

Nous en avions rêvé. C'est désormais possible

Que la revue *Foéven* prenne l'initiative de publier un numéro hors-série consacré aux usages du numérique dans les apprentissages des élèves et décrivant les diverses activités liées à l'enseignement et aux parties prenantes des actes éducatifs, est significatif de l'importance considérable pour l'école française prise par ce sujet contemporain. Son évolution se confirme dans les pays économiquement développés comme dans ceux en voie de développement. Notons que ces derniers, à défaut d'avoir la possibilité de pouvoir utiliser, les uns après les autres, toutes les nouveautés technologiques qui apparaissent sur la planète, sautent des étapes dans leur appropriation et vont directement à la plus récente. Par exemple, en absence de lignes pour téléphones fixes, comme en disposaient déjà nos grands-parents, ils développent d'une façon rapide et massive l'usage des téléphones portables et autres outils nomades. Le numérique a pénétré partout, sur tous les continents ; en témoignent le récent N° 67 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (RIES) ou, pour la France, le numéro 2-2015, à paraître, de la revue *Administration et éducation*. Pour notre part, dans ces quelques lignes, comme nous y a invité la revue *Foéven*, nous voulons dans une approche systémique observer ce qu'il en est des nouvelles pratiques professionnelles des **chefs d'établissements français**, en termes d'aide au pilotage, de management pédagogique cognitif, de gouvernance rapprochée, et surtout de développement professionnel de tous les acteurs de notre système éducatif. Puisque qu'ils sont là pour la réussite scolaire, sociale, civique et l'insertion professionnelle des 12 millions d'élèves qui leur sont confiés par la Nation, c'est par les apprentissages des élèves que nous commençons cet article, avant d'en venir aux pratiques professionnelles des enseignants, puis à celles des chefs d'établissement, pour enfin évoquer le développement professionnel des uns et des autres. Nous terminons par une étude de cas qui illustre comment le développement professionnel des chefs d'établissement évolue aujourd'hui, en France et au Québec.

Les apprentissages des élèves

Dans ce texte, lorsque nous évoquons les élèves, nous pensons principalement à leurs apprentissages cognitifs individuels, à travers la lancinante et légitime question : « que savent nos élèves ? Quels sont leurs acquis ? »¹. Pour bien faire, il nous faudrait partir de l'analyse de

¹ Cf. le N° 43 de la Revue internationale d'éducation de Sèvres qui aborde cette question pour une douzaine de pays très différents les uns des autres.

