



Symposium

Quels constats et quels concepts pour penser l'interdépendance entre la collaboration interprofessionnelle, l'organisation des services et le leadership, dans une perspective inclusive ?

Co-responsables

Marco Allenbach, HEP Vaud, Suisse

Andréanne Gélinas-Proulx, UQO, Canada

Corinne Mérini, Université Clermont Auvergne, France

Développement durable

Symposium

Quels constats et quels concepts pour penser l'interdépendance entre la collaboration interprofessionnelle, l'organisation des services et le leadership, dans une perspective inclusive ?

Organisateurs du symposium

Marco Allenbach / Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire / Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (Lausanne, Suisse) / Professeur /

marco.allenbach@hepl.ch

Andréanne Gélinas-Proulx / Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire / Université du Québec en Outaouais (Gatineau, Québec, Canada) / Professeure / andreanne.gelinas-proulx@uqo.ca

Corinne Mérini / Laboratoire Activité-Connaissance-Transmission-Education EA4281 ; Université Clermont Auvergne) / Maîtresse de conférences honoraire / corinne.merini@free.fr

Mots-clés

Education inclusive / Modèles de service / Collaboration interprofessionnelle / Leadership / Interrelations et complexité

Bref descriptif

L'éducation inclusive interroge la façon dont s'organisent les ressources visant à répondre à la diversité des besoins des élèves. L'objectif 4 de Développement durable de l'ONU (Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie) invite à s'intéresser au « devenir » de chaque apprenant-e comme finalité autour de laquelle articuler les interventions des différent-e-s professionnel-le-s. Dès lors se pose la question de la construction de collaboration entre les divers-e-s acteurs et actrices concerné-e-s et la façon dont elle peut être organisée, encadrée, soutenue et accompagnée. Ainsi, le texte de cadrage du congrès 2020 de l'AMSE, en demandant : Quels dispositifs, pratiques et dilemmes professionnels pour l'inclusion de tous les élèves ? invite à s'intéresser conjointement à :

- l'organisation et le fonctionnement des services
- la question du leadership
- l'étude des relations interprofessionnelles.

Neuf contributions, issues de quatre continents, permettront une mise en perspective de leurs contextes respectifs, éclairant les processus de construction sociale de la diversité, concernant non seulement les besoins des élèves, mais aussi les nouvelles catégories professionnelles censées y répondre. L'augmentation de la division du travail complexifie le développement de la collaboration interprofessionnelle, et rend nécessaire le développement d'espaces intermétiers où peuvent entrer en dialogue les mondes du soin, du travail social, de l'éducation, de la gestion des établissements scolaires pour éviter le morcellement des prises en charge, ainsi que l'isolement et l'épuisement des professionnel-le-s. En s'intéressant aux liens entre le leadership, les dispositifs, les processus de catégorisation et le développement des pratiques de collaboration et d'encadrement, ce symposium abordera en quelque sorte le développement durable des systèmes et des établissements d'enseignement, dont l'apprentissage tout au long de la vie de l'ensemble des acteurs et actrices concerné-e-s.

