



HAL
open science

Le travail collectif en situation d'intermétiers

Marco Allenbach, Basma Frangieh, Corinne Mérini, Serge Thomazet

► To cite this version:

Marco Allenbach, Basma Frangieh, Corinne Mérini, Serge Thomazet. Le travail collectif en situation d'intermétiers. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2021, 6 (92), pp.87-104. 10.3917/nresi.092.0087 . hal-04912018

HAL Id: hal-04912018

<https://uca.hal.science/hal-04912018v1>

Submitted on 25 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., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104.
<https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>

[\[https://uca.hal.science/hal-04912018\]](https://uca.hal.science/hal-04912018)

Article :

Le travail collectif en situation d'intermétiers

Résumé :

Des questions sociales vives telles que l'inclusion s'accompagnent de recommandations à développer le travail collectif entre acteurs relevant d'univers professionnels différents. Dans ce contexte, le terme d'intermétiers est de plus en plus utilisé par les chercheurs pour qualifier une activité se développant à l'intersection de métiers différents, et impliquant une reconfiguration de leurs frontières respectives. Cet article, en s'appuyant sur des résultats de recherches menées en France, en Suisse et au Liban, identifie divers types de dilemmes et tensions propres à l'activité en intermétiers. Les auteurs décrivent la complexité et la spécificité d'un travail de négociation entre acteurs professionnels, permettant des innovations, dans le travail collectif, pour répondre aux défis d'une approche inclusive. D'objet d'étude, l'intermétiers devient ainsi un concept pouvant éclairer les pratiques.

Mots-clés éditeurs :

Approche inclusive, Négociation, Dilemmes de l'activité, Travail collectif, Rôle professionnel, Intermétiers

Introduction - Présentation

Le travail collectif est recommandé par les grands organismes internationaux (e.g. Unesco, 2016), comme une forme d'organisation efficace pour répondre aux questions sociales vives (Demailly, 2008). Cette recommandation est particulièrement présente en contexte scolaire lorsqu'il est nécessaire de répondre à des questions comme la prise en compte des besoins particuliers des élèves ou le décrochage. Une approche par le travail collectif amène à considérer que ces situations scolaires ne relèvent pas du seul métier d'enseignant, mais sont partagées avec les familles, les professionnels de

différents champs, médicaux, rééducatifs et de l'intervention éducative et sociale. Dans ce texte, nous nous appuyons sur une analyse seconde de résultats de recherches menées en Suisse, en France et au Liban [1] pour étudier ces situations d'ordre partenarial positionnées à l'intersection de différents métiers. Cette situation particulière, que nous nommons d'intermétiers appelle à une coopération entre acteurs issus de différents univers professionnels. L'intermétiers, thème central de cet article, dont le choix orthographique sera développé plus tard, apparaît ainsi comme un espace professionnel spécifique permettant l'émergence d'innovations nécessaires à la mise en place de l'école inclusive. Dans ces situations, les enseignants, et tous les professionnels concernés, vivent des contraintes et des défis majeurs nécessitant de développer, en actes, de nouvelles compétences professionnelles dans et par le travail collectif (Akiki et Frangieh, 2018). Cet état de fait amène à une redéfinition des métiers et de leurs frontières permettant aux professionnels, aux élèves et aux familles, par des pas de côté, le développement d'un « autrement capable » – pour reprendre le terme proposé en préface.

Dans un premier temps, à travers une recension d'écrits, nous étudions l'émergence du terme d'intermétiers, et son utilisation dans les écrits scientifiques. Nous tenterons de décrire, dans un second temps, l'activité des professionnels travaillant dans cette configuration particulière, en croisant les apports de nos recherches sur le sujet, ce qui soulèvera la question de la négociation à laquelle conduit le partage, au moins symbolique, de l'espace et de l'objet commun. Nous proposerons enfin, à partir de l'existence des dilemmes propres au travail de négociation dans ces situations d'intermétiers, de considérer que de nouveaux métiers se dessinent au-delà des injonctions à travailler ensemble.

L'intermétiers : d'une notion opératoire à un concept

Pour étudier l'émergence de cette notion, nous nous sommes appuyés sur un corpus constitué des articles scientifiques publiés en langue française dans la base de données Cairn. Pour identifier les textes francophones qui contiennent le mot intermétier et/ou inter-métier, aucun filtre n'a été inséré, 23 résultats ont été obtenus pour intermétier (10 revues, 8 ouvrages et 2 Que sais-je ? et 26 pour inter-métier (14 revues et 2 ouvrages). Ces résultats sont répartis sur plusieurs disciplines : économie, gestion, sociologie, mais aussi en sciences de l'éducation et, dans une moindre mesure, en psychologie, informatique, communication ou philosophie. Au sein de ces recherches, l'emploi du terme d'inter (-) métier(s) (diversement orthographié) n'est pas univoque. Souvent propre à chaque recherche, il prend différents sens par la terminologie qui contextualise son utilisation. Notons, à titre d'exemples, « liens intermétiers » (Cheriet, 2010), « dynamique intermétier » (Nakhla, 2009), « communication intermétier » (Bichon, Merminod et Kamenn, 2010), « solidarité inter-métiers » (Zannad, 2009), « transversalité intermétier » (Lorino, 2009), « collectif inter-métier » (Thébault, 2018), « dialogue inter-métier » (Goussard, 2017), « transversale inter-métier » (Alleaume, 2007), « collectif inter-métier(s) » (Iazykoff, 2018) ou encore « espace d'intermétiers » (Champagnac et Mérini, 2017 ; Vinck, 2009 ; Mérini et Thomazet, 2014).

Dans la plupart des recherches qui viennent d'être citées, la notion d'intermétiers est utilisée sans être réellement définie, même quand le mot est central dans la problématique de l'article. Ce sont, nous semble-t-il, les caractéristiques d'un concept en émergence, nécessitant cependant d'être circonscrit pour éviter les incompréhensions voire les malentendus. Nous en voulons pour autre preuve son orthographe qui n'est pas unifiée. Nous trouvons, en effet, intermétiers (Nakhla, 2003 ; Perrouault,

2006 ; Vinck, 2009 ; Cheriet, 2010 ; Lizarralde et Pilinière, 2012 ; Champagnac et Mérini, 2017), intermétier (Nakhla, 2003 ; Grosjean et Bonneville, 2007 ; Lorino, 2009 ; Bichon, Merminod et Kamann, 2010 ; Cheriet, 2010), inter-métiers (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014 ; Thébault, 2018 ; lazykoff, 2018), inter-métier (Alleaume, 2007 ; Seraidarian, 2008 ; Thomazet et Mérini, 2014 ; Goussard, 2017 ; Thébault, 2018). Parfois dans le même article ce mot est écrit différemment, marquant le fait que le terme est en cours de stabilisation (Cheriet, 2010 ; Mérini et Thomazet, 2014 ; Champagnac et Mérini, 2017 ; Thébault, 2018).

