

Développer par la recherche-action une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle dans une perspective inclusive

Emmanuelle Doré, Université de Sherbrooke 

Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke 

Alexis Richard, Institut Grammata 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1788](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1788)

Résumé

La collaboration, constitutive de l'éducation inclusive, suppose l'interrelation entre les expertises dans un but commun (UNESCO, 2021). Sur cette voie, la création de réseaux d'écoles et de communautés d'apprentissage favoriserait le développement professionnel collectif et l'agir ensemble (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; UNESCO, 2021). Pour surmonter les contraintes individuelles, organisationnelles et contextuelles susceptibles d'entraver ces ambitions, des recherches ont montré l'intérêt des mesures de soutien et d'accompagnement (Curchod-Ruedi, et al., 2013 ; Maillot & Merini, 2021). Au Québec, le développement de l'agir collectif dans une perspective inclusive entre en contradiction avec le cloisonnement des champs d'expertise professionnelle, qui se trouve au fondement d'un ensemble de cadres d'organisation du travail (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010). Une démarche de recherche-action a été menée auprès de membres du personnel de centres de services scolaires de la province pour développer des aptitudes de collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle dans une perspective inclusive. À partir de la théorie du leadership transformatif et de la notion d'agir ensemble (Bélanger, et al., 2018 ; Gélinas-Proulx & Shields, 2016), les résultats mettent en lumière quatre constats et six défis qui se rapportent aux leviers et freins qui conditionnent le développement de ce type de collaboration. Les constats permettent d'approfondir les enjeux de confiance, respect et communication qui fondent la collaboration ; les défis précisent les difficultés relatives à la division du travail et aux rapports de pouvoir.

Mots-clés : collaboration interprofessionnelle, collaboration interorganisationnelle, inclusion, leadership, recherche-action

Abstract

Collaboration, an integral part of inclusive education, implies the interrelation of expertise to meet a common goal (UNESCO, 2021). Creating school networks and establishing learning communities represent devices that would foster collective professional development and acting together (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; UNESCO, 2021). Interprofessional collaboration requires support and coaching to cope with constraints of an individual, organizational and contextual nature (Curchod-Ruedi, et al., 2013 ; Maillot &

Merini, 2021). In Québec, the development of collective action in an inclusive perspective contradicts the compartmentalization of professional fields of expertise, a logic on which work organization frameworks are based (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010). An action-research approach was conducted with stakeholders from Quebec school service centers to develop interprofessional and interorganizational collaboration from an inclusive perspective. Based on the theory of transformative leadership and the concept of collective action (Bélanger, et al., 2018 ; Gélinas-Proulx & Shields, 2016), the results highlight four key findings and six challenges related to the levers and barriers that shape the development of this form of collaboration. The findings provide deeper insight into the issues of trust, respect, and communication that underpin collaboration, while the challenges specify the difficulties associated with labor division and power dynamics.

Keywords: action research, inclusion, interprofessional collaboration, interorganizational collaboration, leadership

INTRODUCTION ET CONTEXTE

L'éducation inclusive suppose la transformation des dispositifs pédagogiques et des finalités du travail (Barry, 2018 ; Pelletier, et al., 2023). Or, au Québec, le cloisonnement des champs d'expertise professionnelle, au fondement de plusieurs cadres d'organisation du travail, complique le développement de l'agir professionnel collectif dans une perspective inclusive (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010).

Cela s'exprime notamment dans la catégorisation des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux. Cette approche, dite catégorielle, s'enracine dans une perspective médicale d'évaluation diagnostique dont la logique, assez ancienne, favorise la séparation des élèves en sous-groupes (Pelgrims, 2019). Cette logique, qui paraît entrer en contradiction avec les transformations requises pour l'avènement d'une éducation inclusive (Doré, 2022 ; Tardif & LeVasseur, 2010), coexiste néanmoins avec les approches inclusives (Bélanger & Maunier, 2017).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2017) explique les difficultés de la concrétisation de ses objectifs d'inclusion par « la médicalisation des difficultés scolaires », « la multiplication des acteurs », « le morcellement des interventions » et « les actions non cohérentes avec les visées d'une éducation inclusive » (pp. 65-66). En classe ordinaire, les personnes qui soutiennent les élèves à besoins éducatifs spéciaux doivent donc répondre à des attentes paradoxales, devant à la fois se montrer créatives et respecter les routines institutionnelles établies (Allenbach, 2015). Les contraintes rencontrées sont diverses, tant individuelles, organisationnelles que contextuelles.

D'après Allenbach (2015), instaurer des pratiques interprofessionnelles plus inclusives passe par un processus d'apprentissage collectif pouvant compter sur un appui organisationnel et de l'accompagnement (Curchod-Ruedi, et al., 2013 ; Maillot & Merini, 2021). D'après Shields (2020), ce processus nécessite un leadership aux visées équitables et inclusives apte à orienter le développement collectif des compétences, instaurer et alimenter une réflexion critique, et élargir le réseau des personnes qui exercent une influence sur les milieux de pratique.

Peu de travaux documentent le développement de collaborations interprofessionnelles ou interorganisationnelles (Bélanger, et al., 2018 ; Emery, 2014). Or, le caractère transversal de ces dernières présente un potentiel considérable de changements pédagogiques, organisationnels et structurels (Thibodeau, et al., 2023). Elles sont propices à la négociation des rôles de même qu'à la mise en évidence et en valeur de savoirs professionnels diversifiés (Allenbach, 2015). C'est là l'espace de contribution qui occupe le présent article.

Dans le cadre d'une démarche de recherche-action (RA), nous avons voulu approfondir les connaissances sur le développement de ce type de collaboration, dite « *inter* » (voir 1.2), relativement à l'enjeu de la réussite des élèves à besoins particuliers. Deux équipes de participant-es ont été constituées. Elles comprennent des professionnel-les intervenant en milieu éducatif dans les établissements de niveaux primaire et secondaire, à titre de ressources (ex. : orthopédagogues, psychoéducateur-trices, ergothérapeutes, orthophonistes) et des gestionnaires d'organisations éducatives (ex. : coordination ou direction de services). La première équipe réunit des personnes œuvrant dans une même région administrative du Québec, la deuxième des personnes intervenant dans les 17 régions.

