin auquel nul ne pourrait répondre seul. C'est la force du réseau (Dumont, 2003).

### 2.1. Les particularités du travail en réseau en contexte d'innovation

Travailler en réseau peut être complexe, particulièrement lorsque le réseau est en émergence, en contexte d'innovation (Callon, Cohendet, Curien, Dalle, Eymard-Duvernay, Foray, D et Schenk., 1999). L'innovation favorise le regroupement d'acteurs qui ne sont pas habitués à travailler ensemble. La mise en réseau fournit un espace qui permet des interactions qui lient des personnes, des savoirs, des biens, soit des interactions non habituelles (Callon *et al.*, 1999). Elle permet notamment de saisir les systèmes de relations complexes qui prennent place ou non entre des services et des organisations différentes. La planification d'une transition de qualité, sa pertinence, son efficacité et sa cohésion dépendent de l'aptitude du réseau de travailler ensemble. De même, la solidité du réseau joue un rôle primordial dans le déploiement des activités proposées et leur ancrage. Dans ce contexte, l'innovation est portée par le réseau. Cette situation de travail en réseau pour le développement et la mise en place de l'innovation rend possible un espace pour négocier, organiser et structurer des actions conjointes qui visent la transition de qualité. Tout ce processus se réalise à partir du réseau et des interactions entre les acteurs, eux-mêmes en évolution au cours du processus (Bilodeau, Chamberland et White, 2002). La perspective théorique de la sociologie de la traduction appuie le travail d'analyse du travail en réseau.

### 2.2. La sociologie de la traduction pour mieux comprendre le travail en réseau

La sociologie de la traduction (Akrich, 2006; Akrich, Callon et Latour, 1988a, 1988b; Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005; Callon, 1986; Callon et Latour, 1986) propose un cadre pour examiner et mieux saisir ce qui se déroule à l'intérieur d'un réseau, en cours d'innovation. Cette perspective a été développée dans le cadre de l'implantation d'innovations technologiques dans les organisations. La sociologie de la traduction est aussi connue sous le vocable de « sociologie de l'innovation » et de la « théorie de la traduction ». Elle est « un outil d'analyse qui permet de suivre les transformations successives et donc, l'adaptation mutuelle du

contexte, des acteurs et du projet, dans le développement d'une innovation » (Bilodeau, Lefebvre et Allard, 2003, p. 9). Elle contribue aussi à saisir le lien entre le processus et l'aboutissement de l'action partenariale. Mais de quelle façon se tissent les liens sociaux et la convergence des intérêts (sociogramme; Bilodeau *et al.*, 2002) pendant que les différents acteurs développent l'innovation (technogramme)?

La sociologie de la traduction est décrite comme une théorie de la coopération, en continuité avec des théories organisationnelles centrées sur le conflit (Bilodeau *et al.*, 2002). Elle porte une attention particulière aux tensions et aux conflits qui, lorsque négociés, peuvent en arriver à des compromis (Bilodeau *et al.*, 2003). Au Québec, cette théorie a été utilisée notamment dans le domaine de la santé publique (Bilodeau, 2000; Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003; Bilodeau *et al.*, 2003) et pour l'évaluation de l'implantation de programme (Cinq-Mars, 2005).

Durant le développement de l'innovation, la sociologie de la traduction suggère une lecture des processus sociaux : la dynamique des relations sociales entre les acteurs du réseau, leurs marchandages, leurs compromis (Cros, 2004). Chaque acteur est porteur d'une position sociale, d'avantages, de contraintes, d'intérêts qui, en situation de divergence, soulèvent les limites du travail en réseau et peuvent bloquer l'évolution de l'innovation (Cinq-Mars, 2005). Y a-t-il recherche de consensus ou de compromis? Des stratégies sont habituellement déployées pour satisfaire minimalement les intérêts des participants afin qu'ils acceptent de poursuivre le travail en réseau et de permettre ainsi que l'innovation devienne réalité (Bilodeau *et al.*, 2003). Callon (1986) propose la notion de traduction : l'acteur A doit intéresser l'acteur B pour lui démontrer que ses savoirs et ses intérêts sont intelligibles et pertinents pour lui et permettent la réalisation de l'innovation. Par exemple, le parent doit intéresser l'enseignant à sa perspective, à ses connaissances afin de soutenir une transition qui tienne compte des besoins de l'enfant. L'enseignant, d'autre part, veut amener le parent à comprendre la réalité de l'école et de sa classe.

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

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

### **3. LES OPÉRATIONS DU TRAVAIL EN RÉSEAU**

La sociologie de la traduction identifie des opérations que les réseaux traversent pour créer l'innovation. Les opérations retenues dans le cadre de la recherche sont les suivantes : problématisation, intéressement,

enrôlement et mobilisation. À ces quatre opérations s'ajoute la gestion des controverses, opération transversale qui peut survenir à tout moment lors de l'innovation.

Une courte description théorique de chacune de ces opérations est d'abord présentée. Cette description est suivie de l'analyse des résultats qui vient illustrer la façon dont les acteurs en réseau ont traversé chacune des opérations lors de la transition planifiée des enfants ayant des besoins particuliers.