Dans cet article, nous utiliserons le terme intermétiers, sans trait d'union, pour marquer l'homogénéité de la situation et avec un « s » pour souligner la pluralité des « mondes » (Béguin, 2004) qui se rencontrent (sociaux, symboliques...) Ainsi écrit, l'intermétiers pourrait qualifier, dans un sens très large, les situations qui conduisent des professionnels à prendre en compte un ensemble de conventions socio-culturelles issues d'autres métiers, au profit d'enjeux partagés.

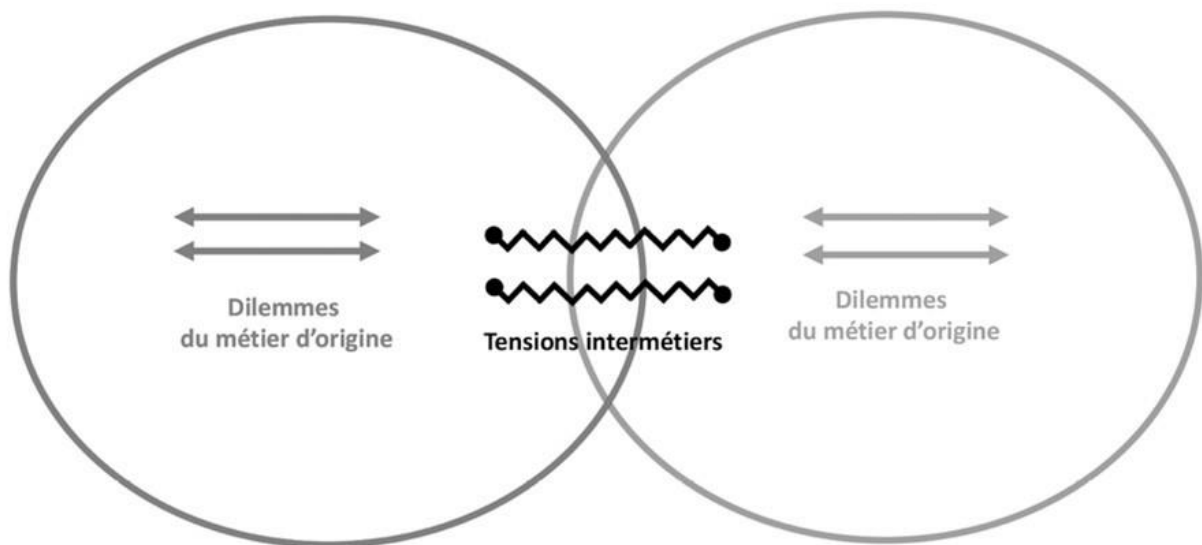
Tout en mobilisant plusieurs disciplines scientifiques allant de la sociologie à l'ergonomie, cette étude, ancrée en sciences de l'éducation, porte sur le champ de l'école en s'intéressant en particulier aux phénomènes liés à la perspective inclusive. Le partenariat, en faisant coopérer tous les acteurs concernés par la scolarisation de l'élève et, en premier lieu, les élèves eux-mêmes et leurs familles, apparaît dans les prescriptions internationales, nationales et locales, comme un élément incontournable, nécessitant de nouvelles professionnalités, (Unesco, 2018 ; décret du 2 avril 2009 pour la France ; MEHE et CRDP, 2017 pour le Liban ; Concept 360°, 2019, pour le canton de Vaud). Ces injonctions interrogent la place et les compétences de chacun et engendrent des négociations multiples. En effet, le travail en intermétiers ne se réduit pas à l'application d'un prêt-à-agir, et donc de bonnes pratiques, mais implique des situations professionnelles paradoxales, des mises en tension, des dilemmes que nous définirons et dont nous donnerons ci-après quelques exemples.

L'objectif final de cet article est de proposer un cadre conceptuel visant à mieux comprendre les pratiques réelles développées autour du travail collectif suscité par les perspectives inclusives, et les nouvelles configurations de travail liées aux situations d'intermétiers. Notre intérêt se porte donc naturellement sur l'implication de collectifs, que nous étudions en incluant les praticiens eux-mêmes dans l'analyse de leur activité. Nous souhaitons ainsi éclairer le travail de négociation induit par ces situations professionnelles, mais encore peu investi par la recherche. On l'observe le plus souvent sous forme de « gestes » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007) chez certains professionnels, et c'est à l'occasion d'entretiens de recherche que ces pratiques de négociation « incorporées » (Giddens, 2005) se dévoilent, s'élaborent et se socialisent (Allenbach, 2016, 2017).

La situation d'intermétiers comme champ de dilemmes et de tensions

Dans les situations d'intermétiers, les professionnels sont face à des situations complexes qui, au-delà de simples difficultés ressenties, génèrent d'une part des dilemmes d'activité propres aux métiers d'origine de chaque professionnel et, d'autre part, des tensions intermétiers résultant de la rencontre entre les métiers, et enfin, de ce que nous avons appelé les dilemmes communs liés aux situations d'intermétiers elles-mêmes.

Figure 1 : Dilemmes de métier et tensions intermétiers



Dilemmes du métier d'origine et tensions intermétiers

Les dilemmes de l'activité au sens de Clot (2006), s'expriment sous la forme de « choix impossibles », qui ne relèvent pas simplement de difficultés passagères, de problèmes à résoudre ou de compromis à trouver, mais de conflits de choix inhérents à l'activité elle-même : récurrentes et irréductibles, elles représentent des aspects fondamentaux, et même fondateurs, du métier. Le travail éducatif, par exemple, implique conjointement de protéger et d'émanciper et se confronte donc intrinsèquement à ce dilemme (Cagnolo, 2009).

