

Les nouvelles formes du travail scolaire
Changer l'école pour la renforcer ?

Projet de dossier pour les

Presses Universitaires de la Méditerranée

Caroline Letor, Université de Sherbrooke - caroline.letor@usherbrooke.ca

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève - Andreea.Capitanescu@unige.ch

Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?

Résumé de la problématique

L'organisation du travail scolaire, dépendante d'une forme scolaire historiquement héritée, de choix de société et d'usages institutionnels, appartient aux acteurs du système scolaire et, avant tout aux enseignants. Le débat porte aujourd'hui sur cet héritage, ces choix et ces usages face aux transformations majeures de nos sociétés telles que l'accélération du rapport au monde, les questions de la diversité et de la mixité sociale, la recherche de réussite, d'émancipation et de développement personnel. Les systèmes scolaires sont invités à intégrer ces changements à travers des réformes successives et des mouvements pédagogiques modifiant les curriculums et les méthodes pédagogiques, dont l'intégration des technologies, adoptant des principes d'inclusion scolaire et de personnalisation des apprentissages, de nouvelles modes de gouvernance et de travail enseignant. A travers ces transformations, les acteurs de l'école sont amenés à s'interroger et à faire évoluer leurs pratiques. Avec quoi faut-il rompre, qu'est-ce qui est efficace, comment faut-il penser à présent le métier d'enseignant, comment faire face aux conflits qu'une autre organisation scolaire porteuse de réussite et d'émancipation pour tous provoque souvent avec les normes institutionnelles et les habitudes prises ? Ce numéro thématique aborde l'enjeu de l'organisation du travail - et de la forme scolaire - sous l'angle de sa légitimité et de son efficacité, à partir de l'analyse empirique de situations d'innovations pédagogiques et d'expériences réelles visant à la transformer. Peut-on changer l'organisation de l'école pour la renforcer ?

Mots-clés

Innovation, Forme scolaire, Organisation scolaire, Institution scolaire, travail enseignant, équipe éducative, pratiques pédagogiques, travail enseignant, efficacité, réforme

Réformes, changements, transformations, innovations : si ces termes renvoient à des phénomènes sensiblement différents, ils révèlent le questionnement actuel sur l'école en tant qu'institution privilégiée de transmission des connaissances et des normes d'une société, et la classe en tant qu'organisation propice pour l'opérationnaliser. Toute une rhétorique s'emploie à annoncer la fin de l'école en tant qu'institution – à moins qu'elle le soit déjà - ou à sa profonde mutation tant dans sa forme que dans ses finalités (Verhoeven, 2015). Changer l'école dans ses contenus, dans sa forme comme dans ses finalités est un débat porté tant par des philosophes notoires (Serres, 2012, Morin, 2014) que par les institutions politiques et économiques mondiales, les chercheurs ou des acteurs d'influence. Un nouveau paradigme éducatif serait en passe d'émerger au nom d'enjeux sociaux tels que l'accélération dans notre rapport au monde, la mixité et la diversité sociale, le respect des différences et l'inclusion sociale, l'employabilité, la performance et l'excellence, l'écologie, l'émancipation ou le développement personnel ...