Avec les membres de ces équipes, nous avons cherché à (1) décrire l'état et l'évolution des structures organisationnelles de soutien et d'accompagnement au développement professionnel du personnel enseignant ; (2) décrire les démarches d'accompagnement collectives ou individuelles mises en œuvre au sein des services régionaux et suprarégionaux ; et (3) observer un processus concret d'élaboration d'outils de soutien au questionnement et à l'accompagnement. En somme, il s'agissait de documenter les pratiques collaboratives visant à soutenir et accompagner les organisations éducatives dans la mise en œuvre de dispositions inclusives.

Cette démarche reprend tous les éléments mentionnés précédemment : des professionnel-les bénéficiant d'un appui organisationnel ont été recruté-es et accompagné-es par les chercheures auteures du présent article pour mettre en commun, lors de séances de discussion de groupe, les fruits de leurs expériences et compétences. Cela, en vue de surmonter les contraintes au développement de pratiques inclusives rencontrées de nos

jours dans le système d'éducation du Québec. Il s'agissait de contribuer à combler les lacunes remarquées à ce sujet dans la documentation scientifique.

Un précédent article (Doré & Guillemette, sous presse) s'est penché d'un point de vue descriptif sur les données collectées auprès de la première équipe. Il a exposé des considérations visant à définir des leviers (confiance, respect et communication) et freins (division hiérarchique du travail éducatif et des expertises) au développement de pratiques de collaboration inclusives. Le présent article s'appuie sur l'ensemble des données collectées pour porter un regard analytique sur ces leviers et freins. Par-delà les enjeux descriptifs et définitionnels, les participant-es et les chercheures ont soulevé des questions théoriques (sur l'équité, l'inclusion, l'agir ensemble et le leadership) qui sont au fondement du regard analytique exposé ici. Suivant une logique participative, le cadre théorique du présent article, exposé dans la section qui suit, est largement déterminé par ces échanges. Durant les travaux, il a été appelé « cadre de référence conceptuel ». Il met en relation des concepts (dont collaboration, équité, inclusion, leadership). Ce type d'outil méthodologique, caractéristique de la RA, évolue par une succession d'allers-retours entre la réflexion collective lors des rencontres et la réflexion sur et dans l'action professionnelle (Morissette, 2013).

1. CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL DE RECHERCHE-ACTION

La RA est l'une des formes que peuvent prendre les démarches participatives. Elle implique les participant-es à toutes les étapes de la recherche, du devis aux analyses, et vise prioritairement à transformer le milieu de pratique étudié – par et pour les participant-es (pour plus de détails, voir section 2) (Morissette, 2013). Comme le laissent entendre Bergeron, et al. (2019), il s'agit d'inviter les personnes qui occupent le terrain de recherche à influencer le détail de la démarche.

Afin d'établir les fondements théoriques de la présente RA, les participant-es ont collaboré avec les chercheures. Le cadre de référence conceptuel qui a découlé de cet effort collectif a été utilisé et, à l'occasion, modifié pendant le processus de recherche. Trois piliers conceptuels, bien fondés en littérature, ont émergé : (1) l'inclusion et l'équité, (2) l'agir ensemble et (3) le leadership.

1.1. Inclusion et équité comme valeurs fondamentales

En éducation, la finalité de l'inclusion est souvent associée à l'idée de l'école socialement juste (Larochelle-Audet, et al., 2022 ; Maroy, 2018). Elle désigne « un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous [...]. Elle suppose de changer [l'école] avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'édu-

quer tous les enfants » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2009, p. 9). Plus qu'une approche ou une manière d'agir et de faire professionnelle, l'inclusion renvoie à une posture collective et systémique (UNESCO, 2017).

L'inclusion tend à s'articuler avec la valorisation de la participation, de la communauté, de la compassion, du développement durable, de la diversité et du respect des droits (Ainscow, et al., 2006 ; Laroche-Audet, et al., 2022 ; UNESCO, 2017). Dans cette optique, l'école renvoie à « l'échelle micro d'une société inclusive, d'un investissement global de tous pour chacun » (Akkari & Barry, 2018, p. 37).

L'inclusion est rendue manifeste quand chaque personne se sent appartenir au groupe et pouvoir s'y exprimer librement (Ashikali, et al., 2021). Pour Barry (2018), elle suppose la reconnaissance de l'unicité de chaque individu. D'après l'auteure, y arriver exige de s'écartier de l'essentialisme et du « mythe de l'uniformité » en comptant sur l'échange dialectique pour faire apparaître les similitudes et différences entre les individus (Barry, 2018, p. 13).

Tout cela s'éloigne de l'approche catégorielle, étant donné que celle-ci repose sur l'étiquetage des différences à travers des « catégories [qui] relèvent davantage de la tolérance d'autrui que de la reconnaissance de son altérité » (Akkari & Barry, 2018, p. 42). « La catégorisation est productrice de différences, de mises à distance, en même temps qu'elle sous-tend un refus [affiché ou non] de coexister » (Barry, 2018, p. 16). En adoptant cette approche, a-t-on soutenu, l'idée que des élèves à besoins particuliers puissent cheminer en classe ordinaire, en comptant sur diverses formes de soutien, devient anti-intuitive (Barry, 2018).

Dans la mesure où l'approche catégorielle est implantée depuis longtemps dans les milieux éducatifs, l'inclusion se présente comme « une transformation de la formation et du travail enseignant » (Akkari & Barry, 2018, p. 44). Elle s'articule à une posture professionnelle qui suppose non plus la tolérance ou l'accueil de la différence, mais la coexistence et la renégociation des manières de travailler sur fond de mobilisation individuelle et collective.

De son côté, l'équité renvoie à la façon de répartir les ressources. Au-delà d'une stricte égalité, elle demande de tenir compte d'enjeux normatifs et éthiques, d'une part, et des avantages pouvant découler d'asymétries, d'autre part (Friant, 2013). Autrement dit, favoriser l'équité, c'est répartir et employer les ressources de manière à répondre aux besoins réels des personnes. En éducation, l'équité revient à viser la réussite éducative de tous/tes les élèves par l'égalisation réelle des chances (Maroy, 2018). Ces considérations sont

cohérentes avec la mission de l'école québécoise, qui place la réussite de toutes et tous au cœur des enjeux d'instruction, de qualification et de socialisation (Kanouté & Lafourture, 2011).

1.2. Collaboration concrétisée par l'agir ensemble

La collaboration désigne un travail collectif en vue d'un but commun, en comptant sur les ressources des organisations et personnes impliquées (Corriveau, et al., 2010). Elle suppose l'interaction des valeurs et croyances – les « schèmes » (Schön, 1994). On parle de collaboration « inter » quand des frontières entre groupes sont traversées (Lemon & Salmon, 2020).