### **3.1. La mise en mouvement des réseaux : la problématisation**

Sur le plan théorique, la problématisation est la première opération de la mise en réseau des acteurs, en contexte d'innovation. C'est l'étape de la mise en mouvement des acteurs autour d'une question, d'un problème ou d'un projet minimal. Est-ce qu'il y a consentement à se réunir autour des éléments de la problématique de la transition vers le préscolaire tels que présentés par les instigateurs de cette mise en réseau? Comment les acteurs y adhèrent-ils? Que veulent-ils y retrancher, y ajouter? À cette étape, la première définition du problème et les pistes de réponse sont assez vastes pour que les participants acceptent de collaborer en réseau et en vue de préciser le projet novateur (Amblard *et al.*, 2005). Cette étape permet de mettre au jour les intérêts de chacun face à cette transition, les controverses au regard de la problématique et les possibles points de convergence sur lesquels les acteurs peuvent bâtir les compromis ou les alliances à consentir. Il y a un lien entre le problème, les préoccupations de chacun et le fait d'être indispensable au processus. Ultimement, les acteurs feront alliance pour contrer un problème qui a un sens pour tous, vers le développement d'une vision commune. Ainsi, cette étape leur permet de partir d'un problème commun pour se rendre vers un objectif commun (Callon, 1986). Les questions d'analyse sont alors les suivantes : quels sont les enjeux de la transition vers le préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers, tels qu'identifiés par les acteurs en réseau? Comment ces enjeux permettent-ils aux acteurs de s'associer ou non à l'innovation?

Lors de la recherche, la première rencontre en réseau a été un moment privilégié dans l'opération de problématisation. Les acteurs ont été invités à présenter leur lecture de la transition. On leur a demandé d'identifier les éléments qui constituent selon eux les composantes à considérer pour que la transition soit de qualité. Les acteurs des trois réseaux ont écrit individuellement puis partagé à leur réseau ces composantes. Celles-ci se regroupent sous des thèmes convergents : information, planification, préparation, communication et valeurs-attitudes. Ainsi, même si le travail en réseau se déroule autour de trois enfants ayant des caractéristiques distinctes, avec des acteurs variés, plusieurs composantes identifiées d'une transition de qualité ont été similaires d'un réseau à l'autre. De plus, il y a convergence et complémentarité des thèmes, peu importe la provenance des acteurs.

Ainsi, connaître l'enfant, se partager l'information à son sujet incluant les stratégies éducatives gagnantes, planifier cette étape, préparer le milieu qui accueille, préparer l'enfant, bien communiquer et partager des valeurs et des attitudes telles que collaborer ont tous été désignés des éléments essentiels par les acteurs des trois réseaux. Les deux réseaux, qui accueillent des enfants ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (réseaux 1 et 3), ont ajouté des éléments liés à la sensibilisation; l'accueil réussi de ces deux enfants en maternelle exige de sensibiliser les différents groupes qui auront à côtoyer ces élèves : pairs et élèves de l'école, parents des élèves de la classe, personnel scolaire, etc.

Tout au cours de l'année de la planification et du suivi de la transition, de nouvelles situations et questions ont émergé. Les acteurs les ont problématisées en cours de processus. Cependant, deux éléments se sont transformés en divergences. Ils auraient pu mettre en péril le travail en réseau et la mise en œuvre de l'innovation. Ce sont les controverses qui seront traitées plus loin.

L'opération de problématisation des trois réseaux a été un moment marquant pour la mise en mouvement des acteurs intersectoriels en réseau. Dès le départ, les acteurs ont partagé leurs composantes de la transition de qualité, problématisant cette transition selon leur perspective. Bien que les acteurs en réseau n'aient pas encore d'histoire commune relative à la planification de cette transition, chacun d'eux a pu se représenter une transition scolaire, l'ayant déjà vécue soit à titre de direction, d'enseignant, de professionnel ou d'intervenant. Les parents ont pu se projeter dans la transition que leur enfant s'apprêtait à vivre. Les acteurs ont été témoins d'une convergence des enjeux de la transition vers le préscolaire et des pistes pour y faire face. Ils ont profité de la richesse de leur provenance intersectorielle. Des problèmes ponctuels et des controverses ont surgi en cours de processus et ils ont été problématisés afin de les résoudre en réseau. Cette première opération a permis aux acteurs de saisir la complexité et la pertinence de la démarche de transition planifiée. Elle a eu pour résultat de motiver les acteurs pour qu'ils acceptent de participer à ce projet et qu'ils souscrivent à le faire en réseau, avec des acteurs intersectoriels. La mise en mouvement du réseau a été bien amorcée.

### **3.2. Une cible commune du travail en réseau : l'intéressement**

Lors de l'opération intéressement, les différents acteurs essaient de se positionner pour agir sur le problème nommé lors de la problématisation. L'intéressement vise alors à identifier les dispositifs, les moyens pour contrer les éléments issus de la problématisation afin d'atteindre les objectifs communs (Callon, 1986). C'est le jeu de chacun des acteurs, de chacun des milieux, pour intéresser l'autre à sa façon de poser le problème, à sa manière d'apporter une solution, de nouvelles façons de faire et de dégager les éléments convergents. La question à se poser à cette étape est la suivante : quelles stratégies ont été utilisées pour que la démarche de transition planifiée corresponde à leurs intérêts et à leurs préoccupations et qu'ils consentent ainsi à poursuivre le travail en réseau?

