

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 5, n° 1, 2022

**La gestion du développement de la
collaboration intersectorielle pour
soutenir la réussite scolaire :
quelles pratiques adopter ?**

Élodie MARION

Nassera TOUATI



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

La gestion du développement de la collaboration intersectorielle pour soutenir la réussite scolaire : quelles pratiques adopter ?

Élodie MARION

Université de Montréal (Canada)

Nassera TOUATI

École nationale d'administration publique (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux actions des gestionnaires et à leurs influences sur les processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de persévérance et de réussite scolaires des jeunes hébergés en centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation au Québec. La collaboration entre le milieu scolaire et des services sociaux est alors envisagée comme une avenue afin d'améliorer la réponse à ces enjeux. Les données proviennent d'une étude de cas intrinsèque et les résultats mettent en évidence l'importance de prendre en compte la non-linéarité du processus ainsi que l'articulation entre différentes sphères propres à chacun des secteurs appelés à collaborer, ce que les espaces réflexifs peuvent faciliter. Les résultats illustrent également la nécessité de mettre en place des stratégies qui facilitent la mise en œuvre de pratiques développées en collaboration de même que l'importance de s'attarder aux enjeux de pérennisation de ces pratiques, notamment en ciblant les apports et les limites de leur formalisation.

MOTS-CLÉS

collaboration intersectorielle, changements organisationnels, théorie de l'acteur réseau, réussite scolaire, centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation

1. INTRODUCTION

La résolution de problèmes sociaux complexes comme le décrochage, la persévérance et la réussite scolaires des jeunes en situation de vulnérabilité, notamment ceux hébergés en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse*¹, constitue un défi pour le secteur public. L'écart grandissant entre le niveau de scolarité de ces jeunes et celui de la population générale, de même que les conséquences individuelles, sociales et économiques relatives à un faible niveau de scolarité, amènent à s'intéresser à leur persévérance et réussite scolaires en particulier (Marion, 2018). Ces problèmes sociaux sont considérés comme étant complexes, car il n'existe pas de solutions définitives menant à leur résolution (Rittel et Webber, 1973). Ils sont souvent associés à des contextes institutionnels diversifiés ainsi qu'à une fragmentation des connaissances disponibles pour les résoudre (Head et Alford, 2013), ce qui fait que la mise en œuvre de processus novateurs est une avenue privilégiée pour les surmonter. Dans la poursuite de cette idée, plusieurs facteurs liés à la persévérance et à la réussite scolaires de ces jeunes s'avèrent interdépendants et nécessitent l'intervention de multiples acteurs, appelant à une collaboration intersectorielle. Ce genre de collaboration constitue un processus pouvant stimuler l'innovation nécessaire à la résolution de ce type de problèmes (Torfing, 2019), notamment par le développement d'une synergie favorisant la créativité et par la mobilisation des ressources requises pour son implantation (Sørensen et Torfing, 2012). Spécifiquement, il importe de s'intéresser à la collaboration intersectorielle (Cloutier et Langley, 2017; Divay et al., 2013) entre les secteurs de l'éducation et de la protection de la jeunesse. Cette collaboration présente un certain potentiel en matière de résolution de problèmes liés à la persévérance scolaire des jeunes en situation de vulnérabilité (Marion, 2018; Marion et Mann-Feder, 2020). La collaboration intersectorielle est alors entendue comme un processus dans lequel des acteurs de différents secteurs relatifs aux champs d'action publique (ou secteurs-ordres) (Divay et al., 2013), intéressés ou interdépendants, partagent des ressources, négocient et interagissent, créent des structures et des règles plus ou moins formelles afin d'atteindre un but commun ou d'obtenir des bénéfices partagés (Thomson et al., 2009).

Or, comme plusieurs études le démontrent, certains facteurs peuvent entraver la collaboration intersectorielle, dont les changements de politiques ou les réformes (Dufour et al., 2014; Rigg et O'Mahony, 2013), les besoins concurrents des organisations participantes (Kerns et al., 2014) ou les difficultés d'ordre logistique, incluant le manque de disponibilité des ressources (Dufour et al., 2014). À cela s'ajoutent des difficultés relatives à la compréhension des philosophies d'intervention des différents secteurs ainsi qu'aux rôles et responsabilités des acteurs (Darlington et al., 2005; Green et al., 2008). Le manque de motivation (Dufour et al., 2014), d'engagement, de leadership et de confiance des différents acteurs impliqués (Rigg et O'Mahony, 2013) semble également faire obstacle à la mise en œuvre de cette collaboration intersectorielle. Dès lors, afin d'orienter les actions visant son renforcement, il est essentiel de mieux comprendre ses processus d'émergence et

1 Voir <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-34.1>

d'établissement (Cloutier et Langley, 2017), ainsi que la manière dont les actions individuelles de différents acteurs, dont les gestionnaires, influencent son développement. Autrement dit, il s'agit d'aller au-delà de l'identification des obstacles et des facteurs facilitants : comme le soulignent Bizzi et Langley (2012), il faut situer le développement de la collaboration dans son contexte et dans le temps.

2. OBJECTIF DE RECHERCHE

Le présent article propose de mettre en lumière les processus de développement de la collaboration intersectorielle entre le milieu de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation autour d'un problème complexe, la réussite scolaire des jeunes hébergés en centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA). Plus particulièrement, nous présentons les données relatives aux actions des gestionnaires (directions d'école, chefs de service et coordonnateur du CRJDA) qui influencent son développement.

3. CADRE CONCEPTUEL

Afin de saisir les processus de développement de la collaboration, de même que l'influence des actions des gestionnaires sur ces processus, nous utilisons la théorie de l'acteur réseau (Latour, 1996). Elle permet de saisir le flux entre l'individu et la structure, de lier une action à son contexte (Latour, 1996) et de dévoiler ce qui permet ou restreint une action (Bilodeau et Potvin, 2016). Concrètement, cette théorie illustre la façon dont se tisse la collaboration par l'étude du développement du réseau sociotechnique. La notion de *réseau* réfère au tissage caractéristique du phénomène à l'étude, en décrivant la nature même de la société, qui inclut plus que des relations entre humains dans un contexte social (Callon et Ferrary, 2006; Latour, 1996). Notamment, la notion de *réseau* inclut des entités non humaines nommées *actants* (Callon et Ferrary, 2006; Latour, 1996). Des dispositifs législatifs et institutionnels, des systèmes de règles, des ressources matérielles ou financières peuvent constituer des actants, de même que des idées et intérêts qui amènent les acteurs à agir. Afin d'être considéré comme actant, chacun des éléments nommés plus haut doit avoir des conséquences sur la nature et le contenu des actions et interactions.

Afin d'arriver à la reconstruction du réseau tel qu'entendu ci-haut, la notion de *traduction* et les concepts sous-jacents sont proposés, puisqu'ils permettent « d'échapper aux sphères, aux institutions, qui ont des frontières claires, découpées [...] [La traduction] permet de comprendre comment des acteurs et des actants se connectent, se lient et s'intéressent les uns aux autres » (Callon et al., 1999, p. 121). Par *traduction*, on entend : « l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur » (Akrich et al., 2006, p. 13).

