



HAL
open science

Les coulisses d'un travail en réseau : de la collaboration entre chercheurs sur la collaboration à visée inclusive

Marco Allenbach, Corinne Mérini, Liliane Pelletier, Andréanne Gélinas-Proulx

► To cite this version:

Marco Allenbach, Corinne Mérini, Liliane Pelletier, Andréanne Gélinas-Proulx. Les coulisses d'un travail en réseau : de la collaboration entre chercheurs sur la collaboration à visée inclusive. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2023, N° 95 (1), pp.127-142. 10.3917/nresi.095.0127 . hal-04677021

HAL Id: hal-04677021

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04677021v1>

Submitted on 24 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Version auteur – Acceptée par la revue

Référence : Allenbach, M., Merini, C., Pelletier, L., & Gélinas-Proulx, A. (2023). Les coulisses d'un travail en réseau: de la collaboration entre chercheurs sur la collaboration à visée inclusive: Conclusion du dossier. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 95(3), 127-142.
<https://doi.org/10.3917/nresi.095.0127>

[\[https://hal.univ-reunion.fr/hal-04677021\]](https://hal.univ-reunion.fr/hal-04677021)

Résumé :

Cet article retrace les processus de co-construction de savoirs entre chercheurs intéressés au développement d'une visée inclusive au sein des écoles, depuis le tissage de réseaux internationaux au sein de la francophonie, jusqu'à l'aboutissement d'une publication collective réunissant 15 autrices et auteurs de trois continents, en passant par l'organisation d'un symposium virtuel en temps de pandémie. Une perspective interculturelle – qui ne se limite pas à la dimension internationale, mais s'adresse à toute rencontre entre différents systèmes de représentations – vient éclairer les liens entre le développement d'un leadership partagé, la négociation de collaborations interprofessionnelles, et l'organisation du travail, concernant aussi bien les acteurs et actrices de l'école, que les relations entre chercheuses et chercheurs.

Mots-clés éditeurs :

Collaboration, Négociation de sens, Interculturel, Échange scientifique, Organisation du travail, Leadership

Introduction

Cet article 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 : « L'arrivée de ce virus doit nous rappeler que l'incertitude reste un élément inexpugnable de la condition humaine. [...] Nous essayons de nous entourer d'un maximum de certitudes, mais vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille » (Edgar Morin, 6 avril 2020). À travers ces archipels d'incertitudes, notre barque a tenu bon et notre projet collectif s'en est trouvé grandi. L'idée de départ était de prendre appui sur le symposium d'un congrès international pour donner naissance à cette publication thématique. Nous avons dû naviguer d'un report à l'autre du congrès, tandis que la revue maintenait le cap de 2022 pour la publication. Ce fut donc deux ans de traversée en eaux troubles, au cœur d'évènements touchant personnellement les autrices et les auteurs (Covid, crise politique, migrations, naissance...). En accord avec le directeur de la revue, il nous a semblé intéressant d'explorer cette navigation à vue entre tempêtes et périodes de calmes 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. Tout compte fait, le désir de production de connaissances a été un moteur suffisamment puissant pour nous amener à bon port.

Dans cet écrit, nous tentons de mettre en lumière les coulisses de notre travail en réseau avec ses éléments formels et informels ayant participé à la production scientifique : histoires individuelles et collectives, organisation du travail de recherche et d'écriture, rencontres humaines, métissages culturels... Dans un premier temps, la constitution du réseau francophone qui nous unit, jusqu'à la naissance de ce projet de publication, est dévoilée. Dans un deuxième temps, l'organisation socio-technique d'échanges entre chercheuses et chercheurs, dont un symposium virtuel et un système de lectures croisées, sont présentés, ainsi que l'évolution des thématiques visées initialement. Dans un troisième temps, des témoignages d'autrices et d'auteurs concernant le processus d'échange vécu, viennent illustrer des phénomènes interculturels ayant contribué à la production intellectuelle. Dans un dernier temps, une lecture croisée des articles débouche sur une mise en synergie des divers liens apparus entre les thématiques.

Développement d'un réseau autour d'une préoccupation commune : comprendre les conditions nécessaires à la poursuite d'une visée inclusive

Cette communauté d'écriture s'est tissée au fil d'interactions entre chercheuses et chercheurs. Pour dévoiler le processus, nous décrivons d'abord la manière dont différents colloques et la naissance d'un laboratoire ont contribué à l'élaboration de questions scientifiques communes. Nous nous penchons ensuite sur l'émergence de ce projet de symposium et de publication.

L'appui d'une série de colloques francophones internationaux pour créer des réseaux de recherche

Cette publication scientifique tire son origine d'une préoccupation commune pour le développement d'une société et d'une éducation inclusives, elle s'est élaborée en s'appuyant sur notre identité culturelle collective qu'est la francophonie. D'une part, des amitiés et des collaborations se sont tissées entre réseaux de recherche suisses et canadiens, qui se formalisent en 2010 à travers la fondation d'un Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), suivie d'un voyage au New-Brunswick, d'un colloque à Montréal [1], puis de rencontres biennales. Par ailleurs, plusieurs congrès francophones ont représenté d'autres occasions de rencontres, de liens, de métissages, en élaborant de nouveaux concepts et questions de recherche.