Présentation

L'éducation inclusive implique que l'ensemble des établissements d'enseignement offrent des services répondant à la diversité des besoins des élèves résidant dans le secteur géographique concerné. Cela interroge la façon dont s'organisent les ressources pour offrir ces services. L'étude des « modèles de service » élaborée par Trépanier et Paré (2010), a permis d'en dresser une typologie. Cependant, les modèles se révèlent presque toujours mixtes, afin de permettre une souplesse entre des modalités d'intervention qui peuvent différer en fonction des problématiques, des acteurs et actrices concerné-e-s, des ressources et des besoins présents dans chaque situation. L'objectif 4 du Développement durable de l'ONU (Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie), invite à s'intéresser au « devenir » de chaque apprenant-e (Ebersold, 2013), comme finalité autour de laquelle articuler les interventions des divers-e-s professionnel-le-s. Dès lors se pose la question des processus de construction des collaborations entre les divers-e-s acteurs et actrices concerné-e-s (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetz, et Tremblay, 2016) et la façon dont les leaders scolaires, comme les directions d'établissements d'enseignement peuvent favoriser ces collaborations (Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle, et Ramel, 2016) : comment se déterminent, entre actrices et acteurs, les modalités d'intervention ? Les projets, ainsi que les rôles de chacun-e, sont-ils réfléchis, négociés ? Continuent-ils ensuite à faire l'objet d'évaluations, de régulations, d'évolutions ? Comment ? Quels espaces de concertation apparaissent ? Quelles pratiques de négociation se développent ? Quelles conditions à favoriser ? Quelles formes d'organisation, d'encadrement, de soutien et d'accompagnement peuvent-elles être apportées ? Ainsi, la question soulevée dans le texte de cadrage du congrès 2020 de l'AMSE - Quels dispositifs, pratiques et dilemmes professionnels pour l'inclusion de tous les élèves ? - invite à s'intéresser conjointement à l'organisation des services, à la collaboration interprofessionnelle et au leadership.

Nous comprenons, sous le terme d'éducation inclusive, la prise en compte de toutes les formes de diversités : en termes de handicap ou de troubles de l'apprentissage, de parcours migratoires, de différences culturelles et socio-économiques, etc. Il s'agit cependant de s'intéresser également aux processus de construction sociale de la diversité, concernant les catégories d'élèves ainsi produites, mais aussi les nouvelles catégories professionnelles censées répondre à chaque nouveau « besoin particulier » identifié. Car ces nouvelles catégories professionnelles augmentent la division du travail (Losego et Dürler, 2019), ce qui peut, paradoxalement, complexifier ou freiner le développement des collaborations, tout en la rendant d'autant plus nécessaire, pour éviter le morcellement des prises en charge, ainsi que l'isolement et l'épuisement des professionnel-le-s. Nous inscrivons aussi ces réflexions dans une perspective systémique, en considérant que la complexification des systèmes appelle un travail sur les interdépendances.

La question d'une continuité, ou d'une cohérence, entre les actions des divers-e-s professionnel-le-s invite au développement d'espaces intermétiers (Thomazet et Merini, 2014), où peuvent entrer en dialogue et en collaboration les mondes du soin, du travail social, de l'éducation, de la gestion des établissements concernés, etc. Mais ceux-ci brouillent les frontières entre les champs, les institutions, et les identités professionnelles. Comment peuvent s'organiser des projets, au service des parcours des élèves, mais aussi en soutien aux enseignant-e-s appelé-e-s à proposer un cadre et des activités pouvant rassembler des élèves dans leur diversité ? Comment les tensions interprofessionnelles peuvent-elles devenir des ressources, des moteurs de créativité pour faire face aux défis de l'inclusion, plutôt que des facteurs de morcellement, et, finalement, d'exclusion ? Enfin, le développement d'une organisation inclusive passe par la mise en projet des établissements d'enseignement, et le développement d'une communauté inclusive : à quelles conditions l'organisation de divers services, et les relations entre différent-e-s professionnel-le-s, peuvent-elles contribuer, plutôt que faire obstacle, au développement de cette communauté ? Comment se déploient des formes de leadership soutenant ce développement ? Nous constatons que les questionnements soulevés sont riches et variés; il n'est pas question ici d'en dresser une liste exhaustive, mais d'illustrer l'intérêt de développer des angles d'approche traitant des liens entre les trois ensembles thématiques suivants :

- L'organisation et le fonctionnement des services : de l'étude des prescriptions, des organigrammes ou structures formalisées au sein des établissements d'enseignement, ou à l'échelle d'un territoire, à l'analyse du fonctionnement réel, en partie informel de ces services. Comment s'effectuent les signalements, les demandes, les octrois d'aide aux élèves, aux enseignant-e-s et aux classes ? Comment sont définis les mandats, mais aussi quelles sont les prestations réelles fournies ? Comment sont regroupées, ou distinguées, les diverses ressources mises à disposition ? Quelles formes de soutien représentent-elles, pour qui ?