Ainsi, pour saisir finement les processus par lesquels se tisse la collaboration autour des différents enjeux de réussite scolaire, nous mobilisons des concepts relatifs au processus de traduction

proposés par cette théorie, notamment la problématisation, l'intéressement, la controverse et l'enrôlement (Callon, 1986). La problématisation implique l'identification des entités et des liens qui les unissent au regard de la situation à l'étude (Callon, 1986). Il s'agit alors de saisir les enjeux de réussite scolaire problématiques et d'identifier les actants qui influencent la mise à l'agenda du problème. L'intéressement renvoie aux stratégies de cooptation de nouvelles entités afin de rallier des acteurs à une certaine vision de la problématisation. Les stratégies mises en œuvre afin d'associer et de mobiliser les acteurs autour des différents enjeux de réussite scolaire sont donc considérées. L'enrôlement est le produit d'un intéressement réussi (Callon, 1986); il peut donc se produire ou non, à plus ou moins long terme, et de façon plus ou moins temporaire. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de saisir les processus d'intégration des différents éléments de solution dans le réseau soutenant la réussite scolaire des jeunes hébergés en CRJDA. Ce cadre nous amène à formuler les questions spécifiques suivantes : pourquoi et comment les actions des gestionnaires (directions d'école, chefs de service et coordonnateur CRJDA) favorisent-elles ou freinent-elles le développement de problématisations autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes hébergés en CRJDA ? Pourquoi et comment leurs actions favorisent-elles ou non l'intéressement des acteurs, la résolution des controverses qui les opposent ou leur enrôlement dans l'application de solutions ? Quels sont les principaux actants ?

4. MÉTHODOLOGIE

L'étude de cas intrinsèque a été sélectionnée, car ce design de recherche permet d'appréhender la complexité des phénomènes dans leur temporalité et leur contexte et, de surcroît, il présente une opportunité d'apprentissage sur un cas en particulier (Stake, 1995). Le présent article est issu d'une étude de cas rétrospective couvrant une période de dix ans, soit de 2007 à 2017 (Marion, 2018). La méthodologie choisie est qualitative et interprétative (Fortin et Gagnon, 2016). En donnant accès au sens que les acteurs confèrent aux actions, aux événements et aux expériences (Creswell, 2014; Fortin et Gagnon, 2016), elle permet d'explorer les processus de développement de la collaboration, c'est-à-dire comment et pourquoi cette dernière se développe.

4.1 PRÉSENTATION DU CAS ÉTUDIÉ

Pour comprendre le cas à l'étude, il importe de saisir les processus de prise en charge et de scolarisation d'un jeune hébergé en CRJDA, lesquels relèvent tant du secteur de l'Éducation que de celui de la Santé et des Services sociaux. Quand la situation d'un jeune est déclarée compromise en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* et qu'il se trouve hébergé dans un CRJDA, un agent de relations humaines du réseau sociosanitaire de sa région est attiré à son dossier. Le CRJDA à l'étude est constitué de plusieurs unités, chacune disposant d'une équipe de six éducateurs spécialisés réguliers à temps plein. Un chef de service a deux unités sous sa responsabilité et un coordonnateur agit à titre de gestionnaire du centre. Dès son admission, le jeune se voit attribuer un « éducateur de rencontre », soit une personne qui participe à son suivi et qui s'occupe de son inscription à l'école. Dans

la majorité des cas, les jeunes fréquentent « l'école de site », une école spécialisée dont la mission est tirée du *Programme de formation de l'école québécoise*². Les classes sont multiniveaux et regroupent de jeunes présentant des problématiques diverses. Si l'école essaie autant que possible de rassembler les jeunes d'une unité dans le même groupe-classe, cela ne s'avère pas toujours réalisable, compte tenu des écarts entre les niveaux scolaires des jeunes d'une même unité. L'école compte quinze enseignants à temps complet et, depuis 2013, une direction et une direction adjointe, toutes deux partageant leur temps avec une ou deux autres écoles.

Au quotidien, un éducateur de l'unité associée au groupe-classe accompagne les jeunes en classe, parfois pour quelques périodes consécutives, mais jamais durant toute la journée (sauf exception), car il doit également effectuer des suivis à l'extérieur du CRJDA. Ces éducateurs spécialisés ont, en quelque sorte, un double mandat : d'un côté, ils travaillent auprès des adolescents en difficulté dans un établissement scolaire; de l'autre, ils interviennent afin de soutenir leur adaptation ou leur réinsertion sociale (Legendre, 2005).

4.2 TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES ET ÉCHANTILLON

Deux techniques de collecte de données ont été utilisées : 1) des entretiens semi-dirigés, pour saisir comment les gestionnaires (directions d'école, chefs de service et coordonnateur du CRJDA) et les professionnels (notamment enseignants, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés) des différents secteurs perçoivent les enjeux de réussite scolaire, les processus mis en œuvre conjointement par leur organisation respective pour agir sur ces enjeux, ainsi que les solutions qui en découlent; et 2) la constitution d'un corpus de documentation interne, pour saisir le développement des actions collectives autour des enjeux de réussite scolaire. L'utilisation de ces deux techniques complémentaires apparaît cohérente pour cerner le développement de la collaboration, lequel passe par la compréhension des actions et des logiques d'action des acteurs. La triangulation méthodologique (Stake, 1995), aussi connue comme la triangulation des multiples techniques et sources de données (Tracy, 2010), procure la rigueur nécessaire permettant de produire des explications additionnelles (Stake, 1995) et, par conséquent, de dégager des explications plus nuancées qui préviennent les surinterprétations.

Pour les entretiens, la sélection des participants a été réalisée par choix raisonné et s'est déclinée de la façon suivante : six (6) enseignants, cinq (5) éducateurs spécialisés, trois (3) professionnels et six (6) gestionnaires, pour un total de 20 participants issus du CRJDA et de l'école associée à ce dernier. La stratégie d'échantillonnage est non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016) et la sélection, stratégique, a été réalisée en fonction de critères de diversification, incluant les expériences et les points de vue, de même que l'ancienneté et le sexe, et ce, afin d'obtenir une variété de perspectives sur le phénomène à l'étude. Plus précisément, notre échantillon est composé de cinq (5) hommes et

2 Voir <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

de quinze (15) femmes ayant en moyenne 9,4 ans d'expérience. Tous les entretiens se sont déroulés durant l'année 2017.

Afin de cerner les raisons sous-tendant les actions des participants, des questions ont été prédéterminées, environ sept par entretien, à l'aide des concepts de la théorie de l'acteur réseau (problématisation, stratégies d'intéressement, enrôlement dans les nouvelles pratiques) portant sur des thèmes tels que leur rôle dans la réussite scolaire des jeunes, les actions et interactions autour des enjeux de réussite scolaire, les changements de pratique, etc. (Marion, 2018).

Quant au corpus documentaire, il comprend une centaine de documents, incluant notamment des comptes rendus de réunions conjointes entre des acteurs du CRJDA et de l'école y étant associée (comité de pilotage, comité conjoint, sous-comité de travail), des documents internes tels que des capsules produites par ces instances sur différents thèmes (rôles, plan d'intervention, confidentialité, développement de l'autonomie, etc.), des outils d'intervention, des rapports d'activités et des bilans. Aux fins de confidentialité, les références et extraits relatifs à tous ces documents sont anonymisés et cités en tant que « document confidentiel ».