Les résultats de la recherche montrent que les différentes stratégies d'intéressement utilisées au cours du travail dans les trois réseaux sont de deux ordres : certaines stratégies sont structurelles puisqu'elles ont facilité la participation des acteurs au déroulement du projet (ex. animation à visée participative, démarche structurée de transition planifiée). Les autres stratégies sont liées aux acteurs : participation active, prise de parole, échange, place aux parents, prise en compte de l'expérience des participants et la négociation. Ce sont les stratégies qui ont été utilisées par les acteurs pour « influencer » les autres membres du réseau au bien-fondé de leurs opinions et de leurs choix.

En identifiant les composantes essentielles d'une transition de qualité lors de la problématisation, l'opération intéressement s'amorce. Les acteurs exposent une première fois leurs intérêts, ce qu'ils trouvent important de considérer dans cette transition. L'opération s'est poursuivie lors de l'activité *Arc-en-ciel*<sup>2</sup> (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013; Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008). Les acteurs ont identifié concrètement les gestes et les actions qu'ils voulaient voir se réaliser afin de soutenir une transition de qualité pour l'enfant autour duquel ils étaient regroupés. Ils ont utilisé cette occasion pour présenter leurs choix et les raisons qui les motivaient. Ils ont ainsi mis au jour leurs intérêts, se sont sentis partie prenante dans la démarche et ont pu soutenir la réalisation de ce qui est alors devenu leur cible commune : une transition de qualité de l'enfant ayant des besoins particuliers. Les stratégies d'intéressement ont favorisé la reconnaissance de l'importance

<sup>2</sup> Pour lire en détail le déroulement de cette activité, aller au [http://w3.uqo.ca/transition/carte/plan\\_coor\\_serv.htm#\\_ftn1](http://w3.uqo.ca/transition/carte/plan_coor_serv.htm#_ftn1)

de tous les acteurs et de leur expérience. La réciprocité des échanges a mis en évidence l'avantage de travailler ensemble, dans la même direction. Par ailleurs, et comme l'ont souligné les participants, la place octroyée aux parents s'est révélée être stratégique en leur permettant de partager intérêts et préoccupations sur une base égalitaire.

Enfin, au cours de l'année, certaines situations ont requis l'utilisation de la négociation. À titre d'exemple, la négociation a été utilisée avec succès lorsque des intérêts divergents sont survenus entre les parents et les intervenants du milieu scolaire et du milieu de la SSS concernant le transport scolaire. Dans cette situation, les deux grands intérêts en jeu sont la sécurité de l'enfant (parents) et le développement de l'autonomie de l'enfant (intervenants). D'abord, les intervenants ont été à l'écoute des préoccupations parentales. Ils ont demandé aux parents d'explicitier leurs perceptions et leurs inquiétudes. Les craintes n'ont pas été banalisées, mais reconnues, validées et discutées. Puis les avantages de l'utilisation du transport scolaire sur le développement de l'enfant et sur son autonomie ont été partagés. L'expérience de l'enseignante a été mise à contribution pour recadrer l'intérêt du développement de l'autonomie, tout en reconnaissant les besoins de sécurité et les comportements-défis de l'enfant. La négociation s'est déroulée sur un fond de respect mutuel. Ensemble, les différents acteurs ont exploré des approches novatrices qui ont permis d'associer la sécurité et l'autonomie au lieu de les contraster. Les préoccupations de sécurité ayant été entendues et prises en compte, les parents ont été rassurés. Ils ont saisi cette occasion d'apprentissage d'autonomie pour leur enfant. Les stratégies d'intéressement ont ainsi permis de rendre complémentaires des intérêts au départ divergents.

En conclusion, les stratégies d'intéressement structurelles ainsi que les stratégies des acteurs ont alimenté de façon dynamique le mouvement du travail en réseau vers l'atteinte d'un but conjoint. Dans tous les réseaux, les acteurs ont partagé activement leurs idées et leurs choix, exposant ainsi leur rationnel et leurs intérêts en vue de planifier une transition qui ait du sens à leurs yeux, selon leur perspective. Cette prise en compte de leurs intérêts les a convaincus de la pertinence de poursuivre la démarche. Indépendamment de leur provenance, les acteurs semblaient tous animés par l'intérêt commun de planifier une transition de qualité pour l'enfant ayant des besoins particuliers dans une dynamique intersectorielle.

### **3.3. Des tâches pour tous les acteurs : l'enrôlement**

L'enrôlement est l'opération par laquelle les acteurs négocient leurs rôles pour le développement de l'innovation. Cette étape aboutit théoriquement à une définition et une acceptation par les acteurs. Cela permet de renforcer le réseau (Bilodeau *et al.*, 2003) et de consolider l'innovation (Cinq-Mars, 2005). C'est à ce stade que se joue la dynamique entre acteurs et que s'adoptent les postures. L'enrôlement exprime la concrétisation d'un intéressement réussi (Callon, 1986), pouvant amener les acteurs à dépasser leurs rôles habituels (professionnels ou dans leurs organisations respectives) et leurs intérêts de départ. En effet, les rôles coutumiers répondent habituellement peu aux nouvelles exigences que nécessite l'innovation. Mais comment s'est réalisé l'enrôlement dans les différents réseaux?