Changer la forme scolaire

Vincent, Lahire et Thin (1994) ont mis en évidence les caractéristiques épistémique, disciplinaire, symbolique et organisationnelle de la forme scolaire. Au risque de la caricature, nous en reprenons les points essentiels de manière à comprendre ce qui se trame lorsque des innovations réorganisent les modalités du travail et touchent aux représentations, aux normes et aux habitudes que constituent les institutions. L'école telle qu'elle a été conçue avec l'avènement de l'ère moderne repose d'abord sur une mise distance physique et symbolique, sortant l'individu de la sphère de ses activités quotidiennes pour accéder dans un lieu isolé, aux savoirs universels. Au cours de cette transformation culturelle profonde, l'individu émerge au nom de la raison et de la morale. Dans sa dimension épistémique, la forme scolaire repose sur l'abstraction et la formalisation permettant l'accumulation et la codification des savoirs en disciplines. La capacité de distanciation et de réflexion, notamment dans certaines disciplines phares (par exemple, les langues anciennes, les mathématiques) et les orientations scolaires plus généralistes (« les humanités ») deviennent des valeurs de distinction (par rapport à des disciplines et des orientations techniques) et de sélection sociale. L'écrit constitue le media par excellence. « Bien écrire » qu'il s'agisse du geste graphique, du respect des règles d'orthographe et de grammaire, de l'agencement des idées ou du style de l'expression prend une valeur symbolique. Dans sa dimension disciplinaire, l'institution scolaire est établie sur des relations verticales et impersonnelles dont les valeurs morales comme l'ordre (les rangs, le silence, le soin des cahiers), le formalisme (le niveau de langage, l'habit, la rigidité de la posture, les gestes mesurés) en sont les expressions.

Plaçant les individus dans un rapport de domination rationnelle-légale (Weber, 1971), l'école impose des lois et des normes supra-personnelles auxquelles répondent tant les adultes qui les incarnent que les enfants censés les incorporer. Les sanctions depuis le chapeau d'âne à la copie, traduisent cette imbrication du rationnel et des normes imposées. En phase avec les ambitions de son temps, elle est investie comme un outil de l'État, et est associée à l'idée d'une école émancipatrice, universelle et démocratique. Au service d'un nouvel ordre social, elle cherche à libérer l'individu de sa condition sociale et à distribuer les rôles sociaux de manière à ce que chacun y trouve la place – et l'emploi - qui lui revient dans la hiérarchie rationnelle-morale. Imprégnée de l'idée de justice, le traitement égalitaire des individus est profondément ancré (jusque dans l'uniforme). Associée à l'idéologie de méritocratie, elle entretient une compétition implicite, nourrit l'individualisme et assume la sélection comme mission institutionnelle.

Dès lors, la critique de la forme scolaire porte sur ses dimensions constitutives (Verhoeven, 2015). Ancrées sur les traces de Freinet, Freire ou Illich (Maulini et Montandon, 2005), les innovations

visent le rapport aux savoirs, l'émancipation et la redistribution des pouvoirs ; elles touchent les types de savoirs transmis préférant des savoirs situés aux savoirs disciplinaires abstraits et formalisés, les modes d'apprentissage, s'ouvrant à d'autres intelligences et médias – le corps, l'émotion, l'interaction, l'expérience -, la relation éducative passant d'un rapport de pouvoir vertical et frontal à une relation plus horizontale et interactive, les méthodes d'enseignement mettant le focus sur des méthodes pour (faire) apprendre, la forme disciplinaire stricte et uniforme se relâchant au bénéfice de l'expression et de la personnalisation, le rapport au temps et à l'espace adoptant des modalités plus flexibles et imbriquées et enfin, les valeurs fondamentales d'égalité de traitement se muant vers une égalité des chances voire une égalité de résultats. L'isolement de l'école fait place à l'ouverture, à la mixité, à la mise en réseaux tant en interne qu'avec le monde extérieur, tant dans sa dimension rationnelle que disciplinaire. De même, les manifestations de cette forme scolaire telles que l'écriture (l'orthographe, la calligraphie), l'ordre (le soin, le rang, la marge), le formalisme (dans l'expression, la posture, la tenue vestimentaire) sont remises en question. La critique ayant fait état des inégalités structurelles (Bourdieu et Passeron, 1964) et culturelles (Bernstein, 1975) qu'engendre de fait l'école, les principes qui l'habitent sont revus dans des politiques et des projets visant un idéal de réussite de tous, d'une école inclusive, prônant la différenciation des apprentissages, la coopération dans les enseignements et les apprentissages. Ces transformations de la forme scolaire passent par la réorganisation de l'école.