En ce qui a trait à l'inclusion, nous reprenons les considérations d'Emery (2014) sur la nécessité de faire collaborer différent-es professionnel-es et diverses organisations ; ce sont là les frontières qui occupent le présent article. Suivant les mêmes travaux, une collaboration est interprofessionnelle quand elle implique des personnes issues de diverses professions ; interorganisationnelle quand elle implique plusieurs organisations. Par exemple, un processus de collaboration entre un centre de services scolaires (CSS) (qui administre l'éducation publique sur une partie d'un territoire régional) et des organisations partenaires issues d'autres secteurs (ex. : santé, services sociaux et communautaires) est interorganisationnel. Toujours d'après Emery (2014), le défi consiste à composer avec le chevauchement des visées et postures marquant les professions et organisations. Dans le présent article, l'expression « collaboration inter » désigne ces deux formes.

La perspective inclusive est cohérente avec le concept d'agir ensemble, qui désigne « une action ou une activité mettant en interaction deux ou plusieurs acteurs, qu'elle soit au sein de l'école ou entre l'école et des acteurs de l'extérieur » (Bélanger, et al., 2018, p. 140). L'agir ensemble s'articule aisément à l'idée de « répondre d'une manière efficace aux différents besoins des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers » (Emery, 2014, p. 41). En effet, il revient à enracer l'inclusion des élèves dans un mode de travail inclusif.

Si la recherche sur l'inclusion et la « dimension collective du travail reste très marginale » (Bélanger, et al., 2018, p. 154), des efforts de documentation ont montré que les équipes collaboratives inclusives tendent à accueillir et à valoriser l'expression des différentes perspectives de leurs membres, mettant celles-ci au fondement de la prise de décisions (Ashikali, et al., 2021). Il a aussi été montré que la perspective de participer à un travail collectif de définition de l'inclusion est motivante pour les personnes engagées dans une collaboration inter (De Matthews, et al., 2020). Cependant, les interactions en cause peuvent aussi favoriser la hiérarchisation et la compétition des expertises et connais-

sances propres aux champs professionnels. En effet, il semble que les conceptions psychomédicales tendent à prendre le dessus sur les conceptions sociales et éducatives (Emery, 2014).

D'après Bélanger, et al. (2018), l'agir ensemble a le potentiel d'empêcher ce détournement hiérarchique. À moins de se limiter à la coordination et à l'organisation des services, soutient l'étude, l'agir ensemble favorise une démarche de travail inclusive et une conception inclusive de la réussite des élèves. Il est alors question de « démarche d'organisation d'une action négociée » (Bélanger, et al., 2018, p. 143). La même étude recense six éléments d'agir ensemble pouvant faciliter une transformation systémique : (1) le partage et la reconnaissance des expertises ; (2) la coordination et la planification pédagogique ; (3) la volonté de comprendre les pratiques des autres ; (4) l'engagement et l'implication des personnes et des organisations ; (5) l'implication des parents dans l'analyse et la prise de décisions qui concernent leurs enfants ; et (6) l'implication de la communauté.

En somme, l'articulation de perspectives diverses ne suffit pas à l'établissement d'une dynamique inclusive au sein d'un collectif (Ashikali, et al., 2021) et l'agir ensemble se présente comme une piste de solution. Pour préciser cette piste, il faut se pencher sur le leadership.

1.3. Leadership nécessaire à la collaboration inter dans une perspective inclusive

Le leadership désigne « la capacité d'un individu à mener ou conduire d'autres individus ou organisations dans le but d'atteindre certains objectifs », la personne leader se montrant « capable de guider, d'influencer et d'inspirer » (Perspective monde, 2025, paragr. 1).

D'après Shields (2014), les approches traditionnelles du leadership accentuent la transaction, la division du travail et une structure organisationnelle linéaire. L'auteure montre qu'elles ne sont pas axées sur le changement, sur les exigences d'une culture inclusive ou sur la critique des schèmes pouvant marquer une collaboration. Elle poursuit en soutenant que, pour intégrer ces dispositions, le leadership doit être un processus fondé sur l'examen des idées reçues et des rapports de pouvoir ; il doit interroger les cadres de référence tout en discernant ce qui est susceptible d'entraîner des changements constructifs et pratiques. Cela suppose que le leadership prenne forme dans une co-construction (Alvesson & Spicer, 2012 ; Clifton, 2014 ; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012).

Ainsi disposé à l'inclusion, le leadership s'articule à « une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité humaine où justice sociale et équité ont une place

centrale ». Il promeut « [t]ransparence, honnêteté et engagement dans la transformation de l'école, des classes et même de la communauté environnante » (Larochelle-Audet, et al., 2020, pp. 9-10). Il est en mesure « d'accueillir, sans jugement, sans culpabilisation ni illégitimation, des conceptions d'autrui initialement segmentantes, réifiantes, déshumanisantes, etc., que celles-ci proviennent des élèves ou des professionnels, pour pouvoir les mettre au travail et passer des différences aux singularités » (Barry, 2018, p. 13).

En tenant compte de ces considérations, pour assurer la démarche de recherche sur une conception et une pratique du leadership appropriées à ses objectifs, la théorie du leadership transformatif de Shields (2010, 2014, 2020) a été retenue. Ce leadership est conçu d'emblée en vue d'assurer la réussite de chaque élève, encourageant la flexibilité dans le discernement des besoins et l'offre de soutien. Il est conçu d'emblée en vue d'ajuster pratiques et normes. Sept des huit principes de leadership transformatif proposés par Gélinas-Proulx et Shields (2016) ont été intégrés à notre modèle d'analyse¹ : (1) l'engagement envers des changements profonds et durables ; (2) la déconstruction des cadres de référence perpétuant les inégalités et la reconstruction de cadres de référence axés sur l'équité et la justice sociale ; (3) l'adoption d'une perspective d'émancipation, de démocratie, d'équité et de justice ; (4) le partage équitable du pouvoir ; (5) l'articulation du bien public et des besoins individuels ; (6) l'équilibre entre effort critique et effort constructif ; et (7) le courage moral (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014). Ce modèle est propice à l'analyse des leviers et freins au développement d'une collaboration inter à visée inclusive au sein d'un réseau réunissant diverses institutions, organisations, professions et expertises.