- Les questions du leadership : de l'étude de stratégies, outils, ou styles de leadership, à l'analyse de l'activité de pilotage des responsables d'établissements d'enseignement, en passant par la question de la distribution ou de la centralisation du leadership parmi les divers actrices et acteurs de l'école. Quelles représentations, quels discours, quelles politiques, concernant les ressources mises à disposition des élèves et des enseignants ? Quels défis et quels dilemmes d'activité rencontrés dans l'encadrement et le développement de ces services ? Quels sentiments d'efficacité personnelle ? Quelles formes de leadership développées par quel-le-s professionnel-le-s ? Etc.

L'étude des relations interprofessionnelles : des modalités d'intervention pratiquées par les professionnel-le-s ressources aux formes de coopération qui se construisent entre actrices et acteurs. Quelle place pour un travail collectif ? De quel type : quelles réflexions, quelles actions, quelles décisions et responsabilités sont-elles mises en commun ? Quels espaces de concertation ? Quelles pratiques de négociation des projets et des rôles de chacun-e ? Quelles formes d'apprentissage ou de développement professionnel, à travers la collaboration interprofessionnelle ?

Les communications porteront donc sur les liens entre ces thématiques, ou mettront en évidence des phénomènes d'interculture, venant éclairer les dynamiques étudiées entre actrices et acteurs au sein des établissements d'enseignement. Ainsi, ce symposium abordera en quelque sorte le développement durable des systèmes et des établissements d'enseignement, dont l'apprentissage tout au long de la vie de l'ensemble des actrices et acteurs concerné-e-s. Enfin sera présenté le processus particulier d'échanges entre chercheurs et chercheuses issu-e-s de contextes très divers et d'approches scientifiques variées, ayant permis des mises en perspective et des rencontres constructive.

Références bibliographiques

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire, 71-86. In: Prud'homme, L., Bonvin, Duchesne, H. et Vienneau, R. (dir.) *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles: De Boeck Supérieur

Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrique. *ALTER*, 7 (2),102-115.

Losego, P. et Dürler, H. (2019) *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en suisse romande*. Neuchatel : Alphil.

Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21).

Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement scolaire vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive

Andréanne Gélinas-Proulx (Université du Québec en Outaouais)

Stéphane Thibodeau (Université du Québec à Trois-Rivières)

Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières)

Dans son rapport sur l'inclusion de la diversité à l'école, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2017) souligne qu'il est fondamental que la direction d'établissement scolaire facilite le travail collaboratif entre les acteurs de l'éducation et s'assure de créer des espaces de pratiques réflexives collectives menant à des interventions concertées. De surcroît, une recension des écrits montre que la direction, par son leadership, peut favoriser l'inclusion de la diversité des élèves (Thibodeau et al., 2016), et ce, plus précisément dans quatre dimensions concernant leurs rôles : la formation, la promotion, la mise en oeuvre de pratiques et la régulation des actions. Dans ces dimensions, la collaboration entre professionnel-le-s est omniprésente. En outre, pour exercer leur leadership en contexte d'inclusion, le sentiment d'autoefficacité de la direction apparaît comme un facteur important (McCormick, 2001). Cette communication vise donc à présenter des manifestations, à l'intérieur de ces dimensions, qui ont permis de formuler des énoncés d'un questionnaire en cours de validation qui cherche à mesurer le sentiment d'autoefficacité des directions vis-à-vis des tâches collaboratives entre professionnel-le-s, et ce, dans une visée inclusive. En guise d'exemples de manifestations, la direction forme l'équipe-école à la collaboration (formation), orchestre une réflexion collective en ce qui concerne la vision et les défis liés à l'inclusion (promotion), instaure des conditions favorables aux pratiques collaboratives (mise en oeuvre), partage le pouvoir, entre autres, par le biais de comités (régulation).