À partir de 2011, un colloque international sur l'inclusion scolaire est organisé tous les deux ans en Suisse romande [2]. Les thématiques évoluent, de La formation des enseignants (Bienne, 2013) à une Société équitable (Saint-Maurice, 2017), en passant par Les communautés éducatives (Lausanne, 2015). Le LISIS y contribue largement et s'enrichit de chercheuses et chercheurs venant par exemple d'Italie, Espagne, France et Sénégal.

Les colloques du Réseau éducation et francophonie (REF) témoignent d'une diversité de thèmes de recherche. En 2011 à Louvain-la-Neuve, émerge le besoin d'échanger entre chercheuses et chercheurs en éducation issus de la sociologie et de la psychologie. « Cette réflexion s'est poursuivie en 2013 (Genève) par un examen des politiques, des pratiques et des conceptions dites inclusives se proposant de lier les politiques inclusives à une (ré)invention de l'école » (Ebersold, Emery et Feuilladiou, 2019). Un symposium à Montréal (Trépanier, Paré, Gombert et Ramel, 2015) introduit le concept d'une communauté éducative pour tous.

Cette courte frise historique de 13 ans traduit, à notre sens, une évolution liée à un travail en réseau qui a permis de passer de l'étude des obstacles à l'inclusion – dans les discours, les pratiques et les politiques empreintes d'une lecture par catégorisation de besoins et de difficultés – à la co-construction d'une culture scientifique s'intéressant aux processus inclusifs pour éviter des contresens potentiels liés à l'usage du terme « inclusion » (Pelletier, 2022). La nouvelle approche analyse les processus de catégorisation à l'œuvre derrière la notion d'inclusion comme aboutissant à un catalogue de différences, avec des risques de contribuer aux injustices ou à l'exclusion. Il s'agit donc plutôt de prendre en compte la différence en tant que construit social, sans y associer de jugement de valeur, ni en attribuer a priori la causalité à des particularités individuelles ou familiales.

La perspective s'élargit de l'école aux communautés éducatives, et à la façon dont leur fonctionnement favorise la participation sociale, ou contribue aux inégalités, sur le plan culturel (préjugés, stéréotypes) ou structurel (ségrégation, discrimination), même sous des injonctions qui se voudraient inclusives.

Des politiques et des pratiques à visée inclusive se sont développées au cours des dernières décennies, à des rythmes variables selon les pays ; les chercheuses et les chercheurs ont alors la possibilité et le devoir de les étudier, repérer les dérives ou les obstacles, et mieux comprendre les défis, les leviers et les dynamiques qui y participent.

Nous voyons ainsi comment notre réseau s'est construit à travers des rencontres interpersonnelles (Grosseti, 2004), s'appuyant sur des structures formelles (laboratoire, colloques), et débouchant sur des collaborations nécessitant à leur tour une structuration du travail (symposium). Il s'agit en même temps de rencontres interculturelles, non seulement sur le plan international, mais aussi par un métissage d'approches scientifiques.

Des laboratoires comme appuis au travail en réseau : entre division du travail, ouvertures et métissages

Afin de favoriser « un dialogue entre les cultures pour faire progresser l'inclusion scolaire », le LISIS (2010) rassemble des chercheuses et chercheurs s'intéressant à l'éducation inclusive, mais travaillant dans des champs scientifiques très diversifiés. L'augmentation progressive du nombre de membres a amené en 2016 à la constitution d'équipes thématiques.

L'une d'elles, intitulée Rôles et pratiques collaboratives en soutien à l'inclusion scolaire dans les milieux de pratique et de formation, est née d'un partage entre quatre membres du LISIS, qui, en croisant leurs résultats de recherche provenant de contextes très variés, ont mis en évidence l'importance d'un travail de négociation de rôles et de sens entre professionnels, au cœur du développement de collaborations interprofessionnelles (Allenbach, Duchesnes, Gremion et Leblanc, 2016). Cette thématique de la collaboration est reprise par un autre groupe de chercheuses et chercheurs (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016), qui fait le constat que dans chacun de leurs contextes, les modèles de service sont mixtes, et que, quel que soit le modèle prescrit par la hiérarchie, la collaboration interprofessionnelle ne s'y développe pas toujours. En cherchant à mieux comprendre cette dernière, ces six autrices et auteurs, à partir d'une revue de littérature croisant leurs cadres théoriques, aboutissent à l'idée de considérer la collaboration interprofessionnelle comme une dynamique composée de plusieurs processus interactionnels, dont l'élaboration d'un sens partagé, la négociation des rôles de chacune et chacun, et la construction de relations de confiance. Si l'importance du rôle des directions d'école pour favoriser ces processus est souvent mentionnée, il reste à comprendre comment elles peuvent y contribuer.

Ainsi, les frontières entre thématiques s'avèrent perméables : la complexité des situations rend parfois difficile voire impossible d'appréhender une seule thématique à la fois. En 2018, lors de la Biennale du

LISIS, et sur l'initiative de trois chercheuses et chercheurs, une rencontre est organisée, entre cette équipe thématique et deux autres : Modèles de service pour soutenir l'inclusion scolaire et Direction et leadership inclusif. La pertinence et l'intérêt de s'engager dans des échanges à l'intersection entre les trois thématiques s'en trouvent confirmés, autour des questions suivantes :

- Quelles formes de collaboration ou/et de leadership président au choix entre les diverses formes d'intervention à disposition au sein d'un modèle mixte ?
- Comment penser l'organisation des services pour permettre que se développe une collaboration effective et inclusive ?
- Comment les directions d'école peuvent-elles y contribuer ou y faire obstacle ? À travers quelles formes de leadership ?
- Le projet d'une production scientifique commune prend forme à travers une proposition de symposium pour le congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), prévu pour 2020 en Argentine.