4.3 ANALYSE DES DONNÉES

La technique d'analyse séquentielle des données a permis de disséquer la chronologie, mais également les processus (Langley, 1999) du développement de la collaboration autour d'enjeux de réussite scolaire des jeunes hébergés en CRJDA. Premièrement, à partir de l'analyse documentaire et des données tirées de la transcription des entretiens, les principaux événements marquant le début de cette collaboration ont été ciblés, afin de délimiter des périodes distinctes durant lesquelles elle s'est développée de façon singulière. L'élaboration de cette première trame narrative a permis de comprendre la progression du développement de la collaboration et d'expliquer pourquoi certains événements ou actions se sont produits dans chacune de ces périodes, ainsi que la façon dont ils sont survenus (Langley et Tsoukas, 2010). Deuxièmement, à partir de cette trame, les actions se déroulant durant ces périodes ont été recensées et, lorsque possible, d'autres données ont été ajoutées, par exemple, quels acteurs les ont réalisées, pourquoi l'ont-ils fait et quelles en ont été les répercussions (Langley, 1999). Des allers-retours ont alors pris place entre la lecture de la première trame narrative et les données brutes (le corpus documentaire et les transcriptions des entretiens), afin de bonifier cette trame. Troisièmement, la trame bonifiée a fait l'objet de multiples relectures à la lumière des concepts du processus de traduction (problématisation, intéressement, controverse et enrôlement). Ainsi, les problématisations des enjeux de réussite scolaire dans chacune des périodes ont été cernées et ont mené, le cas échéant, à l'identification d'autres actions du processus de traduction qui permettent de révéler le développement de la collaboration. Par exemple, les stratégies d'intéressement et leur incidence; les controverses, leur nature et leurs répercussions, de même que les solutions et les raisons relatives à leur enrôlement ou non.

4.4 LIMITES DE L'ÉTUDE

Comme toute recherche, la présente étude comporte certaines limites, principalement d'ordre méthodologique, entourant la sélection des participants. Bien que le choix de répondants aux expériences et intérêts diversifiés ait été envisagé, la majorité des personnes rencontrées présentait un intérêt particulier pour la question de la réussite scolaire des jeunes ou de la collaboration entre le milieu de l'éducation et de la protection de la jeunesse. Cela s'explique notamment par le fait que le recrutement des intervenants devait passer par des informateurs clés, condition prescrite dans la certification éthique du projet. L'absence de contrôle sur la sélection des participants pourrait causer de la saturation empirique par rapport aux propos d'une certaine catégorie de répondants, omettant certaines explications. Par exemple, les logiques d'action d'éducateurs identifiés comme étant réfractaires n'ont pu être ciblées qu'à l'aide de propos rapportés par les répondants rencontrés.

5. RÉSULTATS

La présente section est divisée en cinq périodes de développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire des jeunes hébergés en CRJDA. Elles font chacune l'objet d'une sous-section distincte dans laquelle on trouve une description détaillée ainsi qu'une analyse du processus de développement de la collaboration, en reprenant les concepts clés de la théorie de l'acteur réseau : problématisation, intéressement et enrôlement. Seuls les résultats relatifs aux actions des gestionnaires et à leur influence sur la collaboration intersectorielle sont présentés ici. Pour comprendre les positions des différents acteurs au regard des enjeux de réussite scolaire et les différentes controverses, voir Marion et Mann-Feder (2020).

5.1 PÉRIODE 1, 2007-2010 : LE PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION

Cette période se présente sous cinq thèmes : les débuts du comité de pilotage, le déploiement de stratégies d'intéressement, les facteurs et les freins à l'intéressement et la présence de difficultés communicationnelles.

5.1.1 Les débuts du comité de pilotage

Cette période débute par une première problématisation provenant des directions (de l'école et du CRJDA), nouvellement en poste dans chacune des organisations, concernant le travail conjoint des enseignants et éducateurs ainsi que la nécessité d'optimiser leur intervention en classe. Afin de produire un état de la situation, ces gestionnaires créent d'abord une nouvelle structure nommée *comité de pilotage* (CP) et en confient la responsabilité à une personne-ressource ayant participé à l'élaboration d'un guide sur l'accompagnement des jeunes en classe pour les élèves handicapés ou

en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de la commission scolaire³ (CS) locale. La sélection des membres intéressés par la problématique est une stratégie adoptée par les deux directions pour constituer le comité de pilotage :

[...] pour leur esprit critique, mais positif. Des gens qui ont envie que la culture change, qu'elle évolue pour le mieux et pas des chialeurs. [...] On a besoin de gens qui ont une posture très, très positive et axée sur le changement. Utiliser ce type de gens, des belles têtes, tu sais, des belles têtes de réflexion... (Gestionnaire 3)

Cette stratégie permet d'intéresser un premier noyau d'une dizaine d'intervenants qui se joignent alors au CP. La mobilisation d'une personne externe et l'utilisation du guide développé par la CS permettent de structurer les premières discussions du CP, ce qui renforce l'intéressement des membres. Les premières rencontres semblent influencer les positions des différents intervenants et gestionnaires du CRJDA invités, notamment ceux du milieu de la réadaptation. Un gestionnaire souligne, à ce propos, avoir réalisé l'importance de maximiser l'intervention auprès des jeunes :

On a réalisé que les enfants étaient cinq heures par jour à l'école, puis on se disait qu'il faudrait maximiser ces cinq heures-là pour poursuivre le travail de réadaptation même quand ils sont à l'école. (Gestionnaire 1)

5.1.2 Déploiement de stratégies d'intéressement destinées à l'ensemble des intervenants

Les directions et les membres du CP considèrent que l'ensemble des intervenants (environ 15 enseignants et 40 éducateurs spécialisés) doit participer à la réflexion afin de développer des solutions pérennes adaptées aux contextes d'intervention. Pour obtenir l'avis de chaque intervenant, le CP développe une démarche de consultation visant une problématisation large des enjeux de réussite scolaire. Chacun des intervenants est donc appelé à se prononcer sur des questions élaborées à partir des balises générales du guide développé par la CS (par exemple, le rôle d'accompagnateur dans la réussite de l'élève, le développement de l'autonomie, la collaboration dans le respect des rôles de chacun).

5.1.3 Facteurs favorables à l'intéressement des intervenants

Plusieurs actants favorisent l'intéressement des intervenants, un premier élément étant la mise en place de journées d'échange obligatoires auxquelles ils sont tous conviés. Plusieurs intervenants soulignent également le leadership des directions comme facteur de mobilisation, lequel inclut la

3 Depuis juin 2020, le terme *commission scolaire* a été remplacé par *centre de services scolaire*.

présentation d'une vision générale forte et claire, rejoignant notamment les éducateurs dans leur identité professionnelle. Un répondant mentionne :

[...] c'est sûr que le leadership était important. Je pense que l'équipe de direction des deux côtés n'acceptait plus l'état des choses, l'ancien état des choses. C'était martelé « Non, ça ne restera pas de même, il n'en est pas question ! » (Éducateur 1)

De plus, la phrase clé « On ne perdra pas 25 heures ! » semble avoir mobilisé de nombreux éducateurs, soit le nombre d'heures par semaine que les jeunes passent à l'école.