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22–33.

Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

**Eprouver l'apprentissage de la rencontre
face au défi de la coopération interprofessionnelle :
Vers une culture en commun**

Sandrine Amaré (Université Lumière Lyon 2; Collège Coopératif Auvergne Rhône-Alpes)

La notion de parcours est appréhendée comme le nouveau paradigme constituant l'une des pierres angulaires du virage inclusif. Ainsi, au vocabulaire de la « place », séparée du reste, se substitue celui de « parcours ». Toute une démarche se structure autour de la fluidité des parcours de scolarisation des enfants en situation de handicap, du décloisonnement des pratiques et de l'articulation des expertises entre enseignants et éducateurs spécialisés, de la combinaison des réponses entre l'Education nationale et le secteur médico-social.

Dans ce contexte, retenons que l'éducation inclusive est un processus d'ouverture à la diversité qui oblige à une prise de conscience transformative tant des relations institutionnelles et des règles de gouvernance inhérentes aux structures évoquées, que des pratiques et dilemmes professionnels, des dispositifs de formation et des savoirs à l'œuvre, etc.

Ainsi, dans cette contribution, nous traiterons du défi de la coopération interprofessionnelle, dans un contexte d'Ecole inclusive, qui rejoint pleinement le défi de « faire culture en commun ». A l'appui de l'observation des interactions recueillies au cours d'une expérience de co-formation, nous tenterons de comprendre en quoi cet espace, véritable moment partagé et éprouvé, permet l'apprentissage de la rencontre par le brassage des cultures professionnelles et d'identifier les repères directeurs du processus complexe de la coopération.

Amaré, S. et Martin-Noureux, P. (2017). Enseignants et éducateurs face au handicap, d'un mariage forcé à une union librement consentie, Erès, 2017.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation

Bouquet, B., Jaeger, M., et Dubéchet, P. coord. (2017). Du projet au parcours, Vie sociale, n° 18

Ebersold, S., Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. Alter, vol. 7, 102-105

Ravon, B. (2012). Refaire parler le métier : Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage. Nouvelle revue de psychosociologie, n°14, 97-111.

Thomazet, S. et Mérini, C., (2015). L'école inclusive comme objet frontière., La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation

Des interventions négociées à l'égard d'élèves issus de l'immigration présentant des besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique

Corina Borri-Anadon (Université du Québec à Trois-Rivières)

Tya Collins (Université de Montréal)

Bien que le discours inclusif soit de plus en plus présent dans les politiques éducatives québécoises, plusieurs enjeux traversent les interventions privilégiées à l'égard des élèves. Dans le cas des élèves issus de l'immigration, il s'agit notamment de la suridentification de certains sous-groupes d'élèves dans la population de l'adaptation scolaire et des risques d'exclusion associées à des interventions éducatives développées justement dans un souci d'équité. À partir d'une perspective interactionniste et d'une démarche ethnographique, cette contribution présente une typologie des interventions privilégiées par les intervenants scolaires, soit la recherche d'intégration, l'apaisement affectif, la recherche de confirmation et l'obligation d'agir. Ces interventions-types sont d'abord illustrées à partir du processus d'aide de quatre élèves issus de l'immigration fréquentant 2 écoles primaires montréalaises. Par la suite, elles sont distinguées en fonction des phases du processus d'aide dans lesquelles elles se déploient ainsi qu'en fonction des intervenants qui les adoptent. Ces constats permettent de contribuer à la compréhension des négociations entre intervenants scolaires impliqués auprès d'ÉII présentant des besoins éducatifs particuliers, mais aussi entre ces intervenants, les encadrements locaux et ministériels et les parents.

Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ?