Pour aborder ces champs particuliers, l'ouverture à d'autres chercheuses et chercheurs s'avère souhaitable. Plusieurs sont associés au laboratoire ACTé (Activité, connaissance, transmission, éducation), ce qui ne relève ni du choix prémédité, ni du hasard : quatre congrès [3] ont été l'occasion de rencontres entre chercheuses et chercheurs des deux laboratoires (LISIS et ACTé), partageant des valeurs, des objets, des concepts et des questions, débouchant sur des amitiés et des publications communes (Pelletier et Thomazet, 2019 ; Allenbach, Frangieh, Mérini et Thomazet, 2021). Les expertises d'ACTé viennent à point nommé pour aider à comprendre le travail des actrices et acteurs : si la collaboration résulte de processus interactionnels entre professionnels, comment se traduit, en termes d'activité, leur contribution à ces processus ? La notion d'intermétiers (Thomazet et Mérini, 2014), par exemple, semble particulièrement féconde pour comprendre le travail de négociation de sens et de rôle, rendu nécessaire par le métissage des champs de pratiques.

Ainsi, pour ce congrès de l'AMSE, c'est au total 21 chercheuses et chercheurs provenant du Brésil, du Canada, du Liban, de la Réunion, du Sénégal, de la Suisse, de la France métropolitaine et de la Réunion, qui ont répondu à l'appel à communications : « Quels constats et quels concepts pour penser l'interdépendance entre la collaboration pluridisciplinaire, l'organisation des modèles de service et le leadership des directions d'établissements d'enseignement, dans une perspective inclusive ? » Au cours de nos échanges, nous réalisons que les liens entre ces thématiques sont devenus, en soi, des objets de recherche.

Nous constatons à nouveau l'importance de structures (laboratoires, équipes, biennales), qui simultanément regroupent et divisent le travail de recherche, mais aussi le rôle incontournable des relations interpersonnelles et du leadership, qui, tout en prenant appui sur ces structures, les interrogent, créant des ponts entre elles. Les rencontres, les échanges, débouchent sur des amitiés, des collaborations, et ce projet de publication, qui à son tour nécessite une organisation du travail.

Organisation d'échanges entre chercheuses et chercheurs, autour de thématiques évolutives

Il était prévu que nos rencontres présentiels au congrès de l'AMSE en Argentine initient le travail d'écriture de nos contributions ; pour y pallier ont été organisées d'autres formes d'échanges scientifiques. Au fil de ce processus, les thématiques initialement choisies ont évolué.

Une organisation socio-technique de co-construction : symposium virtuel et lectures croisées

La prolongation inattendue et le contexte de confinement ont modifié chaque projet de contribution : certains ont pu récolter de nouvelles données, d'autres non, ouvrant par contre à de nouvelles formes d'analyses ou de conceptualisation. La rédaction des résumés a ainsi représenté une ligne d'appui, non seulement pour poursuivre le projet de publication, mais aussi pour susciter des échanges, par une réorganisation socio-technique du travail d'écriture ponctué de quelques rencontres virtuelles, collectives ou individuelles, avec les autrices et auteurs. Le deuxième report du congrès nous a incité à organiser un symposium virtuel réservé aux autrices et auteurs en juin 2021, afin de dynamiser ce collectif au profit d'une certaine cohérence globale, mais aussi pour le maintenir en tension, et convenir ensemble de la suite du processus d'écriture. Cet encadrement visait à pallier au mieux l'absence de rencontres physiques.

Si les rencontres régulières de deux comités (d'organisation du symposium et de rédaction du numéro thématique) étaient nécessaires pour gérer les annulations et les reports imposés par la crise sanitaire, elles ont aussi engendré des échanges et des interactions entre certaines des chercheuses et chercheurs qui se connaissaient peu ou pas au début du projet. Les incertitudes pouvaient engendrer des inquiétudes, mais la confrontation des idées, le plaisir de réfléchir ensemble et d'apercevoir du nouveau, les propositions de chacune et chacun et la bienveillance collective pour ne laisser personne de côté ont sécurisé les échanges et permis d'avancer. Cet agencement socio-technique s'est offert ainsi à nous en tant que nouvel horizon mobilisateur (Mazereau, 2015). Notre visée de production commune de connaissances nous a permis de co-construire un cadre permettant les controverses, lors de deux journées de symposium virtuel, afin d'éviter la superposition de travaux dans une logique tubulaire : « Le but de ces rencontres est de ponctuer, stimuler et enrichir nos processus d'écriture, quel que soit le stade d'avancement de chacun et chacune d'entre nous, en nourrissant nos réflexions concernant les articulations entre les axes présentés dans le texte de cadrage. Ces échanges contribueront à développer des liens entre nous et une cohérence à notre projet de publication [4]. »

Les 11 et 18 juin 2021, 17 chercheuses et chercheurs présentent 9 contributions, exposées chacune en un quart d'heure suivi d'un quart d'heure de discussion. Chaque demi-journée s'est terminée par un moment interactif d'échanges réflexifs. Le premier séminaire a été introduit par la problématisation de l'argumentaire du symposium révisé à l'aune du nouveau projet, et le second par une synthèse des éléments majeurs issus de la première journée, qui sont présentés en partie ci-dessous, ainsi que dans la quatrième section de cet article.