1.4. Représenter les défis de la collaboration inter

La Figure 1 propose une synthèse du cadre de référence conceptuel, tel qu'adopté par les participant-es. Ce cadre est capital pour la suite du présent article parce qu'il détermine les fondements théoriques de l'analyse des résultats (voir 3.1 et 3.2). Conformément à la mission que se sont donnée les participant-es, il porte sur le développement d'une collaboration inter en vue de la réussite des élèves à besoins particuliers. Puisque la Figure 1 représente le point d'accord entre les participant-es et les chercheures, décrivons rapidement ses aspects clés.

Le leadership est au centre pour refléter son rôle moteur dans la collaboration inter. L'importance prise par le concept de leadership a surpris les chercheures qui, en début de démarche, n'avaient pas envisagé d'en faire usage. En pratique, les participant-es l'ont

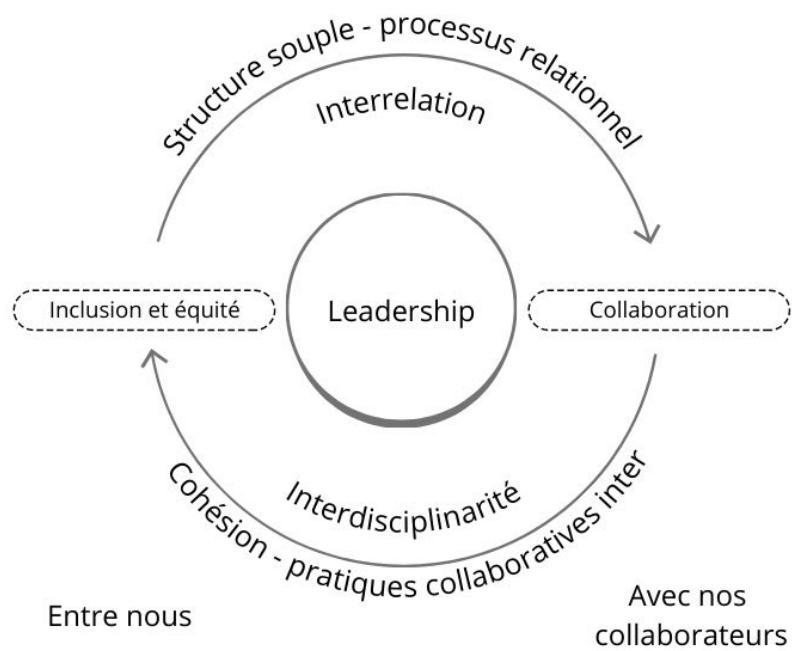
¹ Le huitième principe de leadership transformatif proposé par Gélinas-Proulx et Shields porte sur l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains (2016, p. 8). Il est pertinent, mais largement intégré aux autres principes.

employé de manière croissante pour aborder les enjeux d'inclusion, d'équité et de collaboration.

La collaboration inter présente deux niveaux d'agir ensemble : les interactions entre participant-es (Entre nous), et les interactions entre participant-es et collaborateurs/trices externes (Avec nos collaborateurs/trices). C'est ce qui exprime l'idée d'une dynamique d'action impliquant plusieurs professions et organisations.

Finalement l'impulsion du leadership et les niveaux d'agir ensemble s'articulent à une structure d'interaction souple comprise comme un processus relationnel. Il en découle un équilibre qui permet d'entretenir la cohésion entre les personnes appelées à collaborer sans se laisser arrêter par les obstacles hiérarchiques, organisationnels et disciplinaires. Les pratiques de collaboration sont dès lors considérées aptes à mettre les expertises de chaque personne au service des objectifs du collectif.

Figure 1. Cadre de référence conceptuel à trois piliers : inclusion-équité, collaboration et leadership



Il faut noter que le cadre de référence conceptuel exposé ci-haut, tel qu'adopté par les participant-es et les chercheures, est présenté et employé pour la première fois. Dans un précédent article (Doré & Guillemette, sous presse), concentré sur les données collectées auprès d'une seule des deux équipes de participant-es, les chercheures ne disposaient pas des matériaux nécessaires pour traiter les enjeux d'agir ensemble et de leadership.

Comme nous le verrons plus bas, ces enjeux constituent les clés analytiques du présent article. Pour y voir clair, décrivons d'abord la procédure de recherche.

2. MÉTHODOLOGIE

Une démarche de RA est appropriée pour comprendre comment se développe une collaboration inter (voir 1.2), soit la collaboration entre professionnel-les participant-es des deux équipes, leurs collaborateurs/trices des milieux éducatifs et entre les diverses organisations impliquées dans, visant à soutenir la réussite des élèves à besoins particuliers, dans la mesure où elle est elle-même un agir ensemble (voir 1.2). Elle détermine les questions de recherche à partir des « rapports entre les praticiens et les chercheurs » (Guillemette, 2021, p. 169), articulant dynamiques relationnelles et rationnelles et visant à produire des savoirs théoriques, praxéologiques ou expérientiels (Reason & Bradbury, 2008). Elle repose sur trois postulats : (1) les personnes issues des milieux de pratiques sont compétentes ; (2) s'engagent à réfléchir *sur* et *dans* leurs pratiques pour entraîner des changements profitables dans les milieux ; et (3) acceptent de composer avec le changement, qu'il soit imposé ou émergent (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012).

La posture épistémologique de la RA fait écho aux « paradigmes du socioconstructivisme et de l'humanisme » (Guillemette, 2021, p. 173). Le socioconstructivisme renvoie à un effort réflexif, individuel et collectif, de déconstruction et reconstruction des savoirs. L'humanisme reconnaît et valorise la diversité humaine. La RA est « émancipatrice puisqu'elle permet l'affranchissement d'un statu quo pour mettre en valeur de nouvelles pistes d'action ou de savoirs professionnels » (Guillemette, 2021, p. 167). « Ce type d'approche inductive favorise la cocréation interdisciplinaire de nouvelles perspectives sur un phénomène » (Bergeron, et al., 2019, p. 30). En somme, la RA est le reflet méthodologique du cadre de référence présenté plus haut.

2.1. Échantillonnage des praticien-nes et cochercheures

Au total, 24 personnes ont été recrutées et regroupées en deux équipes. Il s'agit de professionnel-les ayant soit un rôle-conseil à titre d'agent-es de soutien régional ou supra régional, soit un rôle de cadre (de direction ou de coordination) de services éducatifs de CSS. Ces professionnel-les avaient en commun le mandat d'accompagner le personnel scolaire (professionnel, enseignant ou administratif) pour favoriser, sur de vastes territoires, l'inclusion et la réussite éducative d'élèves présentant des spécificités d'apprentissage.