Piera Gabola (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne)

Mireille Leblanc (Université de Moncton)

Frédérique Rebetez (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne)

Marco Allenbach (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne)

L'éducation inclusive implique l'intervention de divers professionnels, et leur collaboration, pour répondre à la diversité des besoins des élèves. Mais qu'en est-il des besoins des professionnels, pour relever les défis de l'éducation inclusive ? Ces défis sont nombreux et éprouvants, dont voici quelques exemples :

- changement de paradigme, vers une culture inclusive et collaborative ;
- transformation des pratiques (pédagogie différenciée, coenseignement, pédagogie universelle, etc. ...) ;
- négociation des rôles et des identités professionnelles dans les espaces intermétiers (Thomazet et Merini, 2014).

Ces défis peuvent affecter le sentiment de compétence, entre autres, des enseignants, qui a été identifié de longue date comme une pierre angulaire du développement inclusif (Rousseau et Bélanger, 2006). En nous appuyant sur une revue de littérature et sur certaines données de nos recherches respectives, nous cherchons à comprendre et identifier :

- les diverses formes de relations entre professionnels pouvant apporter un soutien à leur activité, des dispositifs de supervision aux collaborations formelles et informelles ;
- les types de soutien, en fonction des besoins auxquels ils répondent (affectif, instrumental, réflexif, identitaire...) ;
- les processus permettant que le soutien soit perçu, mobilisé, et que se construisent entre acteurs des relations soutenantes.

Pour éviter l'épuisement des professionnels, tout en affinant l'efficacité des pratiques inclusives et collaboratives, ces réflexions peuvent servir de repères dans l'accompagnement des transformations organisationnelles permettant de dépasser une organisation du travail en modèles de service (Trépanier et Paré, 2010), pour aller vers la coconstruction de prestations négociables en fonction des besoins des élèves et des enseignants (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016).

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016).

Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire, 71-86. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne & R. Vienneau (Eds.) *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2006). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Collection *Education-intervention 8*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). <http://questionsvives.revues.org/1509> doi: 10.4000/questionsvives.150

Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Environnement attitudinal et inclusion scolaire des élèves handicapés moteurs dans les collèges et lycées de la commune de Saint-Louis (Sénégal)

Idrissa Diop (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique – Professionnel; Université Cheikh Anta Diop, Dakar)

Aujourd'hui, le Sénégal semble prendre conscience de la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap dans les établissements ordinaires, non sans énormes difficultés (Diop, 2012). Mais, le constat est que le passage des intentions à l'action demeure un défi pour la plupart des pays. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressés à la problématique de l'inclusion scolaire et précisément à montrer en quoi la collaboration entre acteurs de l'école (parents, pairs et enseignants) au sein d'un collectif est source de réussite de l'inclusion scolaire.

Cette inclusion scolaire dans le cadre de notre étude est pensée à partir des facteurs culturels, ce qui détermine et alimente le réel en général et la production du handicap en particulier au Sénégal. Notre objectif dans un premier temps consiste à appréhender et à rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles qui entourent le handicap et sont propres à une culture. Mais, le Sénégal a très tôt affiché la volonté politique d'œuvrer en faveur de l'accès à l'éducation des groupes exclus, par la signature et la ratification de protocoles et conventions (loi d'orientation, programme d'amélioration (« PAQUET »), convention des droits de l'enfant et des personnes handicapées...).

Dans un deuxième temps, à partir d'une recherche quantitative de type comparatif menée sur une population accessible de 37 élèves handicapés (collèges et lycées) de Saint-Louis, nous retenons que l'attitude des parents, des pairs et des enseignants envers les élèves en situation de handicap a une incidence consistante sur la qualité de l'inclusion scolaire, ceci passant par des phénomènes de leadership et des relations de collaboration.

Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. Dans [Le français aujourd'hui 2012/2 \(n°177\)](#), pages 19 à 27.

Loi N° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale du Sénégal.

PAQUET-EF 2013 (Programmation d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence-Éducation et Formation) 2013-2025.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le français aujourd'hui*, 152. 19-27.