C'est un message auquel n'importe quel éducateur adhère, il ne peut pas dire « on ne fera pas de réadaptation pendant 25 heures », c'est un non-sens avec le métier. C'est comme dire à l'urgence « Pendant 25 heures, on ne soigne plus personne. » Ça a permis de soulever qu'il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas. (Éducateur 1)

En outre, la place donnée aux intervenants et la possibilité de dialogue entre ces derniers durant ces journées ont permis d'interpréter le problème en fonction de leur réalité, de construire du sens, ce qui contribue à leur intéressement. Un enseignant mentionne :

On était mixé éducateurs/enseignants, anciens et moins anciens, c'était bien pour ça parce qu'on se voyait dans un contexte où on pouvait discuter de ces différents rôles et de comment c'était applicable. (Enseignant 1)

De manière générale, cette consultation semble contribuer à l'intéressement des intervenants sur la nécessité d'optimiser les interventions en classe afin d'atteindre les objectifs de réadaptation.

5.1.4 Freins à l'intéressement des intervenants

D'autres actants semblent restreindre l'intéressement de certains intervenants, comme l'utilisation d'un vocabulaire de gestion. À titre d'illustration, l'expression « j'entends ce que tu me dis » (Enseignant 2) semble avoir semé de la méfiance chez certains professionnels. À cela s'ajoutent l'utilisation d'activités de formation de type « jeu de rôle » et la présentation d'une problématisation qui est qualifiée de « caricaturée » par les intervenants, car elle ne reconnaissait pas le travail qu'ils avaient préalablement accompli. Un enseignant évoque que certains acquis relatifs au travail conjoint des enseignants et des éducateurs n'ont pas été reconnus. Selon lui, un état de la situation plus nuancé aurait pu influencer l'intérêt de certains :

Partir de ce qui se faisait déjà aurait pu faciliter l'adhésion. Il aurait été important de faire ressortir ce qu'on fait déjà au lieu de problématiser ça comme on travaille en silo. (Enseignant 2)

5.1.5 Problématisation des difficultés relatives à la communication et au partage de l'information

Durant les journées d'échange, des sous-groupes mixtes (d'enseignants et d'éducateurs spécialisés) sont formés et de nombreux intervenants problématisent les difficultés relatives à la communication, au partage et à la circulation de l'information, qui, selon eux, rendent l'intervention auprès des jeunes moins adaptée. Ils relèvent trois principales causes, dont le roulement des éducateurs en classe, les horaires variables des milieux de même que la constitution des groupes-classes. Ainsi, il semble y avoir un consensus quant au fait que le travail en collaboration offre une piste de solution aux difficultés de communication et crée une synergie pouvant diminuer l'échec scolaire. Bref, au regard de cette problématisation et de ce consensus, le CP propose une cible, soit le développement de la collaboration dans le respect des rôles de chacun. Les échanges permettent d'intéresser les intervenants, mais également de reformuler la problématisation initiale en fonction de leurs préoccupations.

5.2 PÉRIODE 2, 2010-2011 : MAINTIEN DES DYNAMIQUES DE COLLABORATION DANS UN CONTEXTE TURBULENT

Cette seconde période débute par trois principaux événements, soit 1) le report de journées d'échange; 2) la diminution du nombre de membres et des capacités du CP; et 3) l'augmentation du nombre de formations obligatoires pour les éducateurs du CRJDA, ce qui joue sur leur disponibilité.

Le report des journées d'échange amène les intervenants à s'interroger sur la poursuite de la démarche, ce qui affecte leur intérêt. Des propos comme «Ça existe encore, le comité de pilotage?» (Document confidentiel 1) sont entendus lorsque la reprise des activités est annoncée. La direction d'école se rend alors compte que «les équipes ont manqué du support nécessaire à l'appropriation des balises et à celui nécessaire à un changement de pratiques au regard de l'accompagnement de l'élève» (Document confidentiel 1).

En raison des coûts liés à la libération de l'ensemble des acteurs pour participer aux journées d'échange et au CP, une seule série de journées d'échange est prévue. Le CP connaît un certain déclin, passant de douze à six membres. Le maintien du leadership de la démarche ainsi que la prise en charge du processus sont trop exigeants pour un petit nombre de responsables (Document confidentiel 2), alors il faut trouver un moyen de partager le leadership du CP et de revoir son mode de fonctionnement.

Ce recul amène l'ajout d'une nouvelle structure, le comité conjoint (CC), pour lequel le CP procède à une sélection stratégique des membres : un éducateur de chacune des unités et trois enseignants alors intéressés s'enrôlent dans ce nouveau comité. Le CP développe ensuite des stratégies afin de réintéresser l'ensemble des intervenants à l'optimisation de l'intervention, dont une capsule de

formation synthèse sur les pratiques d'accompagnement développées dans le cadre des premières journées d'échange. À cet égard, ce constat a été fait : «Il fallait accepter de revenir en arrière et faire un retour sur les contenus définis. Le comité de pilotage a donc mis sur pied une capsule intitulée "schéma intégrateur".» (Document confidentiel 1)

Le mécanisme de communication développé, permettant des allers-retours entre le CC et les unités, contribue dans une certaine mesure au réintéressement des intervenants aux pratiques d'accompagnement. Cependant, le réintéressement des éducateurs s'avère difficile compte tenu des nombreuses attentes à leur égard. Les formations à leur intention se multiplient, rendant plus difficile l'appropriation d'une autre formation développée par le CC d'un point de vue cognitif, mais aussi du point de vue de la priorisation des pratiques lors d'une intervention. En effet, parallèlement à la démarche d'échange et de formation, la direction du CRJDA mène plusieurs changements de pratiques de façon simultanée, alors des formations destinées aux éducateurs sont maintenant obligatoires (Document confidentiel 1).

5.2.1 Le développement de solutions aux problèmes identifiés à l'étape précédente : un potentiel pas toujours concrétisé

La mise sur pied du CC permet le développement de solutions et de nouveaux outils afin de favoriser la communication et le partage d'information. Plusieurs de ces outils sont enrôlés, dont le *Carnet de la rentrée*, les portraits de groupe et la notation des agendas, mais ils le sont à des intensités variables. La perception de la pertinence et de la plus-value d'un outil par les intervenants semble influencer son utilisation. Par exemple, les éducateurs de certaines unités n'adoptent pas la pratique de vérifier les agendas en soirée : ils mentionnent avoir l'impression que l'information circule autrement en raison de la proximité, malgré les explications d'un enseignant :

Un élève qui ne va vraiment pas bien, on va le savoir parce qu'il ne sera pas en classe [...]. Mais un élève qui est toujours sur la ligne et qu'on dit un moment donné à l'éducateur qu'il faudrait se rencontrer parce que ça ne va pas très bien... Là, il demande : « Comment ça? Il n'a pas eu d'exclusion ». C'est vrai, il n'a pas eu d'exclusions, mais regarde son agenda au lieu d'être coté à 4, il est à 3, il est à 2. (Enseignant 3)

5.2.2 De nouvelles problématisations faisant l'objet d'une réflexion collective

Durant cette période, les rencontres du CC permettent la problématisation de différents enjeux en plus de ceux préalablement identifiés durant les journées d'échange. La mise en œuvre du code de vie de l'école et les mesures disciplinaires sont problématisées et elles intéressent les membres du CC. En revanche, bien qu'une démarche de consultation ait permis au CP de développer une liste d'interventions adaptées au contexte des intervenants, cela est insuffisant afin de résoudre la problématique. La présence de controverses non résolues, incluant des divergences quant à l'acceptabilité

de certains comportements et les répercussions des exclusions sur les jeunes et sur les éducateurs travaillant dans les unités, freine le développement des solutions et leur enrôlement par les acteurs.