2.2. Collecte des données

Le projet s'est échelonné sur trois ans (2021-2024), chaque équipe étant accompagnée sur deux ans (équipe 1 : 2021-2023 ; équipe 2 : 2022-2024). Chaque année, six rencontres avaient lieu – soit en présentiel dans les locaux d'un CSS ou d'une université (1 journée), soit en ligne (½ journée) – pour un total de 12 rencontres par équipe. La dernière rencontre d'une année donnée, en présentiel, était consacrée à l'établissement d'un bilan.

L'accompagnement des équipes s'est déroulé à partir d'un dispositif d'analyse de pratique inspiré des travaux de Guillemette (2017, 2021). Il désigne et décrit un processus de réflexion de groupe sur les pratiques professionnelles qui s'appuie sur les récits livrés par les membres du groupe. Ces témoignages deviennent la matière d'une réflexion qui comprend quatre axes : questionner/observer ; analyser/réfléchir ; planifier ; expérimenter et agir. Le principe clé de l'analyse de pratique est la bienveillance, c'est-à-dire porter attention à autrui « dans une perspective de respect des différences, de sollicitude et d'altruisme » (Guillemette, 2017 p. 121).

Suivant la logique de ce dispositif, les participant-es devaient accepter de témoigner de leur façon de s'investir dans leur milieu. Toutes et tous étaient engagé-es dans la réalisation de projets concrets qui, dans le cadre de la RA, étaient appelés projets professionnels d'intervention (PPI). La formulation des PPI constituait un horizon initial devant progressivement se transformer en plan d'action ou en journal réflexif. À ce titre, les PPI ont servi d'outil pour la première collecte de données.

Deux autres outils de collecte ont permis la triangulation des données. D'une part, après chaque rencontre, les participant-es devaient remplir une fiche individuelle d'intégration et d'introspection (FII) et les remettre aux chercheuses. Les FII portaient sur les thèmes suivants : les intentions de développement professionnel ; les apprentissages réalisés ; les éléments à approfondir ; le potentiel de réinvestissement dans la pratique ; et les liens avec le cadre de référence. D'autre part, les chercheures tenaient des journaux de bord (comportant notes d'observation, réflexions et questions). Ces outils complémentaires ont permis de prendre du recul sur les données recueillies lors des rencontres de groupe et au moyen des PPI, en ouvrant sur des comparaisons. En cours de démarche, le croisement des quatre sources de données (propos des participant-es, PPI, FII et journaux de bord) permettait d'ajuster le déroulement des rencontres subséquentes.

Les chercheures ont adopté une double posture : une posture d'accompagnement, pour encadrer l'analyse de pratique ; et une posture de recherche, pour assurer que le traite-

ment des données réponde aux critères de scientifcité². Ceux-ci, en contexte de RA, n'ont pas en vue la généralisation des savoirs, mais leur transfert dans des contextes similaires (Reason & Bradbury, 2008).

2.3. Démarche d'analyse des données

L'analyse des résultats proposée plus bas donne suite à des résultats publiés antérieurement (Doré & Guillemette, sous presse). Rappelons qu'à cette occasion, les chercheures s'étaient arrêtées à la description des considérations de la première équipe sur les leviers et freins à la collaboration inter à visée inclusive. Il s'agit ici de considérer l'ensemble des données recueillies entre 2021 et 2024 à la lumière du cadre de référence conceptuel adopté par les participant-es. Dans cette optique, les notions de leadership transformatif (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014, 2020) et d'agir ensemble dans une perspective inclusive (Bélanger, et al., 2018) deviennent les éléments centraux de l'analyse.

De manière complémentaire, une approche d'analyse critique du discours (Doré, 2022) a été privilégiée dans la mesure où elle est propice à l'examen des relations entre les personnes et les groupes en tenant compte des inégalités de pouvoir et des liens d'appartenance. Inspiré de Wodak (2009, 2015), ce mode d'analyse examine d'abord le contenu d'un discours pour s'intéresser ensuite à l'influence des stratégies discursives sur l'identification d'endogroupes et d'exogroupes, d'une part, et sur le sentiment d'appartenance, d'autre part.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données collectées auprès des deux équipes confirme la pertinence des leviers et freins déjà identifiés (Doré & Guillemette, sous presse). Cependant, elle donne lieu à de nouveaux résultats sur le leadership et l'agir ensemble, d'où émergent deux séries de considérations. Dans un premier temps, quatre constats ont pu être formulés à propos des leviers de la collaboration inter à visée inclusive (confiance, respect et communication). Dans un deuxième temps, six défis à relever ont été mis en évidence quant aux freins qui font obstacle à ce type de collaboration (division hiérarchique du travail et

² Deux critères de scientifcités ont été retenus : 1) la cohérence systémique, qui revoie à la description rigoureuse du contexte et de la provenance des données ; et 2) la fiabilité, qui renvoie aux procédures d'explication des résultats et à la démonstration de la cohérence entre les objectifs de recherche et les résultats.

des expertises). Dans ce qui suit, les constats et défis sont présentés, illustrés par des extraits³ et discutés succinctement.

3.1. Bases de la collaboration : confiance, respect, communication

Intérêt manifeste envers la diversité

Les échanges ont fait ressortir que des interactions s'appuyant sur le respect et la confiance entre les membres de l'équipe favorisent une dynamique d'agir ensemble transformative et positive. Ces dispositions se concrétiseraient dans l'intérêt porté aux réalités et perspectives exprimées, sur fond de l'acceptation des différences. Pour illustrer, l'extrait suivant présente le propos d'un-e participant-e établissant un lien entre communication ouverte (où l'on manifeste de la curiosité), et volonté de prendre le temps de comprendre les points de vue et expériences :

Prendre le temps, dès le début, de bien expliquer à l'autre qu'on s'intéresse à « comment elle perçoit la situation » afin qu'elle se sente en confiance de s'exprimer, sans s'autorépondre, sans censurer. Je préciserais également que le fait de faire des pauses en cours d'expression est sain, tant pour soi que pour les autres. (Participant-e, septembre 2022)

Ces considérations sont conformes aux propos de Bélanger et al. (2018) qui soulignent l'importance des pratiques manifestant respect et compréhension.

Appréhender la culture d'un groupe interprofessionnel et interorganisationnel

Au sein d'un groupe, l'interrelation des expertises dans le respect et la confiance ne va pas de soi. Elle repose sur l'établissement d'une culture et sur la dynamique des relations interpersonnelles. Or, pour certain-es participant-es, il peut s'avérer difficile de percevoir et comprendre cette culture et cette dynamique. Dans l'extrait qui suit, par exemple, s'expriment un sentiment d'incompréhension et une volonté de démystification : « J'ai ressenti un étrange besoin de comprendre la dynamique qui existe au sein de l'équipe. Mon intention était donc de comprendre cette « chose » que je ne parviens pas encore à identifier et à nommer » (Participant-e, novembre 2022).