Leadership inclusif et processus de collaboration à partir de la question des objets-frontières en classe passerelle

Liliane Pelletier ECP (EA 4571; Université Lumière Lyon 2)

Notre réflexion s'inscrit dans le champ de l'éducation inclusive dont l'ambition est de « mettre en place des espaces d'apprentissage et des pédagogies de qualité qui permettent aux apprenants de s'épanouir, de comprendre leurs réalités et d'œuvrer à une société plus juste » (UNESCO, 2017, p. 18). Envisagée selon une approche systémique, c'est un dispositif inclusif particulier qui sera examiné dans cette communication, celui des classes passerelles (CPa). Riveraine de l'école maternelle, la CPa accueille des enfants de 2 ans avec leurs parents. L'équipe pédagogique est composée d'un trio : l'enseignant, un éducateur de jeunes enfants et un agent territorial spécialisé d'école maternelle, auquel s'ajoutent les parents. Ainsi, le milieu étudié se caractérise par un double processus de collaboration : le travail d'équipe du trio sous la responsabilité de l'enseignant et, de manière complémentaire, les activités collaboratives organisées avec les parents.

Dans cette contribution, la relation entre processus de collaboration et leadership inclusif est discutée à partir de l'identification d'objets-frontières en classe passerelle. Faisant suite à de premières conclusions (Pelletier et *al.*, 2019), l'étude qualitative présentée ici porte sur l'analyse de l'activité collective de 5 équipes de classe passerelle, composées d'un enseignant, d'un agent spécialisé d'école maternelle et d'un éducateur jeune enfant (trio). L'analyse permet d'identifier 4 dimensions de la collaboration (complémentarité, connivence, identité intermétiers, reconnaissance réciproque) et plusieurs objets-frontières (débriefting/briefing du trio, espace-parents en classe, ateliers parentaux, activités pédagogiques coanimées). L'ensemble souligne surtout le lien étroit entre leadership de l'enseignant (leadership inclusif) et processus de collaboration du trio.

Pelletier, L., Bardy, M-L, Chizat, M., Pedro, C. et Salvan, A. (2019). Le dispositif de la *Classe passerelle* à la Réunion ou comment développer le sentiment d'appartenance dans un espace *intermétiers* ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 121-140.
UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO. Consulté à l'adresse http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

Aménager un espace suffit-il à ce qu'il soit "habité" ?

Corinne Mérini (Laboratoire Activité-Connaissance-Transmission-Education EA4281 ;
Université Clermont Auvergne)

Thierry Phillipot (Centre d'études et de recherches sur les emplois et les
professionnalisations EA 4692 ; Université Reims Champagne Ardennes)

Serge Thomazet (Laboratoire Activité-Connaissance-Transmission-Education EA4281 ;
Université Clermont Auvergne)

En contexte inclusif, les enfants ont des besoins qui ne sont pas que scolaires, ce qui nécessite la confrontation d'expertises plurielles. Identifier les contours matériels et symboliques des nouvelles situations de travail en intermétiers (Thomazet & Mérini, 2014) et de leur mode de pilotage est un premier pas. En effet, si l'organisation du travail collectif est une condition nécessaire, on peut s'interroger sur ce qui fait « empêchement » dans la manière dont les acteurs l'« habitent » (Moine, 2014 ; Phillipot, 2018) et mobilisent cet espace particulier. Nous ferons dialoguer les données issues de plusieurs recherches qualitatives interrogeant la place de la famille et/ou du jeune, et des professionnels, dans leur contribution à la construction des parcours scolaires de jeunes à besoins particuliers. Nous adopterons une double approche d'ordre socio-organisationnelle inspirée par les travaux de Mintzberg ; nous montrerons que si l'agencement matériel et symbolique des interactions semble constituer une condition nécessaire, la manière dont chacun va « habiter » cet espace suppose l'ajustement de la diversité des sens accordés à cette contribution, qui passe par la négociation et des décisions partagées. L'analyse du travail des acteurs, s'appuyant sur les travaux de Clot (2008), pointera les contraintes, processus et dilemmes en jeu pesant sur l'activité des professionnels dans les espaces d'intermétiers.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Editions d'Organisation.