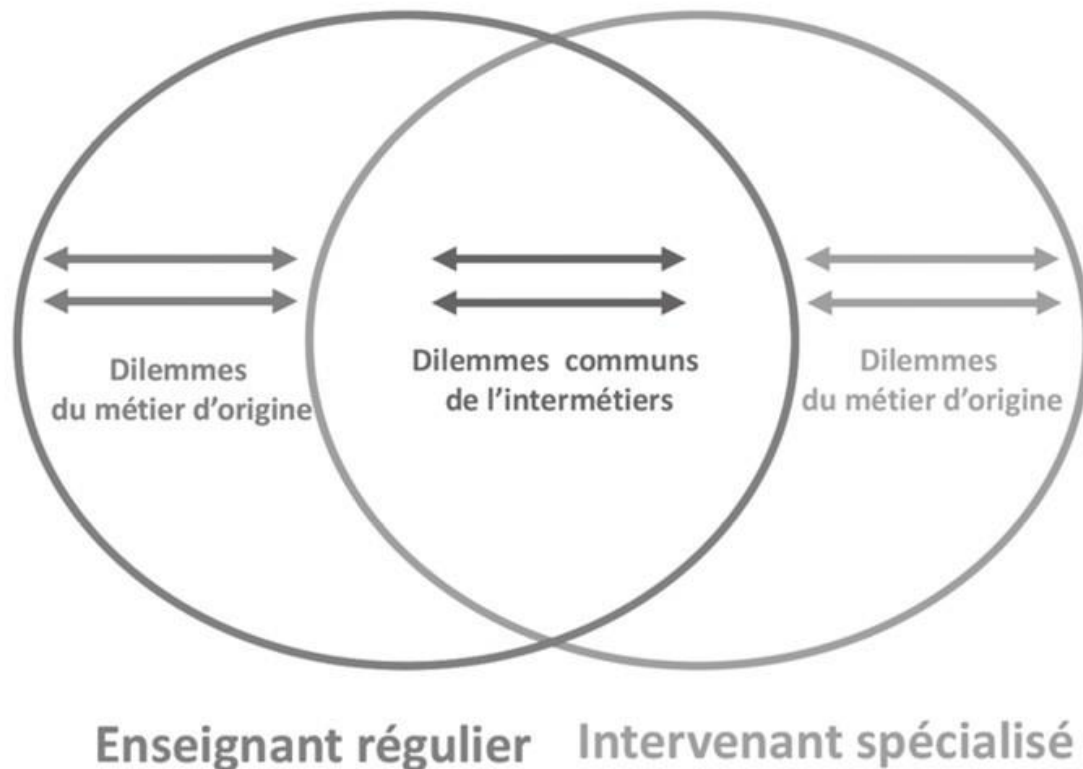
Une distinction conceptuelle est nécessaire à instaurer entre d'une part les dilemmes de l'activité, auquel chaque acteur est confronté dans son métier d'origine, et d'autre part les tensions interprofessionnelles dites aussi tensions intermétiers, qui résultent de la rencontre entre les valeurs, savoirs et règles propres à chaque profession, comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Thomazet et Mérini, 2014). Ainsi, de notre point de vue, « le travail collectif constitutif d'une école inclusive met en mouvement dilemmes de métier et tensions intermétiers » (Thomazet et Mérini, 2014, p. 14). La figure 1 situe les dilemmes des métiers d'origine (dans les bulles bleu et rouge) et les tensions intermétiers liées à la rencontre et au partage d'un espace de travail commun.

Dilemmes communs des situations d'intermétiers

La double logique entre d'une part, l'attention à porter au collectif et d'autre part la prise en compte de besoins individuels peut, classiquement, de prime abord, susciter une tension d'intermétiers entre l'enseignant régulier (centré sur le collectif) et l'intervenant spécialisé (centré sur les besoins particuliers). Cependant, lors d'une intervention commune ou d'un accompagnement commun, elle peut aussi être considérée par chaque professionnel comme un dilemme d'activité les concernant tous les deux.

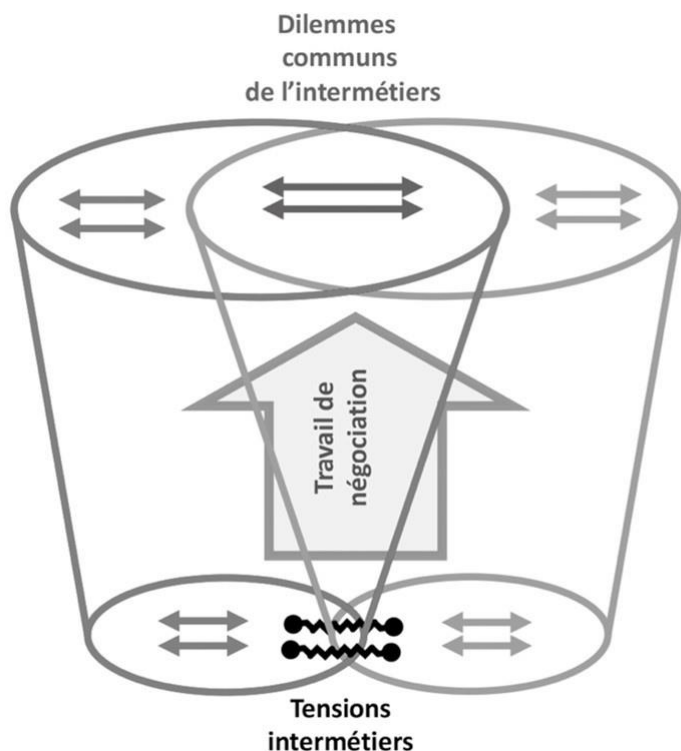
Nous les appellerons alors dilemmes communs [2] d'intermétiers, pour les distinguer des tensions intermétiers, qui, elles, sont attribuées aux différences entre professions (par exemple de cultures professionnelles). Ces dilemmes communs d'intermétiers viennent s'ajouter aux dilemmes d'activité spécifiques aux métiers d'origine de chaque professionnel concerné. La figure 2 situe ces divers types de dilemmes.

Figure 2 : Dilemmes de métiers et de l'intermétiers



Des travaux récents portant sur les relations entre enseignant régulier et enseignant spécialisé intervenant (Rothen et Froidevaux, 2018), ou enseignant régulier et accompagnant scolaire (Frangieh et Akiki, 2019) illustrent comment, en situation d'intermétiers à visée inclusive, les dilemmes communs liés à l'accompagnement ou à l'aide à l'élève, semblent se construire dans le partage de l'action commune. Selon nous, le travail de négociation pourrait permettre le passage de tensions intermétiers à des dilemmes communs de la situation d'intermétiers. La figure 3 illustre l'ensemble des dilemmes et des tensions présentes dans une situation d'intermétiers, et la transformation des tensions intermétiers (cf. figure 1) en dilemmes communs quand on passe de la rencontre des métiers à une action réellement partagée.