Nous en avions rêvé

cette « forme scolaire » (Guy Vincent, 1994) héritée du XVI^{ème} siècle, développée et structurée au XIX^{ème}, qui s'est enracinée puis ossifiée, on peut le dire, sur tous les continents et qui tente de résister aux évolutions des sociétés qui aujourd'hui la bouscule. Celles-ci poussent, plus ou moins ouvertement, à des changements conséquents pour l'École. Si aucune des évolutions sociétales, à elle seule, n'induit de façon mécanique un profond bouleversement des systèmes éducatifs, en fait leur ensemble dessine un nouvel environnement technologique dont certains rêvaient, désespérément peut-être depuis longtemps, mais seulement accessible depuis peu, une décennie pour dire vrai, à travers les usages généralisés du numérique, mais surtout d'Internet et des réseaux du Web 2.0. Les « trente glorieuses » ont permis aux pays développés de réussir ce que l'on nomme la « massification » des systèmes scolaires, c'est-à-dire la scolarisation de tous les élèves en droit d'être scolarisés dans des conditions matérielles et humaines correctes. Par contre hélas, en France de façon plus marquée que dans la majorité des pays de l'OCDE, la démocratisation n'est pas au rendez-vous, loin s'en faut ! Quarante ans après la fin de cette période d'après-guerre on aboutit à la remise en question de « l'État-providence ». Les sociétés attendent beaucoup plus de leur École : elles veulent que tous les élèves réussissent dans leurs apprentissages et leur insertion civique, sociale et professionnelle, mais pas nécessairement de façon uniforme et les apparences ne suffisent plus. Cela fait appel à plus d'individualisation des apprentissages des élèves et l'on observe un recours en rapide expansion de l'accompagnement individualisé, dans et surtout hors de l'école ; c'est la « *shadow education* » que Mark Bray étudie depuis plus de quinze ans. En classe, les équipes pédagogiques sont conduites à utiliser de nouveaux instruments, en commençant par les plus familiers à la culture des adultes, comme les espaces numériques de travail. Notons que si les parents déclarent y trouver leur compte, cet outil a déjà une image « d'informatique de vieux » aux yeux des élèves qui préfèrent l'usage de leurs réseaux et de leurs *smartphones*. Les tableaux interactifs sont sans doute plus proches de la « culture jeune », et encore ! En fait, il est clair que le nomadisme avec l'usage des tablettes et autre objets connectés s'est généralisé, en particulier par l'appel permanent aux réseaux sociaux ce qui, de fait, croise les registres formels et informels. Espérons que le registre formel ne soit pas déjà quasiment laminé, à son insu, par le registre informel. Nous sommes entrés dans « l'ère des écrans ». Par exemple 98% des lycéens japonais passent plus de 50 heures par semaine sur leurs tablettes et *smartphones*. Je ne serais pas surpris que les chiffres pour la France soient voisins. Cela n'empêche pas le milieu pédagogique français d'avoir d'incroyables débats corporatistes sur les rythmes scolaires, feignant de ne pas voir ce qui se passe. L'orchestre du Titanic continuait à jouer et certains passagers à danser, comme si de rien n'était. Nous en sommes là. À la forme scolaire citée plus haut, se substitue sous nos yeux, qui pourtant peinent à la discerner (mais le voulons-nous vraiment ?), une nouvelle forme scolaire en rapide évolution, qui rejette la formule unique, fermée et uniforme de jadis. Émerge une sorte de système hybride communicant, combinant apprentissages en présentiel et apprentissages à distance : ainsi, existe-t-il en France plus de 100 sites : institutionnels (comme celui du CNED et son « académie en ligne »), associatifs et commerciaux. Les enseignants représenteraient une audience importante, mais peu connue. Ces nouvelles pratiques inversent progressivement les rapports à l'école qui devient surtout le lieu d'évaluation d'apprentissages assurés ailleurs, de

Nous en avons rêvé

plus en plus souvent en amont des cours en présentiel. Les pratiques numériques des élèves et des enseignants se distinguent entre elles par les lieux d'usages, les horaires, les outils et la culture. Par exemple, si les enseignants ne fréquentent plus leur ENT pendant les vacances scolaires, on constate que des élèves s'y rendent encore, même au mois d'août. Autre exemple : lors de la dernière consultation par Internet sur le numérique, ont répondu 16% des cadres, 11% des élèves et 3% des enseignants. Depuis plus de trente ans, avec l'apparition de la micro-informatique, ces évolutions dans les pratiques étaient souhaitées par certains, annoncées par d'autres, redoutées par quelques-uns. Certains s'y engagent résolument. Ainsi, le site SchoolMouv, créé par des enseignants de Toulouse pour « démocratiser les cours particuliers », permet-il, gratuitement, de réviser en ligne toutes les matières du bac ou du brevet. Aujourd'hui de multiples possibilités sont donc là, en plein développement, rendues effectives par les divers usages, non seulement de la micro-informatique (c'était hier) mais surtout du numérique, d'Internet et des réseaux. Qu'avons-nous devant nous ? Que vont nous faire découvrir les élèves-robots en cours d'expérimentation dans la région Rhône-Alpes et qui permettent à un élève malade de participer à sa classe ? Nul ne peut le dire. On ignore à quoi ressemblera le paysage pédagogique dans dix ans. Peut-être ne sera-t-il plus que l'ombre de cette « *shadow education* » en rapide expansion en Asie (voir le N° 68 de la Revue internationale d'éducation de Sèvres), en Europe et... en France, pays d'Europe où elle est la plus développée² !