Moine, A. (2014, Mars). *Le territoire comme un outil de transdisciplinarité vers des diagnostics partagés*. Paper presented at the 2^o colloque internationale du CIST - Fronts et frontières des sciences du territoire, Paris, France.

Phillipot, T. (2018). Les enseignants de l'école primaire et l'école inclusive : quelles évolutions de leurs professionnalités ? Conférence colloque ICARE Vers une société inclusive : de la parole aux actes. La Réunion, Mayotte, octobre 2018.

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/1509>
doi:10.4000/questionsvives.150

En route vers une école inclusive

Jean-Robert Poulin (Université du Québec à Chicoutimi)

Rita Vieira de Figueiredo (Universidade Federal do Ceará)

Une recherche-action a été menée dans une école publique du Brésil. L'objectif était de faire de cette école un milieu inclusif. Une équipe de chercheurs du milieu universitaires et l'équipe-école y ont travaillé conjointement pendant trois ans. Les travaux ont notamment permis de suivre la progression du partenariat dans l'école. Malgré son rôle essentiel dans la création d'une école inclusive, le partenariat, quasi inexistant au début de la recherche, a peu progressé au cours des deux premières années. Ce n'est qu'au cours de la troisième année qu'il s'est fait plus présent au sein du groupe des enseignants et celui des gestionnaires ainsi qu'entre les deux groupes d'acteurs. Cette recherche a également permis d'effectuer quelques constats susceptibles de contribuer au développement d'une interdépendance entre la collaboration pluridisciplinaire et le leadership des directions d'établissement.

**Processus d'échanges entre chercheurs et chercheuses
ayant permis d'articuler la collaboration interprofessionnelle,
le leadership et l'organisation des services**

Marco Allenbach (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne)

*Corinne Mérini (Laboratoire Activité-Connaissance-Transmission-Education EA4281 ;
Université Clermont Auvergne)*

Liliane Pelletier (Laboratoire ECP ; Université Lumière Lyon 2)

Andréanne Gélinas-Proulx A. (Université du Québec en Outaouais)

Cette communication est le résultat d'un intérêt heuristique porté, au travers d'un regard rétrospectif, sur la fabrique d'une pensée et d'un agir en commun, relatifs à l'éducation inclusive dans un contexte chaotique lié à la crise sanitaire. À l'issue de deux ans de collaboration entre chercheur-e-s, il nous semble intéressant d'explorer ce parcours pour comprendre les processus d'intelligence collective portant, dans une visée inclusive, sur les articulations entre trois thématiques, à savoir la collaboration interprofessionnelle, le leadership et l'organisation des services. Plus particulièrement, dans cette communication, nous tentons de mettre en lumière les coulisses de notre travail en réseau avec ses éléments formels et informels ayant participé à des productions scientifiques dont ce symposium et un numéro spécial dans *La Nouvelle Revue : Éducation et Société Inclusive*. Il s'agit d'histoires individuelles et collectives, d'organisation du travail de recherche et d'écriture, de rencontres humaines, de métissages culturels, de coconstruction...

La communication développera les points d'ancrages de cette construction collective : celui de la constitution du réseau francophone qui nous unit, l'organisation socio-technique d'échanges entre chercheur-e-s, dont un symposium virtuel et un système de lectures croisées, les témoignages d'auteur-e-s concernant le processus d'échange vécu, la lecture croisée des articles du numéro spécial débouche sur une mise en synergie des divers liens apparus entre les thématiques et l'ouverture à une thématique transversale née du dialogue interculturel. En conclusion, nous pointerons les conditions particulières permettant d'envisager un renouvellement des usages actuels de publication.