Des frontières qui bougent : élargissement des champs thématiques

Les échanges, mais aussi l'invitation à porter son attention sur le croisement entre thématiques, nous ont amenés à regarder les données sous un angle légèrement décalé. En se précisant, les

conceptualisations se sont renforcées, étayées, enrichies, débouchant sur une vision plus large de chaque thématique :

- Le leadership inclusif ne se limite pas au travail des membres de la direction, il peut être distribué à d'autres acteurs de l'école, partagé entre différents partenaires, ou peut émerger d'interactions dans des logiques d'autorégulation. Pas toujours associé à un rapport hiérarchique, il s'appuie sur une reconnaissance de ce leadership par les actrices et acteurs, plus que sur une procédure ou une fonction.
- La question des modèles de service a été élargie à l'organisation du travail, considérée non seulement comme relevant de décisions hiérarchiques, mais aussi comme émergeant d'interactions entre acteurs et actrices sur le terrain : comment peuvent se structurer des espaces d'échanges et de collaborations ?
- La thématique des collaborations interprofessionnelles a débouché sur l'étude des négociations de rôles et de sens : confrontations entre différentes représentations soulevant la question du rapport à l'altérité, mais aussi de la construction sociale des différences entre professions, et enfin, de la place accordée au travail de négociation.

Par ailleurs, l'interculturalité, une thématique transversale qui n'avait pas été identifiée dans le texte de cadrage, s'est imposée, venant éclairer nos objets et compléter notre cadre conceptuel. L'interculturalité ne se limite pas aux cultures d'origine (nationales, ethniques, familiales...), mais s'intéresse aussi aux rencontres entre les mondes professionnels, tout en analysant la façon dont la répartition du travail construit de nouvelles catégories, normes et cultures professionnelles. Enfin, il s'agit d'étudier la façon dont peut se développer une culture orientée par une visée inclusive et de comprendre les mises en tensions avec d'autres systèmes de représentations fortement institutionnalisés (culture professionnelle médicale, culture institutionnelle scolaire, ou culture administrative néolibérale).

Cette approche interculturelle, par les tensions qu'elle provoque ou permet d'exprimer, laisse à voir ce qui fait obstacle et évite d'attribuer le phénomène de résistance à d'autres causalités plus usuellement évoquées (diagnostics posés ou supposés des élèves, origines de la famille, catégorie professionnelle des personnels, etc.). Elle légitime ainsi l'interrogation du regard anthropologique que l'on peut porter sur la façon de considérer, ou de fabriquer l'autre, dans sa différence, ou dans la diversité. Elle permet de réfléchir aux fondements et aux enjeux d'une société inclusive qui prendrait en compte les besoins éducatifs particuliers (Warnock, 1978), tout en analysant la façon dont les normes scolaires ou la culture médicale-individuelle, par exemple, peuvent faire obstacle aux visées inclusives. L'approche anthropologique systémique de Fougeyrollas (2010) prend, elle, en considération l'implication des diverses personnes concernées, l'imbrication complexe des différentes sphères (macro, méso, micro), et invite à procéder à l'analyse des freins et des facilitateurs à la construction du commun, tout en considérant le rôle de la négociation dans ce jeu. L'anthropologie diverse et plurielle de Gardou (2012) considère qu'une situation n'est jamais seulement individuelle, car modelée par le contexte et par les manières de la considérer, invitant ainsi à un décentrement de ce qui nous est familier.

Nous avons ainsi été amenés à penser autrement les thématiques évoquées, et leurs articulations, aboutissant à des apports conceptuels que nous présenterons dans la quatrième section de cet article. Or, la perspective interculturelle, évoquée ici pour analyser les interactions entre actrices et acteurs de l'école, vient aussi éclairer nos échanges entre chercheuses et chercheurs dans le processus de production scientifique.

Co-construction à l'exercice de l'interculturel : une variété de négociations et d'ajustements

Trois mois après le symposium, chaque article a été soumis, dans une première version, à deux autres autrices ou auteurs, qui avaient pour mission d'amener des commentaires, « en tant qu'amis critiques » (Jorro, 2006, 2007), avec une attention particulière aux liens entre thématiques évoqués dans le texte de cadrage. Toutes et tous autrices et auteurs ou groupes d'autrices et d'auteurs ont donc reçu des retours des personnes participant à cette publication, mais ont aussi découvert un ou deux autres articles, avant leur travail de rédaction finale. L'ensemble de ces échanges et des controverses qu'ils engendrent a été apprécié, vécu comme enrichissant, même lorsque certaines divergences pouvaient être vécues comme inconfortables ; quelques commentaires ont provoqué des incompréhensions, des découragements ou des réactions vives nécessitant des échanges interindividuels, par téléphone ou visio-conférence, ouvrant un espace de confrontation constructive, pour avancer dans la compréhension réciproque, ou un moment d'accompagnement pour retrouver des perspectives d'écriture.