Cela se rapproche à nouveau de Bélanger et al. (2018), qui considèrent la volonté de comprendre l'interrelation au sein d'un groupe comme un facteur de collaboration essentiel.

³ Les extraits servant à illustrer les constats et défis sont tirés des propos des personnes participantes, transcrits à la suite des rencontres, ainsi que des fiches individuelles d'intégration et d'introspection (FII). Chaque extrait est identifié ainsi : « Participant-e, mois année ».

Accueil et considération de chacun-e par les leaders formels

La collaboration inter nécessite un espace d'écoute et de libre expression pour tous/tes les membres du groupe. Elles/ils doivent s'écouter mutuellement et se sentir autorisé-es à communiquer leur point de vue. Cela suppose de se montrer accueillant et d'exprimer de la considération. C'est ce que remarque un-e professionnel-le dans l'extrait suivant : « Une bonne chose d'avoir ouvert sur le sujet avec les gestionnaires [mes collègues] et les accompagnatrices. Je vois les choses différemment et je sens que j'ai une place » (Participant-e, février 2022).

Plusieurs travaux ont accentué l'importance pour les membres d'un collectif de se sentir en confiance, respecté-es, accepté-es et reconnu-es (Ashikali, et al., 2021 ; Barry, 2018). L'extrait ci-dessus reflète un enjeu supplémentaire : l'attitude des membres qui agissent à titre de leaders formel-les apparaît avoir un impact spécial sur le potentiel d'écoute et d'expression d'un groupe. Elle peut être déterminante pour le sentiment d'appartenance.

Intercompréhension empathique

Comme le laisse entendre l'extrait de verbatim suivant, l'intercompréhension empathique des réalités de chaque membre d'un collectif a un impact positif important sur l'agir ensemble :

Nous ne serons pas en mesure de travailler de façon commune sur les dossiers de fond si nous n'avons pas un sentiment de cohésion et d'harmonie. L'implication de chacun passe par le sentiment de compétence de l'ensemble de l'équipe. Tout le monde doit être prêt à aider les autres à s'améliorer, s'il y a un sentiment de manque de compétence d'un des membres de l'équipe. Il est inutile et non productif de passer par le jugement et d'adopter une posture de supériorité par rapport aux habiletés des autres au sein d'une équipe de travail. (Participant-e, février 2024)

Sous cet angle, les sentiments de cohésion et d'harmonie renvoient aux enjeux d'équité et d'inclusion. Ils doivent faire l'objet d'une attention soutenue et, au besoin, peuvent demander de recadrer les membres qui agissent à titre de leaders formel-les. Pour épouser cette perspective, le leadership doit activement articuler son influence au respect des différences. En écho aux travaux de Ashikali, et al. (2021), l'objectif est que chaque membre de l'équipe se sente reconnu-e – pour son unicité et sa compétence – et appartenir à un groupe où elle/il peut s'exprimer avec authenticité.

3.2. Division du travail éducatif et rapports de pouvoir

La division du travail éducatif tend à se présenter comme un frein à la collaboration inter inclusive, dans la mesure de ses répercussions sur les relations de pouvoir observées au sein d'un groupe. L'enjeu dérive d'une conception verticale et formelle du leadership, et des rapports entre les personnes engagées dans un effort d'agir ensemble.

Critique et transformation des rapports hiérarchisés

L'extrait de verbatim suivant illustre comment un leadership vertical peut nuire à l'inclusivité d'une alliance collaborative :

Notre leadership est hiérarchique et non partagé. Il s'inscrit dans un contexte de rapport de pouvoir entre différents types de leadership (ancestraux, hiérarchiques, d'experts) au lieu de [chercher à établir une] réelle alliance. La volonté d'un leadership partagé est présente, mais sa mise en place est contrée par différents types de conformisme du passé – résiduel et/ou très présent selon les milieux. Et des enjeux politiques et rapports de pouvoir continuent de primer ou interférer sur la réponse optimale aux besoins de l'élève. (Participant-e, mars 2023)

Ce propos est critique des dynamiques du groupe. Il reproche le maintien de cadres antérieurs et l'entretien des inégalités existantes. Il encourage, à titre de principe de leadership, la recherche de possibilités de transformation. Il a en vue la déconstruction de cadres de référence perpétuant les inégalités, d'une part, et la reconstruction collective de cadres compatibles avec les valeurs d'équité et de justice sociale, d'autre part (Shields, 2010, 2014).

Appuyons avec un deuxième extrait, qui aborde de manière similaire le besoin de transformation et d'émancipation :

Est-ce que nous devrions dire équipe inclusive ou mettre l'accent sur notre diversité dans l'équipe ? Il est important d'utiliser les forces de chacun pour rendre l'équipe plus loin, selon moi. Nous n'avons pas à tout savoir, mais davantage laisser place à nos collègues qui ont plus de connaissances et d'expériences avec certains thèmes. Reconnaître la force de chacun est un levier que nous devrions mettre en valeur pour continuer d'évoluer comme professionnels. (Participant-e, janvier 2024)

Prise de recul critique collective

Des participant-es ont soulevé l'intérêt d'éviter les postures d'expertise ne tenant pas compte du contexte et des besoins d'un milieu. Il s'agissait de prendre collectivement du recul pour que les membres de l'équipe portent un regard critique sur les pratiques d'in-

tervention mises en œuvre dans leurs milieux de pratique. Dans cet esprit, l'extrait suivant exprime une interrogation sur les possibilités de transférer vers d'autres contextes l'ap-proche d'analyse de pratique de la présente RA : « Ma première réflexion c'était vraiment ces boucles [d'analyse réflexive]. Est-ce qu'elles nous servent aussi un petit peu pour analyser notre groupe, ses [réalisations] quand on accompagne une équipe-école dans une certaine situation ? » (Participant-e, décembre 2021).

Ces considérations sont cohérentes avec l'idée d'un leadership transformatif cherchant l'équilibre entre effort critique et effort constructif (Shields, 2010, 2014). Il s'agissait, pour les participant-es, d'encourager la régulation collective des pratiques professionnelles impliquant des collaborateurs externes, pour en assurer la pertinence et la qualité tout en entretenant la capacité à s'ajuster en fonction des retombées.