5.3 PÉRIODE 3, 2011-2013 : DÉVELOPPER LA COLLABORATION PAR L'EXPLOITATION D'AUTRES LEVIERS

Cette période se caractérise par deux principaux événements, soit l'obtention d'une subvention ainsi que le lancement officiel du *Guide d'accompagnement*. L'obtention d'un soutien financier du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est significative puisqu'elle permet, d'une part, de poursuivre les démarches d'optimisation de l'intervention en classe et, d'autre part, de maintenir le CP pour une année supplémentaire, ce qui rend possible la rédaction d'un guide qui synthétise la vision et les pratiques résultant de la démarche. Le lancement du guide constitue un événement marquant puisqu'il contribue à l'enrôlement des pratiques d'accompagnement, assurant leur pérennisation par une formation destinée aux nouveaux intervenants. Comme l'explique cet éducateur, cette formation permet de développer des pratiques qui ne sont pas nécessairement intuitives pour les intervenants :

Je l'ai fait, moi, quand j'étais engagé la première année. Cette formation-là, moi, j'ai trouvé ça super bien parce qu'on avait un document qui nous expliquait vraiment c'est quoi le rôle de l'éducateur en classe, c'est quoi le rôle de l'enseignant [...]. Ça aide vraiment à mettre les rôles au bon endroit... Comme, moi, j'ai fait mon stage en foyer de groupe, je n'avais jamais fait de scolaire en arrivant ici, ça m'a permis de comprendre c'est quoi mon rôle en allant à l'école [...]. Si on ne me l'avait pas dit, je ne l'aurais pas fait. (Éducateur 4)

5.3.1 La formalisation d'objectifs de collaboration, le développement des moyens et leur enrôlement pour atteindre ces objectifs

Durant cette période, le CP et le CC poursuivent leurs travaux et développent de nouvelles stratégies d'intéressement, dont la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités, pour laquelle l'intéressement est réussi puisque chaque unité parvient à déterminer un objectif. Toutefois, l'enrôlement des moyens et pratiques liés à l'atteinte de l'objectif est difficile en raison du roulement du personnel et du fait qu'il soit porté uniquement par l'éducateur responsable du scolaire (Document confidentiel 3).

5.3.2 De la difficulté de résoudre des problèmes récurrents

Le CP émet le constat suivant : « les espaces de discussions [cliniques] sont toujours limités et ça demande des libérations de part et d'autre. Ça ne se fait pas naturellement, ça prend des efforts

parce que les deux organisations fonctionnent avec des horaires différents» (Document confidentiel 4). Les espaces de discussion cliniques comme les rencontres de plan d'intervention (PI) ou de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII), les rencontres multidisciplinaires, les réunions d'équipe des unités font l'objet de problématisation et s'enrôlent à des niveaux variables. L'utilisation du PSII est problématisée par les membres du CP. En plus des durées de placement variable et parfois de courte durée (par exemple, un, trois ou six mois), des enjeux de disponibilité combinés à l'ambiguïté des responsabilités et du leadership relatif à l'élaboration du plan affectent l'enrôlement de ce type de plan.

5.4 PÉRIODE 4, 2013-2015 : UNE TRAVERSÉE DU DÉSERT

Cette période débute par un premier événement marquant, soit l'abolition du CP en raison de la fin de la subvention. La direction du CRJDA souhaite que les travaux entamés par le comité se poursuivent malgré sa dissolution, mais elle et plusieurs membres du CP et du CC sont préoccupés par la pérennisation du projet et, surtout, par la répartition de la charge de travail nécessaire au suivi de l'ensemble des démarches. Dès la rentrée scolaire de l'automne 2013, le leadership doit être réparti entre le comité de gestion des services de réadaptation en internat et le CC mais, en réalité, il l'est plus ou moins, alors le relais est surtout pris par le CC.

La rentrée 2013 est également marquée par un second événement : l'entrée en fonction d'une nouvelle direction d'école, dont le mandat est à temps partiel. Pour la première fois, l'école n'a pas une direction à temps plein. Ainsi, bien que l'on tente de maintenir les démarches entamées par le CP, un nombre limité d'actions est réalisé dans le but de développer la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire. Des efforts, tels que l'enregistrement de capsules vidéo, sont notamment déployés pour soutenir l'enrôlement du PI et des pratiques associées à ce dernier. Cependant, le peu de rétroaction documenté par le CC ne permet pas de qualifier l'influence des formations et l'enrôlement de cet outil avec certitude. Des enjeux sont également reproblématisés, dont la circulation de l'information. Des efforts sont consentis afin d'intéresser les intervenants à la collaboration par le maintien de la formalisation d'objectifs de collaboration dans chacune des unités. Cette stratégie, bien qu'elle permette l'intéressement des intervenants dans une certaine mesure, semble plus ou moins efficace puisque les moyens envisagés par les unités afin d'atteindre leur objectif sont difficilement mis en œuvre. En conclusion, on assiste à une réduction importante des actions liées au développement de la collaboration autour des enjeux de réussite scolaire. Ce recul peut être en partie attribué à la diminution des capacités d'agir en raison notamment de l'abolition du CP, du changement de direction et de sa présence partielle.

5.5 PÉRIODE 5, 2015-2017 : DÉVELOPPER LA COLLABORATION DANS UN CONTEXTE CHANGEANT

Cette période débute par trois principaux événements : 1) le constat de difficultés relatives au CC; 2) l'entrée en vigueur de la *Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*⁴; et 3) le déménagement de l'école.

Concernant les difficultés du CC, ses membres considèrent que le comité a été plutôt inactif durant l'année précédente et constatent des lacunes au niveau de sa gestion. Les intervenants émettent ce dernier constat en raison de rencontres peu structurées qui se sont parfois terminées plus tôt, faute de contenu, et du fait qu'une rencontre importante concernant le déménagement de l'école n'ait pas eu lieu. Les membres du CC problématifisent le fonctionnement du comité, de même que les rôles de ses membres, et remettent en question les orientations à prendre; toutefois, nombre d'intervenants évoquent son importance.

Le CC persiste et déploie une stratégie d'intéressement, en l'occurrence, une seconde formalisation des objectifs de collaboration. Or, durant cette période, cette stratégie n'intéresse que partiellement les intervenants visés à cause de la perte de sens, du roulement de personnel, des absences des intervenants et du suivi limité des objectifs par le CC. Le manque d'encadrement des objectifs formalisés freine l'intéressement des intervenants ainsi que le développement de solutions et leur enrôlement.