Figure 3 : Des tensions intermétiers aux dilemmes communs de l'intermétiers



Du partenariat aux situations d'intermétiers, un travail de négociation

Dès les premiers travaux de recherche (Mérini, 1992), il est apparu que le partenariat avait pour objet l'ouverture de l'école (Zay, 1994 a ; 1994b) à d'autres mondes (Béguin, 2004), et que cela amenait à un nouveau mode d'organisation du travail enseignant. Travailler en partenariat, c'est en effet agir en marge du métier d'enseignement, comme par exemple, dans le travail en réseau, ou le co-enseignement. La négociation (Mérini, 1999, 2015) et les ajustements (Mintzberg, 1982) sont les fondements de cette forme d'organisation du travail en raison même de « l'agir partagé » qui est au centre du débat. Ce sont par les porosités inhérentes à l'ouverture entre les « mondes » que les responsabilités et les légitimités à agir vont se redéployer. Par exemple, le co-enseignement est apparu comme une modalité d'intervention alternative au soutien individualisé ou autres pratiques consistants à externaliser les réponses à la difficulté ou au handicap. La variété des rôles tenus, et les manières de dépasser les dilemmes rencontrés, complexifient les situations et nécessitent des ajustements permanents intrinsèquement liés à un travail de négociation (Mérini et Thomazet, 2019 ; Allenbach, Duchesnes, Gremion et Leblanc, 2016) à plusieurs titres :

D'une part, parce que les professionnels engagés dans ce débat commun œuvrent théoriquement en direction d'une même perspective, autour d'un objet commun. Cependant, cette perspective et cet objet sont eux-mêmes des représentations, des constructions sociales, le fruit de négociations plus ou moins explicites.

De plus, dès qu'il y a un chevauchement des champs de pratiques, la question de qui fait quoi peut se poser, pour convenir de ce qui va se faire ensemble, ou se répartir entre acteurs concernés. L'évolution des métiers, de « ce qui se fait », donc des genres professionnels (au sens de Clot et Faïta, 2000) aboutit à des recouvrements de métiers (Akiki et Frangieh, 2018). Les situations d'intermétiers engendrent donc un travail de négociation.

En retour, ces négociations peuvent déboucher sur un accord quant à l'élargissement de la situation d'intermétiers, par la mise en commun d'un nouvel objet ou d'un nouveau périmètre d'activité.

Ce partage de préoccupations mais aussi d'espaces d'intervention met en jeu des négociations de rôles, le rôle étant ici compris comme une structure dynamique (Maisonneuve, 1973), qui se construit à partir des attentes réciproques par des ajustements permanents. Et dans le même temps, il met en jeu des négociations de sens impactant la signification de l'action commune et la direction que les partenaires vont donner au travail commun. Dans ces moments de négociations circulent des informations, des outils, des savoirs entre les métiers permettant la création d'une culture commune et spécifique à ce groupe d'acteurs.

Ces négociations de rôle et de sens portent donc à la fois sur l'action menée par les professionnels et sur leur identité au travers des rôles investis. Ainsi, le concept de négociation peut être envisagé de manières différentes, mais complémentaires :

La négociation : une interaction où se construisent et se révèlent les rapports de pouvoir

Dans l'interactionnisme symbolique (Strauss, 1992), les négociations de rôles sont étudiées afin de comprendre comment se structurent les rapports de pouvoir. Le chercheur éclaire des jeux interactionnels généralement peu explicites, voire peu avouables, car relevant d'enjeux éloignés du mandat des professionnels concernés, et de la mission déclarée de leurs institutions : les acteurs y jouent leur position, leur reconnaissance, leur statut, ou leur accès aux sources de pouvoir dans l'organisation (Crozier et Friedberg, 1977). La négociation est alors un objet d'étude du chercheur, qui sort ces interactions de l'ombre pour comprendre la façon dont se construisent les relations sociales.

La négociation : une activité, composante du travail

En situation d'intermétiers, nous pouvons considérer la négociation comme faisant partie du travail, donc une activité (au sens de Clot, 2001), finalisée et orientée, en l'occurrence vers la construction d'accords. Ces accords peuvent porter sur les finalités poursuivies, sur les projets mis en œuvre, mais aussi, comme nous le disions plus haut, sur les rôles de chacun. La négociation, comme travail, consiste alors à identifier les attentes réciproques, et vise à déboucher sur des formes de contractualisations des rôles, tout en sachant que ces accords sont voués à être sans arrêt renégociés au fil du temps. Mais le travail de négociation appelle également à pouvoir se positionner, à oser la confrontation (Allenbach, 2017) et interroge en retour la légitimité de chacun à agir dans l'espace commun (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014), comme à prendre en compte dans son métier, une part du métier de l'autre, même s'il est très différent (Schwartz, 2012). Enfin apparaît un travail de construction d'alliances, de relations de confiance, au-delà, ou en-deçà du travail d'explicitation : donner l'occasion aux autres d'éprouver sa constance dans une posture éthique ; mais aussi se donner l'occasion de découvrir les valeurs d'autrui (Allenbach, 2015, 2019).

La négociation : une co-construction de sens

Les travaux que nous avons menés auprès des collectifs (Thomazet et Mérini, 2014) mettent en évidence les négociations portant sur le sens des mots. Par exemple, le sens du mot expert a fait l'objet d'intenses débats de métiers entre enseignants spécialisés. Ces débats ont amené les professionnels à mieux positionner leur statut de spécialiste, dans le travail en situation d'intermétiers. Nous empruntons à Wenger (1998) et Giddens (2005) la notion de « négociation de sens » pour désigner les processus interactifs à travers lesquels se construit, entre professionnels, le sens qu'ils peuvent donner à leur activité. La notion de sens étant ici entendue sous trois acceptions : la signification de leur activité, l'orientation de l'adressage de cette activité, et les perceptions de plaisir ou déplaisir à déployer cette activité.

À la co-construction de sens au sein d'un métier, largement étudiée en ergonomie, l'étude du travail en situation d'intermétiers implique d'ajouter les processus de négociations de sens entre les métiers, où se confrontent les regards, les interprétations, les normes de métiers, les définitions diverses, en fonction des savoirs professionnels de référence, des positions de chacun dans une même situation, des mandats respectifs, des appartenances institutionnelles, etc.

Négocier son propre rôle, ou faciliter les négociations

Les diverses composantes du travail de négociation présentées ci-dessus nous semblent importantes pour le pouvoir d'agir des professionnels, et l'efficacité des organisations. Un des défis de cet article est de conserver cette triple focale : étudier les négociations de rôle et de sens comme une activité, composante d'un travail en situation d'intermétiers, sans oublier que ces négociations s'inscrivent dans des rapports de pouvoir et y participent.

Ce travail de négociation interprofessionnelle permet d'instituer de nouveaux repères collectifs, dans l'assouplissement des frontières entre institutions (Dubet, 2002), et de trouver des issues créatives aux tensions rencontrées à leur interface (Engeström et Sannino, 2010). Ce sont à travers ces échanges que peuvent être analysés les dilemmes et les tensions, plutôt que d'être subis par les individus : ainsi, ils peuvent être identifiés et débattus collectivement plutôt qu'introjectés et vécus comme conflits intrapsychiques ou interpersonnels. Les négociations de sens au sein de collectifs de travail semblent nécessaires à ce que le métier de négociation reste vivant, créatif, pour faire face aux défis qu'engendre le travail collectif (Cartaut, à paraître ; Allenbach, 2017).

L'activité de négociation peut impliquer deux formes de posture et de participation, en fonction du positionnement des acteurs concernés. D'une part la négociation de son propre rôle, vis-à-vis d'autres professionnels intervenant directement auprès d'un élève ou d'une classe, par exemple entre un enseignant régulier, un enseignant ressource, un accompagnant scolaire et un psychologue scolaire. D'autre part l'organisation, le soutien, la facilitation ou l'encadrement des négociations, par exemple lorsqu'un coordonnateur anime une séance de réseau réunissant les divers professionnels impliqués.

Si cette distinction nous semble essentielle pour comprendre la complexité du travail de négociation, il est très fréquent qu'un acteur soit amené à agir simultanément dans ces deux formes de participation et de posture. Prenons l'exemple d'interactions entre deux professionnels sans la présence d'un tiers facilitateur : la conduite de l'entretien, la facilitation du travail de négociation, le soin mis au processus relationnel en cours, sont pris en charge par l'un des deux acteurs, voire par les deux, tout en étant eux-mêmes parties prenantes, ayant aussi à négocier leur propre rôle dans leur intervention auprès de l'élève ou de la classe qui les concerne. À l'inverse, prenons l'exemple d'une réunion se déroulant en présence d'un coordonnateur (comme dans le cas d'une équipe de suivi de scolarisation, en France) – ou du moins d'un professionnel dont la fonction semble a priori celle de tiers facilitateur, dévolue au travail d'organisation, d'encadrement ou/et de soutien aux négociations entre les autres acteurs : cette personne est souvent amenée à négocier ce rôle de facilitation avec ceux qui se sont déjà investis, ou pourraient s'investir, dans un travail de facilitation, de coordination et de mise en sens des projets.

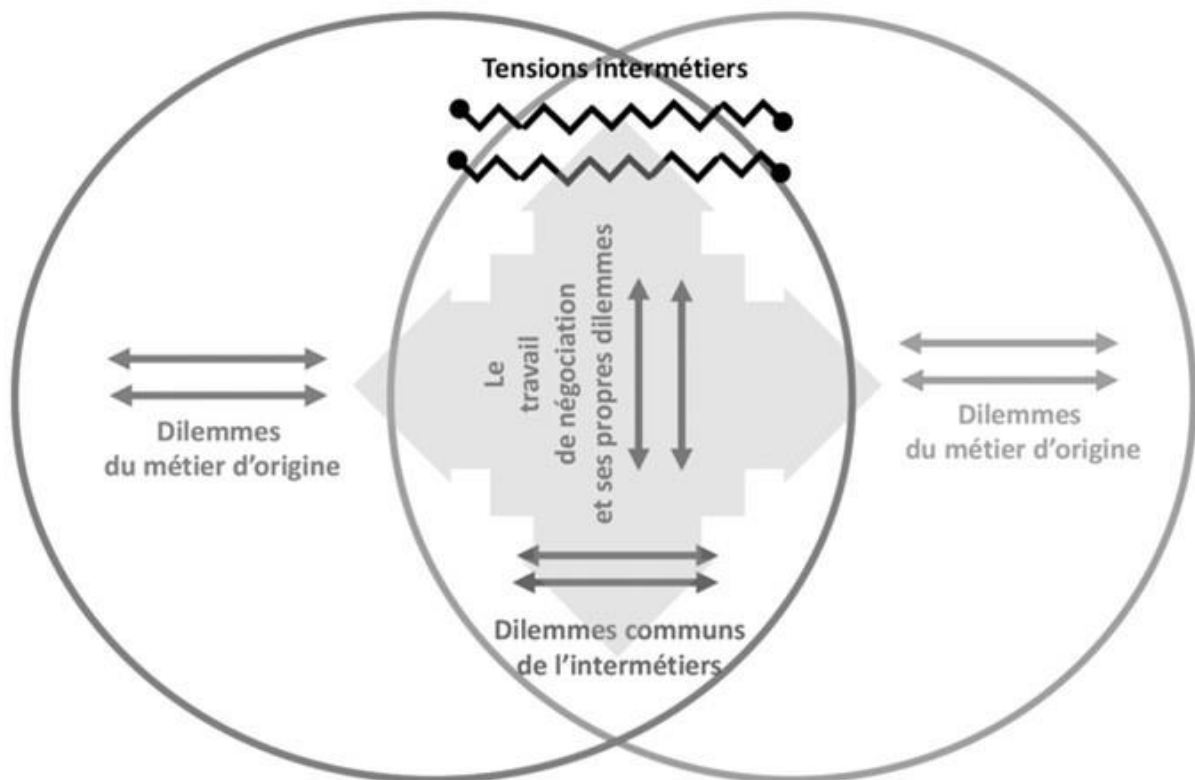
Cette activité de négociation permanente engendre, en tant qu'activité, des dilemmes qui lui sont propres c'est ce que nous éclairons au chapitre suivant.

Les dilemmes du travail de négociation

Les dilemmes au sein des métiers d'origine de chaque acteur, les tensions et dilemmes dans les espaces d'intermétiers, sont riches en potentialités, mais éprouvants pour les professionnels. Le travail de négociation de rôle et de sens porte sur ces dilemmes et tensions et nous semble dès lors incontournable, pour qu'elles ne se transforment pas en souffrance individuelle (Allenbach, 2017), en conflits interpersonnels ou en métier empêché (Clot, 2001).

Or, nous l'avons dit, ce travail de négociation représente aussi, en soi, une activité : son analyse en révèle donc les dilemmes propres. Ainsi, aux trois formes de tensions et dilemmes déjà évoquées s'ajoute une quatrième : les dilemmes du travail de négociation. Tout comme les dilemmes communs de l'intermétiers, ils n'appartiennent pas à l'un des métiers d'origine. Mais il ne s'agit pas non plus de tensions intermétiers ou de dilemmes communs de l'intermétiers, qui sont tous deux liés aux différences spécifiques entre les métiers amenés à se rencontrer. La figure 4 met en relief le travail de négociation et ses effets sur la transformation des relations de travail, des tensions intermétiers de départ aux dilemmes communs de la situation d'intermétiers.

Figure 4 : Les dilemmes du travail de négociation



Nous nous intéressons ici au travail de négociation en lui-même. À titre d'exemples, nous présentons trois dilemmes du travail de négociation, tirés de nos recherches, et choisis pour leur récurrence et leur transversalité.

Continuité-discontinuité : la dimension spatio-temporelle de la négociation

La rencontre des métiers crée des conflits de temporalités du fait du rapport que chacun des métiers entretient avec le temps. Ces conflits sont traversés par le temps social qui, en nécessitant la coordination des agendas, fait intervenir l'instant et l'urgence de la décision. Le risque est ici de donner le primat à la coordination d'un temps spatialisé, matérialisé et segmenté (Bergson, 1926), qui est le temps social ou dit objectif, au détriment de la construction d'une histoire commune inscrite dans la durée et permettant l'ajustement des temporalités. Cet ajustement des temporalités se fait par la construction d'une expérience partagée et traversant ces découpages spatio-temporels constituant les frontières de chacun de ces métiers (Allenbach, 2019).

En situation d'intermétiers, la discontinuité du temps spatialisé (celle des agendas, des échéances), marque les transitions et inscrit l'expérience dans la continuité du temps vécu comme le souligne Bergson. Ainsi la continuité est à situer au niveau de l'élève et de sa famille, elle s'inscrit dans leur histoire, leur expérience de l'évolution et ne se résume pas, à une continuité de pratique ou d'approche (Couturier, Larose et Bédard, 2009). Cette réflexion interroge l'utilisation par les professionnels des notions de projets, et, plus récemment, de parcours, qui spatialisent un peu plus cette histoire par son instrumentation. Pourtant, la finalité poursuivie, tout particulièrement

concernant la notion de parcours, est de remettre au centre la continuité, c'est-à-dire le devenir (Ebersold et Detraux, 2013) des élèves qui donne sens à l'activité des professionnels de l'éducation.

Explicite - implicite et formel - informel

Les dilemmes implicite – explicite et formel – informel qui lui sont associés sont très présents dans le travail de négociation. Les professionnels accompagnant un projet y ont très fréquemment recours afin de préserver les marges de manœuvre nécessaires au collectif (Thomazet et Mérini, 2014). Ce jeu, entre ce qui reste implicite et ce qui est explicité, suppose pour les interlocuteurs des connivences et un partage de codes qui ne sont pas toujours instaurés. En ce sens, la complicité entre certains partenaires (et pas d'autres) peut être préjudiciable et créer des asymétries, mais aussi contrecarrer d'autres formes d'asymétries institutionnellement ou historiquement construites par exemple (Thomazet et Mérini, 2018).

Le dilemme formel-informel concerne les espace-temps de négociation : quand faut-il planifier, voire instituer des entretiens, des réunions de réseaux, où pourraient s'explicitier et se réguler les projets et les rôles de chacun. Par exemple la rencontre d'un professionnel avec une famille peut se faire « dans l'informel », sur les pas de portes, au moment de la sortie des classes, au détour d'une activité commune ou d'une réunion avec convocation officielle, tout dépend de l'objectif (Thomazet et Mérini, 2014).

La question du double dilemme formel/informel et explicite/implicite se retrouve également dans ce qui peut, ou non, être dit (Champagnac et Mérini, 2017) au travers de l'utilisation et du statut des formulaires, des procédures et des injonctions. L'évaluation des situations, la définition des projets ou le suivi des parcours, conduisent les professionnels à des choix complexes. Représentent-ils des ressources, des repères, sur lesquels peut s'appuyer le travail de négociation, sans s'y restreindre ? Dans quelles mesures ces prescriptions et ces objets, au contraire, empêchent la négociation de sens, ou s'y substituent ? Quels écarts s'accorde-t-on ? Jusqu'où faut-il expliciter les actions, coconstruire les démarches ? Quand élabore-t-on une stratégie sans nécessairement l'explicitier à autrui ? De façon plus générale, quel doit être le degré de formalisation des accords, des projets, des contrats ? Et enfin, faut-il contractualiser les interventions et jusqu'où, définir les rôles et les projets comme préalables à l'action, tout en sachant que celle-ci, pour rester vivante et efficiente, devra être régulée, modulée, renégociée, chemin faisant, en fonction des effets imprévus de l'action, et des évolutions ? Autant de questions qui pointent les situations dilemmiques dans lesquelles se retrouvent les acteurs... et qui suscitent de nouvelles questions de recherche.

Partager : mettre en commun ou séparer

Le travail en situation d'intermétiers tout comme le partenariat est à la fois composé de points communs, à reconnaître ou à co-construire, et de différences, voire de divergences, à reconnaître également, ou à admettre. Au cœur des relations de partenariat ou de coopération, mais aussi au cœur des situations d'intermétiers telles que nous les définissons ici, se pose la question de ce qui sera mis en commun ou réparti entre divers acteurs. Cela implique pour ces derniers la confrontation à de nombreux choix : pourquoi mettre en commun ou au contraire diviser le travail ? Quels buts communs avoir ? quelles réflexions ? quelles actions ? Comme évoqué au point 3, les situations d'intermétiers

peuvent être à la fois la cause et la réponse à ces questions, qui représentent autant de thèmes de négociation.

La situation d'intermétiers est avant tout un espace stratégique, où les professionnels sont là pour travailler avec les autres ; mais pour ménager le « avec », il faut pouvoir protéger les développements et la durée de l'action commune (Mérini 2006), afin de permettre les ajustements et les évolutions, « la durée créatrice » pour Bergson (1941/2009). En même temps, s'ils sont réunis, c'est parce qu'ils sont différents et qu'on espère créer du nouveau à partir de ces différences, ce qui donne place à la dimension « contre » de la relation partenariale qui fonde l'intermétiers.

Enfin, il convient de rappeler que l'utilisation même du terme d'intermétiers, (tout comme ceux de pluridisciplinarité ou d'interprofessionnalité) implique que l'on considère qu'il existe des métiers différents (respectivement des disciplines, professions ou secteurs d'activité). Or ces distinctions sont des constructions sociales qui varient en fonction des acteurs et des contextes, dont voici quelques exemples :

Quand l'organisation « tubulaire » des métiers est particulièrement présente (Frangieh, 2017), dont en particulier, la séparation entre l'enseignement et le soin, chaque professionnel est considéré comme un expert de son monde, au détriment d'un partage des savoirs et des pratiques. Dans cette dynamique, la compétence du monde médical est souvent imposée, ce qui amène parfois l'enseignant à se déresponsabiliser du processus d'aide.

Le développement de ressources interprofessionnelles dans les écoles soulève d'autres questions : une équipe réunissant par exemple des psychologues, logopédistes et psychomotriciens, peut représenter à leurs yeux un groupe relativement homogène de thérapeutes en milieu scolaire confrontés aux mêmes dilemmes ou, au contraire, un lieu où se confrontent des cultures professionnelles différentes (Allenbach, 2017).

Enseignants réguliers et enseignants spécialisés vont parfois se définir comme appartenant à des cultures professionnelles très différentes (par exemple lorsque des orthopédagogues s'identifient, ou sont identifiés, principalement comme membres d'une équipe de spécialistes, réunissant également des psychologues et des orthophonistes). Mais ils peuvent aussi, au contraire, se considérer, ou être considérés, comme représentants d'un même corps de métier, celui d'enseignant, face aux thérapeutes ou aux travailleurs sociaux.

Ces découpages et cette vision très contrastée des métiers sont plus ou moins présents en fonction des contextes, et pourraient amener de nouvelles questions de recherche : Quand met-on l'accent sur les différences ? Quand se considère-t-on comme pairs ? Dans quels contextes s'inscrivent ces processus de catégorisation, et à quoi servent-ils ?

Discussion : reconnaître le métier d'intermétiers, un enjeu pour le développement d'une école inclusive

Le travail en situation d'intermétiers, un espace professionnel faiblement formalisé, souvent invisible aux yeux mêmes de ses acteurs

Outre les caractéristiques fondatrices du travail d'intermétiers qui viennent d'être présentées, la configuration de l'espace de travail commun elle-même pose une série de problèmes que nous avons décrits aussi à propos du partenariat (Mérini, 1999/2006). L'organisation réticulée du travail est peu matérialisée, avec une forte adaptation aux territoires et aux contextes. Les professionnels ne sont pas repérables à partir d'un lieu spécifique d'exercice, et l'agir commun est parfois éphémère, ou perçu comme extérieur au cœur de métier de chacun des partenaires. Pour toutes ces raisons, le travail en situation d'intermétiers est transparent, parfois aux yeux des professionnels eux-mêmes (Mérini, Thomazet, et Ponté, 2011). Si le travail commun est légitime au regard des prescriptions et des conventions interinstitutionnelles, les professionnels, eux, ne se sentent pas toujours légitimes dans ces interstices qui les éloignent parfois de ce qui leur est plus familier, dans leur métier et ou leur organisation d'origine. Ce sont ces particularités de l'intermétiers, et les déplacements qu'elles imposent, qui génèrent ce sentiment de déprofessionnalisation décrit à propos des enseignants par Wittorski (2016).

Des métiers de l'intermétiers pour travailler en situation d'intermétiers ?

Les éléments avancés plus haut amènent à concevoir le travail en situation d'intermétiers comme une composante essentielle de certains métiers. D'une situation de périphérie, voire d'opposition avec le cœur de métier, le travail en situation d'intermétiers pourrait ainsi devenir fondamental, voire fondateur du travail des divers professionnels, qui sont appelés à œuvrer ensemble et à rassembler leurs compétences pour faire face à la diversité (Frangieh, 2017), et dont la fonction porte spécifiquement sur la dimension d'intermétiers. Il s'agira notamment de gérer le dialogue rupture-continuité entre les métiers, mais aussi entre le métier d'origine et la situation d'intermétiers. Il sera aussi nécessaire de gérer les asymétries liées à l'histoire des métiers, aux contextes, et aux expertises de chacun. Des compétences psychosociales seront alors à développer comme l'empathie, l'assertivité, le travail de contractualisation et la prise en compte de la complexité (Allenbach, 2017).

Mais étudier, comprendre et reconnaître ce métier d'intermétiers implique d'étudier d'autres formes de collectifs de travail, regroupant des fonctions et des professions diverses, pour deux raisons. D'une part, le travail en situation d'intermétiers, par définition, brouille les cartes, remet en question les représentations de frontières étanches entre les métiers, et reconnaît la part commune de tâches et de pratiques. Il pose des ambivalences qui permettent aux professionnels de fonctionner, contre l'autre, dans la double signification d'une opposition et d'un appui, et en partage avec l'autre, traduite entre répartir et faire ensemble. D'autre part des professions très variées sont confrontées aux situations d'intermétiers : le travail, voire le métier, de négociation des situations d'intermétiers apparaît donc comme une évolution actuelle du travail dans nos sociétés.

Former et restructurer l'organisation des métiers

La formation est évidemment fondamentale, mais l'enjeu dépasse la question de la formation au sens classique du terme. Le travail de négociation de rôle et de sens met, en effet, continuellement à l'épreuve les professionnels concernés, tant en termes de construction identitaire, que de confrontation à des dilemmes et tensions nécessitant de pouvoir s'appuyer sur des collectifs et donc des dispositifs de formations tout au long de la vie et en intermétiers. Or ces collectifs ne sont pas de la seule responsabilité des professionnels, contraints par leurs modes organisationnels. En France comme en Suisse, ils dépendent de divers cloisonnements ; le temps de travail des uns n'est pas celui des autres : en formation continue par exemple, les années budgétaires varient. Des cloisonnements administratifs découpent les identités, les champs de responsabilité et d'action des différents professionnels, ou les espaces de travail, (dans l'établissement, sur un secteur déterminé, etc.)

Vers une pluralité d'angles d'analyse

Dans cet article nous avons insisté sur le fait que la reconnaissance du travail, voire du métier, de négociation dans les espaces intermétiers, impliquait des défis concernant d'une part, les dispositifs de formation initiale et continue, et d'autre part, l'encadrement et le soutien dans les environnements de travail. Par ailleurs, nous avons tenté d'articuler sociologie et analyse de l'activité, en nous référant principalement au courant clinique de l'activité (Clot, 2001, 2006).

Si une perspective systémique sous-tend certaines de nos propositions et de nos analyses, elle pourrait être davantage exploitée, en s'inspirant par exemple de Engeström et Sannino (2010) qui définissent comme *knotworking* des activités à l'interface entre systèmes différents. C'est le cas des situations d'intermétiers liées aux perspectives d'école inclusive, qui mobilisent conjointement des acteurs appartenant à des systèmes sociaux, médicaux et pédagogiques. Cette approche s'avère complémentaire au modèle conceptuel développé par la clinique de l'activité, car elle étudie une forme particulière de dilemmes rencontrés par les acteurs : les paradoxes, liés aux contraintes et injonctions contradictoires, issues de la rencontre entre les systèmes concernés. Il est ainsi possible d'étudier les conditions auxquelles ces paradoxes génèrent des souffrances, ou au contraire représentent des occasions d'apprentissage émergent (Allenbach, 2017) : lorsque des professionnels, appartenant à des systèmes différents, analysent ensemble ces paradoxes, ils peuvent inventer des pratiques nouvelles nécessaires à leur dépassement.

Conclusion

La façon dont les professionnels investissent ou non le travail de négociation de sens et de rôle nous semble représenter un enjeu majeur pour développer une perspective inclusive, car c'est ici que se joue la capacité collective des acteurs scolaires à produire des réponses complexes, à la hauteur des enjeux inclusifs. Ceci implique, au niveau des institutions et des acteurs, la reconnaissance, la compréhension et la valorisation du travail de négociation, ce qui amène à le considérer comme un pan clairement reconnu des métiers afin de pouvoir traiter, en formation, la diversité des dilemmes rencontrés.

Ainsi, la reconnaissance du travail de négociation dans les espaces intermétiers, voire de métiers de l'intermétiers, implique des défis intéressants concernant les dispositifs de formation, mais aussi pour l'encadrement et le soutien dans les environnements de travail. Cela pourrait passer par une reconnaissance de l'activité de négociation comme un aspect du métier et un enjeu de formation (référentiels de compétences, crédits, unités ou modules consacrés à cette thématique, etc.) Il nous semble nécessaire aussi de soutenir cette activité par des dispositifs de formation continue et d'accompagnement en lien avec la recherche (supervision, recherche collaborative, etc.) et par un accompagnement des cadres et responsables hiérarchiques dans le développement d'environnements capacitants.

Références

Akiki, J., et Frangieh, B. (2018). Confusion entre les rôles d'enseignant et d'accompagnant scolaire face à la montée de l'école inclusive au Liban. In T. Philippot et D. Niclot (dir.), *Assurer la réussite scolaire de tous les élèves : perspectives internationales* (pp. 43-56). France : Presses universitaires de Reims.

Alleaume, S. (2007). La transversalité : hier et aujourd'hui. *Orientations et débats pour la formation professionnelle. Vie sociale*, 4(4), 93-106.

Allenbach, M. (2015). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. Paper presented at the Actes du 2e colloque du Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (14-16 mai 2014), Luxembourg.

Allenbach, M. (2016). Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens : questions épistémologiques entre analyse de la pratique et analyse de l'activité. *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, 20, 77-97. Genève : Raisons éducatives.

Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives : Entre souffrance et créativité. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école* (pp. 133-145). Ottawa : PUO.

Allenbach, M. (2019). Au cœur de la continuité éducative : le travail dans les espaces inter-métiers. In C. Blaya, C. Tièche-Christinat et V. Angelucci (dir.), *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives* (pp. 153-170). Bruxelles : De Boeck.

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.

Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et formation*, 22, La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises. 7-19. doi.org/10.3406/refor.1996.1341

Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3, 9-22.

Beguín, P. (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 45-48.

Bélanger, J., Thomazet, S., et Mérini, C. (2013). L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Éducation et formation*, 39-51.

- Bergson, H. (1926). *Durée et simultanéité. À propos de la théorie d'Einstein*. Paris : Félix Alcan.
- Bichon, A., Merminod, N., et Kamann, D.-J. (2010). Nouveaux rôles et profils de compétences des acheteurs. *Revue française de gestion*, 205(6), 139-155.
- Cagnolo, M.-C. (2009). Le handicap dans la société : problématiques historiques et contemporaines. *Humanisme et entreprise*, (5), 57-71.
- Canton de Vaud, DFJC. (2019). *Concept 360°, Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*.
- Champagnac, P., et Mérini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. *Partenariats et non-dits. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 153-168.
- Champagnol, R. (1986). L'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 77, 47-56.
- Cheriet, F. (2010). Modèle d'Uppsala et implantation des firmes multinationales agroalimentaires. *Revue française de gestion*, 201(2), 45-64.
- Clot, Y. (2001). *Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. Éducation permanente, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146, 35-50.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et méthodes. Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Fernandez, G., Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23/24, 109-138.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Couturier, Y., Larose, F., et Bédard, J. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 59-79.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et représentations*, 11(1), 515-538.
- Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du Code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du Code de l'action sociale et des familles, (2009).
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le seuil.
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research - Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 102-115.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.

Frangieh, B. (2017). Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban. *Éducation comparée*, 18,173-192.

Frangieh, B., et Akiki, J. (2019). Les dilemmes du métier des accompagnants des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles inclusives au Liban. *Revue hybride de l'éducation*, 3, 39-55.

Giddens, A., et Audet, M. (2012). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.

Goussard, L. (2017). Mythes et réalités du travail par projet. *Savoir/Agir*, 40(2), 21-27.

Grosjean, S., et Bonneville, L. (2007). Logiques d'implantation des TIC dans le secteur de la santé. *Revue française de gestion*, 145-157.

lazykoff, V. (2018). Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité. *Formation emploi*, 14(1), 89-105.

Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.C., et Nelkaa, M. (2015). *La santé en action : prévention, promotion, éducation*. Saint-Denis : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé.

Loireman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin and T. Loireman (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.

Lorino, P. (2009). Le contrôle de gestion après la crise E. *Revue française de gestion*, 193(3), 29-35.

Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.

MEHE et CRDP. (2017). *Les cadres référentiels, soutenir un enseignement de qualité au Liban*. Beyrouth : CRDP.

Mérini, C. (1992). *Du partenariat en général dans la formation des élèves-maîtres et des professeurs des écoles en particulier*. DEA, Université de Paris-VIII.

Mérini, C. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

Mérini, C. (2015). Du négoce à la négociation : terrains d'entente entre recherche et intervention. In J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 181-193). Dijon : Educagri Éditions.

Consulter sur Cairn.info

Merini, C., et Thomazet, S. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 9-26.

Mérini, C., Thomazet, S., et Ponté, P. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaire : Vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges, J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp. 103-122). Montréal : PUQ.

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

Nakhla, M. (2003). Pilotage économique de projets industriels : organisation de la conception vs contractualisation interne. *Revue française de gestion*, 144(3), 7-21.

Perrouault, D. (2006). Peut-on innover sans évaluer ? *VST - Vie sociale et traitements*, 92(4), 63-70.

- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Rothen-Froidevaux, S. (2018) Sélectionner et inclure : échanger sur son métier pour dépasser les contradictions. Mémoire de master en pédagogie spécialisée. Lausanne : Haute école pédagogique.
- Seraidarian, F. (2008). Réinventer le management stratégique à partir d'une approche prospective : le cas du Groupe La Poste. *Management avenir*, 17(3), 142-158.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Thébault, J. (2018). La transmission professionnelle en situation de travail : une approche ergonomique. *Formation emploi*, 14(1), 67-87.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 31-50.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). doi : 10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2018). Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. *Revue Transverse*, 23-40.
- Thomazet, S., Mérini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Unesco. (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable*. Paris : Unesco.
- Unesco. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation. Note conceptuelle*. Paris : Unesco. <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre>
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 51-72.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wittorski, R. (2016). L'injonction à l'interdisciplinarité : un symptôme de (dé) professionnalisation. *Forum*, 148, 44-51.
- Zannad, H. (2009). L'individu et l'organisation projet. *Revue française de gestion*, 196(6), 49-66.
- Zay, D. (1994). *La Formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF.
- Zay, D. (dir.) (1994). *Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*. Paris/Bruxelles : INRP/De Boeck.