Changer l'organisation scolaire

La forme scolaire porterait intrinsèquement des configurations structurelles, des logiques organisationnelles et des valeurs inscrites dans les objets, les représentations, les habitudes. L'architecture des écoles héritée en partie des monastères et des armées, et la division du travail à l'école s'adossent à la forme scolaire : des bâtiments imposants, impersonnels, isolés et isolant du monde extérieur dans lesquels l'espace est découpé en petites unités uniformes alignées, isolées et isolant des groupes uniformes d'élèves, alignés devant un enseignant. C'est du moins la structure traditionnelle de l'école. L'organisation - l'ensemble des règles de division et de coordination des tâches et de moyens divers en vue de la production d'un bien (Foucault, 2005) - s'inscrit dans ces espaces et temps.

L'organisation traditionnelle de l'école est caractérisée par la combinaison de deux logiques principales : bureaucratique et professionnelle (Bidwell, 1965, Bonami, 1998). Les premières sont caractérisées par une ligne hiérarchique importante entre le sommet stratégique (le ministère) et les différents opérateurs (les enseignants). Elle s'observe par une formalisation des procédures pour coordonner le travail (documents, règlements, échéances, horaires) et par une standardisation des qualifications (titres, diplômes). Cette dimension mécaniste s'accroît ces dernières années avec l'avènement de la gouvernance par les résultats, incorporant une dimension managériale (Letor et Garant, 2019). La logique professionnelle privilégie une division horizontale du travail (à chaque enseignant « sa » discipline et « ses » élèves). Le contrôle se fait essentiellement par les pairs (le regard des collègues). Elle se reconnaît à l'esprit de collégialité qui anime les professionnels, à l'autonomie qu'ils se ménagent dans l'organisation de leur travail et à la faible hiérarchie instaurée entre eux. Ces logiques restent prégnantes dans les esprits et les pratiques. Elles se manifestent lorsque les personnes justifient leurs actions, leurs choix ou leurs souhaits. Si la logique du projet caractérisée par une grande flexibilité est présente dans les écoles ou encore si la logique entrepreneuriale caractérisée par un management de proximité de la part de la direction s'installe avec l'avènement de la gouvernance par les résultats, l'organisation reste marquée par une certaine rigidité et un certain formalisme ainsi que par le découpage en unités et le poids du regard des pairs.

Ce type d'organisation donne lieu à ce que Weick (1976) appelle un « système faiblement articulé » où les unités – les classes - juxtaposées fonctionnent indépendamment, avec peu de liens

entre elles. Il y a peu de temps et d'espace de coordination, peu d'interactions, peu de rétroactions. Les opérateurs y travaillent avec une grande autonomie. Cette modélisation permet de rendre compte de la propension aux innovations locales générées par des personnes isolées ou des groupes restreints et de la difficulté à implanter des changements à grande échelle (Bonami et Garant, 1996).