Encore une fois, plusieurs enjeux sont reproblématisés : la communication, le partage et la circulation de l'information, l'ambiguïté au regard de la réalisation des PI ainsi que les rencontres multidisciplinaires. Le développement de la collaboration autour des PI demeure cependant limitée.

Quant à la *Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*, elle transforme le rôle des chefs de service, car leur tâche devient davantage administrative et moins clinique, les rendant responsables de deux unités chacun plutôt qu'une. Tout ceci affecte le suivi des démarches sur le terrain. Par conséquent, durant cette période, on relève une diminution de l'intéressement des intervenants aux pratiques d'accompagnement et de l'enrôlement de ces pratiques. Un enseignant mentionne :

Il y a moins d'appropriation du contenu par les nouveaux gestionnaires [direction d'école et direction du CRJDA] qui n'étaient pas présents lors du développement du guide. (Enseignant 2)

4 Voir <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/0-7.2>

Selon lui, ce problème d'appropriation entraîne des conséquences :

Les gens sont moins mobilisés parce qu'ils ne savent pas où on s'en va, cela mine aussi le sentiment d'appartenance et la motivation des gens à participer au comité. Avant, il y avait une vision claire, maintenant c'est flou. (Enseignant 2)

D'autres éléments expliquent cette situation, dont l'absence de la formation destinée aux nouveaux intervenants durant ces deux années, le peu de suivi ou de supervision et la distance physique qui s'est installée en raison du déménagement.

6. DISCUSSION

6.1 LE DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE : UN PROCESSUS NON LINÉAIRE

En ce qui a trait aux processus de développement de la collaboration, l'analyse des résultats démontre sa non-linéarité. En effet, l'identification de problématiques récurrentes des mêmes enjeux signifie que les tentatives de construction autour de ces enjeux n'ont pas été concluantes et que des allers-retours entre la problématisation et l'intéressement, par exemple, doivent être effectués afin que la collaboration se développe. Cela remet en perspective certains modèles du développement de la collaboration qui identifient des stades de développement (Butterfoss et al., 2006; Hodges et al., 2003). La problématisation, l'intéressement, les controverses et l'enrôlement ne doivent pas être considérés comme des phases de développement de la collaboration, mais plutôt comme des concepts permettant d'entrevoir les ajustements nécessaires à son développement.

6.2 L'IMPORTANCE DES DIFFÉRENTES SPHÈRES STRATÉGIQUES ET DE GESTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE

L'analyse des résultats permet de confirmer l'importance et l'influence des différentes sphères pour le développement de la collaboration (Fleury, 2005). Nos résultats montrent la plus-value d'une sphère stratégique forte. On relève l'influence du CP et son rôle de facilitateur, qui motive et rassemble, tout en établissant la mise à l'agenda initiale, soit des éléments nécessaires au développement d'innovations selon Sørensen et Torfing (2012). On relève également l'importance de la sphère de la gestion : le leadership (Agranoff et McGuire, 2001; Crosby et Bryson, 2010; Touati et al., 2001), les capacités de mobilisation (Agranoff et McGuire, 2001; Dufour et al., 2014), l'établissement de structures (Agranoff et McGuire, 2001), l'utilisation de mécanismes de consultation (Sørensen et Torfing, 2012) et la mise en place de formations (Brousselle et al., 2010) constituent des éléments facilitant l'intéressement des intervenants.

Notre étude met en lumière le rôle des espaces réflexifs, c'est-à-dire « des arrangements organisés d'expertises, de relations et d'intérêts, construits délibérément pour favoriser l'émergence d'idées et de pratiques nouvelles, leurs premières implantations, voire encourager ou soutenir leur diffusion à des échelles géographiques et politiques élargies » (Grenier et Denis, 2017, p. 196), en tant que moyens favorisant l'articulation entre les sphères et, par conséquent, le développement de la collaboration. La création du CP, à titre de structure stratégique, a premièrement permis l'intéressement des intervenants. En plus de soutenir l'implantation et la gestion de la collaboration, tel que le présente Sloper (2004), et de favoriser la connaissance de l'autre par chacune des parties (Kerns et al., 2014), la mise en place de ce type d'instance permet aux intervenants membres de s'approprier le sens donné à la collaboration par les gestionnaires et, par la suite, de servir de multiplicateurs. Deuxièmement, l'utilisation de mécanismes de consultation par le CP et par le CC semble faciliter la création de sens autour des problématiques pour les intervenants, en leur permettant de les reformuler par rapport à leur réalité, ce qui contribue à leur intéressement et, par conséquent, à leur implication dans les actions relatives à la construction de la collaboration. Cela renvoie par ailleurs à l'importance du rôle de catalyseur du gestionnaire, tel que suggéré par Sørensen et Torfing (2012), qui doit encourager les parties à reformuler ou à redéfinir le problème au fil du temps. Cela correspond également à un élément identifié par Sloper (2004) : l'implication des intervenants dans le développement des politiques ou des pratiques. Le mandat de consultation du CC, développé par le CP, a permis l'activation du potentiel des participants (Agranoff et McGuire, 2001; Touati et al., 2001) et de leur capacité à trouver des solutions.

En somme, l'analyse des résultats démontre que l'étude du développement de la collaboration ne peut se limiter à l'étude séparée des différentes sphères et que les conditions d'intéressement des gestionnaires méritent d'être approfondies.

6.3 DE L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER PLUSIEURS STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER DE NOUVELLES PRATIQUES

Cette section s'intéresse au changement de pratiques et à leur pérennisation. On s'en tiendra dans cette section à trois principaux éléments, soit 1) la création de structures et d'espaces réflexifs; 2) la formation; ainsi que 3) la formalisation des pratiques. En premier lieu, nos résultats montrent, à l'instar de Sloper (2004), que les espaces réflexifs apparaissent centraux aux processus de développement de la collaboration et à la transformation, voire à l'enrôlement des nouvelles pratiques.

6.3.1 La création de structures et d'espaces réflexifs

La mise en place d'instances qui représentent des espaces réflexifs, comme le soulignent Touati et al. (2017), augmente la capacité de réflexion des acteurs et leur permet de mieux cibler les limites de leurs propres pratiques et de contribuer à l'ajustement de ces dernières. Dans notre cas, les comités

permettent l'élaboration de problématiques, le développement de stratégies d'intéressement, la proposition de solutions ainsi que de stratégies favorisant leur enrôlement.

Nos résultats illustrent que certaines caractéristiques des espaces réflexifs affectent grandement leur potentiel. Par exemple, la non-participation de certains acteurs, comme les agents de relations humaines et les jeunes, contribue à l'émergence de frontières sociales (Bucher et Langley, 2016), ce qui limite le traitement de certains enjeux. À contrario, la gestion de ce type d'espaces permet d'aborder, dans une certaine mesure, un enjeu identifié par Crosby et Bryson (2005), soit le partage des pouvoirs. Notre étude suggère également que le maintien de l'espace réflexif favorise le développement de la collaboration, limitant ainsi les frontières temporelles (Bucher et Langley, 2016).