L'ingénierie pédagogique

Certes, les évolutions sociétales dues au numérique et à peine évoquées par allusions ci-dessus touchent tous les métiers ; celui d'enseignant également, même s'il n'est curieusement pas celui faisant la course en tête de l'innovation pour indiquer aux autres, comme cela serait légitime, le sens des changements sociétaux et professionnels, comment s'y préparer et y contribuer. Depuis que la recherche étudie les organisations, disons depuis près de deux siècles, les acteurs sont invités à **coopérer**, à pratiquer ce que l'on nomme aujourd'hui du travail collaboratif. Certes, cela fut régulièrement suggéré pendant des décennies et pourtant jusqu'à un passé récent, dans le milieu pédagogique, ces pratiques s'avéraient peu fréquentes (sauf dans les discours), seulement l'apanage de petits groupes innovants qui représentent entre 10% et 20% des enseignants. Le principal argument avancé comme explication de cet état de fait serait l'absence de temps institutionnellement dégagé pour les pédagogues, explication qui, bien sûr, n'explique rien puisque ceux qui le veulent arrivent à le faire. Je me garderai, ici, de formuler d'autres hypothèses. Depuis peu, en gros une décennie, les possibilités offertes par les usages du numérique et des réseaux sociaux permettent à ceux qui innovaient de le faire avec plus de facilité, sous des formes variées. En particulier elles encouragent de nouvelles pratiques professionnelles entre enseignants, le plus souvent à distance, avec des collègues d'autres établissements qui s'associent sur l'intérêt d'un projet pédagogique, qu'il soit ou non disciplinaire, mais en fait le plus souvent disciplinaire dans

² Les économistes l'estiment en France à 3 milliards d'euros.

Nous en avions rêvé

l'enseignement secondaire. Ces pratiques innovantes reviennent à faire de **l'ingénierie pédagogique**, comme cela apparut avec bonheur en formation continue des adultes il y a déjà plus de quarante ans. Deviennent matériellement possibles les co-constructions et les co-évaluations d'activités pédagogiques, d'exemples à proposer, d'exercices, de sujets de devoirs, de textes à lire, d'évaluations, etc. Ainsi, ce travail se fait-il entre pairs, chacun en son lieu et en son temps, à travers des échanges, les uns synchrones, les autres en différé. Pour un professeur, aucune loi n'interdit qu'il réfléchisse, se forme, échange le dimanche s'il le souhaite, fut-ce à 2 heures du matin si c'est le mode de fonctionnement qui lui convient ! Et nul n'est obligé de lui répondre ce jour-là ou à cette heure-là. Au collègue proche, qu'il croise tous les jours dans la salle des professeurs, un peu redouté - car le soi-disant « ami-critique » est ressenti comme plus critique qu'amical - sont préférés des collègues lointains, plus anonymes, plus bienveillants, au moins en apparence. Avec eux les interactions peuvent être nombreuses, variées, et cesser dès que l'un des interlocuteurs le décide. À ce sujet on peut évoquer le paradoxe de la « grande proximité du travail à distance », riche du nombre et de la facilité des interactions. Aux séances en présentiel, souvent formelles, lourdes et longues, à l'efficacité très réduite, où les jeux de rôles rituels nuisent aux échanges sur le fond, se substituent progressivement des modalités de travail consacrées aux productions collectives conjointement et préalablement décidées, et aux échanges de *feed-back* constructifs. Elles sont beaucoup plus agréables, plus flexibles, plus rapides et plus efficaces que les modalités traditionnelles. Par ailleurs, des MOOCS offrent de l'autoformation pour le tutorat à distance et des universités proposent des formations aux compétences nécessaires pour développer le *e-learning* et l'e-formation. Des diplômes universitaires spécifiques sont apparus. Outre l'intérêt de la coproduction, qui enrichit ce qui aurait pu être produit par une seule personne, ces activités fournissent aux enseignants qui les pratiquent des éléments réflexifs qui leur font tant défaut dans les pratiques professionnelles ordinaires. Elles sont facilitées par l'usage des réseaux sociaux qu'ils soient ou non professionnels (la limite entre eux est floue), l'usage de sites, forum, blogs, moteurs de recherche spécialisés, demain l'usage de *wikis* et de bases de connaissances. Ceux qui pratiquent ce « *peer learning* », de fait, sont entrés dans **l'ère du développement professionnel** ; nous reviendrons sur ce sujet capital plus loin Il prendra peu à peu, pour les enseignants, la place abandonnée depuis vingt ans par la formation continue, devenue un vestige du passé. Son avenir réside désormais dans le développement professionnel.