Changer l'École : réformes et innovations

Passer par les innovations locales, c'est ce que préconise Muller (2017) ou ce que Dupriez (2015) porte à la réflexion pour réformer l'école. Adoptant majoritairement une forme de gouvernance par les résultats (Dubet et Maroy, 2014), les systèmes éducatifs mettent en œuvre des réformes qui jouent à la fois sur la standardisation des objectifs et sur la sollicitation d'adaptations locales. N'étant ni tout-à-fait descendante ni tout à fait émergente, ce mode hybride est ce que Rowan et Miller (2007) qualifient de réforme « professionnelle ». Ces auteurs distinguent trois approches du changement pédagogique, qui se différencient quant à leur caractère prescriptif. L'approche « procédurale » se base sur un ensemble d'instructions dans le but de décrire explicitement les rôles, les procédures et les séquences de travail à réaliser en classe, complétées par un système d'évaluation et de pression à se conformer à des standards prédéfinis. L'approche « culturelle » consiste à orienter les pratiques enseignantes à travers la promotion d'un idéal, de valeurs et de normes liées au projet scolaire et à la qualité de l'enseignement. Encourageant l'autonomie enseignante, les actions visent à soutenir les équipes à découvrir les pratiques les plus efficaces, à adapter des propositions générales aux situations particulières de leurs classes et prennent des décisions adaptées à la singularité de leur contexte. La troisième approche « professionnelle » combine des caractéristiques des deux premières. Elle repose sur une orientation forte des pratiques enseignantes (à travers notamment la promotion d'outils didactiques, la formation, l'accompagnement) et, simultanément, sur l'autonomie des équipes locales invitées à s'approprier des outils et de les adapter à leur contexte local. En termes d'efficacité, les modes procéduraux et professionnels ont montré leurs effets dans l'inflexion des pratiques pédagogiques (Rowan, Correnti, Miller et Camburn, 2009). Ces réformes cherchent à la fois à modifier l'organisation de l'école tout en tentant de la renforcer en tant qu'institution de transmission de normes et de savoirs communs.

Parmi les changements instaurés, la forme scolaire dans ce qu'elle a de visible et de moins visible est remise en question. La réorganisation du temps scolaire, de l'espace dans la classe ou en dehors, la mise en œuvre de pratiques différenciées et inclusives pour la réussite de tous, l'usage des technologies, la personnalisation des parcours, l'injonction au travail collaboratif des enseignants, pour ne citer que ces exemples, touchent au découpage traditionnel de l'école : une unité d'enseignement dispensée par un enseignant à un groupe homogène d'élèves.

Au-delà de la critique de l'institution ou d'élan de désenchantement ou de réenchantement, avec quoi faut-il rompre, que garder, qu'est-ce qui est efficace ou pertinent, comment faut-il penser à présent le métier d'enseignant, comment faire face aux conflits qu'une autre organisation scolaire porteuse de réussite pour tous provoque avec les cadres institutionnelles et les habitudes prises ? Les innovations locales, spontanées ou mandatées, répondent-elles aux attentes voilées derrière la multiplication des initiatives très singulières comme l'école à domicile, - parfois en garage - ou l'*Unshooling*, derrière les attentes de jeunes qui se forment hors de l'école (Barrère, 2011), ou encore derrière la promotion de méthodes pédagogiques alternatives, revues, promues par quelques gourous ou initiatives privées. Ces initiatives locales, disparates, peu coordonnées, peu légiférées participent à la fois à la fragmentation de l'institution scolaire et à une « privatisation » de l'école, mettant en péril l'idée d'une école pour tous (Delvaux, Albarello et Bouhon, 2015). Le travail enseignant se recompose et se diversifie; tous les enseignants « ne jouant plus dans le même jeu, ni le même jeu » (Cattonar, 2015, p. 108). Par ailleurs, ils risquent d'être mis un hors-jeu par l'intrusion de professionnels de l'apprentissage en périphérie du système scolaire (coaching scolaire, orthophonistes, ...). Quels sont les risques de perdre dans ces

nouvelles organisations du travail, les missions d'intégration et de cohésion sociale auxquelles est vouée l'école ou au contraire, quelles sont les chances de la recomposer autrement ?

Ce dossier

Notre dossier regroupe plusieurs contributions qui interrogent la forme scolaire dans ce qu'elle porte au niveau épistémique, relationnel, organisationnel, institutionnel, à la fois au sein de la classe qu'au niveau de l'établissement scolaire ou du système éducatif, à travers des modalités de prise en charge des élèves. Et cela dans un contexte où l'école tisse des alliances avec de multiples organismes, partenaires pour une meilleure prise en charge des élèves, à fortiori ceux qui sont en difficulté. On constate que l'organisation du travail scolaire doit composer autant avec des collectivités locales qu'avec les personnels de l'éducation, dans et en dehors de l'école (Progin, Marcel, Périsset et Tardif, 2015). De multiples intervenants, alliances éducatives se mettent en place (Blaya, Tièche Christinat et Angelucci, 2019). Certains auteurs appellent cela le nouvel âge de l'organisation du travail scolaire, soit la montée des dispositifs (Barrère, 2013).