L'analyse des données recueillies indique que l'opération d'enrôlement s'est réalisée par deux mouvements distincts mais complémentaires. Le mécanisme d'enrôlement s'exprime d'abord, puis la dynamique vécue entre les acteurs au cours de l'enrôlement. L'enrôlement a ainsi commencé dès la première rencontre par la planification concertée des actions, l'identification des tâches, des rôles et des responsabilités des acteurs. La liste des gestes et des actions à poser, générée par l'activité *Arc-en-ciel*, a servi à l'élaboration du premier plan de transition. Le mécanisme d'enrôlement s'est poursuivi à chacune des rencontres du réseau en réévaluant



et en ajustant le plan de transition selon l'évolution de la situation, de l'enfant et des besoins. Le mécanisme d'enrôlement a donc été le même dans tous les réseaux.

Pour sa part, la dynamique d'enrôlement, avant la rentrée, a été similaire d'un réseau à l'autre. Les différents acteurs intersectoriels ont participé activement à l'élaboration du plan de transition. Les rôles et les responsabilités ont été distribués en collaboration, avec harmonie et flexibilité. Cependant, avec le temps, la dynamique d'enrôlement a varié d'un réseau à l'autre. Dans le réseau 1, les acteurs ont voulu réussir le projet d'inclusion de l'enfant polyhandicapé en classe ordinaire. Ils ont alors mobilisé et mis en commun ressources et savoirs, dépassant ainsi les cadres habituels de leurs rôles institutionnels pour explorer et trouver des solutions de soutien à l'intégration de l'enfant dans sa classe. La dynamique de collaboration s'est poursuivie tout au long de la recherche. Dans le réseau 3, après la rentrée, des « périodes de tourmente » ont confronté le personnel scolaire au manque de consignes claires pour recourir à l'aide spécialisée requise pour les soutenir face à certains comportements perturbateurs de l'enfant. Cette situation a suscité des tensions concernant les rôles des acteurs dans le soutien à offrir aux intervenants scolaires. Les intervenants du milieu de la SSS s'attendaient à ce que les professionnels de la CS jouent un rôle institutionnel de soutien au personnel de l'école et inversement pour les intervenants scolaires. Devant la persistance des difficultés vécues, les acteurs du milieu de la SSS ont convenu d'offrir du soutien. Dans cette circonstance, les rôles joués ne correspondaient pas aux rôles institutionnels, tels que perçus par ces intervenants. Cela a questionné les responsabilités officielles et les mandats dévolus aux établissements, après la rentrée à l'école. Malgré les rôles définis et attendus sur le plan institutionnel, cette expérience a montré que la réalité du terrain exige parfois de modifier des façons de faire. Les rencontres en réseau et l'historique d'enrôlement collaboratif, vécu entre les acteurs de ce réseau avant la rentrée, ont facilité la redéfinition des rôles pour se centrer sur la réponse aux besoins plutôt que sur le maintien des rôles institutionnalisés.

En résumé, l'opération d'enrôlement s'est d'abord déroulée dans les trois réseaux selon un mécanisme construit autour de la planification concertée des actions. Les particularités des jeunes et des milieux ont soulevé des spécificités qui ont été regardées sous l'angle de la dynamique de l'enrôlement. Ainsi, les acteurs de tous les réseaux étaient dans une dynamique d'enrôlement collaboratif. Cependant, l'enrôlement en contexte d'intégration en classe ordinaire a invité les acteurs à déborder de leurs rôles professionnels, organisationnels, ou personnels pour mieux répondre aux impératifs de l'intégration. Les acteurs ont alors endossé des responsabilités et des rôles professionnels centrés sur les besoins des enfants et des milieux d'accueil, qui allaient au-delà de ceux officiellement reconnus par leur organisme.

### **3.4. La mise en action des acteurs : la mobilisation**

L'opération mobilisation se concrétise en actions une fois les rôles déterminés. Les acteurs agissent selon leur engagement pris à l'étape précédente. L'innovation est mise en forme et les activités prévues se réalisent. Les différents acteurs peuvent mobiliser leur entourage dans la diffusion de l'innovation auprès de leurs collègues et dans leur milieu. Cette opération soutient l'implantation et la continuité de l'innovation. Elle peut augmenter le nombre d'acteurs qui portent l'innovation. La question à cette étape consiste à savoir si les différents acteurs des trois réseaux se sont mobilisés dans l'action : ont-ils fait ce qu'ils avaient planifié, ce qu'ils avaient accepté d'accomplir, ce qui était inscrit au plan de transition? Ont-ils dépassé le stade des mots pour se mettre en action?

L'analyse des comptes rendus et des plans de transition confirme que tous les acteurs se sont mobilisés dans l'action, peu importe leur provenance et ce, dans chacun des trois réseaux. Les acteurs ont réalisé ce qu'ils

s'étaient engagés à faire. Les actions ont touché plusieurs aspects de la transition. Elles sont diversifiées et elles sont en concordance avec les enjeux problématisés. La mobilisation permet de répondre à ces enjeux par des actions réelles et des gestes spécifiques qui répondent aux particularités de chacune des situations.