Le management cognitif de l'établissement

Cette pratique managériale n'est pas nouvelle ; elle a sa préhistoire à travers, il y a plus de trente ans, les premiers usages de la micro-informatique par les chefs d'établissements secondaires et leurs supérieurs hiérarchiques, Recteurs et Inspecteurs d'académie. Le temps des tableaux de bord était venu, accompagné de demandes des administrations (étatiques et territoriales) de rendus de comptes sur tous les sujets, en nombre toujours plus important. Ce mouvement s'est considérablement amplifié depuis 15 ans déjà, par l'usage devenu intensif d'Internet. Les nouveaux outils de gestion apparus facilitaient (en principe car, dans les faits,

Nous en avons rêvé

c'est moins simple) la saisie des données et les remontées d'informations pour les tutelles, mais aussi pour la fabrication des emplois du temps (élément essentiel de la formation des nouveaux adjoints après les concours de recrutement), le recueil des notes des élèves (par exemple avec Pronote³ pour les notes, les absences, les sanctions...) , leur analyse, leur présentation aux enseignants et aux parents d'élèves, le dialogue avec ces derniers. Les équipes de direction disposaient ainsi d'outils de communication (usage de tableurs comme Excel, et de diaporamas comme PowerPoint) pour les conseils d'administration, les conseils pédagogiques, les assemblées générales, les rencontres avec les parents (en France, ces éternels oubliés), les médias et les partenaires, notamment du monde associatif. Les usages des nouvelles technologies ont donc pénétré les EPLE d'abord par leur administration, puis par les CDI et les ateliers là où il y en a, avant d'irradier le registre pédagogique. La multiplication de sites et de médias s'amplifia aux débuts des années 2 000, facilitant un management notamment pédagogique que nous qualifions de **cognitif** (car reposant sur les connaissances et compétences professionnelles) et l'exercice d'un *leadership* partagé par celles et ceux qui voulaient le pratiquer. La gestion des processus (orientation et évaluation pédagogique par exemple) est rendue plus accessible et surtout plus explicite par l'usage d'outils *ad hoc* : désormais, chaque chef d'établissement veut disposer pour son administration de ceux adaptés à son style de management. Aujourd'hui, cela les conduit à se doter d'instruments de veille, avec des systèmes d'alertes reposant le plus souvent sur des échanges entre pairs, notamment au niveau des bassins de formation et des Greta, comme cela commence aussi à se pratiquer dans un petit nombre de circonscriptions du premier degré. Ceci est facilité par l'usage des réseaux sociaux. Toujours dans un but de veille, les liens avec des partenaires se multiplient, quelques fois avec des « flux RRS », ainsi que des possibilités plus grandes d'accès aux données publiques. On évoque à ce sujet des pratiques nouvelles, comme le *Big data*, que l'Ifé explore à travers des séminaires pour les formateurs. S'ouvre maintenant une nouvelle période, celle des simulations ainsi que de la capitalisation et du **partage d'acquis professionnels**, facilités par l'usage de systèmes de type *wikis*. Le temps de la constitution de bases de connaissances est en vue, nous y reviendrons. L'idée que nous avons évoquée en 2011⁴ pour les EPLE de s'orienter vers des centres d'intelligence pédagogique, cœur d'établissements scolaires apprenants, nous semble d'une grande actualité. C'est même une impérieuse nécessité. Ce que nous avons écrit alors nous semble toujours d'actualité, en réalité encore plus qu'hier. Pour conclure ce paragraphe, demandons-nous ce qu'y a-t-il de commun entre le travail d'un chef d'établissement aujourd'hui et il y a vingt ans ? Et actuellement entre celui des chefs d'établissement et des enseignants ?

Les approches territorialisées et le développement professionnel

Le travail entre pairs conduit naturellement les chefs d'établissements secondaires à créer des communautés de pratiques et à développer des approches territoriales : bassins de vie, bassins

³ <http://www.index-education.com/fr/logiciel-gestion-vie-scolaire.php?gclid=CJeesf7-w8UCFSEXwwodkwYAuA>

⁴ Bouvier A. 2011

Nous en avions rêvé

d'emplois, bassins de formation, Greta, liens avec les circonscriptions du premier degré pour les collèges, avec l'enseignement supérieur et le monde économique pour les lycées. Par exemple, les campus des métiers se multiplient et peuvent en témoigner. Ces échanges entre pairs, faisant parfois appel à de l'expertise externe, sont les prémises d'un développement professionnel qui, en France, fait une lente et timide apparition. En premier lieu, il s'agit d'abord de travailler sur le contexte comme nous y invite Jean-Marc Monteil, d'agir en ayant organisé la situation pour qu'elle fournisse aux acteurs des *feed-back* propices à leurs apprentissages individuels et collectifs directement liés à leurs actions. Qu'y a-t-il de plus naturel que de chercher d'une part à repérer les acquis professionnels de ses réussites, et d'autre part de vouloir **apprendre de ses erreurs** comme nous l'a enseigné Bertrand Schwartz ? N'est-ce pas la base de tout apprentissage, qu'il soit individuel ou collectif ? Je vois un signe pour cet intérêt formatif dans le succès des masters proposés en guise de formation continue aux chefs d'établissement au début des années 2 000. Le premier fut le master GAESE imaginé par l'université de Poitiers. Il fut complété par quatre autres, maillant la moitié nord de l'Hexagone. Presque tous sont remplacés depuis cinq ans par une formation hybride, en grande partie à distance, le master M@dos. Ce dernier sera nécessairement complété à son tour par d'autres modalités gagnant en flexibilité, davantage territorialisées, correspondant de plus en plus aux spécificités du travail actuel des chefs d'établissement. Plusieurs sont en cours d'élaboration dans des Espé pour 2016. En second lieu, le développement professionnel reposera sur des co-constructions, des études de cas et surtout sur des **retours d'expériences**, peu pratiqués jusque-là, facilités par l'usage de messageries, mais surtout d'outils numériques offrant la possibilité de communication visuelle interactive, comme *Skype* (qui fait figure de référence ancestrale), ou des outils puissants et plus spécifiques, comme *WebEx* qu'utilise l'université de Sherbrooke. La pratique des retours d'expériences, fréquente dans le milieu de la santé, est encore assez exceptionnelle chez les chefs d'établissement et les enseignants, bien que les instruments nécessaires soient disponibles et, le plus souvent, libres d'accès, gratuits ou à très faible coût. Malgré les fortes attentes de la Nation presque identiques vis-à-vis des deux secteurs d'activité : santé et éducation, le comportement du milieu pédagogique français se distingue très nettement de celui des métiers du monde médical. Qui pourrait admettre que les médecins, les urgentistes, les infirmiers ne pratiquent pas les retours d'expérience nécessaires ? Nos élèves et leurs apprentissages n'en méritent-ils pas autant ? Dans cette évolution, le plus structurant et source d'apprentissages collectifs viendra avec la coproduction de bases de connaissances. Nous allons illustrer ce propos par un exemple.

Une étude de cas

Évoquer une expérience étrangère ne veut pas dire que l'on suggère pour l'Hexagone d'adopter les mêmes pratiques par simple imitation. Tenir compte des contextes, de l'Histoire et de la culture de chaque pays est une incontournable nécessité. Réfléchir sur un cas précis et concret permet de soulever des questions ; cela tient lieu de recherche empirique. Le cas rapporté ici concerne l'université de Sherbrooke au Québec. Dans cette belle province

Nous en avons rêvé

canadienne, les chefs d'établissement sont en lien avec l'université. Ils continuent à la fréquenter ; ils y sont chez eux. Pendant les cinq premières années d'exercice de leur nouveau métier, ils doivent s'y inscrire et acquérir un petit nombre de crédits universitaires qu'ils pourront librement par la suite, seulement s'ils le souhaitent, compléter jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire qui ne leur apporte directement aucun avantage financier, mais certainement beaucoup de plaisir intellectuel. Depuis cinq ans, des formations de l'université de Sherbrooke leur sont proposées dans une logique « d'école inversée » : les « étudiants » (c'est le terme employé) travaillent à distance, à partir de ressources variées mises à leur disposition sur un site spécialisé qui leur offre des mini vidéos (des « capsules »), des textes, des *PowerPoint*, etc. ainsi que du *coaching* à distance assuré par des formateurs de Sherbrooke. Ils viennent de temps en temps à l'université pour des séances co-préparées, pour échanger entre eux et avec les formateurs, à partir de ce qu'ils ont préalablement abordé à distance, à travers leurs actions sur leur terrain et leurs interactions. Il n'y a pas de cours magistral. Les chefs d'établissement ont ainsi découvert, par la pratique effective, ce qu'est en réalité « l'école inversée » ainsi que ce qu'apporte la richesse potentielle des usages du numérique, mais aussi quelles en sont ses limites. Il serait intéressant, notons-le au passage, que les enseignants fassent, eux aussi par la pratique, une telle découverte (cela semble commencer) et qu'ils puissent, ensuite, en faire bénéficier leurs élèves, avant que ces derniers ne le découvrent en payant des officines privées spécialisées, comme le font depuis leur domicile déjà plusieurs millions d'élèves aux USA et 400 000 en France, pour ne citer ici que les chiffres de la *Khan academy*.

Pour revenir à cette étude de cas, le responsable de cette formation, Michel Boyer, Professeur à l'université de Sherbrooke, constatant l'importance de ce qui s'était progressivement capitalisé en cinq ans, a formulé un projet altruiste et ambitieux : le rendre international et le mettre à la disposition de la communauté des chefs d'établissement francophones, dans une logique où tout utilisateur deviendra aussi contributeur. C'est donc une logique de *wiki*. Son université lui a donné 2 ans pour réaliser ce projet sur **le pilotage des établissements scolaires** (primaire et secondaire), avec des institutions, des équipes et des réseaux québécois, belges et français, publics et privés. Depuis plusieurs mois, à sa demande, je participe au petit groupe de pilotage international dont le travail se fait essentiellement à distance, par Skype et d'autres outils collaboratifs. Résidant en Auvergne, j'ai proposé qu'y soient progressivement associés des institutions universitaires auvergnates (Espé, Institut d'Auvergne du développement des territoires...), des chefs d'établissement secondaire et des inspecteurs (notamment pour l'enseignement primaire). Le travail a commencé à se faire début 2015, avec l'appui volontariste de Marie-Danielle Campion, Recteur de l'académie, lors des deux premiers séjours en Europe de Michel Boyer. Ce projet pour le développement professionnel repose sur une modalité principale : la coproduction par les utilisateurs d'une **base de connaissances**, en fait, un *wiki*. Lorsque fin 2016 la première étape aura été coproduite, ce dispositif sera mis à la disposition de tous les chefs d'établissement francophones. Le système d'enrichissement permanent par chacun utilisé durant la première phase pourra alors non seulement se poursuivre, mais s'amplifier et notamment s'élargir à d'autres pays francophones. Un très beau projet !

Conclusion

Le numérique permet de faciliter et de multiplier les **interactions**. Il redéfinit les relations sociales et professionnelles. En outre, il n'y a plus de différence entre les outils que l'on peut utiliser à distance et ceux disponibles en présentiel, sauf à mettre des obstacles artificiels, par exemple en décrétant que dans une classe, les élèves ne doivent pas faire appel à leurs propres instruments. Pourtant on sait, par une enquête récente, que 80% des élèves déclarent préférer utiliser en classe leurs outils personnels à ceux que l'on met à leur disposition. En fait, ce sont les usages qui décideront. Les interactions se font entre individus (travail entre pairs, accompagnement, *coaching*...), entre groupes (équipes, réseaux...), entre établissements et autres structures (services, circonscriptions...). Elles favorisent des approches empiriques et pragmatiques, sans exclure ce qui relève de la théorie, à l'image des chercheurs ou des chirurgiens qui savent travailler entre eux à des milliers de kilomètres les uns des autres. Comme le préconisait déjà Dewey, elles peuvent permettre **d'apprendre en faisant** (à condition de s'organiser pour cela). Ce qui vaut pour les chefs d'établissement pourrait convenir aux enseignants et, *a fortiori*, aux élèves, c'est certain. Pour les professeurs, cela facilite la comparaison de pratiques professionnelles effectives, sources de réflexions et de progrès. Si le développement professionnel des chefs d'établissement est déjà en marche et va s'amplifier de façon naturelle, comme élément central et intellectuel de leur métier, il est clair qu'existe un décalage notable pour l'enseignement primaire (où la dimension « métier » de directeur est bien faible), pour les corps d'inspection pédagogique et... pour les enseignants, même si l'on discerne à leur sujet un frémissement visible à travers la lecture des *Cahiers pédagogiques* ou la *revue de la Foéven*. Nous éviterons de faire de l'angélisme en semblant croire que le bonheur pédagogique serait dans les usages du numérique, notamment en termes d'équité et de justice scolaire. Quels qu'ils soient, des outils à eux seuls, ne sont rien, même s'ils enrichissent considérablement les possibilités pour l'enseignement, la coopération pédagogique, le management pédagogique et le développement professionnel. L'essentiel réside dans les pratiques effectives et, si l'on n'y prend pas garde, des instruments nouveaux peuvent conforter des pratiques anciennes, ainsi que le regrettable manque d'équité de notre système éducatif. Pour éviter cela, l'équité est donc un point central à prendre en compte dans le développement professionnel de tous les acteurs.

Les usages différenciés du numérique et des réseaux, montrent la spécificité des différents métiers : d'une part, les enseignants et leur mission vis-à-vis des apprentissages de leurs élèves ; d'autre part, les chefs d'établissement et leur rôle pour faire collaborer, coproduire, coopérer, co-évaluer les équipes, pour façonner de l'ingénierie pédagogique. La **mémoire collective** que l'établissement construit progressivement (s'il décide de le faire, bien sûr) constitue un précieux capital pédagogique à **partager**, notamment avec les nouveaux arrivants dont les stagiaires de l'Espé. Cela peut également permettre de diminuer les effets néfastes du *turn over* très rapide que connaissent les enseignants dans certains établissements (pas tous, heureusement !). Avec la question des mémoires collectives on arrive aux marges

Nous en avions rêvé

des organisations apprenantes. En termes de routines défensives, les éventuels obstacles sont dans les têtes des acteurs. Heureusement, la volonté et les idées innovantes aussi.

On avait rêvé de tels usages ; les outils sont là, désormais ils sont possibles.

Bibliographie

Administration et éducation, Paris, AFAE

Bouvier A. (2011) : **Le management cognitif d'un établissement scolaire. Vers un pilotage intellectuel de l'action**, Livres bleus, Poitiers, Scéren-CRDP

Bouvier A. (2012) : **La gouvernance des systèmes éducatifs**, 2^{ème} édition, collection Politique aujourd'hui, Paris, PUF.

Bray M (2007) : **The shadow education system : private tutoring and its implication for planners**, Paris, UNESCO

Monteil J.-M. et Huguet P. (2013) : **Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?** Grenoble, PUG.

Vincent G. (1994) : **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**, Lyon, PUL.

www.ries.revues.org

Recteur Alain Bouvier
Professeur associé à l'université de Sherbrooke