À l'issue de notre traversée en mer houleuse, nous avons récolté les témoignages de ce que chacune et chacun avait vécu, ressenti, construit au fil des événements, qui nous semblent illustrer l'émergence de phénomènes interculturels.

Témoignages d'autrices et d'auteurs : expériences sur le processus

Parmi les témoignages, on peut dégager une série d'apports que nous organisons ici selon la fréquence de leur apparition. Au-delà du plaisir ressenti dans le travail collectif, ces apports rendent compte de ce que cette forme de travail apporte au soutien à la motivation, même si parfois l'alignement de nos agendas – exercice particulièrement délicat du fait du décalage horaire important entre les autrices et auteurs – pour répondre aux échéances a pu nous sembler contraignant. L'interculturalité qui domine le propos a provoqué des déséquilibres, des surprises, des réflexions et des questionnements obligeant à préciser une terminologie ou à spécifier des concepts.

La mise en relation des dimensions théoriques avec des situations pratiques a fait prendre conscience des différences contextuelles et culturelles qui, si elles sont déstabilisantes dans un premier temps, deviennent enrichissantes quand elles sont explicitées puis interprétées. Parmi ces différents apports, on constate que la rencontre des cultures (différents contextes de recherches, cadres théoriques, concepts, etc.), domine les propos et enrichit les échanges.

Dans le même temps, la dimension interculturelle, parce qu'elle est construction, ne se fait pas sans heurt lors de ces échanges. Une auteure souligne que certains termes mentionnés dans les présentations la laissaient perplexe et qu'heureusement les clarifications ont favorisé sa compréhension. Une autre explique aussi comment l'association (à l'origine de cette publication) entre direction d'école et leadership inclusif s'appliquait difficilement à son contexte, par exemple lorsque les responsabilités de gestion et de gouvernance sont partagées entre plusieurs instances (inspectorat, conseil de circonscription), parfois éloignées de l'école. Les conflits cognitifs vécus et les échanges entre autrices et auteurs ont permis de prendre conscience de la pluralité des contraintes parfois vécues par les personnels praticiens, pris entre des injonctions provenant de différentes hiérarchies.

Dans ces témoignages, nous pouvons ici repérer l'effet du texte de cadrage dans le processus de réflexion et d'écriture. Selon certains d'entre eux, la consigne de mettre en exergue le lien entre les thématiques était contraignante. Une autrice mentionne qu'elle croyait ne pas avoir réussi et une

autre qu'ils n'ont pas nourri sa réflexion. Mais lors du symposium, plusieurs personnes ont ressenti un soulagement, ont été rassurées en constatant que les définitions de ces champs thématiques pouvaient évoluer et qu'il était possible de se les approprier, voire d'en faire émerger un nouveau (en l'occurrence la thématique de l'interculturalité).

Pour d'autres, cet exercice a permis de mettre en évidence une influence bidirectionnelle, voire une interdépendance entre thématiques. Par ailleurs, des autrices et auteurs qui n'avaient pas fait le lien avec certaines thématiques ont aussi perçu ces liens à la suite des échanges en symposium ou des commentaires reçus lors de l'évaluation de leur article.

Ces témoignages semblent illustrer que le travail éditorial accompli relève d'une co-construction à partir de réflexion et d'introspection. Les échanges, les interactions, la relecture croisée des articles ont permis une certaine cohérence dans le travail collectif. Une des auteures mentionne aussi que le soutien qu'elle a ressenti tout au long du processus d'écriture, sous forme d'amitié critique et d'accompagnement, lui a permis de persévérer et de progresser. On souligne également que les tensions identifiées dans l'étude des processus coopératifs entre acteurs et actrices de l'école, s'appliquent également aux travaux de notre groupe de chercheuses et chercheurs.

Ce tableau serait incomplet si l'on omettait de mentionner le départ d'un chercheur en cours de processus. Malgré l'effort et l'intérêt, manifestés de part et d'autre, pour comprendre les contextes, les représentations et les enjeux respectifs, ses travaux de recherche sont restés encore trop éloignés de nos thématiques, et n'ont pas abouti à une contribution. Cela nous interroge sur la façon dont avaient été identifiées au départ – comme décrit dans la première section de cet article – les questions vives autour desquelles s'est constitué notre réseau de recherche. Les thèmes de la collaboration interprofessionnelle et des modèles de service impliquent un contexte économique ayant permis le déploiement dans les écoles d'autres professionnels que les personnels enseignants réguliers, ce qui n'est pas le cas dans de nombreux pays du globe, où la scolarisation de tous les élèves représente déjà un enjeu majeur. Des processus plus inclusifs de nos réseaux et projets scientifiques impliqueraient des échanges en amont, donnant place aux préoccupations de chercheuses et chercheurs provenant de contextes moins favorisés économiquement, dans l'élaboration de thématiques communes autour desquelles structurer des espaces d'échanges prenant sens pour chacune et chacun.

Quelques éclairages théoriques sur l'interculturalité vécue dans nos échanges entre chercheuses et chercheurs

Selon Gélinas-Proulx (2014) :

« Le préfixe "inter" du terme interculturel fait référence à la relation et à l'interaction entre des groupes, des individus ou des identités (Abdallah-Pretceille, 2011). Toussaint et Fortier (2010) résument l'interculturalité comme étant "un fait relationnel qui se produit dans la mise en contact de personnes de cultures différentes" (p. 147). Pour Camilleri (1999), la dynamique interculturelle sous-entend un échange et une transformation de part et d'autre. Cohen-Emerique (2000) précise que les individus en relation donnent un sens (sur les plans cognitif, sensoriel et comportemental) aux cultures dans un contexte qu'il faut redéfinir chaque fois. Selon cette chercheuse, la compréhension ou la confrontation peuvent résulter de situations interculturelles » (p. 39).

Ainsi, les échanges entre chercheuses et chercheurs issus de contextes socioéducatifs spécifiques, et d'horizons culturels différents ont conforté l'idée que « la rencontre interculturelle n'est pas donnée mais elle se construit » (Pelletier, 2022). Notre aventure intellectuelle, entre chercheuses et

chercheurs venant de pays différents, s'appuyant sur des cadres théoriques variés, a permis de penser la diversité (et non de pointer les différences), voire d'étayer des notions, ou des facteurs d'influence. Certains mots ont été questionnés (ex : doit-on parler plutôt de collaboration, de coopération ou bien de partenariat ?), sans qu'il ait été nécessaire de dégager un consensus, d'uniformiser un langage commun. Des parts d'incompréhensions, de conflits cognitifs, de tensions interculturelles sont apparues ou réapparues, entraînant des débats, mais aussi de l'écoute réciproque, et des bouts de compréhension commune suffisant pour poursuivre l'aventure ensemble. Chaque contribution en a éclairé d'autres, enrichissant au fur et à mesure les complémentarités et les liens entre nos apports, nourrissant notre compréhension des articulations entre les thématiques. L'interculturalité peut alors être entendue au sens d'Alaoui (2008) :

« comme une conception et une démarche d'interaction entre deux semblables-différents qui donnent à voir et à entendre leur rapport au monde, à l'autre et à eux-mêmes. Ces acteurs-auteurs, savants de l'interaction, échangent le sens qu'ils confèrent à leur existence, un sens continûment interprété et réinterprété. En introduisant le dialogue interculturel au cœur de cette intersubjectivité, il devient possible que les incompréhensions et les tensions liées à deux visions différentes du monde, de la diversité culturelle et de l'altérité ne soient pas vécues comme l'achèvement de l'interaction, l'échec de l'institution du commun, mais comme une étape d'un processus indispensable à l'avènement de la compréhension et de l'intercompréhension » (p. 7).

Lecture croisée des contributions et schéma de synthèse

La relecture croisée des articles permet de mettre en relief des points communs, débouchant sur une conceptualisation des liens entre les thématiques abordées. Tout d'abord, le croisement des thématiques de l'argumentaire nous a amenés à interroger les articulations entre verticalité (hiérarchique) et horizontalité (collaborative). Le leadership, classiquement associé à la verticalité, apparaît également dans des rapports non hiérarchiques, portés par des enseignants, ou d'autres professionnels. Il s'agit parfois de leadership émergent, d'un rôle au service du travail de négociation : s'assurer de la participation de chaque partenaire aux échanges, faciliter la communication, favoriser une confrontation constructive (Allenbach, Frangieh, Merini et Thomazet, 2021). Ce leadership collaboratif, partagé entre divers acteurs (Poirel et Yvon, 2012 ; Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017), correspond à certaines caractéristiques du leadership inclusif (Thibodeau et al., 2016 ; Rebetez et Ramel, 2019). Visant à développer une relation partenariale, il se construit aussi à travers des négociations. Nous aboutissons à une relation dynamique, systémique, entre leadership et négociation de collaboration.

L'organisation du travail voire des services, pour qu'elle puisse répondre aux défis sans cesse renouvelés d'une visée inclusive, doit être le fruit de négociations et d'ajustements impliquant les actrices et acteurs concernés, confrontant leurs représentations pour co-construire des formes de collaborations autour d'un sens partagé. Mais, en retour, ce travail de négociation nécessite des espace-temps, donc une organisation permettant les échanges et la construction d'une histoire commune. Nous aboutissons à nouveau à une représentation systémique, dépassant la dichotomie entre « un modèle dit "Top-down" (avec focus sur les organisations pour un public de décideurs) et un format de type "Bottom-up" (avec développement des pratiques collaboratives pour un public de praticiens et/ou de formateurs) » (Pelletier, 2021, p. 238).

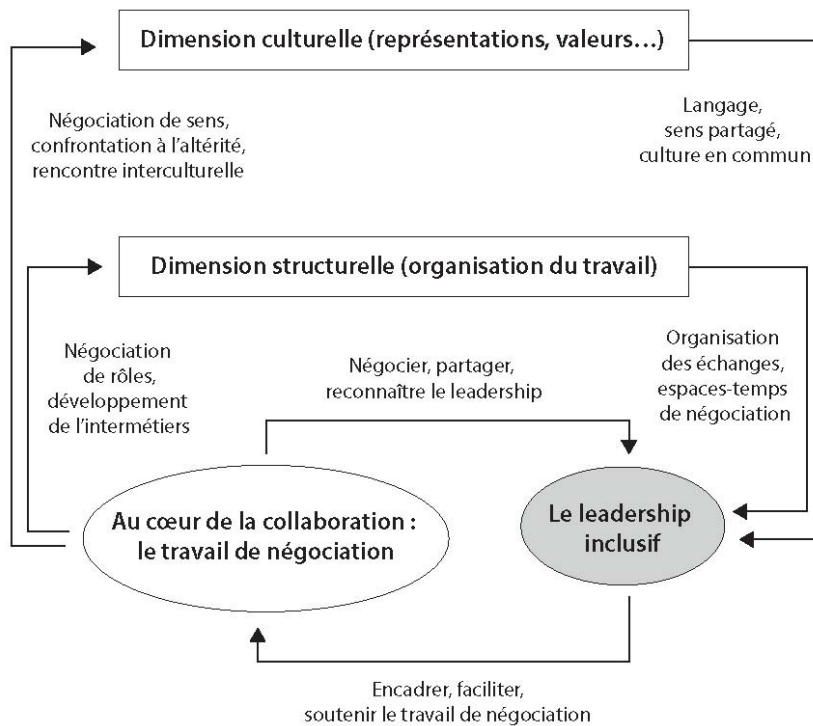
L'articulation entre ces dynamiques verticales et horizontales implique un travail important de négociation, de rencontre, de confrontation à l'altérité, qui, s'il n'est pas reconnu comme geste

professionnel, risque de renvoyer les acteurs et actrices à elles-mêmes et à la peur de l'autre. Le paradigme de l'interculturalité vient éclairer ce travail de négociation : la rencontre avec l'Autre, qualifié de « semblable-différent » (Alaoui, 2008) procède par étapes permettant de questionner les cultures inclusives au pluriel et de développer une culture en commun (Amaré et Martin-Noureux, 2017). Or, la construction d'une culture commune autour de valeurs inclusives est parfois présentée comme une étape préalable à l'engagement dans une démarche collective inclusive. Il nous semble cependant qu'il serait à la fois simpliste et utopique de se cantonner à cette perspective. Plusieurs articles mettent en évidence des mises en tensions, des négociations, des rencontres, entre différentes cultures professionnelles, entre monde scolaire et familles, ou entre une perspective inclusive et d'autres modèles culturels dont sont historiquement imprégnées nos institutions. Ces métissages qui s'élaborent dans la confrontation à l'altérité contribuent aux visées inclusives.

Les dimensions culturelle et structurelle se conjuguent, s'interpénètrent : toute organisation du travail passe par le langage, des notions telles que les modèles de service pouvant ainsi offrir un lexique. Ces dispositifs prendront un sens spécifique pour les actrices et acteurs concernés, au gré des pratiques développées, sens qui, à nouveau, peut s'enrichir d'échanges, à condition que ceux-ci puissent être organisés. C'est bien là que la question de l'organisation socio-technique qui aménage un espace commun de réflexion, prend toute sa valeur, pour permettre le développement d'une culture inclusive.

Ainsi l'organisation du travail, et l'interculturel peuvent être considérés comme deux dimensions (respectivement structurelle et culturelle), qui tout à la fois contraignent et permettent les pratiques de négociation et de leadership, mais qui ne sont pas réductibles à des conditions d'exercice ou à des préalables. Elles sont en effet transformées en retour par ces pratiques (Giddens, 1979), surtout lorsqu'elles s'inscrivent dans des processus de négociation, d'ajustement, de co-construction, tant d'une culture en commun, que de nouvelles formes d'organisation du travail. Nous aboutissons ainsi à une représentation schématique des articulations entre thématiques, dans une perspective inclusive.

Figure 1 : Développement de dynamiques à visée inclusive



Le travail de négociation permet d'organiser le travail, dont l'étendue et les formes de collaboration. Mais il s'agit aussi conjointement de négociations de sens, à travers lesquelles peuvent se confronter des perspectives divergentes, et se coconstruire une culture inclusive.

Le leadership inclusif s'exerce ici non pas tant pour imposer une culture (qui resterait de façade) ou une structure (qui serait vide de sens), mais pour veiller, permettre, soutenir, encadrer le travail de négociation interculturelle au cœur de la collaboration. La distribution ou le partage de ce leadership est aussi le fruit de négociations. Cette activité centrale de négociation (de collaboration ou de leadership) est éprouvante (Morel, 2020), et nécessite de pouvoir s'appuyer sur des individus ou des collectifs. En retour, les personnes collaboratrices et celles qui sont leaders peuvent aussi représenter des sources de soutien à l'activité, dans le cas d'un ajustement de leur part aux types de soutien attendus.

Ainsi, il n'existe pas de modèle d'organisation des services permettant d'assurer une collaboration entre les actrices et acteurs, parce que la collaboration ne prend sens qu'à travers des processus de négociation. Dès lors, la description d'un dispositif, ou d'une typologie identifiant diverses formes de collaboration et d'intervention (telle que les modèles de service) ne sont pas tant à considérer comme des modèles à implémenter que comme des outils à penser, pour développer une intelligibilité collective de l'organisation du travail, tout en ouvrant la gamme des possibles. Ils représentent des éléments de langage permettant de se parler, échanger, se confronter, inventer ensemble, suivant les contextes et au cas par cas des situations, une organisation du travail répondant aux défis des visées scolaires inclusives, tout en construisant une « culture en commun » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017) sur laquelle s'appuyer pour y réfléchir collectivement.

Poursuivre une visée inclusive s'inscrit donc dans une « organisation apprenante » (Argyris et Schön, 1978 ; Senge, 1990), où chaque actrice et acteur a un rôle à jouer pour contribuer à une dynamique interactive vivante. Cela suppose une structure permettant et soutenant ce travail de négociation : organiser le travail pour qu'il s'organise entre les actrices et acteurs, au travers d'échanges permettant la rencontre, la diversité, et la co-construction d'une culture inclusive, sans cesse en devenir.

Conclusion

Dans cet écrit, nous avons tenté de dévoiler les coulisses de notre travail en réseau qui a permis la production scientifique de ce dossier spécial intitulé « Éducation inclusive : pleins feux sur leadership et collaboration » avec l'émergence de l'interculturalité au fil des rencontres.

Le schéma présenté (cf. Figure 1, page précédente) au sujet du développement d'écoles à visée inclusive, éclaire aussi les processus que nous avons vécus au gré du temps entre chercheuses et chercheurs. Les structures organisant notre travail de recherche (laboratoires, colloques, équipes thématiques), puis l'organisation socio-technique de cette publication (symposium virtuel, relectures, rendez-vous) se sont construites autour de représentations partagées, fruits de négociation de sens, mais ces espaces-temps de rencontres ont fait évoluer, en retour, nos représentations des objets de recherche qui nous réunissaient. Ainsi s'est développée une culture en commun, permettant des enrichissements mutuels et des avancées conceptuelles collectives, tout en conservant des différences importantes de langage et de représentations. Jusqu'au bout, nous nous sommes confrontés à des divergences de point de vue ou des incompréhensions, qui ont souvent favorisé une créativité.

Le leadership a été distribué, partagé, négocié, entre pas moins de six chercheuses et chercheurs : le trio d'édition de ce numéro, les autres autrices et auteurs de cet article, ainsi que Stéphane Thibodeau que nous profitons de remercier vivement. Les rôles et les configurations ont varié suivant les contraintes rencontrées et les phases du processus, tantôt en duos, trios ou quatuors, pour encadrer le travail des autrices et auteurs et ouvrir des espaces de confrontation, négociation et co-construction. Cette structuration des échanges visait à soutenir l'activité de réflexion et d'écriture. Cependant, les efforts de structuration, d'accompagnement et de leadership collaboratif ont à leur tour nécessité du soutien, que nous nous sommes mutuellement offerts au sein de l'équipe des six leaders concernés.

Le temps que la crise sanitaire nous a accordé pour construire ce collectif, et réfléchir avec lui sur le processus de production de connaissances, a peut-être aussi favorisé la maturation des idées. Il nous a en effet donné l'opportunité de la négociation, que le temps social ne permet pas toujours, mais qui a joué un rôle central pour permettre les ajustements fondateurs du processus vécu entre nous. Cette expérience nous invite à réfléchir à des formes innovantes et des pratiques créatives de production scientifique, soutenant la construction de collectifs et s'appuyant sur ceux-ci, diversifiant les occasions de rencontres interculturelles et reconnaissant leur valeur, offrant le temps de l'interrogation réciproque et de la métaréflexion, comme ce huitième article nous en a donné l'occasion.

Références

Abdallah-Pretceille, M. (2011). *Que sais-je ? L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.

Alaoui, D. (2008). Éditorial. Diversité culturelle et dialogue interculturel. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 5, 6-9.

- 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. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71-86). De Boeck Supérieur.
- Allenbach, M., Duchesnes, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisements des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42, 86-121.
- Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C., et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 92, 87-104. <<https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>>
- Amaré, S., Martin-Noueux, P. (2017). *Éducation et handicap, rencontre entre enseignants et éducateurs. Du mariage forcé à une union librement consentie*. Érès.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (pp. 208-214). Retz.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (pp. 161-184). Gaëtan Morin et Chenelière éducation.
- Ebersold, S., Emery, R., et Feuilladiou, S. (2019, 9-10 juillet) *L'Éducation inclusive face à l'innovation ordinaire*. Texte de cadrage de symposium au congrès du REF.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf>
- Gélinas Proulx, A., et Jäppinen, A.-K. (2017). Focalisation sur le leadership collaboratif. *Revue ERADE*, 1(1), 209-215.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. The Macmillan Press.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2007). Introduction. L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 7-13. <https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2007_num_18_1_1106>

LISIS. (2021). Un dialogue entre les cultures pour faire progresser l'inclusion scolaire. <<https://www.lisis.org/>>

Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11(3), 113-125. <<https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0113>>

Morel, S. (dir). (2020). L'épreuve de l'autre : Collaborations, cohabitations et disputes inter-professionnelles en éducation. Academia.

Pelletier, L. (2022). L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité. In G. Suau (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoires* (pp. 61-76). Champ social éditions.

Pelletier, L. (2021). De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives. [Habilitation à diriger des recherches]. Université de La Réunion, France.

Pelletier, L., et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive. Diversité de formations et de pratiques innovantes. Présentation du dossier. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 85, 5-10.

Poirel, E., et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.

Rebetez, F., et Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360°. *Éducateur (L')*, 9, 8-9. <<http://hdl.handle.net/20.500.12162/3260>>

Senge, P. (1990). *The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization*. Dell Publishing Group.

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. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-70). De Boeck.

Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif outil d'une école inclusive ? : Le cas des élèves à besoins particuliers. *Revue questions vives*, 21. *Le travail collectif des enseignants en questions*. <<http://questionsvives.revues.org/1509>>

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. <www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>