Lors des bilans dans chacun des trois réseaux, les acteurs témoignent du caractère collectif de l'engagement et de l'importance de compter sur tous les acteurs. Cette mobilisation dans l'action a soutenu le développement de la confiance entre les acteurs. Elle a invité les acteurs à la créativité, à l'ouverture et à faire autrement. La mobilisation appelle aussi les acteurs à transférer l'innovation dans de nouvelles situations. Dans chacun des réseaux, les acteurs ont verbalisé que la démarche de transition planifiée devrait être vécue pour tous les enfants ayant des besoins particuliers. Au cours du déroulement de la recherche, des occasions ont permis le transfert de quelques actions de cette innovation.

L'analyse des données portant sur l'opération de mobilisation a donc été l'occasion de reconnaître la mise en action indéniable des acteurs en réseau. Les acteurs ont concrétisé leur engagement par une mise en action du plan de transition, tout au long de la démarche de transition planifiée avant, pendant ou après la rentrée, rendant vivants les plans écrits. Les acteurs de tous les réseaux ont posé les gestes et les actions qui visaient une transition de qualité de l'enfant ayant des besoins particuliers, respectant globalement ce qu'ils avaient indiqué lors de l'enrôlement, peu importe la dynamique d'enrôlement qui avait prévalu dans le réseau. La mise en action a été réalisée individuellement, mais aussi collectivement : par effet d'entraînement, l'engagement en réseau a facilité l'engagement individuel. Aussi, les acteurs de toute provenance se sont mobilisés en partageant la responsabilité de la planification de la transition et de sa réalisation. Enfin, la mobilisation leur a donné l'occasion de transférer certaines actions pour des élèves qui ne faisaient pas partie du projet.

### **3.5. Des tensions à gérer : les controverses**

Les controverses peuvent survenir tout au long du travail en réseau. La gestion des controverses devient souvent nécessaire dès la problématisation et leur résolution est précurseur de la solidité du réseau autant que de la consolidation de l'innovation. La médiation peut alors être une stratégie aidante (Bilodeau *et al.*, 2003). Selon la sociologie de la traduction, les controverses surviennent avant l'innovation car il n'y a pas d'innovation sans dépassement des controverses. Parvenir à une résolution satisfaisante des controverses est un passage obligé pour le développement d'un sens commun et une cohésion face à l'innovation. Les acteurs peuvent ensuite collaborer à sa construction bien que venant d'organisations ou de services différents. Leurs intérêts sont souvent divergents et risquent de provoquer des divisions. La gestion des controverses signifie la recherche des points de convergence qui ont l'avantage de mobiliser les acteurs autour d'une vision commune et de s'engager dans une démarche de construction des solutions qui constituent l'innovation (Bilodeau *et al.*, 2003; Cinq-Mars, 2005).

Dans le cadre de la recherche, des divergences sont survenues en cours de processus. Elles ont provoqué des controverses qui, si elles n'avaient pas été dépassées, auraient pu nuire et même empêcher le travail en réseau et la mise en place de l'innovation. Deux situations sont retenues à titre de controverses. Les deux se déroulent en milieu ordinaire.

La première controverse concerne le choix entre la classe ordinaire et la classe spécialisée pour l'enfant du réseau 1 qui présente de multiples handicaps requérant plusieurs adaptations et ajustements afin de pouvoir l'intégrer la classe ordinaire. En juin, avant la rentrée, les acteurs ont été avisés que la CS songe à orienter l'enfant vers une classe spécialisée, dans un autre secteur de la ville, dans une classe qui regroupe des

polyhandicapés de 5 à 21 ans. Des considérations d'ordre développemental, de stimulation, de proximité sont amenées pour contrebalancer les considérations monétaires et d'organisation liées à l'option de la classe spécialisée. Les parents privilégient la fréquentation à l'école du quartier. Les deux options de la controverse sont appuyées par une kyrielle d'arguments pouvant tous être valides, selon la perspective privilégiée. Les arguments financiers ont dépassé rapidement les arguments philosophiques. Finalement, la décision de maintenir l'enfant à l'école de proximité a été prise à la suite d'un protocole d'entente qui assurait le soutien du milieu SSS : soutien technique (prêt de matériel), soutien professionnel (soutien spécialisé par des visites fréquentes) et un soutien financier. Cette entente a été rendue possible car 1) tous les acteurs adhéraient au projet d'intégration de l'enfant en classe ordinaire, dont la direction et l'enseignante, 2) l'élaboration du plan de transition intersectoriel concerté jetait les bases d'un projet viable en favorisant la cohésion des interventions pour répondre aux multiples défis d'accueillir cet enfant et 3) le soutien des parents et des intervenants du milieu de la SSS était assuré. La gestion de la controverse est passée par une convergence des intérêts des acteurs, traduite par un soutien et un engagement à faire plus. Chacun y a mis du sien, acceptant de dépasser le cadre habituel de ses services pour que l'orientation retenue demeure la classe du quartier. Alors que cette controverse aurait pu démobiliser les acteurs et les faire décrocher du projet, elle les a, au contraire, unifiés et renforcés comme réseau face à un défi commun.