Nous sommes donc dans une démarche de compréhension de ces transformations de l'école et nous suivons Dubet, et son analyse qu'« il n'y a pas à choisir entre une sociologie de l'organisation scolaire et une sociologie du travail scolaire. La sociologie de l'éducation est obligée de tenir les deux bouts de la chaîne. » (Dubet, 2014). L'organisation du travail scolaire est dépendante d'une forme scolaire historiquement héritée (Gather Thurler & Maulini, 2007) ainsi que des politiques éducatives mises en œuvre, au niveau des établissements scolaires, avec leur identité, les réputations (Draelants & Dumay, 2011), Draelants & Dumay, 2016) et dans les pratiques réelles des enseignants (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008).

Ce qui nous intéresse, c'est comment le travail scolaire réel est organisé, réorganisé en classe, en établissement scolaire voire en organisation plus large (canton, région, réseau, commission) ? Comment est organisé, réorganisé le travail enseignant, le travail de coordination, entrepris dans des dynamiques autant individuelles que collectives ? A travers l'analyse d'expériences d'innovations effectives, comment l'école de demain (Delvaux, Albarello, Bouhon, 2015) se met-elle en place aujourd'hui ? Avec quels impacts pour les élèves, les enseignants, l'organisation scolaire et ses acteurs ? Les finalités sociétales de l'École s'y retrouvent-elles réifiées ?

Les recherches en éducation étudient la nouvelle norme des injonctions au travail collaboratif au sein des établissements scolaires. Les enseignants font face à des demandes pressantes vers un travail collectif et organisé (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007), (Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud, & Savoie-Zajc, 2009) voire à prendre part aux décisions stratégiques dans un mouvement participatif, cela dans le but d'atteindre la mission de l'école : l'amélioration des performances scolaires et la réussite de tous les élèves. Le travail collectif et les équilibres des interdépendances du travail pédagogiques des équipes relève d'une réelle complexité (Progin & Capitanescu Benetti, 2018) et n'est pas donné d'avance, il est plus souvent informel qu'institué (Letor, 2010) et exige de la reconnaissance et confiance réciproque de la part de chacun des membres (Letor à paraître) ; (Lenoir, Froelich, & Zuniga, 2016). Il faut apprendre à collaborer à bon escient (Gather-Thurler, 2017), et avec une pluralité d'acteurs (parents, professionnels, administrations, etc.) pour la prise en charge des élèves, en particulier des élèves en difficultés scolaires, psychiques, sociales ou physiques. Par exemple, durant la rénovation de l'école primaire genevoise (1993 à 2003), la collaboration entre enseignants fut clairement un axe principal, car il s'agissait de développer la collaboration entre enseignants pour la prise en compte des élèves en difficultés (Hutmacher, 1993), (Gather Thurler, 1994). Pour développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire de propagation et de pérennisation de pratiques, les conditions organisationnelles sont d'autant plus exigeantes (Letor, 2013, 2015).

Ou encore dans les politiques et programmes d'école inclusive, y compris de personnalisation des apprentissages, de lutte contre le décrochage, d'intégration des élèves des migrations, tels qu'ils se déploient dans les systèmes, cet enjeu de la collaboration est réactivé au sein des équipes pluridisciplinaires mais pas seulement comme le montrent Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc

(2016) dans un dispositifs d'inclusion scolaire. Dans ces programmes, les enseignants sont amenés à travailler avec de nombreux partenaires dans les équipes pluridisciplinaires, les rôles et les interventions de chacun dépendant d'une interconnaissance et de reconnaissance réciproque en cours (Ducrey & Jendoubi, 2016), (Jendoubi, Guilley, Brüderlin, et Cecchini, 2017), ou encore dans des contextes d'enseignement et institution spécialisés (Emery, 2016), (Emery, 2017). Encore tout récemment une recherche montre les difficultés de travail collectif et la construction des interdépendances professionnelles par rapport au rôle de l'enseignant complémentaire en collaboration avec les enseignants titulaires dans les écoles genevoises primaires (Brüderlin et Soussi, 2018).