Au-delà de la question de la constitution des espaces réflexifs, notre étude nous amène à soulever celle de l'animation de ces espaces, à l'instar de Grenier et Ibrahim (2017), qui insistent sur l'importance de ces fonctions d'animation. Nos résultats montrent les effets négatifs qui sont causés par certaines lacunes au niveau des composantes d'animation et, par conséquent, ils suscitent l'intérêt d'approfondir l'analyse des méthodologies d'animation afin de soutenir les interactions. Selon Grenier et Ibrahim (2017), les méthodologies déployées peuvent, dans une certaine mesure, donner envie aux acteurs de travailler ensemble. Par exemple, encourager les parties à reformuler ou à redéfinir le problème au fil du temps, apporter de nouvelles connaissances, explorer continuellement les contraintes et opportunités ou encourager les acteurs à penser « en dehors de la boîte » constituent des pratiques d'animation favorisant l'innovation (Crosby et Bryson, 2010; Sørensen et Torfing, 2012).

Enfin, notre étude permet de dégager certaines limites aux espaces réflexifs, notamment au sujet de l'appropriation de nouvelles pratiques. En effet, la mise en place d'un espace réflexif ne garantit pas forcément l'atteinte des résultats escomptés. La présente étude illustre que quelques propositions de solutions qui ont émergé des espaces réflexifs n'ont pas produit les résultats attendus : par exemple, l'emploi de porte-paroles et leur animation de capsules apparaissent insuffisantes à l'atteinte des résultats. Le recours à des espaces d'expérimentation, ancrés dans la pratique et impliquant les acteurs concernés, peut permettre de remédier à cet état de fait (par exemple, l'expérimentation de solutions dans un nombre limité de classes). L'étude de la mise en œuvre de ces espaces (réflexifs et d'expérimentation) doit être poursuivie pour mieux appréhender dans quelle mesure et comment ils transforment les routines ou pratiques (Bucher et Langley, 2016).

6.3.2 Les formations

En plus des espaces, les formations apparaissent essentielles en tant que moyen de diffusion et de pérennisation des pratiques. L'étude de Dufour et al. (2014) abonde dans le même sens et souligne que les formations aux nouvelles méthodes de travail constituent un facteur facilitant le changement de pratiques. Ainsi, l'analyse de nos résultats montre que l'absence de formation pour les nouveaux intervenants constitue un obstacle au développement de la collaboration et, plus particulièrement,

à l'enrôlement des pratiques, confirmant ainsi les résultats de Darlington et al. (2005). Les nouveaux intervenants n'adoptent les pratiques d'accompagnement ni par mimétisme ni par la lecture de lignes directrices, ce qui confirme l'importance de la prise en compte de l'interdépendance entre les enseignants et les éducateurs spécialisés dans leur formation respective, de même que la nécessité de développer la formation intersectorielle.

6.3.3 La formalisation des pratiques

Enfin, nos résultats amènent à se pencher sur les répercussions de la formalisation des pratiques. Les résultats de Sicotte et al. (2002) indiquent que la formalisation administrative des initiatives de collaboration contribue à leur amélioration parce qu'elle offre aux professionnels un cadre opérationnel autre que leur cadre professionnel, à l'intérieur duquel ils peuvent situer leurs interventions. Ces résultats s'accordent avec ceux de notre étude. Nos résultats montrent que la formalisation des pratiques peut, à court terme, induire un changement aux pratiques, comme on l'observe pour les pratiques d'accompagnement. Cette formalisation permet également, dans une certaine mesure, l'intéressement des nouveaux gestionnaires à ces pratiques et contribue au maintien de certains acquis. Ainsi, dans un contexte de perpétuel changement, cette formalisation apparaît comme un élément facilitant le développement de la collaboration.

Notre étude montre aussi qu'une certaine accumulation de pratiques formalisées par des guides ou des outils freine leur enrôlement et la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Par exemple, la pertinence de certains outils est remise en cause par les intervenants, ce qui influence leur enrôlement. Toutefois, lorsque des outils existants sont choisis et « travaillés », cela permet d'assurer, dans une certaine mesure, leur pérennité et de contrecarrer, en partie, les effets de leur sédimentation. Néanmoins, sur une plus longue durée, la formalisation apparaît insuffisante, comme le relèvent Cloutier et Langley (2017), car elle semble nuire à la pérennisation des pratiques en raison d'une réduction des efforts de transmission de sens des pratiques préconisées. Nos résultats montrent que peu d'échanges relatifs au guide, à son contenu et aux raisons ayant mené à son élaboration prennent place entre les gestionnaires et les intervenants. La question de l'appropriation de ce contenu apparaît alors centrale afin de soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Cet enjeu de perte de sens amène à souligner l'importance de l'équilibre entre la création de structures et d'initiatives de sense-making (Denis et al., 2009). Dans cette optique, il est possible d'envisager le travail de personnes clés, détenant connaissances et expériences, jouant le rôle de *sense maker/sense giver* en assurant le lien entre la nouveauté et l'historique de l'organisation (Denis et al., 2009).

7. CONCLUSION

La présente étude avait pour ambition de comprendre les processus de développement de la collaboration intersectorielle autour des enjeux de persévérance et de réussite scolaires des jeunes

hébergés en centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. Pour ce faire, une étude de cas intrinsèque a été réalisée. Cela a permis de suivre le développement de l'action collective qu'est la collaboration autour de différents enjeux, notamment le travail conjoint entre enseignants et éducateurs et le rôle des gestionnaires, puis de faire ressortir les problématiques, les stratégies d'intéressement, les controverses et les processus d'enrôlement de différentes solutions.

Notre étude contribue à la compréhension des processus de développement de la collaboration intersectorielle en mettant en évidence sa non-linéarité. L'analyse révèle la récurrence de certaines problématiques, ainsi que des allers-retours entre problématique, intéressement et enrôlement. Dès lors, afin de saisir le développement de la collaboration intersectorielle, il importe d'adopter un cadre flexible permettant de saisir ces allers-retours et, d'un point de vue pratique, de les accepter. Notre étude soulève également l'importance de s'attarder à l'augmentation des capacités de résolutions de controverses, et ce, afin de concevoir des solutions adaptées.

L'articulation entre les sphères stratégiques et de gestion représente un aspect prépondérant de la collaboration intersectorielle. Faire l'économie des relations entre ces différentes sphères entraîne sans aucun doute un risque de surinterprétation de certains facteurs. Nos analyses illustrent comment les espaces réflexifs peuvent faciliter cette articulation. À la lumière des difficultés relevées en matière d'animation et de suivi des démarches, ces fonctions de même que le temps nécessaire à leur réalisation devraient être reconnus, afin de favoriser la pérennité des espaces réflexifs qui permettent tant les problématiques que le développement de solutions et leur enrôlement.

Pour terminer, notre recherche apporte des éléments de réponses aux enjeux de pérennisation des pratiques, notamment les apports et les limites de la formalisation. On retient ainsi qu'une offre régulière de formation à l'intention des nouveaux intervenants apparaît comme un élément essentiel. Compte tenu des changements de personnel, il semble important de s'assurer que le sens des actions soit transmis en fonction de l'évolution du contexte, que ce soit par l'intermédiaire de formations ou d'accompagnements, afin de contribuer à redonner du sens aux outils formalisés.

8. RÉFÉRENCES

- Agranoff, R. et McGuire, M. (2001). Big questions in public network management research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(3), 295-326. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a003504>
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Presses de l'École des mines.
- Bilodeau, A. et Potvin, L. (2016). Unpacking complexity in public health interventions with the actor-network theory. *Health Promotion International*, 1(33), 173-181. <https://doi.org/10.1093/heapro/daw062>

- Bizzi, L. et Langley, A. (2012). Studying processes in and around networks. *Industrial Marketing Management*, 41(2), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2012.01.007>
- Brousselle, A., Lamothe, L., Sylvain, C., Foro, A. et Perreault, M. (2010). Integrating services for patients with mental and substance use disorders: What matters? *Health Care Management Review*, 35(3), 212-223. <https://doi.org/10.1097/HMR.0b013e3181d5b11c>
- Bucher, S. et Langley, A. (2016). The interplay of reflective and experimental space in interrupting and reorienting routine dynamics. *Organization Science*, 27(3), 594-613.
- Butterfoss, F. D., Gilmore, L. A., Krieger, J. W., Lachance, L. L., Lara, M., Meurer, J. R., Orians, C. E., Peterson, J. W., Rose, S. W. et Rosenthal, M. P. (2006). From formation to action: How allies against asthma coalitions are getting the job done. *Health Promotion Practice*, 7(2 Suppl.), 34s-43s. <https://doi.org/10.1177/1524839906287063>
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles St-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. et Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 13(2), 37-44. <https://doi.org/10.3917/sopr.013.0037>
- Callon, M., Lhomme, R. et Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et formation*, 31, 113-126.
- Cloutier, C. et Langley, A. (2017). Negotiating the moral aspect of purpose in single and cross-sectoral collaboration. *Journal of Business Ethics*, 141(1), 103-131. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2680-7>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Sage.
- Crosby, B. C. et Bryson, J. M. (2005). A leadership framework for cross-sector collaboration. *Public Management Review*, 7(2), 177-201. <https://doi.org/10.1080/14719030500090519>
- Crosby, B. C. et Bryson, J. M. (2010). Integrative leadership and the creation and maintenance of cross-sector collaborations. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 211-230. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.003>
- Darlington, Y., Feeney, J. A. et Rixon, K. (2005). Interagency collaboration between child protection and mental health services: Practices, attitudes and barriers. *Child Abuse & Neglect*, 29(10), 1085-1098. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.005>
- Denis, J.-L., Lamothe, L., Langley, A., Breton, M., Gervais, J., Trottier, L. H., Contandriopoulos, D. et Dubois, C. A. (2009). The reciprocal dynamics of organizing and sense-making in the implementation of major public-sector reforms. *Canadian Public Administration*, 52(2), 225-248. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.2009.00073.x>
- Divay, G., Belley, S. et Prémont, M.-C. (2013). La collaboration intersectorielle : spécificités, questionnements et perspectives. *La revue de l'innovation*, 18(2), 1-22. https://www.innovation.cc/francais/peer-reviewed/2013_18_2_1_dicay_intro-collaborate-intersect.pdf

- Dufour, S., Lessard, D. et Chamberland, C. (2014). Facilitators and barriers to implementation of the aides initiative, a social innovation for participative assessment of children in need and for coordination of services. *Evaluation and Program Planning*, 47, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.07.006>
- Fleury, M.-J. (2005). Quebec mental health services networks: Models and implementation. *International Journal of Integrated Care*, 5(7), 1-12. <https://doi.org/10.5334/ijic.127>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Green, B. L., Rockhill, A. et Burrus, S. (2008). The role of interagency collaboration for substance-abusing families involved with child welfare. *Child Welfare*, 87(1), 29-61.
- Grenier, C. et Denis, J.-L. (2017). S'organiser pour innover : espaces d'innovation et transformation des organisations et du champ de l'intervention publique. *Politiques et management public*, 34(3-4), 191-206. <https://doi.org/10.3166/pmp.34.2017.0015>
- Grenier, C. et Ibrahim, R. (2017, 6-8 juillet). *Sustaining innovative project at the boundary of institutional fields: The role of design thinking in feeding agential capabilities* [communication orale]. 33rd EGOS Colloquium, Copenhagen, Danemark.
- Head, B. W. et Alford, J. (2013). Wicked problems: Implications for public policy and management. *Administration & Society*, 47(6), 711-739. <https://doi.org/10.1177/0095399713481601>
- Hodges, S., Hernandez, M. et Nesman, T. (2003). A developmental framework for collaboration in child-serving agencies. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 291-305. <https://doi.org/10.1023/a:1023987710611>
- Kerns, S. E. U., Pullmann, M. D., Putnam, B., Buher, A., Holland, S., Berliner, L., Silverman, E., Payton, L., Fourre, L., Shogren, D. et Trupin, E. W. (2014). Child welfare and mental health: Facilitators of and barriers to connecting children and youths in out-of-home care with effective mental health treatment. *Children and Youth Services Review*, 46, 315-324. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.09.013>
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691-710. <https://doi.org/10.2307/259349>
- Langley, A. et Tsoukas, H. (2010). Introducing “perspectives on process organization studies”. Dans T. Hernes et S. Maitlis (dir.), *Process, sensemaking and organizing* (p. 1-26). Oxford University Press.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381. <http://www.jstor.org/stable/40878163>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématisations et controverses* [thèse de doctorat, École nationale d'administration publique]. Espace ENAP. <https://espace.enap.ca/id/eprint/174/1/032095350.pdf>

- Marion, É. et Mann-Feder, V. (2020). Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*, 113, 104969. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104969>
- Rigg, C. et O'Mahony, N. (2013). Frustrations in collaborative working. *Public Management Review*, 15(1), 83-108. <https://doi.org/10.1080/14719037.2012.686231>
- Rittel, H. W. J. et Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/bf01405730>
- Sicotte, C., D'Amour, D. et Moreault, M.-P. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centres. *Social Science & Medicine*, 55(6), 991-1003. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00232-5](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00232-5)
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 571-580. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00468.x>
- Sørensen, E. et Torfing, J. (2012). Introduction: Collaborative innovation in the public sector. *The Innovation Journal*, 17(1), 1-14. https://www.innovation.cc/volumes-issues/2012_17_1_1_eva_sorensen_torfing_intro.pdf
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Thomson, A. M., Perry, J. L. et Miller, T. K. (2009). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23-56. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum036>
- Torfing, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: The argument. *Public Management Review*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1430248>
- Touati, N., Contandriopoulos, A.-P., Denis, J.-L., Rodriguez, R., Sicotte, C. et Nguyen, H. (2001). Une expérience d'intégration des soins dans une zone rurale : les enjeux de la mise en œuvre. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 8(2), 93-108.
- Touati, N. et Maillet, L. (2017). Soutenir l'émergence d'une écologie d'espaces d'innovation grâce à des communautés stratégiques : leçons d'une expérience au Québec. *Politiques et management public*, 34(3-4), 247-266.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.