La deuxième controverse : à la suite du plan d'intervention (PI) réalisé après la rentrée, l'enseignante veut écrire son plan d'action afin de préciser les actions spécifiques qu'elle entend prendre pour atteindre les objectifs d'intervention qui sont sous sa responsabilité. Le parent souligne son intérêt de collaborer à l'élaboration de ce plan et d'y associer les partenaires qui peuvent soutenir l'enseignante. La controverse oppose deux façons de concevoir le plan d'action. D'un côté, le plan d'action étant la responsabilité de l'enseignante, le milieu scolaire croit qu'elle doit le compléter seule en inscrivant les actions qu'elle va mettre en place pour actualiser le PI. Cependant, les parents et les acteurs du milieu de la SSS perçoivent la pertinence de leur contribution dans l'identification des actions spécifiques à privilégier. Cette deuxième controverse témoigne de deux visions différentes dans la façon de concevoir la planification des actions entre les services de la SSS, le réseau de l'éducation et les parents ainsi que dans la façon d'envisager la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant. Les échanges n'ont pas permis d'arriver à un choix commun. Les acteurs sont restés sur leur position et cela a créé des tensions. Cependant, l'historique du travail en réseau et la volonté de poursuivre cette transition planifiée étaient suffisamment ancrés dans ce réseau pour que la démarche de transition planifiée se poursuive au-delà de cette controverse.

En conclusion, les deux controverses traduisent les différences qui peuvent survenir entre les milieux de l'éducation, de la SSS et des parents. Dans la première situation, le travail en réseau a soutenu la résolution de la controverse en appelant les acteurs à faire autrement afin de soutenir l'intégration de l'enfant en classe ordinaire. Cette controverse a énergisé les acteurs, se mobilisant pour que cette intégration soit une réussite. Pour sa part, la deuxième controverse a campé les acteurs dans leurs logiques habituelles, restreignant les domaines de collaboration. Les arguments pour modifier les habitudes vers le travail conjoint n'ont pas été fructueux. Cette divergence a plutôt soulevé une déception chez les parents et chez les acteurs provenant du milieu de la SSS, par cette occasion manquée d'expérimenter une nouvelle façon d'élaborer le plan d'action de l'enseignante. Ainsi, même en situation favorable, les acteurs des différents milieux peuvent éprouver des difficultés à modifier leurs pratiques habituelles pour intégrer de nouvelles conceptions de l'intervention. Cependant, les acteurs touchés par cette controverse ont poursuivi le travail en réseau, centrés sur l'atteinte de la cible commune.



### 3.6. Discussion des résultats

L'accueil à l'école des enfants ayant des besoins particuliers soulève plusieurs enjeux qui ont été identifiés tant dans les écrits scientifiques, que problématisés par les acteurs lors du travail en réseau. La transition planifiée a été un dispositif mis en œuvre pour mieux répondre à ces enjeux. Ce dispositif peut être qualifié de novateur par sa discontinuité avec les pratiques habituelles autant qu'on ne profite pas suffisamment de la prévisibilité de la transition vers le préscolaire pour la planifier dans le contexte québécois (Goupil, 2006, 2004, 2003).

Cependant, des tensions et des controverses sont survenues même si la planification s'est déroulée avec des conditions favorables telles qu'une démarche encadrée dans une recherche, l'animation et la fréquence des rencontres. La présence d'acteurs intersectoriels augmente souvent les défis de l'intervention, les besoins, les intérêts et les savoirs pouvant diverger (Callon, *et al.*, 1999). Les acteurs issus de milieux et de cultures différents sont ainsi 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). Ces enjeux sont fréquemment vécus lors de l'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers, spécialement en milieu ordinaire. Par exemple, le choix de type de classe, objet de la première controverse, demeure une source importante de conflit école-famille et une grande préoccupation pour les familles (Goupil, 2007; Lake et Billingsley, 2000). Lors de la transition planifiée en réseau, les acteurs ont profité du dialogue qui avait été préalablement établi dans le réseau, avant la manifestation de la controverse. Cette expérience vient appuyer l'importance de développer des espaces de dialogue tôt dans le processus, avant la rentrée scolaire, permettant de construire des interactions horizontales autour d'un projet commun, avant que n'apparaissent les différends. La communication et les contacts réguliers entre les acteurs contribuent à mieux vivre les moments difficiles qui augmentent les malaises et viennent perturber le travail conjoint (Beckman, 2003).

La place des parents et des divers intervenants dans la planification des interventions scolaires font l'objet de possibles controverses. Kalubi et Lesieux (2006) rapportent que, lors des interactions entre l'école et les parents, plusieurs tensions concernent les rôles et la reconnaissance mutuelle des compétences. Les parents ne veulent pas seulement être informés par l'école. Ils s'attendent à être sollicités par les milieux scolaires afin de contribuer activement à la vie scolaire de leur enfant, dont l'élaboration du plan de travail auprès de lui. Cela demeure une source fréquente d'insatisfaction et de déception (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006) tout en affectant la perception de la cohérence entre les objectifs parentaux et éducatifs ainsi que la perception de la qualité et de la satisfaction face aux services dispensés (Beckman, 2003). Le partenariat réciproque avec les familles invite donc les acteurs à des changements de pratiques, condition de réussite de l'inclusion (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

Cette recherche permet de nommer d'autres sources potentielles de tensions liées aux défis de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des besoins complexes : les mesures de soutien à mettre en place, la formation des intervenants scolaires, la coordination des actions (Boudreault, Kalubi, Sorel, Beaupré et Bouchard, 2001; Kemp, 2003; Larivée *et al.*, 2006; Pelletier, Tétreault et Vincent, 2005; Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