Lorsqu'on étudie l'organisation du travail scolaire, on peut poser le curseur à différents niveaux, et se trouver devant plusieurs objets d'études, par exemple :

- Tout en haut de la hiérarchie scolaire, qui statue sur les politiques scolaires, les finalités de l'école et les moyens de mise en œuvre par l'étude des prescriptions scolaires (des intentions, des textes, des actions, des différents partenariats entre l'école et autres collaborateurs),
- le travail des acteurs intermédiaires de formation, de soutien et d'accompagnement des équipes éducatives comme l'accompagnement des directions d'établissement, des conseillers pour un développement des pratiques enseignantes dans les écoles en vue de la réussite des élèves (Guillemette, 2011), (Guillemette, Simon et Savoie-Zajc, 2011), (Guillemette, 2014)
- au niveau de l'établissement scolaire quel que soit le statut de son autonomie (totale, partielle ou inexistante), au fonctionnement et aux construction des interdépendances entre les professionnels et leur hiérarchie, de la division du travail ainsi que du travail collaboratif, en fonction des buts et des visées qu'ils se donnent et en questionner les enjeux sur le travail enseignant (Maulini et Progin, 2016) ;
- le travail des directions d'établissement et le type de leadership exercé en fonction des demandes et enjeux institutionnels (leadership concentré, partagé, etc.), (Garant et Letor, 2014), (Dutercq, Gather Thurler, et Pelletier, 2015), (Progin, Etienne et Pelletier, 2019),.
- l'étude des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'inclusion dont de différenciation pédagogique (Forget et Lehraus, 2015), (Forget, 2017) (Forget, 2018), différenciation interne à la classe ou externe à la classe, voire externalisée à d'autres spécialistes de l'enfant, ou dans des dispositifs de co-enseignements en classe.

Dans l'organisation du travail scolaire, nous prenons en considération, plusieurs dimensions :

- Une meilleure connaissance l'établissement scolaire dans le cadre de la sociologie des établissements scolaires qui a contribué à montrer ses effets (l'effet-établissement) (Cousin, 1993) ;
- La mise en œuvre du curriculum comme un « bricolage » (Perrenoud, 1983) ou un « jonglage professionnel » (Tardif et Lessard, 1999) et cela dans des routines incertaines (Barrère, 2001)
- Le développement d'innovations comme appropriation par les acteurs de nouveautés (Alter, 2005) émergentes ou imposées dans le cadre des réformes actuelles, ainsi que leur propagation dans l'idée de constitution de réseaux (Cros, 2004) et de dynamiques d'organisation apprenante (Letor, 2015).

Références bibliographiques

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & 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. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Alter, A. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF

Barrère, A. (2001). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.

- Barère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), 95-116.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organisation. In J.G. March (Ed.) *The Handbook of Organizations*. Chicago : Rand Mc Nally.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovation pédagogique. *Education permanente*, n°134 : 125-138.
- Bonami, M. & Garant, M. (Eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Édition de minuit.
- Blaya, C., Tièche Christinat, C., & Angelucci, V. (Éd.). (2019). *Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*. Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives (LASALE). Louvain-la-Neuve: EME éditions.
- Bonnéry, S. (2016). Chamboredon Jean-Claude. Jeunesse et classes sociales. *Revue française de pédagogie*, n° 194(1), 141-144.
- Brüderlin, M. et Soussi, A. (2018). *Impact de l'introduction du mercredi matin à l'école primaire Axe 1 : Fonctionnement des différentes mesures mises en place*. République et canton de Genève: Service de la recherche en éducation.
- Cattonar, B. (2015). Recompositions des professionnalités et des territoires du travail éducatif. Dans Delvaux, B., Albarello, L. et Bouhon, M. (2015). *Réfléchir l'École de demain*. Bruxelles : De Boeck. Pp. 95-112.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (Éd.). (2009). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles: De Boeck.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 395-419.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la traduction. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Eds.). *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., Albarello, L. et Bouhon, M. (2015). *Réfléchir l'École de demain*. Bruxelles : De Boeck
- Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: PUF.