Participation de toutes les personnes concernées

Les échanges portant sur la prise de décisions ont progressivement mis en valeur l'intérêt de faire participer les élèves, les familles et des membres de la communauté. Cette participation est apparue comme une visée naturelle de l'exercice d'un leadership inclusif. C'est ce qu'exprime l'extrait suivant : « Il faut réfléchir aux conditions pour que chaque personne participe à l'équipe d'intervention, incluant l'élève, qui lui aussi est concerné. Il doit y prendre part, et prendre une part du leadership en prenant une responsabilité » (Participant-e, février 2023).

On peut y voir une volonté de changement cohérente avec la perspective d'émancipation, de démocratie, d'équité et de justice véhiculée par le modèle du leadership transformatif (Shields, 2010, 2014).

Changement de posture à propos de l'inclusion

Un des moments tournants durant les échanges est survenu lorsqu'un certain inconfort a été exprimé à l'idée de voir l'inclusion comme une entreprise de réception de la diffé-rence des autres : « Et si l'inclusion parlait en fait de nous ? ». À cet égard, le propos des participant-es témoigne d'une prise de conscience progressive de la nécessité d'un changement de posture, voire d'un dépassement. Il s'agissait de comprendre l'inclusion, non plus comme une manière de composer avec les différences, mais comme une ma-nière d'être et d'agir fondée sur l'adoption des valeurs qui lui sont associées. L'extrait sui-vant exprime le point de contact entre inclusion et engagement :

Si on veut une société inclusive, il faut l'être et le faire sentir aux autres aussi. Vraiment l'intégrer [en nous] l'inclusion. Puis pour l'école, je pense que oui, on veut devenir in-clusif, mais on parle encore de l'évaluation, mais on est des écoles inclusives. C'est ça,

pour moi le partenariat, aller chercher les gens à l'extérieur, montrer nos valeurs. Le faire ressentir, qu'on est inclusif. (Participant-e, février 2023)

Cela est compatible avec les principes du leadership transformatif qui promeuvent l'engagement à apporter des changements profonds et durables, d'une part, et le courage moral, d'autre part (Shields, 2010, 2014). L'extrait qui précède, relativement aux normes d'évaluation, rejoint ces principes en les appliquant à l'importance d'assumer explicitement une posture inclusive.

Prise de position sur les principes et pratiques de collaboration inclusive

Au sein des deux équipes, les conceptions de la collaboration se sont modifiées. Dans les deux cas, on a voulu remplacer l'idée de « collaboration » par celle d'« agir ensemble » comme l'exemplifie cet extrait :

Partenariat pour l'agir ensemble. Je trouve que collaboration on arrive, on a de la misère, nous à définir, entre coopération, collaboration, je ne sais pas pourquoi. Mais je trouve que ce terme d'agir ensemble est très clair pour moi, je trouve que c'est très inclusif par le choix du mot lui-même, j'aime beaucoup. (Participant-e, mars 2023)

Ces propos rejoignent l'idée « d'être en projet » de Guillemette (2021), en ajoutant une dimension « d'être ensemble, en interrelation ». Cela est cohérent avec trois principes du leadership transformatif : l'engagement à apporter des changements en profondeur, la reconstruction de cadres de référence partagés allant dans le sens de l'inclusion et le courage moral (Shields, 2010, 2014).

Développement de la compétence à gérer un processus d'intercompréhension

Le leadership transformatif implique à la fois d'exercer activement une influence et de favoriser l'adoption d'une posture propice aux relations collaboratives non hiérarchisées. Équilibrer les deux exige d'abord de tenir compte du point de vue d'autrui et ensuite de co-construire une compréhension partagée. Cet effort demande de mettre à contribution les expertises professionnelles dans une optique compréhensive – par opposition à la mobilisation d'une expertise spécifique pour déterminer, expliquer et solutionner un problème. Sous cet angle, le développement professionnel renvoie à la capacité d'écoute active en prenant ses distances par rapport à sa posture d'expertise professionnelle. Un-e participant-e a envisagé l'enjeu dans les termes suivants : « J'observe deux défis : écouter et exposer une situation sans poser de jugement sur les actions des autres, ni s'autorépondre avec des solutions » (Participant-e, septembre 2022).

Pour relever ces défis, la même personne a formulé l'intention d'apprendre à mieux questionner l'autre en vue de l'aider à s'exprimer :

L'art de poser des questions qui amène la personne qui expose sa situation à faire ressortir l'essentiel des informations et à valoriser son courage de s'exprimer. Aussi, je vois combien on peut être porté à prendre la parole, pour diverses raisons [on connaît la situation, on a déjà vécu la situation, on veut donner des solutions, on veut soulager une émotion ou un silence, etc.]. [...] [J]e sais que, lors d'une discussion de groupe, il se peut qu'à tout moment, des personnes prennent [la] parole sans qu'on le [leur ait] permis. C'est le genre de situation qui arrive souvent dans les groupes d'échange. (Participant-e, septembre 2022)

Cette perspective met en lumière l'intérêt de pratiques professionnelles où l'on détermine le contexte d'un enjeu et les problèmes en cause en comptant sur le point de vue des personnes concernées au premier plan. Cet agir professionnel s'appuie sur les bases de la collaboration évoquées plus haut, insistant cette fois sur l'intérêt d'une posture dialectique. Celle-ci s'articule à un leadership cherchant à mettre en place des conditions et des pratiques favorables à l'intercompréhension, en ayant en vue l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

4. COMPLÉMENTS À LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce qui précède, nous avons présenté les résultats d'une RA ayant pour objectif de documenter les facteurs influençant la collaboration inter dans une perspective inclusive. Ces résultats s'articulent aux conclusions d'un article antérieur (Doré & Guillemette, à paraître). Ce dernier ne s'est penché que sur les données collectées auprès de la première équipe et n'a pas tenu compte de l'impact des notions de leadership transformatif (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014) et d'agir ensemble dans une perspective inclusive (Bélanger, et al., 2018) sur le cadre de référence conceptuel adopté par les équipes. Ici, avec toutes les données en main et en comptant sur un cadre de référence plus développé, les précédents résultats ont été confirmés et complémentés.

Au regard des bases de la collaboration inter, quatre constats ont été formulés à propos d'un leadership compatible avec l'agir ensemble inclusif – qu'il s'agisse d'exercer une influence formelle ou d'accompagner. Pour favoriser la confiance et le respect que requiert l'agir ensemble, tout en stimulant la communication, les leaders devraient chercher à susciter et entretenir : (1) un intérêt manifeste pour la diversité ; (2) une culture inter appréhendable ; (3) l'accueil et la valorisation de chacun-e ; et (4) l'intercompréhension empathique. Ces axes, propices à l'examen des dynamiques d'interrelation et des structures d'interaction, se constituent en leviers pour soutenir la mise en œuvre d'une collaboration inter inclusive.

Par contraste, la division du travail éducatif et les relations de pouvoir qu'elle contribue à façonner – dans les milieux scolaires comme dans les équipes de collaboration – se présentent comme des freins. L'analyse a permis de faire apparaître des défis à relever pour arriver à remplacer une posture inspirée de l'approche catégorielle par une posture d'inclusion, d'équité et de justice sociale. Les propos recueillis renvoient à des changements profonds de culture et de rapport à autrui. Il en découle six principes de décision et d'action : (1) la critique des cadres et des idées reçues en vue de transformer les rapports de pouvoir et d'expertise hiérarchisés ; (2) la mise en place de dispositifs collectifs de prise de recul critique ; (3) la participation de toutes les personnes concernées par les échanges et les décisions (y compris l'élève, sa famille et la communauté) ; (4) le changement individuel et collectif de posture au sujet de l'inclusion (adopter des valeurs inclusives) ; (5) la prise de position sur les principes et pratiques de collaboration inclusive ; et (6) le développement de la compétence à gérer un processus d'intercompréhension des enjeux, des postures, des engagements et des actions.

Comme les éléments de discussion qui accompagnent les résultats ont pu le montrer (voir 3.1.1-3.2.6), le propos des participant-es est largement cohérent avec le cadre de référence conceptuel qui a émergé du travail de collaboration des deux équipes. Cela a permis d'établir des liens de correspondance entre les propos, la théorie du leadership transformatif (Shields, 2010, 2014) et l'agir ensemble (Bélanger, et al., 2018). Cela représente un pas de plus dans l'effort de constitution d'un corpus de connaissances et de développement des pratiques en matière de collaboration et de leadership adoptant une perspective inclusive (p. ex. Pelletier, et al., 2023).

Cette contribution présente des limites. Au premier chef, les résultats doivent être appréciés avec prudence, dans la mesure où ils sont tirés d'un contexte exploratoire et de situations spécifiques. Pour documenter leur potentiel de transférabilité, des recherches complémentaires pourraient voir le jour.

CONCLUSION

Le présent article constitue la deuxième étape d'une série de travaux. Il n'épuise pas les thèmes mis en lumière par la RA dont il rend compte. En effet, les interactions entre 24 personnes issues de diverses organisations et professions donnent lieu à une riche matière. Par-delà le leadership et l'agir ensemble, le propos de participant-es en est venu à interroger la notion d'espace-tiers. C'est ce que nous nous proposons de creuser dans un avenir proche. Chez Bazin (2018), l'expression désigne un espace d'interaction neutre, où chacun-e peut s'exprimer et où chaque point de vue est appelé à se distancer de la logique professionnelle et organisationnelle qui le caractérise. A priori, ces considérations

demandent de se pencher plus en profondeur sur la dimension individuelle de la collaboration inter à visée inclusive. Il est vraisemblable que cela permette de mettre en lumière des éléments de posture individuelle cohérents avec le leadership transformatif et d'approfondir la compréhension du processus d'interrelation des perspectives.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (78), 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.6394>
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performance. *Human relations*, 65(3), 367-390. <https://doi.org/10.1177/0018726711430555>
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(82), 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Bazin, H. (2018). La centralité populaire des tiers-espaces. *L'Observatoire*, 2(52), 91-93. <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0091>
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : Qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40(2), 167-184. <https://doi.org/10.3917/es.040.0167>
- Bergeron, G., Prud'homme, L., & Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10-37. <https://doi.org/10.7202/1060043ar>
- Clifton, J. (2014). Small stories, positioning, and the discursive construction of leader identity in business meetings. *Leadership*, 10(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/17427150135044>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N., & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L.

- Savoie-Zajc (Eds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation* (pp. 93-106). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0093>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- De Matthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Doré, E. (2022). *Élèves considérés à risque : Analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal. <https://doi.org/1866/26990>
- Doré, E., & Guillemette, S. (sous presse). Accompagner le développement de la collaboration « inter » dans une perspective inclusive et de réussite pour tous. *ERADE*.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>
- Fairhurst, G. T. et Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062. <https://doi.org/10.1016/j.lequa.2012.10.005>
- Fontan, J.-M., Alberio, M., Belley, S., Chiasson, G., Houssine, D., Lafranchise, N., Porte-lance, L., Tremblay, D.-G., & Tremblay, P.-A. (2018). Activités de « recherche avec » au sein du réseau de l'Université du Québec. *Recherches sociographiques*, 59(12), 195-224. <https://doi.org/10.7202/1051431ar>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149.
- Gélinas Proulx, A., & Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017>
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132. <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Montréal, QC : Éditions JFD.
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.7>

- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : Réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., & Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/ba4027379>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., & St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : Illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1). <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Lemon, N., & Salmons, J. (2020). *Reframing and rethinking collaboration in higher education and beyond*. London: Routledge.
- Maillet, C., & Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3), 129-144. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0129>
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 1(22), 277-294. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (publication no ED.2009/WS/31). Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389.locale=fr>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2021). Sur l'éducation inclusive. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_fre
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(86), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pelletier, L., Allenbach, M., & St-Vincent, L. A. (2023). Éducation inclusive : pleins feux sur leadership et collaboration. Présentation du dossier. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(95), 5-9. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2023-1?lang=fr>
- Perspective monde. (2025, 8 décembre). *Leadership*. <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1619>

- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
<https://doi.org/10.1177/0013161X103756>
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 323-339). Heidelberg: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_19
- Shields, C. M. (2020). Leading to transform our world. In J. A. Bruce, & K. E. McKee (Eds.), *Transformative leadership in action: Allyship, advocacy & activism* (pp. 1-21). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2058-88012020010>
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42255990m>
- Thibodeau, S., St-Vincent, L. A., & Gélinas-Proulx, A. (2023). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 95(1), 11-24. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0011>
- Wodak, R. (2009). Pragmatique et Critical Discourse Analysis : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines. *Semen – Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 27, 97-125. <https://doi.org/10.4000/semen.8878>
- Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. In K. Tracy (Ed.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (vol. 1, pp. 275-288). Hoboken, NJ: Wiley.