Ainsi, la façon dont se planifie la transition peut avoir un impact sur la qualité de son déroulement ainsi que sur la qualité des relations entre les acteurs. Le travail intersectoriel en réseau, débuté avant la rentrée, semble avoir été un facteur déterminant. Pour que survienne l'innovation, les acteurs doivent se sentir concernés individuellement par la problématique posée. Dans la recherche, dès le début de la démarche de

planification, les premiers échanges entre les acteurs leur permettent de traduire et de dépeindre la transition selon leur lecture, leurs savoirs et leur logique individuelle. Cette première traduction des enjeux, par chacun des acteurs, est une étape importante car l'innovation devient pertinente avec la prise en compte des intérêts de chacun d'eux (Cros, 2004). De plus, les interactions entre les acteurs leur font prendre conscience de la complexité et de l'ampleur de la transition vers le préscolaire pour les enfants ayant des besoins particuliers. C'est un appel à s'investir dans cette innovation et une ouverture à y travailler en réseau (Callon, 1986). Ils sont invités à travailler autrement entre eux, conjointement avec les familles. La mise en mouvement du réseau a ainsi créé un espace d'intéressement qui a permis la rencontre des logiques individuelles différentes et a rendu possibles la communication et la coopération entre les acteurs (Portelance et Lessard, 2002, dans Lessard et Portelance, 2005). C'est la construction de l'espace commun pour la durée du projet. Ce faisant, les interactions verticales, parfois entretenues entre les établissements et les organismes selon une hiérarchie perçue ou réelle, peuvent être remises en question. On peut alors observer des interactions horizontales qui se développent entre les acteurs en réseau, en opposition aux interactions verticales (Deliège, 2006).

Le réseau a permis la synergie entre les acteurs et la coopération qui rendent vivante la collaboration. Le réseau a joué son rôle : susciter le partage entre les membres, de façon non hiérarchique et permettre de donner un sens aux interventions. En coordonnant les actions, celles-ci ont fait sens et ont permis « de réduire les effets pervers d'une intervention à plusieurs » (Dumoulin, 2003, p. 66). En plus de les planifier, les actions ont été réalisées. Les acteurs se sont engagés, se sont mobilisés et ont dépassé leurs controverses afin de poursuivre le travail en réseau.

#### **4. CONCLUSION**

La transition planifiée par des acteurs en réseau incite ces derniers à modifier leurs pratiques habituelles afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant et des milieux, en utilisant les compétences complémentaires de chacun. Les zones de turbulence voient augmenter le risque de tensions entre les acteurs qui mettent en péril le travail intersectoriel. Cependant, les résultats de cette recherche suggèrent que lorsqu'une démarche de transition planifiée est structurée, soutenue, animée par une approche participative et débutée tôt, avant la rentrée, les acteurs peuvent s'engager dans le processus. La transition de qualité de l'enfant ayant des besoins particuliers peut alors devenir un projet collectif.

Le processus de transition planifiée, de la mise en réseau à la mobilisation, repose sur la diversité des participants, sur leur ouverture et sur la contribution des principaux acteurs concernés par la transition des enfants ciblés. La diversité des acteurs est cruciale. Elle apporte une vision globale de la transition vers le préscolaire et elle enrichit les échanges par la pluralité des points de vue et des savoirs. Cette richesse permet de déboucher sur des actions nouvelles, construites, planifiées et mises en œuvre par les différents acteurs engagés, afin de répondre aux différents enjeux de la transition vers le préscolaire, enjeux qu'ils ont eux-mêmes identifiés. C'est la force de cette innovation. Elle est porteuse d'espoir pour une meilleure réponse aux élèves ayant des besoins complexes et pour un meilleur partage des responsabilités de la transition de qualité pour ces élèves. Enfin, la recherche a permis de valider la pertinence de l'utilisation de la sociologie de la traduction comme grille d'analyse du travail en réseau, en contexte du travail intersectoriel. Cette recherche permet d'accroître les contextes dans lesquels ce cadre théorique et d'analyse peut être utilisé avec pertinence.

Le travail en réseau a profité des conditions facilitantes rattachées au déroulement de la recherche. Ces conditions sont peu présentes dans les environnements scolaires habituels. Les différents acteurs intersectoriels provenant des milieux de la SSS, de l'éducation et les parents auraient toutefois avantage à trouver des façons novatrices de planifier ensemble la transition et de développer une dynamique de collaboration. Pour ce faire, l'option de planifier la transition des enfants ayant des besoins particuliers, avant la rentrée, serait une mesure à soutenir sur le plan politique. De plus, l'implication de tous les acteurs intersectoriels qui œuvrent auprès de l'enfant est une modalité à favoriser. La recherche a démontré que peu importe la provenance des acteurs ou leur titre, ils contribuaient tous à favoriser une transition de qualité.

Laissons le mot de la fin à un participant. Son commentaire confirme la pertinence de l'innovation. « C'est une façon d'intégrer, une façon idéale d'intégrer les enfants avec des besoins spéciaux dans une classe régulière. Les préparer... préparer l'environnement, les participants, les intervenants pour accueillir ces enfants-là en classe ».