- Draelants, H. et Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Dubet, F. (2014). Sociologies de l'école. Dans *Traité des sciences et des pratiques d'éducation* (Jacky Beillerot et Nicole Mosconi, p. 65-77). Paris: Dunod. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019-page-65.htm>
- Ducrey, F. et Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire*. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois. République et canton de Genève: Service de la recherche en éducation.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Dupriez, V., Dumay, X. et Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, Vol. 41(4), 15-28.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (Éd.). (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles: De Boeck.
- Emery, R. A. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves: perceptions, pratiques déclarées et activité située*. University of Geneva. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Emery, R. A. (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée. Dimensions thématiques et concepts convoqués pour l'étude des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (78), 1-17.
- Forget, A. (2017). *Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement* (Conférence de consensus (CNESCO) et de l'Ifé/ENS de Lyon). Lyon.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Garant, M., et Letor, C. (Éd.). (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue Française de Pédagogie*, (109), 19-39.
- Gather Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Gather-Thurler, M. (2017). *Pourquoi et comment assurer une continuité dans les pratiques enseignantes relatives à la différenciation pédagogique ?* (Conférence de consensus (CNESCO)). Paris: CNESCO. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_6_Gather-Thurler.pdf

- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFE No. 124*. Lyon : ENS de Lyon. Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif*. Sherbrooke. Faculté d'éducation. Gestion de l'éducation et de la formation continue, Sherbrooke.
- Guillemette, S. (2014). Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire; ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire. Berlin: Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S., Simon, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). L'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire, une démarche d'inclusion et d'équité. *Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation*, IV(132), 69-76.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M. et Cecchini, A. (2017). Evaluation du projet pilote « équipes pluridisciplinaires ». République et canton de Genève: Service de la recherche en éducation.
- Lenoir, Y., Froelich, A. et Zuniga, V. (2016). La reconnaissance à l'école : perspectives internationales. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1458>
- Letor, C. (2013). Développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des organisations de santé. In Jouquan, J. & Parent, F. *Formation et développement professionnels dans les organisations de santé*. Pp.331-350.
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle, Former au sein des établissements*, Chaire Unesco. Bruxelles : De Boeck. Pp.73-92
- Letor, C. et Garant, M. (2019). En Belgique francophone, le jeu s'anime en milieu de terrain : directions et cadres intermédiaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. In Progin, L., Etienne, R., Pelletier, G. (à paraître). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck. Pp. 29-46
- Letor, C. (soumis). Renforcer le leadership des directions d'école : quelles ressources pour établir la confiance et le sentiment de pouvoir agir collectivement en établissement scolaire ? In Etienne, R., Pelletier, G. et Letor, C. (Dir.). *Diriger un établissement scolaire : quelles places pour la formation, l'intervention et l'accompagnement ?* Texte présenté au Symposium du REF, juillet 2019.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (Éd.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.

- Maulini, O. et Progin, L. (Éd.). (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris: Issy-les-Moulineaux.
- Maulini, O. et Mautandon, C. (2005). *La forme scolaire : variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Paris : Actes Sud
- Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*. Paris : ESF
- Pelletier, G. (Éd.). (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles: De Boeck.
- Pelletier, G. (Éd.). (2009). *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Education et recherche*, (2), 198-212.
- Progin, L., & Capitanescu Benetti, A. (2018). Mieux se comprendre à l'intérieur des écoles. *Résonances*, (3), 4-5.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D. et Tardif, M. (Éd.). (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris: L'Harmattan.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J. et Camburn, E. M. (2009). *School Improvement by Design : Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs*. Consortium for Policy Research in Education.
- Rowan, B. et Miller, R., J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change : Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 252-297.
DOI : 10.3102/0002831207302498
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». Dans Delvaux, B., Albarello, L. et Bouhon, M. *Réfléchir l'École de demain*. Bruxelles : De Boeck. p. 14-30.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Weber, M. (1971). *Économies et Sociétés*. Paris: Plon
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Modalités de communication

Cette publication s'inscrit à la suite d'un symposium du XIII^e REF tenu à Genève intitulé « L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité ». (*Andreea Capitanescu et Maria-Alice Medioni*). Depuis, le système éducatif a évolué. Néanmoins, la problématique reste pertinente. Le contexte de la publication a également changé. Compte tenu de ces éléments, la problématique a été revue et réécrite.

Les modalités de publication prennent en compte la situation des auteur.e.s qui ont participé au symposium en leur demandant de réactualiser leur contribution et celle d'auteurs intéressés par la réactualisation de l'appel à communication.

Modalités de publication pour les nouveaux auteurs

Les auteur.e.s intéressé.e.s par la publication d'un article sont invité.e.s à manifester leur intérêt sous la forme d'un résumé d'environ 500 mots comprenant le contexte, la problématique, les aspects méthodologiques, les données collectées et les liens avec la problématique du dossier ; le titre provisoire et 3 à 5 mots clés.

Échéance 1 – 5 octobre 2019

Les textes doivent parvenir sous format Word à caroline.letor@usherbrooke.ca et à Andreea Capitanescu Benetti Andreea.Capitanescu@unige.ch au plus tard le 5 octobre. Une réponse aux soumissions sera envoyée au plus tard le 31 octobre. Outre les critères scientifiques de sélection des articles, le comité veillera à une représentation de différents contextes francophones d'innovation, des niveaux d'action et des dimensions mis en évidence (p.6)

Échéance 2 – 15 janvier 2020

Une première version du texte est à soumettre pour le 15 janvier, tenant compte de l'avis du comité éditorial et de la ligne de publication des Presses universitaires de la Méditerranée <https://www.pulm.fr/media/wysiwyg/Articles/Instructions2015bis.pdf>. Le comité de rédaction renverra une rétroaction critique pour le 30 janvier 2020.

Échéance 3 - fin février 2020

L'échéance pour les textes définitifs sera communiquée en concertation avec les responsables des PULM.

Modalités pour les auteurs ayant participé au symposium du REF (2013)

La problématique d'intérêt a évolué depuis la rencontre du REF 2013. Il nous semble dès lors pertinent de demander aux auteurs de réitérer leur manifestation d'intérêt à communiquer dans ce projet de dossier collectif, et d'envoyer leurs intentions d'actualisation de leur contribution au regard de la problématique revue. Plusieurs options s'offrent à eux, elles se résument à manifester (**échéance 1er octobre**) un :

- **Intérêt à poursuivre** la publication avec **modification mineure** dans l'actualisation de la problématique, des données ou de l'analyse. Dans ce cas, ils sont invités à justifier leur choix au regard de la problématique revue.
- **Intérêt à poursuivre** la publication avec **modification majeure** de la communication. Dans ce cas, ils sont invités à suivre les instructions des « nouveaux auteurs » en envoyant une synthèse du nouvel apport, titre et mots clés (voir ci-dessous).
- **Non intérêt à poursuivre la publication** en envoyant un message de bonne réception de ce rappel et leur désistement.

Les échéances suivantes sont identiques à celles envoyées aux nouveaux auteurs (15/01 et fin février)