## 5. RÉFÉRENCES

- Akrich, M. (2006). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. Dans M. Akrich, M. Callon et B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (p. 253-265). Paris, France: École des mines de Paris. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/17/41/PDF/SuccesInnovation.pdf>
- Akrich, M., Callon, M et Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations. Deuxième épisode : l'art de choisir les bons porte-parole. *Gérer et comprendre*, 12, 14-29.
- Akrich, M., Callon, M et 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. et Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3e éd.). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Beckman, P. J. (2003). Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives. *Éducation et francophonie*, XXXI(1), 87-100. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI\\_1\\_087.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_1_087.pdf)
- Besson, C. (2002). Partage du pouvoir. Leadership participatif. *Changement accompagné : quelques aspects incontournables du travail en réseau*. *Prisme*(39), 60-74.
- Bilodeau, A. (2000). *Les conditions de qualité de la planification participative et de l'action en partenariat en santé publique, le cas des priorités régionales 1995-1998 de Montréal-Centre* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Bilodeau, A., Chamberland, C et White, D. (2002). L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(2), 59-68. Repéré à [http://www.unites.uqam.ca/grieva/les%20panels/seminaire\\_14-03-03.pdf](http://www.unites.uqam.ca/grieva/les%20panels/seminaire_14-03-03.pdf)
- Bilodeau, A., Lapierre, S et Marchand, Y. (2003). *Le partenariat : comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir*. Montréal: Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C et Allard, D. (2003). *Les priorités nationales de santé publique 1997-2002 : Une évaluation de l'actualisation de leurs principes directeurs : le cas du déploiement du programme Naître égaux - Grandir en santé dans la région des Laurentides*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.

- Boudreault, P., Kalubi, J.-C., Sorel, L., Beaupré, P et Bouchard, J.-M. (2001). Recherches sur l'appropriation des savoirs et des savoir-faire entre parents et intervenants. Repéré à <http://www.erudit.org/livre/sqrsf/1998/000129co.pdf>
- 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. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/NPS/2001/v14/n1/008326ar.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. Repéré à <http://www.expdf.com/la-domestication-des-coquilles-saint-jacques-dans-la-baie-de-saint-brieuc-pdf.html>
- Callon, M., Cohendet, P., Curien, N., Dalle, J.-M., Eymard-Duvernay, F., Foray, D et Schenk, E. (1999). Introduction générale. Dans M. Callon, P. Cohendet, N. Curien, J.-M. Dalle, F. Eymard-Duvernay, D. Foray et E. Schenk (dir.), *Réseau et coordination* (p. 1-11). Paris: Economica.
- Callon, M et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. *Prospective et santé*, 36(17), 13-25.
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J et Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Ottawa, On.: SAS2 Dialogue.
- Cinq-Mars, M. (2005). Considérations épistémologiques et étude de cas concernant l'évaluation d'implantation d'un projet communautaire réalisé par la participation de partenaires issus du secteur public et d'une communauté (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Daley, T. C., Munk, T et Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.11.001.
- Déliège, I. (2006). Le fonctionnement en réseau comme élément du contexte d'intervention en santé mentale aujourd'hui. *m@gm@*, 4(4). Repéré à [http://www.analisicalitativa.com/magma/0404/article\\_03.htm](http://www.analisicalitativa.com/magma/0404/article_03.htm)
- Dumont, R. (2003). Le réseau professionnel au service de la coordination inter-institutionnelle. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross et G. Masclat (dir.), *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 27-119). Paris: Dunod.
- Dumoulin, P. (2003). Introduction générale. Dans P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross et G. Masclat (dir.), *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale* (p. 1-25). Paris: Dunod.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership: Preparing aducators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles: de boerck.
- Goupil, G. (2003). Les plans d'intervention, de services et de transition. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 107-123). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.



- Guédon, M.-C. (1984). Les réseaux sociaux. Dans C. Brodeur et R. Rousseau (dir.), *L'intervention de réseaux : une pratique nouvelle* (p. 16-33). Montréal: Éditions France-Amérique.
- Kalubi, J.-C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591. DOI : 10.7202/016277ar
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(4), 403-433.
- Lake, J. F. et Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251. doi: 10.1177/074193250002100407
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n3/016275ar.pdf>
- 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.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Arbolino, L. A., DiGennaro Reed, F. D. et 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. doi: 10.1007/s10643-013-0593-6
- Pelletier, M.-È., Tétreault, S. et Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1&2), 75-95. Repéré à <http://www.rfdi.org/transdisciplinarite-enfance-et-deficience-intellectuelle/>
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. Repéré à [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. et Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24478411&lang=fr&site=ehost-live>
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K. et Jung, L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20, 135-148. DOI: 10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f
- 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). Université du Québec en Outaouais
- Ruel, J., Moreau, A., Bourdeau, L. et Lehoux, N. (2008). *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers*. Gatineau: Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire. Repérer à <http://w3.uqo.ca/transition>
- Tétreault, S., Beaupré, P. et Pelletier, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap (PIST)* (U. d. Q. à R. Université Laval Ed.): Rapport de recherche du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale. Université Laval, Université du Québec à Rimouski.

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et National Center for Early Development & Learning (dir.), *The Transition to Kindergarten* (p. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes.