



HAL
open science

**Au cœur de la communauté de pratique des “
Ambassadeurs du numérique de Paris ”, un modèle
social de formation à visée professionnalisante :
référentialiser des compétences pour outiller la
construction de l’identité professionnelle**

Sandrine Gourdon d’Henin

► **To cite this version:**

Sandrine Gourdon d’Henin. Au cœur de la communauté de pratique des “ Ambassadeurs du numérique de Paris ”, un modèle social de formation à visée professionnalisante : référentialiser des compétences pour outiller la construction de l’identité professionnelle. Education. 2020. dumas-03167820

HAL Id: dumas-03167820

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03167820>

Submitted on 12 Mar 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Parcours Ingénierie de la Formation et Médias numériques

**Au cœur de la communauté de pratique des « Ambassadeurs du numérique de Paris »,
un modèle social de formation à visée professionnalisante**

Référencier des compétences pour outiller la construction de l'identité professionnelle

Présenté par : Sandrine Gourdon D'Henin

Encadré par : Raribah Gatti

Mots Clefs

communauté de pratique, modèle de formation, espace collaboratif M@gistère,
référenciation des compétences, professionnalisation, identité professionnelle

Résumés

Suite à la mise en œuvre, en 2017, d'un dispositif visant à développer les usages du numérique dans les écoles de l'Académie de Paris, une communauté de pratique de professeurs des écoles « Ambassadeurs du numérique » est née. Aujourd'hui, plusieurs nécessités émergent au sein de cette communauté d'enseignants entrant dans le métier : avoir une meilleure visibilité sur les compétences et les connaissances à acquérir dans le cadre de ce programme, réfléchir aux moyens de garder trace des savoirs construits pour valoriser les parcours, se baser sur des indicateurs concrets pour l'accompagnement individualisé et le pilotage de la formation. Les savoirs construits collectivement et capitalisés pendant plusieurs années dans les espaces collaboratifs M@gistère ont servi de base à un travail de référentialisation des compétences et des connaissances à acquérir dans le cadre de ce programme. Mis en perspective avec les attentes officielles, ces savoirs ont permis de concevoir une première ébauche de référentiel qui vise à outiller la construction de l'identité professionnelle des enseignants « Ambassadeurs du numérique ».

- * -

Following the implementation, in 2017, of a program aimed at developing digital uses in the primary schools of the Académie de Paris, a community of teachers named "Digital Ambassadors" was born. Today, several needs emerge within this community of teachers embracing the profession: to overview the skills and knowledge to be acquired within the framework of this program, to think about the means of keeping a proof of the knowledge built during the program, to collect indicators for individualized support and management of training. The knowledge built collectively and capitalized over several years in the collaborative space M@gistère served as a basis for a work of referencing the skills and knowledges to be acquired. Put in perspective with official expectations, a first draft of a framework has been established and aims to develop the professional identity of "digital ambassadors" teachers.

Charte de non-plagiat

(Tout manquement à cette charte entraînera la non prise en compte du mémoire et donnera lieu à sanction.)

Je, soussignée Sandrine Gourdon – D’Henin, étudiant(e) à Paris en Master « Ingénierie de la formation et médias numériques », certifie que le texte présenté comme mémoire est strictement le fruit de mon travail personnel. Toutes les citations (sources internet incluses) ont été clairement référencées et reformulées, tout crédit (photo, illustration diverse) figure sur le document remis. J’ai pris connaissance des sanctions pour plagiat.

Fait à Paris le 24 août 2020

Signature

A black rectangular redaction mark covering the signature of the student.

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier madame Raribah Gatti qui a dirigé la rédaction de ce mémoire. Son écoute, les conseils qu'elle m'a apportés, son soutien au moment où il a fallu choisir les directions à prendre et ses mots rassurants ont été précieux.

Je remercie également madame Frédérique Longuet pour l'organisation des séminaires de recherche dans un contexte sanitaire critique qui nous a contraints à travailler exclusivement à distance. En plus de nous aider à mieux cerner notre sujet, de nous apporter des ressources théoriques utiles pour alimenter nos réflexions, elle a su dynamiser le groupe et apporter la motivation qui aurait pu nous faire défaut pendant le confinement.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude à madame Oyarzabal-Caffiaux, Inspectrice de l'Éducation nationale, déléguée académique au numérique, qui a accepté que je prenne appui sur le dispositif « Ambassadeurs du numérique » pour mener mes investigations et qui a su comprendre ma démarche. Je la remercie d'avoir été à l'écoute des propositions concrètes qui ont pu émerger de cette étude.

J'adresse mes remerciements aux professeurs de l'INSPE de Paris et aux différents intervenants qui nous ont accompagnés et formés pendant ces deux années de Master. Je remercie également mes collègues de Master qui ont partagé leurs savoirs. J'ai aujourd'hui conscience que l'on gagne bien plus qu'un diplôme lorsque l'on s'engage dans une reprise d'étude.

Enfin je remercie tous mes collègues de travail, mes amis, ainsi que les membres de ma famille pour leurs encouragements et leur indéfectible soutien.

Sommaire

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 – La naissance d’une communauté de professeurs « Ambassadeurs du numérique » dans l’Académie de Paris	4
1.1. Contexte et intentions	4
1.1.1. Les nouveaux regards portés sur la formation des enseignants	4
1.1.2. La formation des enseignants au et par le numérique.....	6
1.1.3. La promotion du travail collectif	7
1.2. Communautés et apprentissage social, de quoi s’agit-il ?	10
1.2.1. Communauté de pratique ou communauté d’apprentissage professionnelle ?	10
1.2.2. Apprendre ensemble au sein d’une communauté dans un espace virtuel d’échanges	13
1.2.3. Participation au sein d’un espace d’échanges en ligne et motivations	17
1.3. Le processus de professionnalisation, une affaire de responsabilité partagée	19
Chapitre 2 - Référentialiser des compétences au sein des espaces collaboratifs	
M@gistère	22
2.1. La démarche.....	22
2.1.1. Choix terminologiques et balises méthodologiques	22
2.1.1. Une volonté de prendre appui sur les référentiels existants.....	24
2.2. La présentation de l’expérimentation.....	25
2.2.1. Public concerné et lieux d’expérimentation.....	25
2.2.2. Méthode	26
2.3. Collecte des résultats et analyses	27
2.3.1. Résultats de l’analyse lexicométrique.....	27
2.3.2. Résultats de l’analyse du corpus d’une enseignante ambassadrice	30
2.3.3. Conception d’une ébauche de référentiel.....	32
Chapitre 3 - Une ébauche de référentiel pour accompagner la construction de l’identité professionnelle des enseignants ambassadeurs.....	35
3.1. L’identité professionnelle en question	35
3.2. Un référentiel comme outil au service de la construction identitaire	38

3.2.1. Auto-positionnement et auto-régulation de l'apprentissage	39
3.2.2. Co-construction des parcours avec les formateurs.....	40
3.2.3. Création d'un répertoire personnalisé.....	40
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	44
Index	1
Annexes	2
Annexe 1 : Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne, d'après Garrison, Anderson et Archer	2
Annexe 2 : Échanges significatifs issus des forums de M@gistère	3
Annexe 3 : Collecte des résultats de l'analyse lexicométrique réalisée avec le logiciel IRAMUTEQ	7
Annexe 4 : Cartographie apprenant	13
Annexe 5 : Référentiel apprenant	15

Introduction

Cette étude se situe en 2020, trois ans après la mise en œuvre, dans l'Académie de Paris, du dispositif « Ambassadeurs du numérique ». Ce programme vise à former et à accompagner des professeurs des écoles stagiaires volontaires afin qu'ils intègrent progressivement, dès leur formation initiale et pendant les deux années qui suivent leur titularisation, le numérique à leurs pratiques de classe. Progressivement, ces enseignants, en tant qu'« ambassadeurs », sont amenés à partager pratiques et savoirs avec leurs collègues au sein de leurs écoles et lors d'évènements destinés à promouvoir le numérique éducatif.

Une centaine de professeurs des écoles ambassadeurs du numérique dans l'Académie de Paris sont aujourd'hui intégrés à ce programme qui réunit quatre partenaires : le rectorat de Paris, l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Paris, la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN) et la Ville de Paris. J'interviens sur ce dispositif, à temps plein, pour le compte du rectorat de Paris en tant que Professeure des écoles et maître formatrice (PEMF). Je travaille en collaboration avec l'Inspectrice de l'Éducation nationale déléguée académique au numérique Premier degré et avec le Conseiller pédagogique TICE Premier degré. L'accompagnement et la formation des enseignants ambassadeurs, dont je suis en charge, répondent à des logiques d'hybridation. Les modalités articulent le travail en présentiel et en distanciel. Pour l'accompagnement à distance, nous utilisons plusieurs espaces collaboratifs hébergés sur M@gistère¹. J'y assure les rôles de formatrice à distance et d'animatrice de communauté. Mes missions consistent à définir, à produire et à organiser les contenus de formation au sein des espaces en ligne ; à susciter les débats et à encourager le partage de pratiques, à amener les participants à relayer les informations utiles à l'ensemble de la communauté. Mes investigations seront conduites à partir de ces lieux virtuels d'échanges. Considérant que la nature de ce programme relève de l'action collective (Perreau, 2011), c'est à dire « un type d'action qui implique une communauté d'acteurs œuvrant de concert », le concept d'intentionnalité collective développée dans son article² justifiera l'emploi du pronom

¹ M@gistère est une plateforme de formation conçue pour les enseignants du premier et du second degré.

² Laurent Perreau, «En quel sens peut-on parler d'intentionnalité collective ?», *Bulletin d'Analyse Phénoménologique* [En ligne], Volume 6 (2010), Numéro 8: Questions d'intentionnalité (Actes n°3), URL : <https://popups.uliege.be:443/1782-2041/index.php?id=446>

personnel « nous ». L'emploi du « je » permettra ainsi aux lecteurs de distinguer ce qui relève d'intuitions et d'initiatives plus personnelles.

La première promotion d'enseignants ambassadeurs, entrée dans le dispositif en 2017, est aujourd'hui sur le point de quitter le dispositif, après trois ans d'accompagnement. Un bilan a permis de faire quelques observations. Le programme, s'est progressivement créé autour d'une approche communautaire encourageant l'apprentissage social et, après trois ans, les retours sont positifs. Nous pouvons également éprouver sur le terrain l'efficacité collective de ce projet. Un des objectifs de ce mémoire sera de documenter cette dimension collective mais aussi de montrer que pour la cultiver, il conviendra de considérer des préoccupations plus individuelles. En effet, s'agissant de voler de leurs propres ailes, certains professeurs des écoles de la promotion 2017, cherchent aujourd'hui à savoir s'ils possèdent les acquis suffisants et toutes les clés pour assumer seuls ce rôle d'« ambassadeur ». Les retours du terrain montrent que cette mission de « représentation » suppose un niveau de compétences et de connaissances suffisant, voire supérieur, pour prétendre à une certaine efficacité. Ils souhaitent également connaître les directions à emprunter pour s'inscrire dans un processus de formation continue et évoluer dans cette fonction. Ajoutons que beaucoup d'enseignants ambassadeurs ont été mobilisés pendant la crise sanitaire de 2020. Ces premiers constats ont fait ressortir la nécessité de mieux définir le champ d'actions des enseignants ambassadeurs et les savoirs à construire afin qu'ils puissent répondre aux sollicitations de leurs collègues.

Une des directions à prendre, pour tenter de répondre à cette première préoccupation, consisterait à définir plus précisément et plus concrètement les savoirs inhérents à la mission d'ambassadeur du numérique. Mes premières investigations m'ont amenée à réfléchir à une démarche de référentialisation qui prendrait appui sur des éléments théoriques et méthodologiques apportés par des lectures scientifiques, qui se baserait sur l'analyse des savoirs construits par la communauté des ambassadeurs et qui s'inscrirait dans une dynamique de complémentarité avec les référentiels enseignants existants. Mais une autre préoccupation des ambassadeurs, à savoir « comment tirer individuellement profit des savoirs construits ? », m'a amenée à réfléchir aussi aux possibilités de mettre cette démarche de référentialisation au service de la construction et de la valorisation des trajectoires professionnelles individuelles. La réunion de ces deux préoccupations a ensuite fait émerger cette question : « En quoi la référentialisation des compétences menée au sein d'une communauté de pratique, et plus particulièrement au sein d'un espace collaboratif M@gistère, permettait-elle d'outiller la

construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique ? ».

Je formule donc l'hypothèse générale que la conception d'un document référentiel propre à la communauté de pratique des « Ambassadeurs du numériques » permettrait d'outiller la construction de l'identité professionnelle de ces membres.

Après avoir présenté notre contexte d'étude et traité la question de la professionnalisation dans un premier chapitre, je défendrai dans une seconde partie, après quelques précisions terminologiques et théoriques, l'hypothèse qu'un travail de référentialisation mené au sein des espaces d'échanges en ligne des enseignants ambassadeurs, permettrait d'identifier les principaux éléments d'une culture de communauté. Un exercice de catégorisation nous amènerait progressivement à élaborer une ébauche un référentiel contenant les compétences et les savoirs spécifiques à mobiliser dans le cadre de ce programme. Considérant que la mise en forme de ce canevas doit se baser sur un vécu collectif et des expériences individuelles, il a été construit en s'appuyant sur des échanges collectés dans les forums de l'espace collaboratif M@gistère des enseignants ambassadeurs du numérique. Après trois années, suffisamment de données ont pu être récoltées pour entreprendre ce travail de référentialisation qui se voudra dynamique et évolutif.

La proposition n'a pas pour objectif de définir des normes. L'idée est plutôt de constituer les bases d'un répertoire partagé sur lequel les membres de la communauté s'appuieraient pour construire leur propre parcours. Ce qui nous amène à formuler la deuxième hypothèse discutée dans un troisième chapitre : cette ébauche de référentiel permettrait d'outiller la construction de l'identité professionnelle de ces professeurs, en ce sens que cela faciliterait l'auto-positionnement des apprenants, la co-construction des parcours de formation et la capitalisation des savoirs construits.

Chapitre 1 – La naissance d’une communauté de professeurs « Ambassadeurs du numérique » dans l’Académie de Paris

C’est en septembre 2017 qu’une première « promotion » de trente professeurs des écoles stagiaires « Ambassadeurs du numérique » voit le jour dans l’Académie de Paris. Deux autres groupes suivront en 2018 et en 2019.

Le dispositif « Ambassadeurs du numérique » est né autour d’intentions dans un contexte de renouveau en matière de formation des enseignants. Il émane également d’une volonté de « faire entrer l’école dans l’ère du numérique » et de favoriser le travail collectif, multipartenaire.

L’accompagnement de ces enseignants ambassadeurs a été pensé selon plusieurs principes et modalités qui reposent sur une théorie sociale de l’apprentissage avec des composantes propres aux communautés de pratique. Il conviendra de définir le concept de « communauté » au regard de la recherche, d’en extraire les composantes et d’établir des liens avec la communauté des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique qui est au cœur de notre étude.

Enfin, sera traité la question de la professionnalisation, un des enjeux du programme « Ambassadeurs du numérique ».

1.1. Contexte et intentions

1.1.1. Les nouveaux regards portés sur la formation des enseignants

Le dispositif « Ambassadeurs du numérique » voit le jour en 2017 au moment où de nouveaux regards sont portés sur la formation des enseignants. Le comité de suivi de la réforme des enseignants, présidé par le recteur Daniel Filâtre, a remis en novembre 2016 un rapport³ sur

³ Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d’éducation présidé par Daniel Filâtre. *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie : rapport sur la formation continue*, 2016, 32 p. URL : <https://www.education.gouv.fr/reforme-de-la-formation-des-enseignants-vers-un-nouveau-modele-de-formation-tout-au-long-de-la-vie-2003>

la formation continue des enseignants « Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie ».

Ce rapport rappelle la nécessité d'articuler formation initiale et formation continue en considérant la formation des enseignants bien au-delà de la seule formation initiale, sur des temporalités plus longues. *Intégrer une perspective de développement professionnel dans un temps long et la préparer dans la formation initiale devraient éviter de faire peser un poids trop lourd sur les débutants* est également la vision exposée dans l'article⁴ d'Éric Bruillard. Le dispositif « Ambassadeurs du numérique » a été pensé selon ce principe. Il a été impulsé par l'Académie de Paris mais il s'est également construit avec l'INSPE de Paris dans un esprit d'articulation entre la formation initiale et la formation continue. Considérant que, pour un nouvel enseignant, les attendus sont nombreux et denses s'agissant du numérique éducatif, les actions de formation de ces enseignants ambassadeurs ont été pensées en cohérence et en continuité avec la formation initiale sur un continuum de plusieurs années (2^{ème} année du Master MEEF, première et deuxième année de titularisation) offrant aux participants un programme de soutien et un accompagnement personnalisés pour passer de la formation initiale à la vie professionnelle. Les auteurs du rapport parlent de « Transition vers la profession enseignante ».

Un autre axe du rapport évoque la nécessité de mettre en place une formation initiale et continue qui mobilisent de nouvelles démarches en ingénierie pédagogique : travail en réseau ou travail collaboratif, prise en compte de l'hétérogénéité des publics apprenants, intégration de modèles de formation hybrides, conception de programmes de formation visant à favoriser les expérimentations qui encouragent un développement professionnel : réflexif, impliqué, engagé, explorateur, curieux, exigeant, bricoleur, apprenti-chercheur. Ce sont tous ces principes qui semblent être au cœur des préoccupations des différents acteurs du programme « Ambassadeurs du numérique », comme peut en témoigner la page académique⁵ qui présente le dispositif.

⁴ Bruillard, Éric. « Former des enseignants pour une école « numérique » et « postmoderne » ». Administration Education, vol. N° 154, no 2, juillet 2017, p. 25 31. URL : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-25.htm?contenu=resume>

⁵ Académie de Paris. *Devenez ambassadeurs du numérique*. URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1670527/devenez-ambassadeurs-du-numerique

1.1.2. La formation des enseignants au et par le numérique

Le ministère chargé de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports s'est donné comme ambition de « faire entrer l'École dans l'ère du numérique »⁶. La loi du 8 juillet 2013⁷ pour la refondation de l'École de la République instaure un service public du numérique éducatif. Ce nouveau service public a pour mission d'organiser une offre de productions pédagogiques numériques à destination de l'ensemble de la communauté éducative.

Parmi les mesures importantes, il est prévu, pour les enseignants, un accès à des outils, à des ressources pédagogiques, ainsi qu'à des instruments de formation initiale et continue comme M@gistère, un dispositif conçu pour les enseignants du premier et du second degré, qui propose, depuis octobre 2015, des modules de formation complémentaires aux plans académiques et départementaux. Cette offre est constituée d'une part, de formations à inscription immédiate réalisées en autonomie et d'autre part, de formations accompagnées par un formateur où sont organisés des échanges entre pairs.

Des espaces collaboratifs ont été ouverts sur la plateforme M@gistère pour diffuser des contenus et pour assurer l'accompagnement à distance des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique. Il s'agissait d'apporter une dimension collective au programme, une conception partagée par Éric Bruillard (2017) qui préconise de développer une vision et une pratique plus collectives du métier d'enseignant et qui indique que les plateformes d'échanges peuvent y contribuer.

Les compétences numériques constituent aujourd'hui un élément important de l'insertion professionnelle. Le ministère chargé de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ainsi que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ont élaboré un cadre de référence des compétences numériques⁸ (CRCN), inspiré du Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens⁹ (DigComp) et valable de l'école

⁶ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Une stratégie ambitieuse pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique*. URL : <https://www.education.gouv.fr/une-strategie-ambitieuse-pour-faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-6293>

⁷ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. URL : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

⁸ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Développement des compétences numériques dans l'enseignement scolaire, dans l'enseignement supérieur et par la formation continue*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo37/MENE1915146D.htm>

⁹ Commission européenne. *Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens (DigComp)*. URL : <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=1315>

primaire à l'université. La plateforme Pix¹⁰ a ensuite été créée afin de permettre l'évaluation du niveau de maîtrise et la certification de ces compétences numériques.

Le développement des compétences numériques des élèves et plus largement l'utilisation des outils et des ressources numériques dans tous les enseignements exigent que les professeurs aient reçu une formation adéquate et plus spécifique dans ces domaines. C'est un des principaux objectifs du dispositif « Ambassadeurs du numérique ». En complémentarité des formations dispensées à l'INSPE, le public concerné par cette étude, à savoir les professeurs des écoles ambassadeurs du numérique, bénéficie d'un accompagnement personnalisé pour s'emparer d'un sujet qui se révèle vaste et qui nécessite la mobilisation de savoirs conséquents, s'agissant d'acquérir progressivement les compétences numériques répertoriées dans le CRCN, de mettre en œuvre des situations de classe qui permettent le développement de ces mêmes compétences chez leurs élèves, de faire des liens avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et avec les programmes scolaires. Les enseignants doivent également maîtriser les outils et savoir les intégrer à leurs pratiques de classe. Il faut considérer aussi les attentes énoncées dans la compétence 9 du référentiel des enseignants et détaillées dans un document d'accompagnement¹¹. Cet énoncé pose les bases des compétences et des connaissances à acquérir mais la densité des savoirs à maîtriser dans le domaine du numérique nous amène progressivement à vouloir établir des outils de référence comme moyens de tracer des chemins à suivre pour espérer faire le tour des principaux sujets.

Guidés par l'expérience et à l'écoute des participants désireux d'avoir une vision claire des savoirs à construire et de leurs acquis, il semble aujourd'hui important de songer aux moyens de référencer les compétences et les connaissances des professeurs ambassadeurs à des fins de professionnalisation.

1.1.3. La promotion du travail collectif

En premier lieu, il convient d'indiquer que le dispositif « Ambassadeurs du numérique », est un projet multipartenaire, ce qui pose les bases d'un projet à dimensions collectives. Quatre entités : le rectorat de Paris, l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

¹⁰ Plateforme Pix. *Service public en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques pour tous, tout au long de la vie.* URL : <https://pix.fr>

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. *Formation des enseignants, fiche 14.* URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo13/MENH1506379N.htm>

(INSPE) de Paris, la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN) et la Ville de Paris ont signé une convention qui les unit autour du programme « Ambassadeurs du numérique » destiné à renforcer la pratique du numérique des enseignants. Selon ses possibilités, chaque partenaire participe à la mise en œuvre de ce dispositif en apportant son expertise ainsi que des moyens financiers, matériels et humains pour s'assurer de son bon fonctionnement et pour encourager son développement. Le dossier n°124 intitulé *Le travail collectif enseignant, entre formel et institué*, publié par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), apporte un éclairage sur ce type de partenariats. Dans une étude sur la gouvernance scolaire en 2016, le CNESEO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire) souligne que la réforme de l'école se fait avec l'inclusion d'acteurs nouveaux et de dispositifs pédagogiques collectifs et qu'à l'échelle des académies se développent des politiques en lien avec d'autres partenaires locaux comme les collectivités territoriales, les administrations déconcentrées, les usagers, le monde de l'entreprise, les associations culturelles, etc. Il est à observer que la MGEN, première mutuelle de santé en France, en tant que partenaire du dispositif « Ambassadeurs du numérique », rapproche du monde de l'entreprise les enseignants concernés et les différents acteurs, notamment en établissant des liens avec les startups qu'ils promeuvent lors des différents événements et rencontres organisés dans le cadre du programme.

Concernant les pratiques professionnelles des enseignants, le dossier de l'IFÉ, cité précédemment, indique que les institutions internationales et nationales font aujourd'hui la promotion du travail collectif et que cette tendance se développe depuis plusieurs années. C'est la circulaire de rentrée de 1989 qui a institué le concept de « communauté éducative » et les injonctions au travail collectif sont largement présentes dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013. Dans ce référentiel, il est question de compétences sur les valeurs partagées et les principes fondamentaux, de coopération (en équipe, avec les parents, les partenaires), nécessaires contribution à la communauté éducative et engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Au regard du travail mené dans le dossier de l'IFÉ, quelques éléments pourraient être apportés pour définir le « travail collectif », sans prétendre faire un travail exhaustif sur ce sujet car il existe une multiplicité de modèles. Le travail collectif peut se construire autour d'échanges informels comme ceux que l'on peut observer autour de la machine à café, au sein de petits groupes d'individus qui se choisissent ou qui se constituent dans un cadre formel. Dans tous les cas, il est avancé dans ce dossier, que ces échanges permettent un ajustement des pratiques et qu'il renforce les liens (Lator, 2010). C'est ce qui est observé dans le groupe des

professeurs des écoles qui ont intégré le programme « Ambassadeurs du numérique ». Lorsqu'on les interroge, ils affirment apprendre énormément des échanges informels au sein de cette communauté dont les membres se regroupent autour de sujets spécifiques que chacun investit et approfondit différemment. Ce principe de travail collectif s'inscrit également dans une vision plus globale, exposée dans les rapports de 2016 et 2018 du comité de suivi de la réforme des enseignants présidé par le recteur Daniel Filâtre et dans le dossier de l'IFÉ, qui reconnaît l'importance du travail collaboratif, du travail en réseau, des communautés d'apprentissage et de l'intelligence collective. Toutes ces dimensions intègrent progressivement les activités sociales, économiques, touchent aussi l'école, et donc le métier d'enseignant. L'industrialisation massive, les conditions économiques et sociales, la complexification du monde ainsi que le développement des technologies de l'information et de la communication, les possibilités d'Internet transforment les pratiques d'apprentissage (Cristol, 2017).

Cette logique d'espaces d'échanges est partagée par les acteurs qui s'emploient à faire vivre et à faire évoluer le dispositif « Ambassadeurs du numérique ». Il convient tout d'abord d'indiquer que les enseignants ambassadeurs participent activement au développement du travail d'équipe sur le terrain, au sein des établissements dans lesquels ils exercent. Ce mode de fonctionnement pourrait bien faire émerger dans les écoles qui accueillent des professeurs ambassadeurs des communautés d'apprentissage professionnelles, un type de communauté qui sera exposé dans la deuxième partie de ce premier chapitre. Les modalités d'accompagnement prévoient également plusieurs lieux d'échanges. Les professeurs des écoles ambassadeurs du numérique se regroupent d'abord à l'INSPE dans le cadre de leur formation initiale mais ils ont également accès à d'autres espaces, pendant la durée de leur participation au programme : une salle de formation entièrement conçue pour le travail en présentiel qui privilégie l'exploration, l'expérimentation et le travail de groupe ainsi qu'un espace collaboratif M@gistère assimilé à une ambassade virtuelle pour le travail collectif à distance.

Il sera montré dans la deuxième partie de ce premier chapitre, en quoi nous pouvons dire qu'une communauté « Ambassadeurs du numérique » s'est construite, au fil de ces trois années d'expérimentation du programme et comment s'organise l'apprentissage au sein de celle-ci.

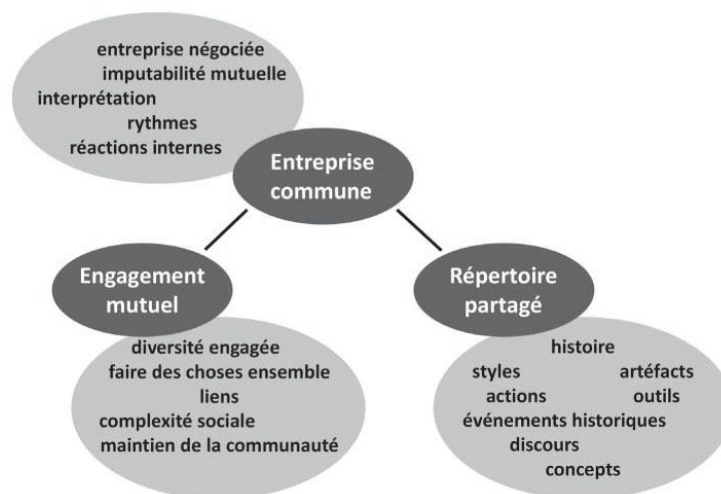
1.2. Communautés et apprentissage social, de quoi s'agit-il ?

La littérature est très riche sur le sujet. Plusieurs types de communautés ont été répertoriés selon leurs caractéristiques et la nature de leurs activités. Les définitions associées varient d'un écrit à l'autre. Il est observé que les termes utilisés concernent davantage à des concepts soutenus par des travaux de recherche et leurs auteurs.

1.2.1. Communauté de pratique ou communauté d'apprentissage professionnelle ?

Pour définir la notion de communauté de pratique (CDP), je retiendrais la théorie d'Etienne Wenger, exposée dans son livre de 2005 « La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité » dans lequel il définit le concept de « communauté de pratique ». L'auteur, en associant les termes « communauté » et « pratique » ne prétend pas dire qu'une communauté se définit essentiellement par sa pratique mais plutôt que trois dimensions fondamentales d'une pratique contribuent à la cohérence d'une communauté : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Le schéma ci-dessous, issu de l'ouvrage, présente ces trois dimensions de la pratique en tant que propriété d'une communauté.

Les dimensions de la pratique en tant que propriété d'une communauté (Wenger, 2005)



L'engagement mutuel est l'essence même d'une communauté. Une communauté de pratique n'est pas un groupe d'individus qui possèdent des caractéristiques communes comme un titre ou une catégorie professionnelle. Faire partie d'une communauté de pratique implique un engagement dynamique, nécessite d'être partie prenante pour le maintien de celle-ci. Il convient également de considérer, comme l'affirme Etienne Wenger que *l'engagement mutuel est fondé non seulement sur notre compétence mais aussi sur celles des autres, qu'il fait appel à nos connaissances et à nos réalisations ainsi qu'à notre capacité de profiter du savoir et des contributions des autres.*

L'entreprise commune comprend toute l'énergie déployée par les membres de la communauté pour rendre possible la pratique, surmonter les défis et l'améliorer. *Une entreprise génère et oriente l'énergie sociale, elle encourage l'action en la dirigeant vers un but, elle contient les émotions et les contrôle, elle génère autant de nouvelles idées qu'elle en écarte. Elle constitue une ressource pour la coordination, la construction de sens et l'engagement mutuel, comme le rythme est à la musique.* (Wenger, 2005). L'entreprise commune n'est ni figée, ni toujours consensuelle et suis plus ou moins les règles imposées par le contexte institutionnel. Elle est créée et façonnée par les membres de la communauté. *Leur pratique quotidienne, empreinte de soumission et d'affirmation, représente une réponse négociée, complexe et collective face à leur situation* (Wenger, 2005). Même contrainte, la communauté s'adapte, invente des réponses en fonction d'un contexte, des attentes, des influences et des forces extérieures. Il faut aussi entendre par là que c'est la communauté qui négocie l'entreprise et que cela cultive la responsabilité mutuelle. Avoir le sentiment de pouvoir exercer une influence est un élément déterminant pour que les individus, appartenant à la communauté, se sentent concernés et développent une participation active au sein de celle-ci. Avoir un rôle à jouer motive l'ambition de « devenir compétent ».

Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des mots, des outils, des procédures, des gestes, des actions, des histoires vécues, etc. Cet ensemble de ressources partagées contribue à façonner l'identité de la communauté et permet aux membres d'afficher leur appartenance au groupe. Le répertoire partagé crée des références communes qui sont le reflet d'un engagement mutuel passé et pourront être réinvesties. La création de ce répertoire est un processus dynamique et interactif qui peut certes déstabiliser la coordination de l'entreprise mais qui offre des opportunités de faire évoluer la communauté.

Si, selon Etienne Wenger, les trois dimensions fondamentales exposées précédemment participent à la cohérence d'une communauté de pratique, l'idée n'est pas de dresser un tableau

idyllique de ce type de communauté mais de parler de *force avec laquelle il faut composer pour le meilleur et pour le pire* et de *lieu d'engagement dans l'action, de relations interpersonnelles, de savoir partagé et de négociations d'entreprise*.

Etienne Wenger va progressivement élargir la notion de communauté de pratique en intégrant les communautés virtuelles et en la définissant comme *tous les groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment faire mieux en interagissant régulièrement ensemble*. (Wenger, 2004).

L'article¹² de Martine Leclerc et Jean Labelle, ainsi que le site CAP¹³ apportent des précisions sur le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Ce type de communauté comporte des similitudes avec la communauté de pratique mais les différences résident au niveau du but poursuivi qui place l'élève au centre des préoccupations. Il est attendu que l'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants ainsi que leur collaboration impactent directement sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Les études qui ont été consultées relatent surtout d'expériences qui ont lieu dans l'enceinte des écoles. Les principes des communautés d'apprentissage professionnelles se déclinent en plusieurs axes : la poursuite d'un but commun en lien avec la réussite des élèves, un leadership partagé, des décisions basées sur des données précises, un apprentissage collectif et une culture de la collaboration, des conditions favorables pour organiser des rencontres formelles.

L'exposé de ces deux types de communautés nous amène à une mise en regard avec la communauté des enseignants ambassadeurs du numérique qui pourrait se situer entre ces deux concepts. Même si sa configuration et le but poursuivi semblent plus proches des communautés de pratique, la possibilité de voir aussi se développer des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles où sont affectés les enseignants ambassadeurs pourrait être à considérer. Dans notre contexte, nous pourrions également parler d'« organisation apprenante » considérant les travaux de Bouchez (2014), cités par Cristol (2017), qui *distingue les communautés de pratiques autogérées qui se coalisent à partir des questions mises en commun et les communautés de pratiques pilotées par un sponsor de la direction [...] au profit d'apprentissages qui bénéficient à toute la structure*. Quels que soient les termes utilisés, il est

¹² Leclerc, M. & Labelle, J. « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés ». *Éducation et francophonie*, 2013, 41 (2), 1–9. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1021024ar>

¹³ CTREQ. Communauté d'apprentissage professionnel. 2014. URL : <http://cap.ctreq.qc.ca/>

avancé, avec une prudence de rigueur, qu'une majorité de conditions sont réunies pour pouvoir parler de communauté d'apprentissage. La partie suivante visera à présenter ce qui se joue en termes d'apprentissage dans une communauté et plus particulièrement au sein d'un espace d'échanges en ligne, puis d'établir un lien avec notre contexte.

1.2.2. Apprendre ensemble au sein d'une communauté dans un espace virtuel d'échanges

Beaucoup de travaux existent en lien avec les communautés d'apprentissage virtuelles et convergent vers une même définition : un ensemble de personnes reliées par ordinateur qui échangent par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet, et qui partagent un intérêt commun, pouvant se transformer en culture commune d'apprentissage (Cristol, 2017).

Il me semble également important d'indiquer que la communauté des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique n'est pas exclusivement virtuelle puisque le dispositif repose sur des formes d'hybridation de la formation intégrant distanciel et présentiel.

Il sera considéré que l'adjectif « virtuel » se réfère à un « mode de communication » de la communauté (Dillenbourg & al., 2003) et repose sur l'utilisation d'un espace d'échanges en ligne au service de l'apprentissage, en complémentarité d'autres lieux.

Sur quelles théories pouvons-nous nous baser pour comprendre ce qui se joue en termes d'apprentissage dans un espace virtuel d'échanges ? Dans notre contexte, pouvons-nous considérer que la communauté de professeurs des écoles ambassadeurs du numérique est une communauté d'apprentissage ? Sur quels indicateurs pouvons-nous nous appuyer, sont-ils observables au sein des lieux d'échanges et plus particulièrement au sein des espaces collaboratifs M@gistère ?

Etienne Wenger (2005) défend l'idée que la pratique doit être interprétée comme un processus d'apprentissage et mes investigations m'ont rapidement menée au concept d'« apprentissage situé » qui peut se définir comme un apprentissage communautaire qui se fait en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets (Dillenbourg, P., & Poirier, Ch., & Carles, L., 2003).

Mes recherches m'ont également amenée à considérer l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage. C'est sur un site entièrement dédié aux théories de l'apprentissage¹⁴ que j'ai

¹⁴ Master 2 IME. Les théories de l'apprentissage. Consulté le 31 juillet 2020. URL : <http://il.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/index.html>

trouvé quelques indications : *Cette théorie dit que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme). De Piaget aux travaux les plus récents, la recherche a attesté de l'existence de cette construction et de sa dimension interactive.*

Prendre également en compte l'approche connectiviste, un modèle d'apprentissage développé par George Siemens et Stephen Downes (2005), basé sur les apports des nouvelles technologies, le développement de réseaux, la création de connexions et le flux d'informations, c'est miser, au niveau de l'accompagnement et dans l'espace M@gistère des enseignants ambassadeurs du numérique, sur la diversité et la multiplicité d'entrées pour accéder aux ressources, sur la capacité des participants à sélectionner des informations qui s'externaliseront progressivement par le biais d'interactions sur d'autres supports et réseaux.

De plus, pour tenter de ne pas faire de confusions entre une série d'échanges en ligne et une communauté d'apprentissage, il me semble pertinent de prendre appui sur des indicateurs précis. Les travaux de Bielaczyc et Collins (1999), cités par Cristol (2017), qui relèvent 8 dimensions¹⁵, peuvent servir de guide. D'autres repères viennent enrichir les points de vue comme le modèle théorique de la communauté d'apprentissage en ligne de Garrison, Anderson et Archer (2000) avec ses trois dimensions (présence sociale, présence cognitive et présence enseignante), complété par l'article¹⁶ d'Annie Jézégou qui présente des grilles d'analyse de la présence en e-learning constituées de catégories d'interactions et d'indicateurs précis. Ces grilles ont été reportées en annexe 1.

¹⁵ 1. Un but commun de la communauté.

2. Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles.

3. Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation.

4. Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource.

5. Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité.

6. Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres.

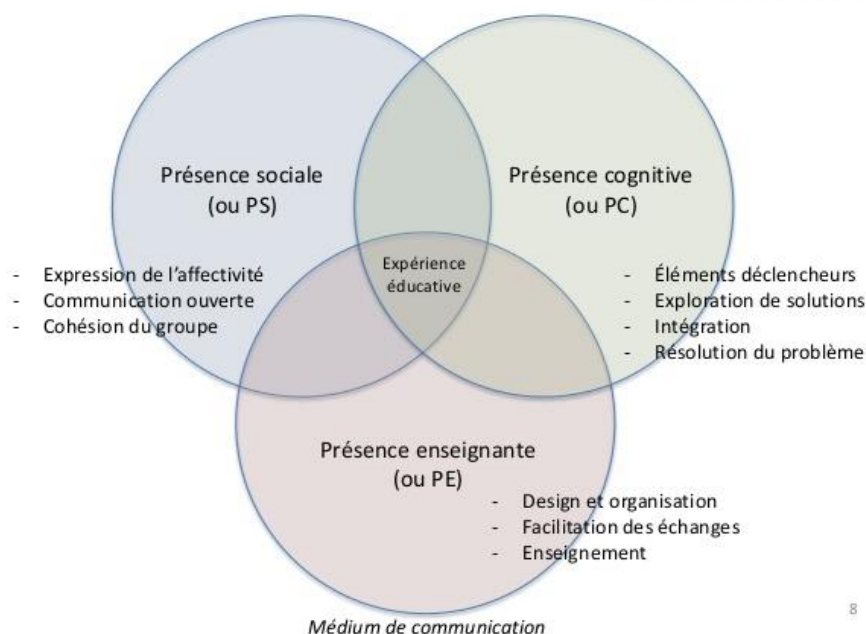
7. Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées.

8. La production par les apprenants de leurs propres objets et idées.

¹⁶ Jézégou Annie. « Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. Journal of Distance Education ». Revue de l'Éducation à Distance, Canadian Network for Innovation in Education, 2010, 24 (2), pp.3-9. URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00486497>

Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne

(Garrison, Anderson et Archer, 2000)



8

Les indicateurs retenus ont été mis en perspective avec des échanges pour tenter de démontrer que l'on peut considérer la communauté des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique comme une communauté d'apprentissage. Les interactions présentées ici ont été sélectionnées à titre d'exemples dans l'espace collaboratif M@gistère de la promotion 2019 et révèlent :

- Une présence sociale : un dialogue s'installe entre plusieurs apprenants
- Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles.
- Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres. Il s'agit ici de travailler autour du modèle SAMR¹⁷, une référence théorique, élaborée par Ruben Puentedura, utilisée par les éducateurs qui souhaitent réfléchir à l'intégration efficace et réellement pédagogique des technologies en classe.
- Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation. La présence éducative se manifeste par l'instruction directe et la facilitation du dialogue.
- Une présence cognitive : l'apprenant est amené à mettre en regard les connaissances apportées avec sa propre pratique.

¹⁷ Ruben R. Puentedura's Blog. SAMR. Consulté le 31 juillet 2020. URL : <http://hippasus.com/blog/page/5?s=SAMR>

M [redacted] - samedi 29 février 2020, 14:12

Citer | ☆ | 0

Bonjour à tous,

J'ai enfin décidé de me lancer dans l'utilisation de mimio.

Je n'y voyais pas de réelle plus-value, je trouvais cet outil très "gadget", je pensais que son utilisation allait complètement déconcentrer les élèves.

Je l'ai finalement installée et testée cette semaine, j'avoue que dès ma première prise en main, j'ai trouvé cela amusant.

Deux séances ont été menées avec mes élèves de CE1, où quasiment la moitié ont pu venir utiliser le "stylo magique" (comme il l'appelle)

Finalement, je trouve que son ergonomie rend le cours plus attractif. Le côté ludique et visuel me semble intéresser les élèves les plus difficilement concentrés.

Aussi, projeter à la séance suivante des tableaux et écrits créés par les élèves eux-mêmes aide à leur mémorisation.

En bref, très contente d'avoir testé et je vais essayer de m'en servir plus régulièrement !



Sandrine Gourdon-D-Henin - dimanche 1 mars 2020, 12:13

Citer | ☆ | 0

Bonjour [redacted]

Bonjour à tous,

Merci pour ce retour d'expérience. Quand on comprend ce que l'utilisation de la barre Mimio implique (installation matérielle, réglages...), il est en effet très important de se questionner sur les intérêts à déployer cet équipement ?

Si le TNI est utilisé comme un outil de **Substitution** au tableau noir, on peut effectivement le considérer comme un gadget plus contraignant qu'utile ...

Mais s'il est utilisé avec pertinence, il peut permettre une **Augmentation**, une **Modification** ou une **Redéfinition** des pratiques.

Cela fait référence à l'échelle **SAMR** qui permet de situer ses usages du numérique (c.f. [article](#)).

Le message de [redacted] me donne l'occasion de questionner tous les ambassadeurs. Au regard de ce document, en déployant cette [carte mentale](#), comment situeriez-vous votre utilisation du TNI aujourd'hui et comment comptez-vous faire évoluer vos pratiques avec cet outil ?



En attendant vos retours...

Bonjour Sandrine,

Merci pour cette carte mentale qui apporte beaucoup de réflexivité et de potentialités d'utilisation de la barre Mimio. :)

Je ne l'utilise que depuis la période 4 (#bataillotechnique) et pour le moment c'est plutôt (si bien compris la carte) :

- en « augmentation » avec : 1) l'incrustation de son sur des images pour travailler le vocabulaire en anglais . 2) la préparation d'atelier de français (conjugaison et grammaire), reproductible autant que je veux et rapidement, avec le côté motivationnel du « stylo magique » (mais cela frôle pour le moment la « substitution » avec le remplacement du bon vieux « slide ppt / feutre d'ardoise » pour écrire).

J'espère faire passer les ateliers de français en « modification », notamment pour la conjugaison et grammaire qui reste toujours aussi excluante (ACTIVE INSPIRE aiderait... le logiciel Mimio ne permet pas de faire des étiquettes....où alors je n'ai pas compris).

- en « modification » timide avec l'intégration de traces intermédiaires (cartes, mots clefs, etc) dans les séquences. Je voudrais le faire évoluer avec des incrustations de sons, d'images, et de vidéos faites en classe avec l'acquisition du visualiseur. Si je me chauffe, je voudrais (en P5) aussi explorer le calcul mental et en ligne qui demande pas mal de visuel.

Bonne fin de journée !

D'autres échanges ont été sélectionnés et répertoriés en annexe 2.

1.2.3. Participation au sein d'un espace d'échanges en ligne et motivations

Cela fait maintenant trois ans que j'anime des espaces collaboratifs accueillant des enseignants ambassadeurs du numérique. Je reconnais une participation fluctuante qui, inévitablement, questionne.

Si les communautés émergent d'espaces institutionnels, ce qui correspond à notre contexte, Quentin (2010) observe que les protocoles peuvent ressembler davantage à un lieu de stockage, un forum de discussion, un lieu militant et constate une vitalité moins forte des échanges et des collaborations en comparaison avec les communautés spontanément émergentes.

Denis Cristol (2017) explique que même si de nouvelles sociabilités formatives semblent émerger et que les relations collaboratives peuvent être encouragées par les institutions, elles ne semblent ne pouvoir se décréter, offrant une place grandissante à l'informel.

Dans le contexte qui est le nôtre, conscients de ces faits et donc des limites de l'espace collaboratif en ligne M@gistère proposé aux enseignants ambassadeurs du numérique, il convient de miser sur l'originalité de notre démarche en nous référant aux travaux de

Casteignau (2003) cités par Cristol (2017) : *L'originalité de cette démarche est que l'outil d'apprentissage n'est pas conçu par les formateurs pour les apprenants. Il est réalisé par une communauté virtuelle qui développe à distance son projet d'apprentissage, à partir de "menus" offerts par les formateurs. La communauté est le "plus" qui peut rompre l'isolement de l'étudiant éloigné, qui lui donne un rôle actif dans sa formation et le place dans une logique d'apprentissage actif et non de réception passive, consumériste d'un enseignement. [...] L'apprentissage à distance en communautés virtuelles est le premier maillon d'une nouvelle forme d'intelligence collective où l'apprenant est acteur de ses propres apprentissages.*

Le concept de projet d'apprentissage fait partie des éléments qui ont inspiré le protocole de référentialisation et de cartographie des compétences développé dans les parties suivantes de ce mémoire.

Si l'on s'appuie sur la théorie de Wenger (2005), nous comprenons qu'il existe, dans une communauté de pratique, plusieurs formes de « participation » et que cela détermine la construction d'une trajectoire et d'une identité pour la communauté comme pour chaque membre. Pour ne pas entrer dans les analyses défaitistes d'une « non participation » de certains membres de la communauté, il convient de prendre conscience que les rôles et les systèmes hiérarchiques que l'on retrouve dans les communautés virtuelles s'apparentent à ceux observés dans les communautés réelles. L'architecte de communauté définit les objectifs et les éléments constitutifs, l'animateur dynamise les échanges. Les utilisateurs influents sont très actifs, ils participent aux discussions et en créent même de nouvelles. Les consommateurs actifs ne participent pas ou peu aux échanges mais ils utilisent les contenus et contribuent grandement à leur diffusion à l'extérieur de la communauté. Concernant les consommateurs passifs, leur statut de spectateurs leur confère un rôle non négligeable.

Si toutes les formes de participation ou de « non participation » sont à prendre en compte et peuvent participer à définir une communauté et à en construire son histoire, il n'en reste pas moins à considérer un obstacle soulevé par certains enseignants ambassadeurs du numérique qui estiment que la « non participation » contribue à rompre ce que l'on pourrait appeler un « contrat social », un concept évoqué par Howard Rheingold¹⁸, qui requiert d'un individu qu'il donne pour recevoir en retour. Mon intuition m'invite à penser que les

¹⁸ Howard Rheingold est critique, écrivain et enseignant américain. Ses spécialités sont l'étude des implications sociales, culturelles et politiques des rapports que l'Homme entretient avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, et tout particulièrement l'Internet, le téléphone mobile et les communautés virtuelles (ou virtual communities, terme dont on lui attribue souvent l'invention).

motivations des membres de la communauté qui les encouragent à participer aux échanges ne relèvent pas uniquement de l'altruisme. Il convient donc de s'interroger sur les bénéfices que les apprenants ambassadeurs peuvent en retirer pour eux-mêmes pour essayer d'atteindre un équilibre entre altruisme et intérêt personnel. C'est dans cette direction que je souhaite poursuivre mes investigations en traitant, dans la partie suivante, la question de la professionnalisation et plus tard dans ce mémoire la question de la construction de l'identité professionnelle comme moyen d'entretenir une dynamique collective au sein de la communauté de pratique et des espaces d'échanges en ligne.

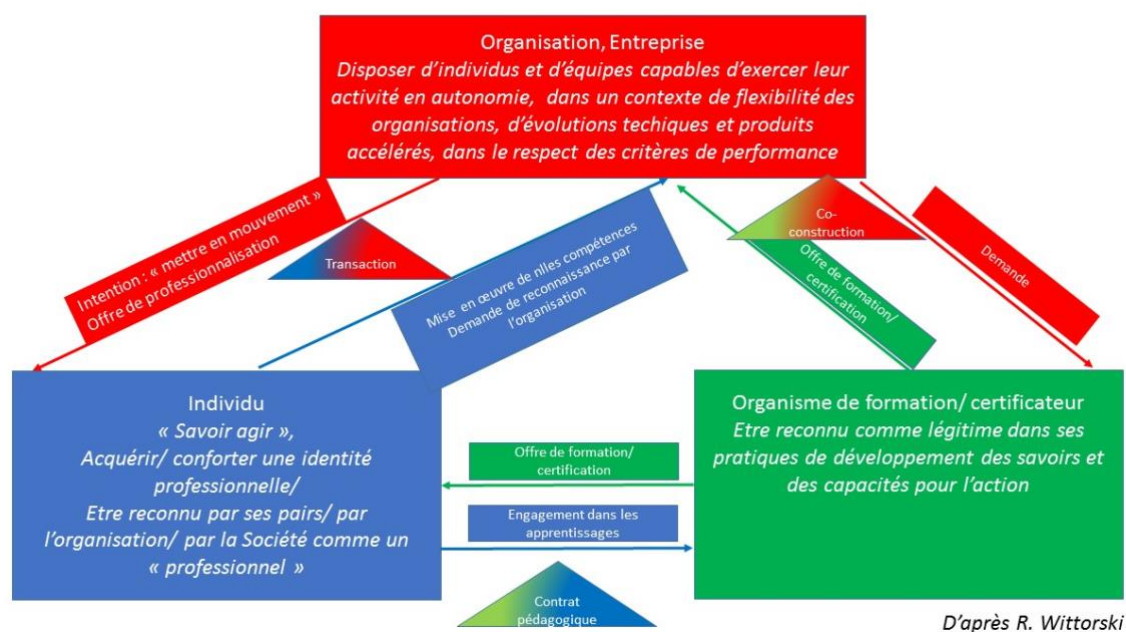
1.3. Le processus de professionnalisation, une affaire de responsabilité partagée

Il est tout d'abord à indiquer que le terme « professionnalisation » porte plusieurs significations et pourrait nous amener à prendre plusieurs orientations.

Nous nous appuyerons sur les travaux de Richard Wittorski pour montrer que la professionnalisation est porteuse d'enjeux pour les différents acteurs qu'elle implique, ce qui permettra de comprendre à quels niveaux peuvent se situer nos actions et les limites de celles-ci.

D'après le schéma¹⁹ réalisé d'après les travaux de R.Wittorski, il apparaît que la professionnalisation intègre trois dimensions impliquant trois acteurs différents. Le travail, défini par l'organisation, renvoie à la logique de compétences. La formation, gérée par l'organisme de formation en collaboration avec l'organisation, s'inscrit dans une logique de certification. La professionnalisation est en partie prise en charge par l'individu lui-même.

¹⁹ Le blog de la Formation professionnelle et continue. *Professionnalisation : de quoi parle-t-on ?* 2016. URL : <https://www.formation-professionnelle.fr/2016/02/15/professionnalisation-de-quoi-parle-ton/>



Dans le cadre du dispositif « Ambassadeurs du numérique », au regard de ce schéma, certains éléments absents, peu pris en compte ou peu définis, pourraient créer un déséquilibre et freiner le processus de professionnalisation. Consciente que ce programme implique de nombreux acteurs, s'organise autour d'enjeux institutionnels sur un temps long, mon analyse vise plus à réfléchir à des solutions qui permettraient de compenser d'éventuels déséquilibres qu'à dénoncer de possibles manquements. Cette recherche de solutions, au centre de l'étude conduite dans ce mémoire, se focalise sur une vision du travail qui répond à la logique de compétences et partage une réflexion autour de la certification qui sous-entendrait, comme l'indique le schéma, une attente de reconnaissance par l'organisation.

Considérant donc que « le travail » renvoie à la logique de compétences, il apparaît important que ces compétences soient clairement et précisément définies. Concernant les enseignants débutants, le rapport Filâtre de 2016 indique qu'il est à craindre que l'abondance des textes, souvent insuffisamment explicités, nuise à la perception synthétique et formelle de ce à quoi ils s'engagent. Même s'il est essentiel que les attentes institutionnelles soient prises en compte, pour gagner en maîtrise et en efficacité, mes intuitions m'amènent à considérer les propos de Frédérique Longuet qui reconnaît dans sa thèse²⁰ *qu'une profession développe son*

²⁰ Longuet, Frédérique. « L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues ». Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 6 décembre 2012. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640>

professionnalisme grâce à la capacité de ses membres à être créatifs, à améliorer la qualité de ses méthodes et ainsi à faire preuve d'une certaine autonomie. Pour entrer dans la démarche de référentialisation explicitée dans le chapitre suivant, les référentiels professionnels existants ont été pris en compte mais les contributions des membres de la communauté ont servi à définir un nouveau champ de compétences dans le cadre de leurs missions d'ambassadeurs et ainsi à progressivement co-construire un document de référence. Cette démarche de référentialisation pourrait s'inscrire dans une tendance à « l'institutionnalisation de l'activité » *se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité.* (Wittorski, 2008). La démarche mise en œuvre vise plutôt à défendre le point de vue qu'un référentiel, qui serait le fruit d'une co-construction des savoirs intégrant les éléments d'une culture partagée, fournirait aux enseignants des repères utiles pour tracer leur trajectoire professionnelle personnelle. A partir de ces repères, décidant d'explorer et d'approfondir certains sujets plus que d'autres, ces professeurs construiraient progressivement et à leur rythme leur propre identité professionnelle.

Toujours au regard du schéma de Wittorski présenté précédemment, la certification est intégrée au processus de professionnalisation. Dans notre contexte, il est en question. Elle est réclamée par certains professeurs ambassadeurs du numérique et évoquée par les acteurs institutionnels. Elle pourrait prochainement être intégrée à la formation initiale ou dans la formation continue sous forme de badges. Mais une certification, en considérant qu'elle fournit l'assurance écrite d'une validation de compétences, n'a-t-elle pas de valeur que si elle permet d'accéder, à court ou à moyen terme, à une évolution de carrière ou à un profit ? Dans notre contexte, devant l'impossibilité de dire actuellement à quoi cette certification pourrait mener, d'autres chemins seront explorés en lien avec la construction de l'identité professionnelle considérant que les trajectoires individuelles et les constructions identitaires participent directement aux dynamiques de professionnalisation.

Chapitre 2 - Référentialiser des compétences au sein des espaces collaboratifs M@gistère

Pour valider ou invalider l'hypothèse que la conception d'un document référentiel propre à la communauté de pratique des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique permettrait d'outiller la construction de leur identité professionnelle, les échanges postés dans les forums de différents espaces collaboratifs seront, dans une première étape, pris en compte pour :

- identifier les composantes d'un « répertoire partagé »²¹ propre à leurs activités, à la communauté et à l'organisation institutionnelle dont ils font partie, en utilisant un logiciel de lexicométrie.
- concevoir une ébauche de référentiel en mettant en lien les données collectées avec le processus d'identification automatique, un travail de catégorisation réalisé à partir des données d'une enseignante ambassadrice et les référentiels institutionnels existants.

2.1. La démarche

2.1.1. Choix terminologiques et balises méthodologiques

Avant de commencer, il convient de définir le terme « référentialiser » et d'explicitier ce choix. « Référentialiser » signifie « doter d'un référentiel ». Le mot « référentiel » peut définir un ensemble structuré de recommandations et de pratiques, une liste descriptive, une méthode de construction... Mais il peut être intéressant que certaines significations, utilisées habituellement dans d'autres domaines, viennent prendre sens dans notre contexte et apporter une approche dynamique : un ensemble de « bases de données » contenant « les références » d'un système d'information utilisé en informatique, la notion de « repère » dans sa dimension spatio-temporelle et l'idée de « trajectoire » utilisées en mathématiques et en physique.

Quant à la notion de « compétence », elle apparaît comme complexe car selon Max Butlen et Joaquim Dolz, elle est associée à des définitions multiples selon les contextes, les

²¹ Terme utilisé par Etienne Wenger pour évoquer l'ensemble des ressources partagé par une communauté : *des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des histoires, des procédures*. Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité. Les Presses de l'Université Laval.

recherches et acteurs qui l'emploient. Cependant, apporter quelques éléments sur cette notion permettra de comprendre quelles conceptions sont sous-jacentes à notre étude. Pour certains auteurs, *il n'y pas de différence fondamentale entre cette notion et celles d'aptitude, savoir-faire, habileté, expertise ou capacité*. Pour d'autres, *la compétence ne se réduit pas à un savoir ou un savoir-faire, mais qu'être compétent, c'est pouvoir mobiliser les ressources disponibles dans la réalisation d'une tâche* (Butlen, Dolz, 2015). Il est à préciser, que nous poursuivons des objectifs de professionnalisation et admettons la recherche d'efficacité. Mais il convient d'écarter toute idée de compétitivité ou de rentabilité, concepts qui peuvent être associés à la notion de compétence dans certains milieux professionnels.

Le deuxième chapitre de l'ouvrage « Organiser la formation à partir des compétences »²² est venu soutenir la démarche de référentialisation mise en œuvre dans le cadre de ce mémoire et la construction d'une ébauche de référentiel qui pourrait être utilisé dans le cadre de l'accompagnement des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique. Il confirme le fait qu'*un référentiel de compétences guide la construction du programme de formation. Une fois en place, il représente la colonne vertébrale de ce programme et permet aux acteurs (en première ligne les étudiants et les enseignants) de communiquer, en toute conscience de la destination visée* (Poumay, Georges, 2017). On y apprend que la forme et le contenu de ce référentiel sont importants et qu'*il est indispensable que sa formalisation traduise clairement sa cohérence tant avec le « profil de sortie » visé qu'avec les intentions de ses concepteurs en termes de priorités et de valeurs* (Poumay, Georges, 2017). Parmi les balises méthodologiques qui sont décrites, a été retenu la nécessité de collecter des données pour une prise de connaissance du terrain et de prendre appui sur des référentiels existants. Dans cet écrit, il est également avancé que la formalisation de ce référentiel ne peut se limiter à une simple « mise en page » des compétences à développer. Il est également important d'en définir le fond, l'essence même de la formation visée, afin de le rendre opérationnel et d'offrir une « boussole » à l'apprenant. Sont évoquées, comme composantes essentielles pour être au plus proche du concret, les situations professionnelles qui rendent compte de l'étendue de la compétence et des ressources utiles au développement de la compétence. Une autre recommandation a été prise en compte : définir un nombre limité de compétences (5 ou 6) pour faciliter la lisibilité. *Cette logique force à faire des choix et à intégrer les apprentissages plutôt que de morceler le savoir-*

²² Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

agir et risquer dès lors de perdre le sens en réduisant la complexité (Poumay, Georges, 2017). Enfin, il est à considérer cette démarche de référentialisation comme une démarche itérative et évolutive qui doit faire l'objet de questionnements et d'ajustements permanents.

2.1.1. Une volonté de prendre appui sur les référentiels existants

La liste des compétences²³ que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier a été publiée au bulletin officiel du 25 juillet 2013, dans la suite de la promulgation de la loi du 8 juillet 2013, dite loi de refondation de l'école, sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale. Un outil d'accompagnement²⁴ qui vise à préciser les degrés d'acquisition à l'entrée dans le métier a également été mis à disposition. Dans le rapport Filâtre de 2016, cité précédemment, il est reconnu que cette publication représente une étape dans l'explicitation des compétences professionnelles attendues, elle se présente comme un outil dynamique et puissant pour tout personnel d'enseignement ou d'éducation, qui doit lui permettre, dans sa formation initiale ou continue, d'acquérir ces compétences, de s'auto-positionner et d'orienter son projet de formation. L'approche par compétences invoquée dans le rapport préconise d'aller plus loin, il s'agirait d'explicitier les attendus de la profession, au-delà des principales compétences professionnelles décrites dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, d'envisager une progressivité de l'acquisition des compétences et de voir comment s'inscrire dans une démarche de capitalisation. Toujours concernant l'approche par compétences, un autre rapport du même comité « Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles »²⁵, paru le 21 juillet 2018, annonce des perspectives sur ce que devrait être la formation des enseignants du premier degré. Il précise les préconisations évoquées dans le rapport de 2016 en indiquant la nécessité de définir un socle de compétences et un curriculum d'acquisition progressive de ces compétences ainsi que de formaliser un suivi des enseignants plus individualisé incluant un travail spécifique régulier de réflexion et d'appropriation du cadre de référence.

²³ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

²⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. *Formation des enseignants*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo13/MENH1506379N.htm>. Voir document annexe nommé fiche 14.

²⁵ Vie Publique, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants présidé par Daniel Filâtre. *Améliorer la formation initiale des Professeurs des écoles*, 2018, 66 p. URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/37597-ameliorer-la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles>

Les professeurs des écoles ambassadeurs du numérique sont tenus de se référer à ces attentes du référentiel des enseignants de 2013 comme tous les autres professeurs. Nos objectifs de référentialisation prendront appui sur la compétence 9 de ce référentiel s’agissant, en premier lieu, pour les enseignants ambassadeurs, d’intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l’exercice de leur métier. Nous nous baserons également sur le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), évoqué précédemment, ainsi que sur le documents d’accompagnement qui a largement contribué à préciser les attentes en matière de mise en œuvre dans les classes. L’étude menée par le Centre pour l’Éducation aux Médias et à l’Information (CLEMI) a également contribué à alimenter nos réflexions. Un groupe de travail constitué de coordonnatrices et coordonnateurs académiques du CLEMI, de formateurs du 1er et du 2nd degrés, experts en formation initiale et continue, a conçu un référentiel²⁶ de compétences en Éducation aux Médias et à l’Information (EMI) composé de cinq domaines. Cette proposition a pour objectif de permettre à l’enseignant de se positionner selon trois niveaux d’acquisition et d’identifier ses besoins de formation.

Notre expérimentation s’inscrit dans cette dynamique d’approche par compétences et témoigne d’une volonté de s’appuyer sur les référentiels existants et les attentes institutionnelles. Elle vise à définir, plus précisément, les compétences à atteindre dans notre contexte et à mettre en forme une ébauche de référentiel, avec et pour les enseignants ambassadeurs du numérique, au plus près de leur contexte d’exercice, de leurs possibilités d’actions, des savoirs qu’ils mobilisent et de la mission qui leur est confiée.

2.2. La présentation de l’expérimentation

2.2.1. Public concerné et lieux d’expérimentation

L’expérimentation a été conduite auprès de professeurs des écoles qui se sont portés volontaires pour participer au programme « Ambassadeurs du numérique » : les professeurs stagiaires (PES) en deuxième année du Master MEEF et des professeurs titulaires T1 et T2 (les deux années qui suivent leur titularisation). Ces enseignants suivent des parcours de formation

²⁶ CLEMI. Référentiel Enseignant.e.s et Formateurs/Formatrices CLEMI. 2020. Consulté le 17 juillet 2020.
URL : https://www.clemi.fr/referentiel_clemi/

initiale et continue identiques à tous les professeurs des écoles, mais bénéficient d'un accompagnement spécifique complémentaire pour assurer cette mission d'« Ambassadeurs du numérique », notamment un accompagnement à distance. Ils sont invités à rejoindre un espace collaboratif virtuel ouvert sur la plateforme M@gistère, un dispositif de e-formation qui a été déployé en 2013, dans le contexte de la refondation de l'École. Dans ces espaces, en plus des contenus, sont mis à disposition des forums permettant aux professeurs ambassadeurs d'échanger autour des problématiques ; de participer aux réflexions ; de partager des pratiques ; de mutualiser des ressources, des idées, des projets, etc. Pour mener les investigations, les informations ont été collectées au sein des forums des espaces collaboratifs M@gistère des ambassadeurs : l'espace des professeurs des écoles stagiaires (PES) de la promotion 2017 nommé espace 2017 (aujourd'hui archivé mais toujours consultable), l'espace des PES de la promotion 2018 (espace 2018 archivé mais toujours consultable), l'espace des PES de la promotion 2019 (espace 2019 en cours de fermeture) et l'espace des ambassadeurs en poste (espace T1, T2 et T3). Il est à noter que les PES et les professeurs titulaires ont été dissociés, au sein des espaces virtuels, afin de pouvoir accompagner les enseignants stagiaires de manière privilégiée et progressive sur des problématiques directement en lien avec leur entrée dans le métier et leurs missions d'ambassadeur. Il est également à signaler que tous les échanges des forums ont été pris en compte, ceux des ambassadeurs et ceux des formateurs.

2.2.2. Méthode

Considérant que le répertoire partagé d'une communauté se construit collectivement, une analyse textuelle des forums a tout d'abord été effectuée avec le logiciel IRAMUTEQ²⁷, un outil de lexicométrie qui effectue des analyses statistiques sur le vocabulaire d'un corpus de textes et qui propose différentes méthodes de réorganisation formelle de séquences textuelles. Le logiciel offre la possibilité d'effectuer une analyse lexicométrique très poussée, d'établir des graphes permettant de définir précisément les mots les plus utilisés et, par regroupements, les thématiques les plus fréquemment traitées.

Des documents textuels ont été constitués reportant les propos des forums des différents espaces. Le logiciel, et plus particulièrement les fonctionnalités "Analyses des similitudes" et

²⁷ Le logiciel IRAMUTEQ : <http://www.iramuteq.org/>

« nuage de mots » ont permis de faire ressortir les termes occurrents dans chacun de ses forums et d'organiser les informations sous forme de graphiques. Les thématiques les plus fréquemment abordées ont été repérées et ont guidé nos réflexions pour établir les fondements d'un référentiel.

Parallèlement, Laura, professeure des écoles ambassadrice T1, a donné son accord pour que l'expérimentation soit aussi menée aussi d'un point de vue individuel, pour travailler plus spécifiquement le sujet de la construction de l'identité professionnelle. Grâce à la fonctionnalité de recherche avancée de la plateforme M@gistère, tous ses échanges ont pu être extraits, comptabilisés et analysés dans le détail. Grâce à la suite logicielle Cmap²⁸ qui permet de créer des cartes conceptuelles, un travail de cartographie a été menée parallèlement à un travail d'analyse du discours et à une mise en regard avec la compétence 9 du référentiel des enseignants ainsi qu'avec le Cadre de référence des compétences numériques (CRCN). Progressivement, des catégories ont émergé. Deux étapes, présentées plus loin, ont été photographiées pour montrer l'évolution du travail de catégorisation entrepris.

L'ensemble des résultats a contribué à établir une ébauche de référentiel conçu avec un outil de traitement de texte se voulant facilement modifiable avec des contenus accessibles grâce à des liens hypertextes.

Tous les outils sélectionnés et utilisés ont permis d'effectuer le traitement des informations dans un cadre respectueux des données à caractère personnel.

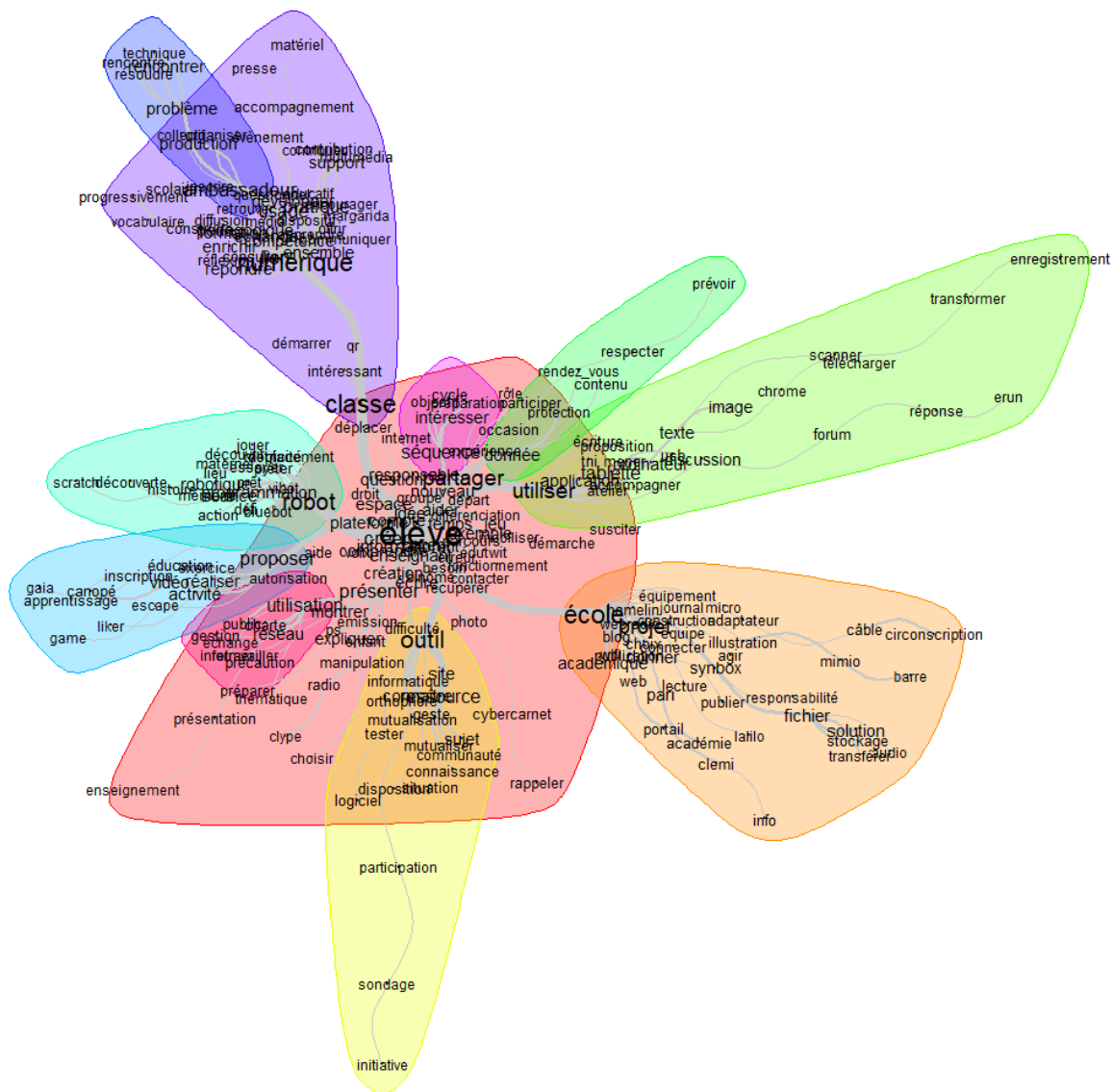
2.3. Collecte des résultats et analyses

2.3.1. Résultats de l'analyse lexicométrique

L'analyse lexicométrique a été réalisée à partir des forums des espaces M@gistère 2017, 2018 et 2019, elle a permis de générer des graphes qui laissent apparaître les mots les plus utilisés et les thématiques les plus fréquemment abordées. Le graphe de 2017 présente des similitudes avec celui de 2018, consultable en annexe 3, alors que les résultats de 2019 laisse apparaître quelques différences qui peuvent s'expliquer par le contexte sanitaire et les obligations d'enseignement à distance.

²⁸ La suite logicielle Cmap : <https://cmap.ihmc.us/>

Analyse lexicométrique réalisée à partir des forums des espaces M@gistère 2017



L'analyse des graphes de 2017 et de 2018 vont révéler plusieurs éléments qui vont conforter mes premières intuitions. L'élève est au cœur des préoccupations, le numérique en classe est donc envisagé comme un atout pour l'élève. Pour cela, plusieurs pistes peuvent être envisagées et mises en lien avec des savoirs à acquérir : soutenir les apprentissages, individualiser, différencier. Beaucoup d'échanges évoquent l'utilisation des outils confortant l'idée que connaître les ressources et apprendre à s'en servir sont nécessaires. L'intégration des équipements numériques au sein de la classe est également souvent discutée, laissant supposer que des compétences particulières, d'ordre pédagogique et organisationnel, sont à mobiliser

les élèves devant les écrans. Il apparaît aujourd’hui que prendre connaissance des outils et des ressources numériques pour enseigner à distance est désormais essentiel. Tous ces éléments d’analyse ont contribué à alimenter les réflexions concernant les directions à prendre pour l’élaboration d’un référentiel.

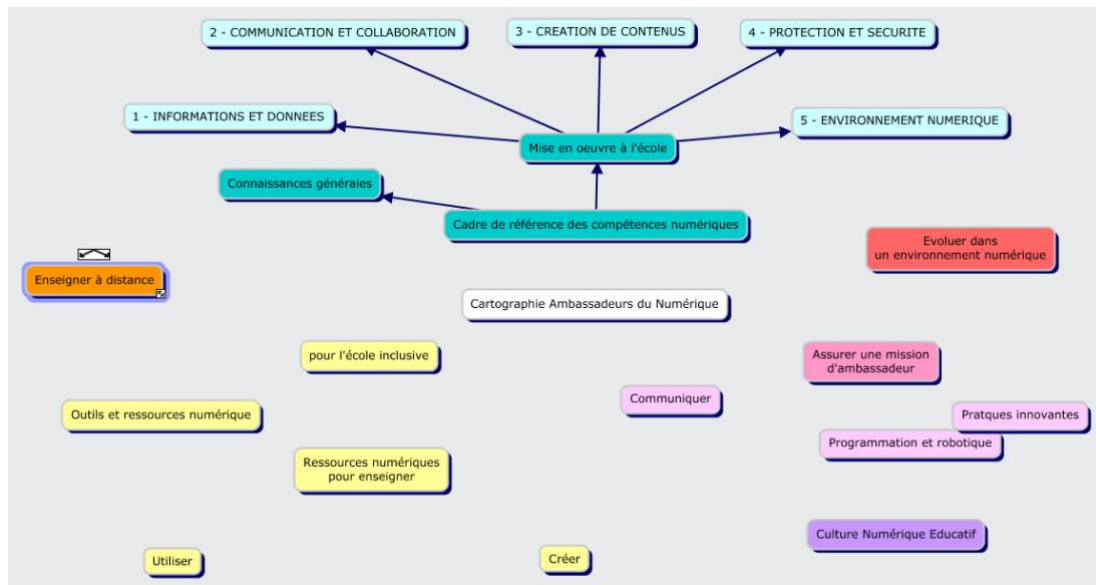
2.3.2. Résultats de l’analyse du corpus d’une enseignante ambassadrice

Au moment de l’expérimentation, Laura terminait sa première année d’enseignement après titularisation. Elle est entrée dans le dispositif « Ambassadeurs du numérique » en 2018. Un corpus de vingt contributions, postées sur les forums, a pu être constitué, grâce à l’outil de recherche avancée de M@gistère. Chaque contribution a été analysée dans le détail pour en extraire les gestes pratiques, les outils et ressources utilisées, les procédures mises en œuvre... Voici un exemple d’analyse d’un post M@gistère écrit par Laura, en janvier 2019. Elle était alors professeur des écoles stagiaire en alternance à l’INSPE de Paris et en poste dans une classe de CE1.

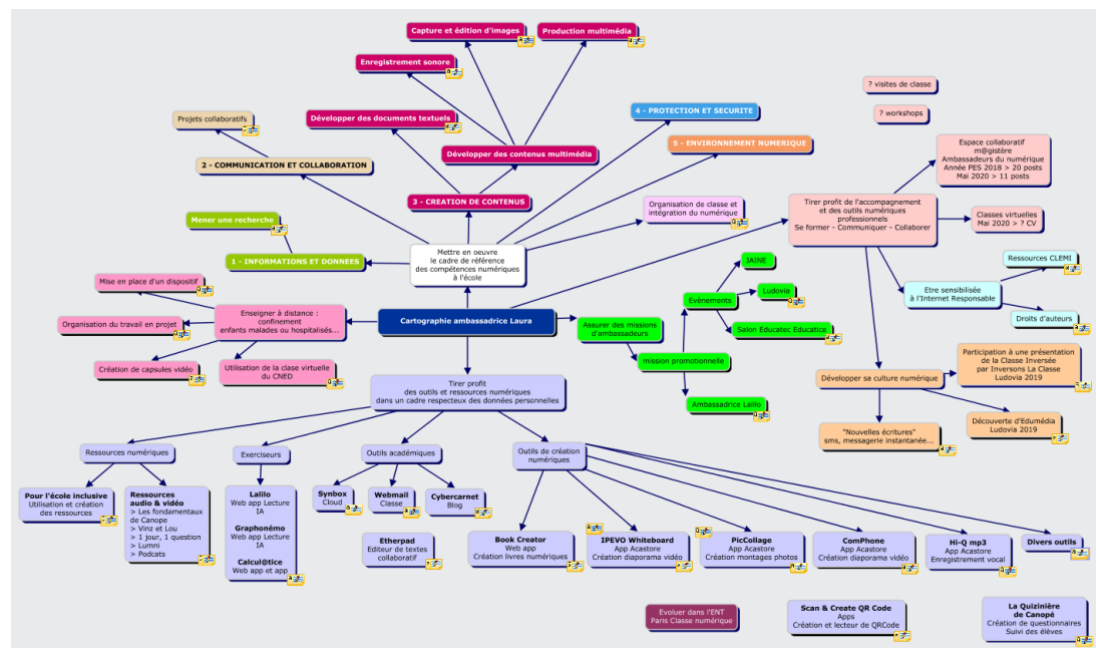
Bonjour à tous,	
Je vous fais part des projets menés en classe durant cette période 3. Les questions sont en gras.	Microsoft Office User Mot de référence
Un premier projet en lien avec questionner le monde - le vivant. Nous avons travaillé sur l'alimentation avec les élèves, la tâche finale était de créer une recette équilibrée soit d'entrée, de plat ou de dessert.	Microsoft Office User Mot de référence Microsoft Office User Action de référence
Cette recette équilibrée, ils ont essayé de la "mettre en forme" numériquement. Pour cela, nous avons utilisé Ipevo . Voici comment s'est déroulée la séance :	Microsoft Office User Outil
La séance s'est déroulée en classe entière, une tablette par îlot déployée. J'ai 6 îlots donc 6 tablettes au total. La tablette a tourné dans l'îlot. Comme il y avait une phase "prendre les photos", "écrire le texte", "ajouter les photos" "enregistrer le son" et "faire défiler les slides pendant l'enregistrement sonore", chaque élève a pu jouer un rôle en particulier dans la création de ce projet malgré le fait qu'il y ait qu'une seule tablette par îlot.	Microsoft Office User Mise en œuvre en classe – Intégration des outils – organisation/fonctionnement Microsoft Office User Outil
Pour que les élèves puissent suivre les étapes de la création sur l'application Ipevo, j'ai fait un power point que j'ai projeté (disponible ici) en classe et que l'on a décrypté avec les élèves et que l'on a suivi pas à pas. En ce qui concerne la prise de photos, ils avaient déjà pu tester j'ai donc rappelé à l'oral qu'il fallait appuyer sur l'application "photo" en bas de l'écran et qu'il fallait appuyer sur le rond au milieu de l'écran pour prendre la photo. Par contre ce qui a été assez marrant ce que les élèves se sont confrontés à un obstacle lorsque je leur ai demandé de se prendre en photo tous ensemble. Nous avons donc fait un point collectif et un élève avait deviné sur quel bouton appuyer pour avoir la caméra en "mode selfie", il a donc pu échanger avec ses camarades. Avant d'enregistrer le son ils se sont entraînés, un élève parlait et un autre élève faisait défiler les photos pour être sûre que le son soit bien calé sur les photos.	Microsoft Office User Outil d'hébergement et de partage des productions – Outil académique Synbox Microsoft Office User Mot de référence Microsoft Office User Action de référence Microsoft Office User Outil
Bien sûr, il y a eu des loupés, pour deux îlots, l'application a bogué tout était à recommencer. Lorsque c'est arrivé, j'ai désigné les élèves qui écrivaient le plus vite sur tablette pour réécrire le texte par exemple pour qu'ils rattrapent rapidement leur retard. Certaines photos ne sont pas droites ou un peu floues, sur une vidéo le son n'est pas totalement calé sur les photos mais ce n'est pas ce qui m'importe, ils ont pu s'appropriier l'application ils ont su aller au bout de la tâche et j'en suis vraiment fière.	Microsoft Office User Mise en œuvre en classe Microsoft Office User Histoire
C'est ici pour voir le projet de recette sur ipevo .	Microsoft Office User Outil d'hébergement des production – Outil académique Synbox
Laura	

L'analyse de tous ses échanges, mise en regard avec les résultats de l'analyse lexicométrique et les référentiels existants, a permis de faire progressivement émerger des catégories qui ont ensuite été organisées dans une cartographie. Voici deux étapes de sa conception qui témoigneront de la prise en compte des éléments discursifs et de l'avancée des réflexions et actions entreprises. Chaque catégorie est accompagnée d'annotations avec des précisions et des hyperliens pour accéder aux contributions M@gistère et aux exemples de réalisations. Deux notes ont été ajoutées en dessous des cartographies, comme exemples.

Étape 1



Étape 2



Pour plus de lisibilité, cette cartographie a été dissociée et reportée en annexe 4.

Annotation

Réalizations

- > Réalisation d'un diaporama vidéo (projet d'écriture)
>> Tablettes, app ComPhone <https://magistere.education.fr/ac-paris/mod/forum/discuss.php?d=17098#p35637> (post sep 2019)
- > Réalisation d'un diaporama vidéo (projet Alimentation Recette équilibrée) – Création d'un pas à pas
>> App Ipevo Whiteboard
<https://magistere.education.fr/ac-paris/mod/forum/discuss.php?d=9195#p20186> (post janv 2019)
- >Cartes numériques
>> App PicCollage
<https://magistere.education.fr/ac-paris/mod/forum/discuss.php?d=9195#p20186> (post janv 2019)
- > Réalisation d'un diaporama vidéo (projet Japon)
<https://magistere.education.fr/ac-paris/mod/forum/discuss.php?d=18320#p39382> (post mai 2020)

Annotation

Exemples de réalisations

- > **Projet Alimentation : une recette équilibré**
<https://magistere.education.fr/ac-paris/mod/forum/discuss.php?d=9195#p20186>
<https://synbox.ac-paris.fr/index.php/s/es6tyn9KMQ9mB5d>

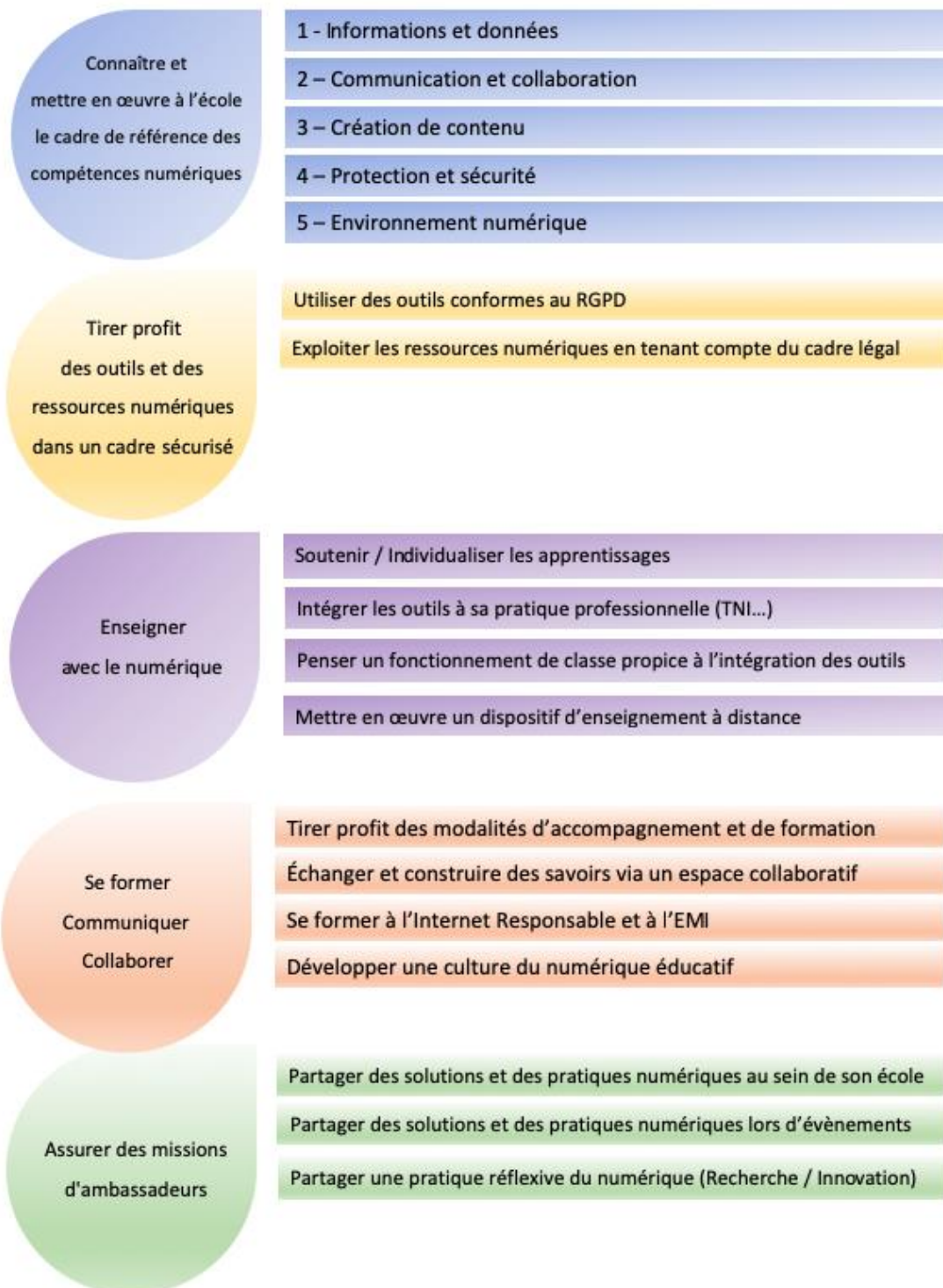
La deuxième annotation vise à montrer que l'enseignante a hébergé des exemples de productions dans le cloud académique Synbox. Ceci nous amène à envisager cet outil comme un moyen complémentaire de garder trace des réalisations qui témoigneraient de la mobilisation de compétences, dans les conditions imposées par le Règlement général sur la protection des données (RGPD)²⁹.

2.3.3. Conception d'une ébauche de référentiel

Les travaux de synthèse et de catégorisation, visant à regrouper les éléments récoltés aux différentes étapes du processus d'expérimentation, ont permis d'aboutir à une ébauche de référentiel composé de rubriques et de sous-rubriques. A l'intérieur de ces rubriques, il est prévu d'ajouter progressivement les éléments du répertoire partagé par la communauté des ambassadeurs du numérique : outils, actions... La mise en forme a été réalisée avec un logiciel de traitement de textes. Le support, présenté ci-dessous, est composé d'une première page qui

²⁹ CNIL. *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données*. 2018. URL : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

répertoire des rubriques et des sous-rubriques. Il est envisagé que chaque sous-rubrique renvoie à une page composée des principales composantes d'un répertoire partagé validées par la communauté et qui répondent aux critères de fiabilité et de sécurité. Il est à rappeler que cette initiative est une première étape. Même si la démarche se fonde sur des données concrètes, le canevas retenu devra être soumis à d'autres regards et sera amené à évoluer.



Chapitre 3 - Une ébauche de référentiel pour accompagner la construction de l'identité professionnelle des enseignants ambassadeurs

Pour essayer de démontrer qu'une ébauche de référentiel permettrait d'outiller la construction de l'identité professionnelle des enseignants ambassadeurs, des éléments théoriques sur la notion d'identité professionnelle viendront appuyer les axes d'utilisation de ce référentiel et préciser les objectifs poursuivis.

3.1. L'identité professionnelle en question

Pour définir l'identité, je m'appuierai sur les travaux de Claude Dubar, cité dans un article consacré à la qualité au travail³⁰. Ce sociologue indique que l'identité se forge autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres. L'identité professionnelle se construit d'abord en soi, pour soi et correspond à l'image que l'on se fabrique de soi-même. Le « nous » fait référence à l'identité pour autrui et à l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. L'identité se façonne également à travers l'image que les autres nous renvoient.

Si l'on ajoute la dimension professionnelle, et en se basant sur l'article cité précédemment, l'identité du soi serait *l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre expériences présentes et passées*. Envisager de travailler l'identité du soi dans sa dimension réflexive est une piste à explorer. Dans le rapport Filâtre de 2016, déjà cité, il est clairement indiqué que les enseignants doivent prendre en charge aux côtés de l'institution leurs propres apprentissages tout au long de leur vie professionnelle. Dans cette valeur essentielle, les domaines de compétences portent surtout sur le caractère réflexif du travail des praticiens et sur un perfectionnement professionnel continu. Ces recommandations nous paraissent être en lien direct avec la construction de l'identité dans sa dimension réflexive et encourager des démarches individuelles telles que la prise de recul, la formalisation des compétences et des savoirs construits, la recherche d'autonomie. Comme

³⁰ Fray, Anne-Marie, et Sterenn Picouveau. « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail ». *Management Avenir*, vol. n° 38, no 8, 2010, p. 72-88. URL : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-8-page-72.htm>

formateur, nous ne pouvons, nous aussi *qu'adhérer au postulat d'éducabilité en aidant l'individu à travailler sur le rapport qu'il entretient avec son histoire (voir chez Dubar, 2000, la notion de trajectoire vécue), sur son projet d'avenir et en développant ses capacités de négociation de son présent (voir Lahire, 1998)³¹*. Dans notre contexte, ces deux idées renvoient au parcours professionnel qui coïncide avec la volonté de créer les fondements d'une trame qui aiderait à la construction de carrières. Elle est également confortée par les dires de certains enseignants ambassadeurs du numérique, qui ont été recrutés à l'étranger et qui reconnaissent l'utilité d'un support retraçant leur parcours professionnel et témoignant des savoirs construits, des activités, des projets menés tels que pourrait le faire un portfolio, un blog personnel ou tout simplement un document retraçant un cheminement individuel au sein d'une histoire collective. L'identité par les autres, qui correspondrait au « nous », serait *un système de repères conduisant à la découverte de ce qui est proche et différent : une synthèse entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre les individus et les organisations avec lesquels ils entrent en interaction* (Fray, Picouleau, 2010). Cette définition correspond, à une vision interactionniste qui défend l'idée que l'individu et la société se construisent lors d'interactions en relation avec un environnement spécifique. Favoriser l'interaction au sein d'une communauté de pratique lors d'événements en présentiel et au sein d'un espace collaboratif en ligne permet aux apprenants de se rencontrer, d'échanger et de confronter leurs savoirs. Ils enrichissent une culture de communauté autant qu'ils participent au développement de leurs propres savoirs. Pour soutenir que cette approche participe à la construction de l'identité professionnelle, j'évoquerai une expérience menée dans le cadre du programme « Ambassadeurs du numérique » visant à regrouper, lors des ateliers de pratiques professionnelles, des professeurs des écoles ambassadeurs avec des niveaux d'expériences différents. Il a été constaté une réelle plus-value au niveau de la pratique réflexive pour tous et le développement d'un sentiment de reconnaissance chez les enseignants plus expérimentés reconnus comme de vraies ressources par leurs pairs.

Concernant la dimension identitaire pour autrui, Claude Dubar souligne que la construction de l'identité professionnelle dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image. Dans notre contexte, pour appuyer la reconnaissance par les

³¹ Beckers, Jacqueline. « Chapitre 4. La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques ». *Pédagogies en développement*, 2007, p. 141-99. URL : <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-page-141.htm?contenu=article>

pairs et par l'organisation, le statut d « ambassadeurs » semble porteur, car c'est un terme chargé de significations et d'images qui me semble pouvoir conférer un statut valorisant un parcours professionnel et apportant une certaine légitimité. Le travail que ces enseignants réalisent au quotidien dans les écoles auprès de leurs collègues montre qu'ils acquièrent progressivement la reconnaissance de leurs pairs. Du côté de l'organisation, il me semble que les manifestations de reconnaissance pourraient être davantage développées même si des initiatives ont été amorcés et ont eu des effets positifs sur la participation et la reconnaissance éprouvée : invitations à témoigner et à présenter leurs travaux dans des évènements locaux et nationaux, participations à des jurys.

Par rapport aux objectifs poursuivis dans le cadre du dispositif « Ambassadeurs du numérique », à savoir le développement des usages du numérique dans les écoles, il pourrait être également intéressant d'aborder l'identité à un niveau collectif. Les propos énoncés dans l'article de Jacqueline Beckers soutiennent que l'efficacité collective pourrait venir apporter à la construction de l'identité professionnelle et appuyer le sentiment de reconnaissance : *la répartition de compétences complémentaires entre les membres d'une équipe éducative permet plus d'efficacité (« l'individu plus » de Perkins, 1995), le concept de représentations partagées (Wittorski, 1994) donne corps à de telles équipes, de même le sentiment d'efficacité collective (Bandura, 1997) [...] Il y a donc de véritables enjeux à développer des collectifs partageant représentations, savoirs, compétences, valeurs et attitudes.* Il est à considérer que si le sentiment d'efficacité collective participe au sentiment d'efficacité personnelle, il contribue également activement à la construction de l'identité professionnelle. Cette idée d'efficacité collective, nous amène à évoquer aussi le rôle des ambassadeurs. Le terme « Ambassadeur » sous-entend que ces enseignants représentent leur organisation, qu'ils sont chargés d'une mission et portent un message. Leur rôle consiste à partager des usages du numérique développés dans un contexte scolaire, auprès de leurs collègues, dans leurs établissements d'exercices et plus largement lors d'évènements locaux ou nationaux consacrés à la promotion du numérique éducatif. Certains acteurs institutionnels parlent d'une volonté de créer un maillage territorial. L'observation des comportements et des situations au sein de la communauté des enseignants ambassadeurs du numérique nous ramène à une théorie connectiviste de l'apprentissage exposée précédemment et, à une idée de mise en réseaux, à la théorie du Rhizome, développée par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans l'ouvrage intitulé « Mille plateaux » paru en 1980, un concept qui se définit comme une structure évoluant en permanence, dans toutes les directions horizontales et dénuée de niveaux, une approche reprise

aujourd'hui dans de nombreux travaux en lien avec les réseaux numériques, comme explicité dans l'article³² de Jean-Thierry Julia.

Mais pour mener à bien une mission d'« Ambassadeur » et être porteur d'un message, il apparaît aujourd'hui essentiel d'acquérir les compétences métiers et de maîtriser les fondements du « répertoire partagé » par la communauté. Ce qui nous amène au concept de « compétences métiers » qui nous semble poser des bases nécessaires au développement de l'identité professionnelle, considérant que *l'identité professionnelle est aussi une identité de métier (Osty, 2008). Cette identité est alors, pour l'individu, un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi. L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives. Cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs (Fray, Picouveau, 2010).* J'é mets donc l'idée qu'un référentiel, constitué à partir de ce « répertoire partagé », serait un outil pertinent pour accéder aux éléments d'une culture de communauté et des savoirs à acquérir mais aussi pour accompagner la construction de l'identité professionnelle « du soi ». Il conviendra d'observer si cette approche peut nous entraîner individuellement et collectivement dans un cercle vertueux en encourageant la participation des membres de la communauté et poser implicitement les bases d'un contrat d'engagement.

3.2. Un référentiel comme outil au service de la construction identitaire

Éric Bruillard, professeur des universités, reconnaît que les approches par les compétences ou les capacités deviennent la norme actuelle en formation mais se questionne sur l'accompagnement : *Peut-on rendre les personnes responsables de leur propre formation, sans leur en donner les clés dans la formation initiale ?* Les propos du rapport Filâtre de 2016 valorise également l'approche par compétences et évoquent, pour l'accompagnement, l'utilisation de M@gistère dans les programmes de formation ou d'autres formats d'hybridation. *A n'en pas douter, ces perspectives portent à l'optimisme. Sans doute faudra-t-il proposer un modèle qui intègre les différents niveaux de la formation continue et sache*

³² Julia Jean-Thierry. « Rhizome, réseau et petit-monde (Gilles, Henri, Paul... et les autres) », Sciences de la société 91 | 2014, mis en ligne le 16 avril 2015. URL : <http://journals.openedition.org/sds/918>

conjuguer le national, l'académique, le local. Mais surtout, il faut s'engager dans des actions intégrant ces nouveaux paradigmes qui permettent que les équipes de professionnels deviennent de plus en plus maîtres d'œuvre de leur formation.

Accepter que les enseignants puissent être « maîtres d'œuvre » de leur parcours de formation et travailler sur les possibles méthodes pour y parvenir sont des approches à considérer. Dans les parties suivantes, je défendrai l'hypothèse que ce référentiel faciliterait l'auto-positionnement des apprenants et l'auto-régulation de l'apprentissage, simplifierait la co-construction des parcours de formation avec les formateurs et serait un support intéressant pour intégrer des éléments témoignant d'une mobilisation des savoirs. Pour cela, l'ébauche de référentiel, constitué dans le cadre de cette étude, a été soumis à la professeure des écoles stagiaire Laura, lors d'un entretien, afin de récolter les premières impressions. Je suis consciente que les éléments d'analyse qui vont suivre sont une première étape et qu'il serait nécessaire de poursuivre les investigations auprès de plusieurs candidats pour pouvoir évaluer la pertinence et l'utilité de la démarche.

3.2.1. Auto-positionnement et auto-régulation de l'apprentissage

L'idée d'envisager que l'enseignant soit le maître d'œuvre de sa formation m'a amenée à penser d'abord ce référentiel comme un outil d'auto-positionnement et d'auto-régulation de l'apprentissage. Lors de l'entretien, la professeure des écoles T1 Laura, a tout d'abord manifesté sa surprise en constatant tous les sujets qu'elle avait abordés dans ses contributions M@gistère. Elle a également pris conscience du travail accompli. Puis, elle a déclaré trouver intéressant l'idée que ces contributions soient utiles pour construire un répertoire partagé mais aussi utile pour révéler sa propre trajectoire professionnelle. Elle a ensuite observé un grand investissement de sa part dans certains domaines. Puis, elle a rapidement cherché à connaître les thématiques non encore abordées. Elle a assez vite remarqué l'absence d'éléments pour les rubriques qui concernent la protection des données et l'environnement numérique. Ceci conforte mon intuition que cet outil peut considérablement aider à identifier les sujets traités et à déceler les domaines non encore investis.

3.2.2. Co-construction des parcours avec les formateurs

L'enseignante interrogée a également évoqué l'utilité de cet entretien qui, selon elle, a largement facilité l'identification des thématiques non encore traitées et des besoins de formation. Elle a rapidement manifesté l'intention de combler ce qu'elle a identifié comme « un vide » et d'être conseillée pour y remédier. Il a été décidé, pour l'année suivante, deux axes de travail en lien avec les manquements signalés. Considérant que l'accompagnement et la formation doivent être centrés sur l'utilisateur, nous retiendrons donc l'utilité d'un suivi personnalisé, matérialisé ici par un entretien individuel considéré comme un moment privilégié pour co-construire un parcours de formation. Ce travail d'auto-positionnement, conduit avec le formateur, a également permis de relever les sujets qui ont été approfondis par l'enseignante et à considérer que cette expertise pourrait profiter à ses collègues ambassadeurs. Cette démarche semble donc pouvoir faire émerger des personnes ressources et les positionner comme telles au sein de la communauté. Pour cela, l'enseignante ambassadrice a été invitée à mener seule les échanges, au sein de l'espace collaboratif M@gistère, sur un sujet que nous avons considéré ensemble comme suffisamment maîtrisé. D'autres actions, en distanciel comme en présentiel, ont été envisagées pour l'année suivante à la grande satisfaction de l'enseignante ambassadrice. Pouvoir se positionner comme expert semble donc pouvoir contribuer à augmenter les sentiments de légitimité, de reconnaissance et participer à la construction de l'identité professionnelle.

3.2.3. Création d'un répertoire personnalisé

Pour aller plus loin, s'il est apparu intéressant d'envisager ce référentiel comme un moyen de « donner à lire » les attentes, il pourrait aussi être utilisé pour garder trace du « travail accompli ». Compléter le document référentiel fourni avec des éléments personnels permettrait de témoigner de la mobilisation de ses compétences et de ses connaissances, de capitaliser les savoirs construits, de garder en mémoire un parcours réalisé au sein de la communauté. Plus qu'un témoignage, il pourrait être un guide du « devenir compétent ». Cette initiative n'a pas la souplesse, ni la malléabilité d'un portfolio même s'il est question de « donner à voir » un parcours de créateur. Je défends cependant l'idée que l'apport d'un canevas permettra un balisage du chemin à suivre et un tissage progressif des connaissances. Les objectifs poursuivis me semblent également assez similaires. Considérant les travaux de Dominique Bucheton, j'ai l'intuition que le support référentiel proposé peut, tout comme un portfolio, s'imposer comme

un instrument réflexif permettant une mise à distance obligeant un travail de reformulation du vécu. Le moment venu, il peut être aussi un bon support de bilan de formation. Inscrit dans le temps, cet outil permettra non seulement de pointer les acquis solides, les savoirs en cours de construction ou les questions non résolues mais de prendre conscience du rôle du temps dans le développement des compétences et de l'identité.

Il pourrait notamment se révéler intéressant comme support de discussion et d'appui lors des rendez-vous de carrière ou d'entretien d'embauches pour ceux qui souhaitent partir à l'étranger. S'appuyer sur cette ébauche de référentiel pour construire d'un répertoire personnel, à l'image d'un portfolio professionnel³³ est une initiative en cours menée avec Laura. Les composantes et la mise en forme des traces sont encore à réfléchir car ils doivent être mis en regard avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD). Pour l'instant et à titre d'exemples dans le cadre des investigations, quelques éléments ont été ajoutés dans le document référentiel de Laura (cf. annexe 5). Il a été convenu que ce travail expérimental et réflexif se poursuive l'année prochaine si nous en avons l'opportunité et si nous obtenons les accords nécessaires.

³³ Pour développer l'analyse du portfolio comme outil de développement professionnel, consulter la page : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00558922>

Conclusion

Pour répondre à la question « Dans quelle mesure la référentialisation des compétences, menée au sein d'une communauté de pratique, et plus particulièrement au sein d'un espace collaboratif M@gistère, contribuerait-elle à outiller la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles ambassadeurs du numérique ? », ma démarche a été de concevoir une ébauche de référentiel.

Dans une première étape, j'ai extrait les composantes d'un répertoire partagé dans les espaces d'échanges en ligne des enseignants ambassadeurs. Ensuite, mon analyse a permis d'identifier les éléments principaux qui, mis en regard avec les référentiels institutionnels, ont été catégorisés et se sont déclinés en compétences.

Si apposer à ce référentiel des éléments du répertoire partagé (outils, actions...) pourrait s'apparenter à établir une liste de « bonnes pratiques », *elles n'ont aucune prétention à donner une solution, mais proposent plutôt un éventail de possibilités pour inspirer une action adaptée à une situation précise* (Abdoulaye, 2003). Il est plutôt à comprendre qu'il s'agit d'encourager la circulation d'informations afin de créer un réseau de références qui selon la théorie du rhizome seront amenées à évoluer loin du déterminisme d'une liste arrêtée. L'idée est d'offrir quelques points d'accroche pour tisser des connaissances.

Cette démarche de référentialisation poursuit surtout l'objectif d'outiller la construction de l'identité professionnelle. Ce support référentiel a vocation à définir le plus clairement possible autant un périmètre qu'une ligne directrice pour l'apprenant. Si l'on se base sur les témoignages d'enseignants ambassadeurs, il se révélerait un outil efficace pour co-construire les parcours de formation. Le support choisi permettrait aussi de joindre des témoignages personnels pour garder en mémoire les chemins parcourus et les événements marquants, ce qui me semble intéressant pour soutenir un travail réflexif et pour encourager le développement professionnel. Ce document n'a pas et ne peut avoir de valeur officielle mais j'ai l'intuition qu'il pourrait s'imposer implicitement comme « contrat » que l'on chercherait à honorer et à remplir. Il se pourrait même que cette démarche favorise l'engagement et encourage la participation au sein de la communauté et des espaces d'échanges en ligne, les participants y voyant un moyen de construire individuellement et collectivement des preuves pour alimenter leur propre dossier professionnel. L'hypothèse que cette démarche pourrait créer un cercle vertueux et dynamiser le groupe restera à vérifier si l'expérimentation se poursuit. Il faut rappeler que cette étude a été

menée à titre expérimental. Même si après trois années d'existence du dispositif « Ambassadeurs du numérique », la démarche présentée dans ce mémoire répond à un besoin de clarification des attentes comme des enjeux, pour l'instant, il n'y a aucune certitude que ce document référentiel puisse être utilisé au sein de la communauté des ambassadeurs. Même si cela se révèle envisageable, comme le programme « Ambassadeurs du numérique » est ancré dans un contexte institutionnel multipartenaire, cette ébauche de référentiel devra être portée au regard des différents acteurs, sera amené à évoluer et son utilisation sera très probablement soumise à conditions. J'espère cependant pouvoir continuer cette expérimentation sur un public plus large l'an prochain.

Quoi qu'il en soit, l'écriture de ce mémoire et plus largement les deux années de Master auront considérablement fait évoluer ma posture d'enseignante formatrice. Je considère davantage les effets du temps sur l'évolution des processus. J'apprends progressivement à transformer mes certitudes en questionnements. Les questionnements n'attendent plus vraiment de réponses fermes et définitives. J'ai développé quelques nouveaux réflexes qui m'amènent à me plonger plus rapidement dans des lectures théoriques et me permettent de confronter plusieurs points de vue. Entreprendre concrètement une démarche d'investigation m'a amenée à considérer les objets d'analyse comme une mine d'informations qu'il me paraît aujourd'hui important d'explorer sous d'autres angles. Le travail que j'ai effectué sur les corpus m'encourage à réfléchir à de nouveaux objets de formation. Il s'agirait de retravailler sur les contributions postées dans les différents espaces M@gistère des enseignants ambassadeurs pour en dégager des situations qui, transformées en questionnements et problématiques, pourraient être ensuite discutées au sein de groupes d'apprenants. Des éléments de réponses pourraient être formulés, rédigés et partagés avec la communauté enseignante offrant d'autres occasions aux ambassadeurs de construire et de partager leurs savoirs. Cette autre perspective me semble pouvoir compléter et apporter une dimension réflexive aux premières propositions formulées dans ce mémoire.

Bibliographie

Abdoulaye, Anne. « Des « bonnes pratiques » en éducation ». Cahiers pédagogiques, 2003. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-bonnes-pratiques-en-education>

Beckers, Jacqueline. « Chapitre 4. La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques ». *Pédagogies en développement*, 2007, p. 141-99. URL : <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-page-141.htm?contenu=article>

Bellegarde, K., Cristol, D., Las vergnas, O. « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble ». *Savoirs n°43*, 2017. Edition L'Harmattan.

Bruillard, Éric. « Former des enseignants pour une école « numérique » et « postmoderne » ». *Administration Education*, vol. N° 154, n° 2, juillet 2017, p. 25-31. URL : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-25.htm?contenu=resume>

Bucheton Dominique, « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », *Tréma*, 20-21, 2003. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1380>

Butlen, Max, Dolz-Mestre, Joaquim, (éd.). La logique des compétences : regards critiques. *Le Français Aujourd'hui*, 2015, n° 191. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84437>

Dillenbourg P., Poirier, C. & Carles, L. « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » In A.Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies.Net*, 2003. Montréal, Presses. URL : <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

Fray, Anne-Marie, et Sterenn Picouleau. « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail ». *Management Avenir*, vol. n° 38, no 8, 2010, p. 72-88. URL : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-8-page-72.htm>

Gemenne, Louis, et Thérèse Sojic-Lucas. « L'écriture comme valeur d'apprentissage en formation d'enseignants ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 22, n° 1, 1998, p. 189-98. URL : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_22_1_1582

Gentili, Félix. « Comment définir l'identité professionnelle ? ». *Connaissances de la diversité*, 2005, p. 17-57. URL : <https://www.cairn.info/la-reeducation-contre-l-ecole-tout-contre--9782749205106-page-17.htm?contenu=resume>

Gibert, Anne-Françoise. « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°124, 2018, avril. Lyon : ENS de Lyon. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>

Jézégou Annie. « Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. Journal of Distance Education ». *Revue de l'Éducation à Distance, Canadian Network for Innovation in Education*, 2010, 24 (2), pp.3-9. URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00486497>

Julia Jean-Thierry. « Rhizome, réseau et petit-monde (Gilles, Henri, Paul... et les autres) », *Sciences de la société* 91 | 2014, mis en ligne le 16 avril 2015. URL : <http://journals.openedition.org/sds/918>

Leclerc, M. & Labelle, J. « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés ». *Éducation et francophonie*, 2013, 41 (2), 1–9. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1021024ar>

Lièvre, Pascal. (2016). « Etienne Wenger - Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage (French Edition) ». Éditions EMS.

Longuet, Frédérique. « L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues ». Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 6 décembre 2012. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640>

Michaud, Christian. « Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel ». Université Claude Bernard - Lyon I, 28 juin 2010. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00558922>

Parmentier, Christophe. « Une cartographie métiers pour gérer des mobilités de salariés ». *Management Avenir*, vol. n° 15, no 1, décembre 2008, p. 120-39. URL : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2008-1-page-120.htm>

Perreau, Laurent. « En quel sens peut-on parler d'intentionnalité collective ? », *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*, Volume 6 (2010), Numéro 8 : Questions d'intentionnalité (Actes n°3), URL : <https://popups.uliege.be:443/1782-2041/index.php?id=446>

Poumay, M. & Georges, F. « Chapitre 2. Des balises méthodologiques pour construire un référentiel de compétences et une grille de programme ». Dans : Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). « Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur » (pp. 39-62), 2017. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. URL : <https://www.cairn.info/organiser-la-formation-a-partir-des-competences--9782807307858-page-39.htm>

Roquet, Pascal. « Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse ». *Phronesis*, vol. 1, no 2, 2012, p. 82-88. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1009061ar>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.

Sitographie

Académie de Paris. *Devenez ambassadeurs du numérique*. URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1670527/devenez-ambassadeurs-du-numerique

CLEMI. *Référentiel Enseignant.e.s et Formateurs/Formatrices CLEMI*. 2020. Consulté le 17 juillet 2020. URL : https://www.clemi.fr/referentiel_clemi/

CNIL. *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données*. 2018. URL : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

Commission européenne. *Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens (DigComp)*. URL : <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=1315>

CTREQ. *Communauté d'apprentissage professionnel*. 2014. Consulté le 29 juillet 2020. URL : <http://cap.ctreq.qc.ca/>

Le blog de la Formation professionnelle et continue. *Professionnalisation : de quoi parle-t-on ?* 2016. Consulté le 3 août 2020. URL : <https://www.formation-professionnelle.fr/2016/02/15/professionnalisation-de-quoi-parle-ton/>

Longuet, Frédérique. *Projet Eportfolio ESPE Paris Sorbonne*. 2016. Consulté le 5 août 2020. URL : <https://fr.slideshare.net/FLonguet/projet-eportfolio-espe-paris-sorbonne>

Master 2 IME. *Les théories de l'apprentissage*. Consulté le 31 juillet 2020. URL : <http://il.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/index.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation présidé par Daniel Filâtre. *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie : rapport sur la formation continue*, 2016, 32 p. URL : <https://www.education.gouv.fr/reforme-de-la-formation-des-enseignants-vers-un-nouveau-modele-de-formation-tout-au-long-de-la-vie-2003>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. *Formation des enseignants, fiche 14*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo13/MENH1506379N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Une stratégie ambitieuse pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique*. URL : <https://www.education.gouv.fr/une-strategie-ambitieuse-pour-faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-6293>

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. URL : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. *Développement des compétences numériques dans l'enseignement scolaire, dans l'enseignement supérieur et par la formation continue*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo37/MENE1915146D.htm>

Office québécois de la langue française. *Le grand dictionnaire terminologique*. 2012. Consulté le 31 juillet 2020. URL : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx>

Plateforme Pix. *Service public en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques pour tous, tout au long de la vie*. URL : <https://pix.fr>

Ruben R. Puentedura's Blog. *SAMR*. Consulté le 31 juillet 2020. URL : <http://hippasus.com/blog/page/5?s=SAMR>

Vie Publique, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants présidé par Daniel Filâtre. *Améliorer la formation initiale des Professeurs des écoles*, 2018, 66 p. URL : <https://www.vie-publique.fr/rapport/37597-ameliorer-la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles>

Index

A		I	
Analyse lexicométrique	27	Identité professionnelle	34
Auto-positionnement	38		
C		P	
Communauté d'apprentissage professionnelle	10	Participation	17
Communauté de pratique	10	Professionnalisation	19
Communautés d'apprentissage	13		
Communautés d'apprentissage virtuelles	13	R	
Compétence	22	Référentialiser	22
F			
Formation au et par le numérique	6		

Annexes

Annexe 1 : Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne, d'après Garrison, Anderson et Archer

Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne
(Garrison, Anderson et Archer, 2000)

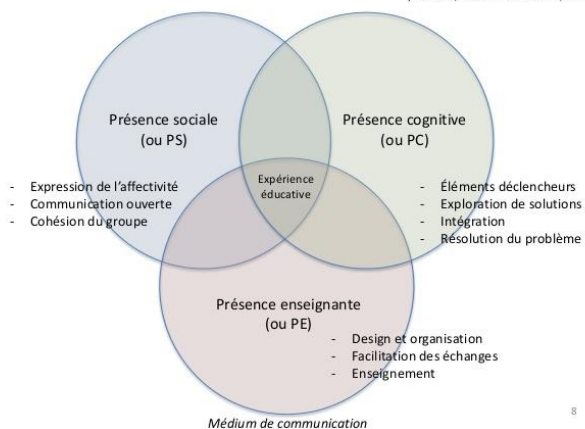


Tableau 1. Catégories de présence sociale et indicateurs (Garrison et Anderson, 2003, p. 51)

Présence sociale	
Catégories d'interactions	Indicateurs
Les réactions affectives	l'expression des émotions ; le sens de l'humour
L'ouverture à la communication	l'expression d'anecdotes personnelles le maintien du fil conducteur de l'objet de la communication ; le respect de l'autre ; la référence explicite aux messages des autres, le questionnement vers les autres ; l'expression de son accord avec les autres ou le contenu de leurs messages
La cohésion	le fait de s'adresser ou faire référence aux autres en utilisant leur prénom ; de s'adresser ou faire référence au groupe en utilisant des expressions inclusives, la formulation de salutations

Tableau 2. Catégories de présence cognitive et indicateurs

Présence sociale	
Catégories d'interactions	Indicateurs
La révélation	l'émergence du problème à résoudre ; l'expression des convergences/divergences au regard de ce problème
L'exploration	les échanges d'informations et de connaissances ; les suggestions ; les brainstormings ; les confrontations de points de vue
L'intégration	les ajustements mutuels ; la convergence des points de vue ; les synthèses et les solutions
La résolution	l'application et les tests de solution en réel ; l'argumentation des solutions

Tableau 3. Catégories de présence éducative et indicateurs (Garrison et Anderson, 2003, pp. 66-71)

Présence éducative	
Catégories d'interactions	Indicateurs
La conception et l'organisation	la présentation au collectif d'apprenants du cadre général et les méthodes de travail, la formulation de commentaires généraux sur l'organisation à mettre en place, la précision de repères temporels
La facilitation du dialogue	l'aide apportée aux apprenants pour identifier leurs points d'accord et/ou de désaccord, à atteindre le consensus et/ou la compréhension mutuelle; l'encouragement, la reconnaissance et le renforcement des contributions de chaque apprenant
L'instruction directe	l'orientation des échanges vers des dimensions spécifiques, l'apport de connaissances issues de diverses sources

Annexe 2 : Échanges significatifs issus des forums de M@gistère

Certains des indicateurs, issus des travaux de Bielaczyc et Collins (1999), cités par Cristol (2017), présentés ci-dessous, ont été associés à des échanges significatifs extraits des espaces collaboratifs M@gistère pour tenter de démontrer que nous pouvons considérer la communauté des professeurs des écoles « Ambassadeurs du numérique » comme une communauté d'apprentissage.

Rappel des indicateurs pris en compte :

1. Un but commun de la communauté.
2. Des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles.
3. Un rôle d'enseignant concepteur et animateur d'un espace d'apprentissage et des apprenants responsables de la conduite de leurs apprentissages individuels et collectifs et de leur propre évaluation.
- 4. Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource.**
5. Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité.
6. Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres.
- 7. Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées.**
- 8. La production par les apprenants de leurs propres objets et idées.**

4. Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés, chaque participant étant occasionnellement porteur ou demandeur de ressource. (Échanges issus de l'espace collaboratif M@gistère de la promotion 2017)

Internet responsable

- dimanche 1 septembre 2019, 15:46

“ Citer | ☆ | 0

Bonjour à tous,

Je suis à la recherche de ressources / travaux / séquences pour aborder la thématique internet responsable avec des élèves de CE2/CM2. Nous avons été plusieurs à travailler sur cette thématique lors d'un cours pendant notre année de PES. Je ne crois pas que nous ayons partagé ces travaux..

On pourrait peut-être le faire ici, si cela vous intéresse.

Bonne journée,

- vendredi 6 septembre 2019, 19:16

“ Citer | ☆ | 0

Bonjour à tous,

Faisant suite au message de , des ressources en lien avec la thématique Internet responsable sont recensées et accessibles via "Prim à bord" (le portail du numérique pour le premier degré) :

<https://primabord.eduscol.education.fr/spip.php?page=recherche&recherche=internet+responsable>

Je me permets de vous indiquer une ressource particulièrement intéressante concernant la formation des élèves à la recherche d'information sur Internet. Elle a été développée par l'Université de Laval au Québec : <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/>

Bon weekend,

7. Le consensus autour du savoir par approfondissement des idées.

> Présence cognitive, présence sociale et présence enseignante

(Échanges issus de l'espace collaboratif M@gistère de la promotion 2019 autour de la classe virtuelle lors du confinement)



Comment aborder de nouvelles notions à la rentrée ?

Sandrine Gourdon-D-Henin • 1 mai 2020

9 posts



Sandrine Gourdon-D-Henin - jeudi 23 avril 2020, 19:13

Citer | ☆ | 0

Bonjour [redacted]

Pour les aspects techniques de la création vidéo, [ce post](#) pourrait-il vous aider ?

Votre remarque sur la longueur des vidéos est légitime. Pour des adultes, il est conseillé de ne pas dépasser 7 minutes et 3-4 minutes pour des enfants. Cependant le « rythme posé » et le déroulement des vidéos de [redacted] nous donnent un peu l'impression d'être dans la classe avec elle. Il serait effectivement intéressant, par son intermédiaire, d'avoir le retour des principaux utilisateurs.

Une communauté de pratique se construit en fonction de ce que les participants veulent bien partager pour nous faire tous « grandir » collectivement : des ressources et des outils, des retours de pratiques, des questionnements qui amènent des échanges et des débats, de savoirs et des références issus de la recherche... Tout est possible... Je compte sur vous tous pour ce grand défi... ;-)

Concernant la fiche de séquence que j'ai partagée. Je suis ravie d'avoir éveillé votre curiosité sur l'étape « l'enseignant manipule » et je constate que vous avez commencé à réfléchir, de manière pertinente, aux mises en œuvre concrètes. Pour la pratique guidée, qui deviendra autonome, toujours en mettant le « haut-parleur de sa pensée », faire en même temps, faire soi-même, faire avec son corps, manipuler des objets du quotidiens (des légo, des pâtes, des cartes à jouer, des dés...) pour pouvoir passer progressivement à l'abstraction.

Votre commentaire concernant le « chat » m'a fait spontanément réfléchir. Vous dites que l'outil permet de travailler l'écriture au clavier et parlez d'« apprentissage ». Selon vous, pourrions-nous tirer profit du chat pour d'autres apprentissages ?

A bientôt...



[redacted] - lundi 27 avril 2020, 15:37

Citer | ☆ | 0

Bonjour Sandrine,

Merci pour ces précisions.

Merci pour la redirection sur un autre chat. Le post ne m'était toujours pas accessible intellectuellement. [redacted] m'a finalement éclairée avec l'utilisation de Quick Time : je n'avais pas saisi qu'il fallait **lancer la capture vidéo sans pour autant démarrer l'enregistrement, puis lancer la capture d'écran qui elle est la source de production (son + écran) du support.**

Le chat pourrait être en effet vu comme un rituel d'entrée (car les élèves arrivent l'un après l'autre et c'est souvent un temps un peu flottant) avec du calcul, des énigmes, des messages codés, etc.

Idéalement, une mécanique d'activité où l'entrée (écrit) d'un élève induirait l'adaptation de l'élève suivant serait idéal pour profiter de la fonction d'implémentation du chat (comme une suite numérique, une phrase à co-écrire).

Bonne journée,

8. La production par les apprenants de leurs propres objets et idées. (Échanges issus de l'espace collaboratif M@gistère de la promotion 2018)

Classe flexible

- mardi 11 juin 2019, 17:48

 Citer |  |  2

Bonjours à tous et à toutes,

J'espère que la course de fin d'année se passe bien!

Suite à nos échanges avec les présents au salon JAINE, je lance le sujet de la classe flexible.

Les expérimentations de cette année en particulier pour mon mémoire me font actuellement me renseigner sur la possibilité d'amener plus de flexibilité en classe.

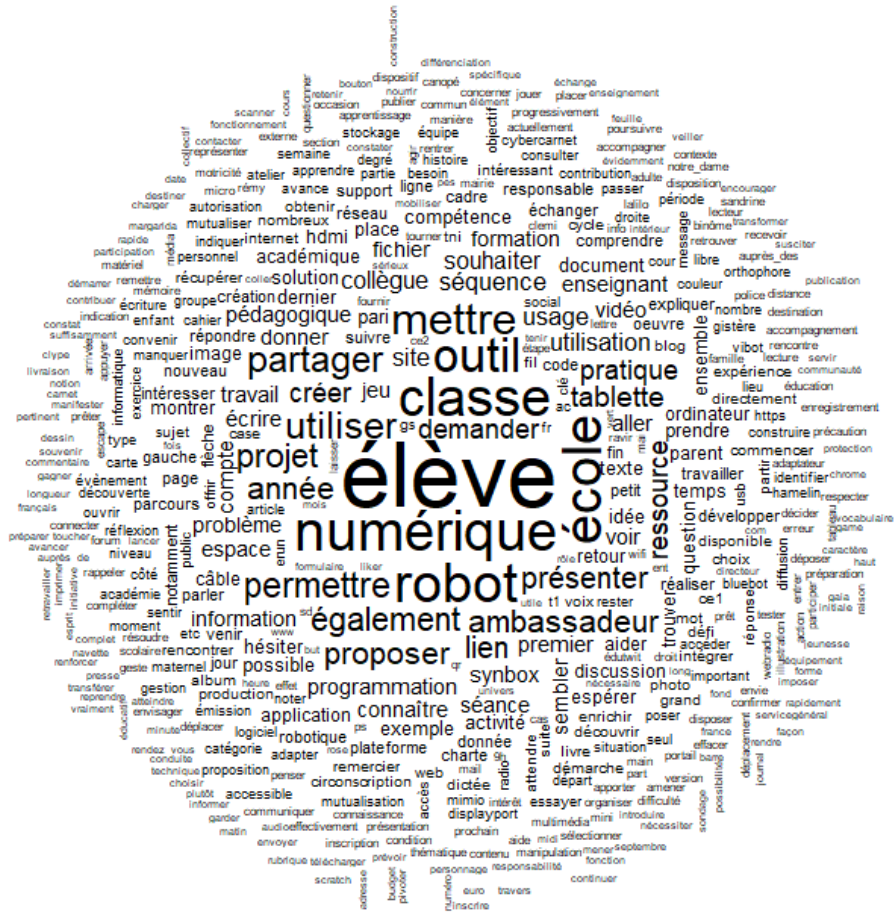
Pour cela j'ai lu les différents livres de Debbie Diller qui traitent de l'enseignement en centres et en petit groupe, qui sont pour certains disponibles à la médiathèque. Ils sont disponibles à l'achat à la librairie Canopé.

Je lis aussi le livre qui vient de sortir chez Retz sur la classe flexible, qui est aussi disponible à Molitor.

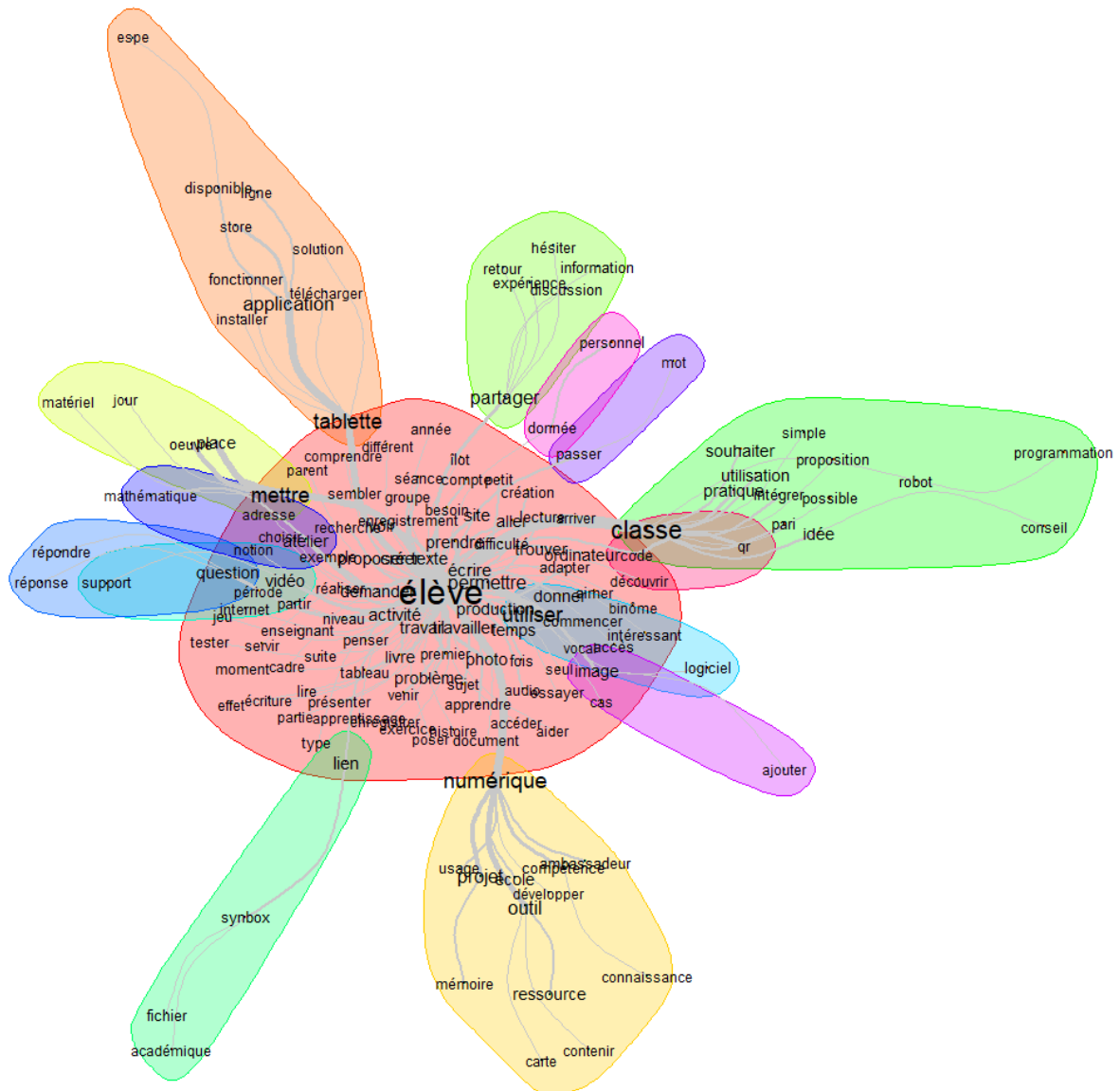
Ces deux livres proposent de nombreuses pistes pour amener plus d'autonomie et de responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages et aussi pour permettre à l'enseignant de pouvoir être plus près des besoins des élèves.

Sandrine me disait que d'autres PES menaient cette réflexion, si vous êtes intéressés.es pour en discuter, n'hésitez pas à me contacter!

Bonne continuation!

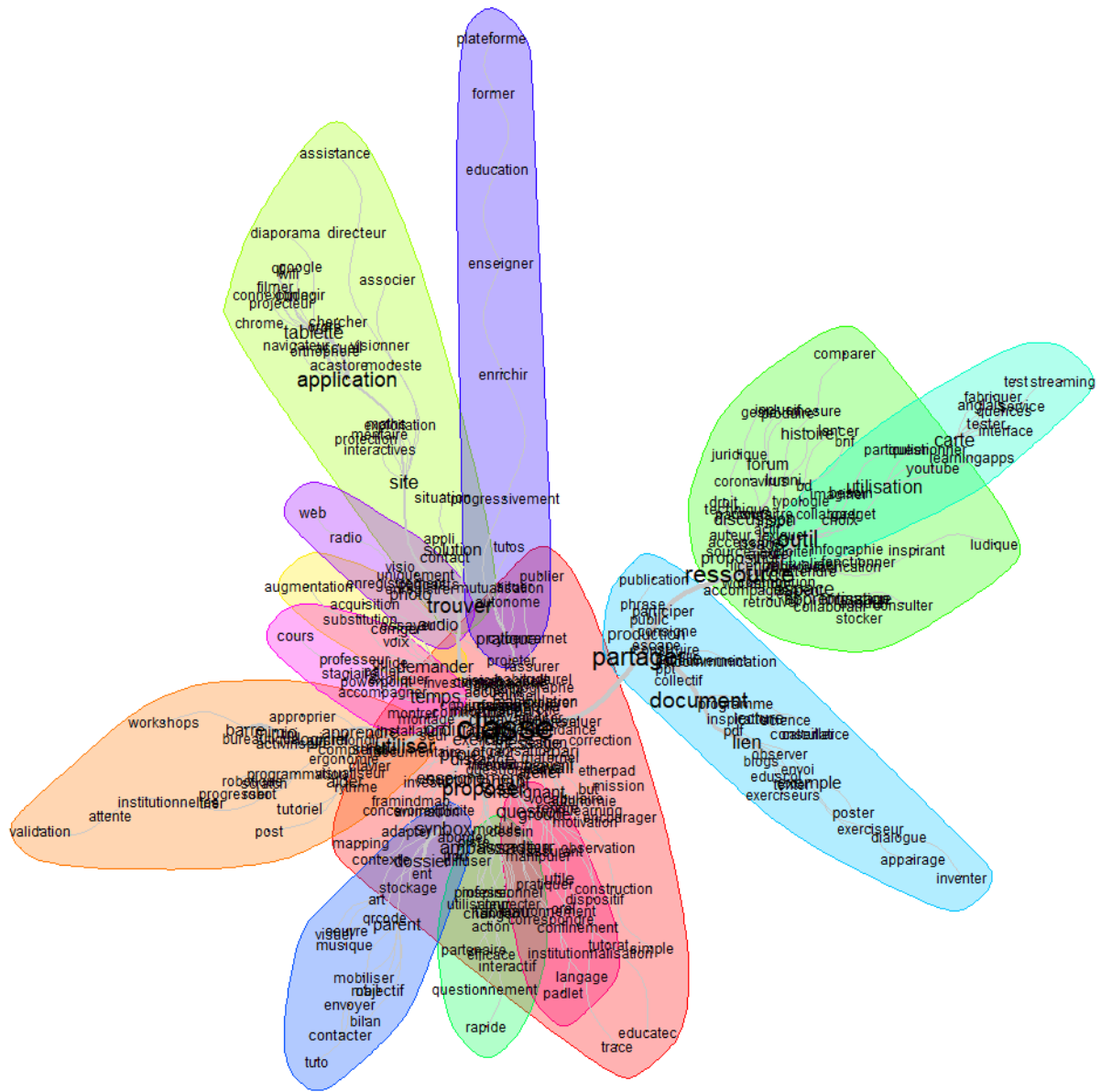


Graphe et nuage de mots obtenus après traitement du corpus d'échanges issu de l'espace collaboratif des professeurs des écoles « Ambassadeurs du numérique » de la **promotion 2018** (deuxième promotion).

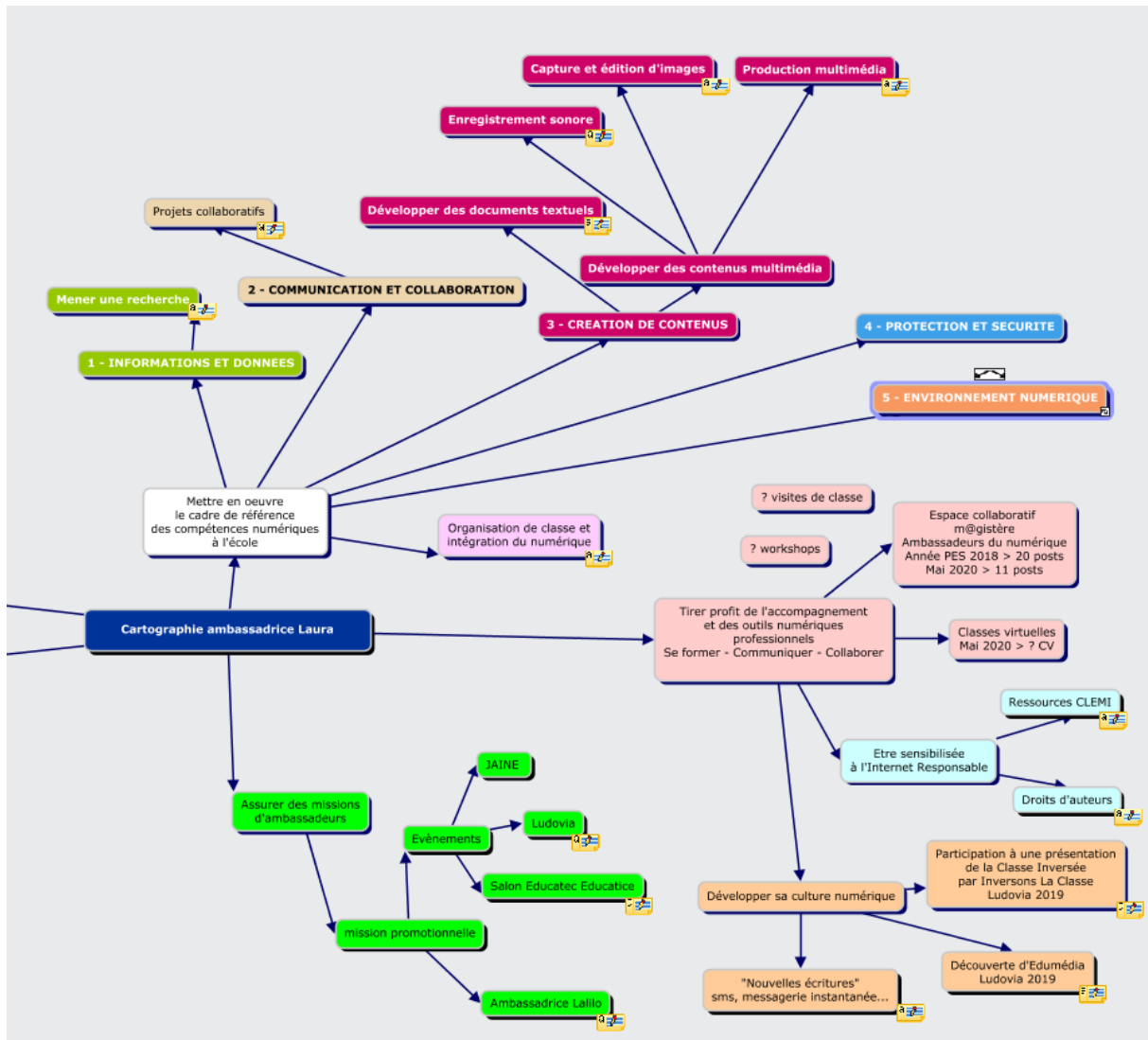


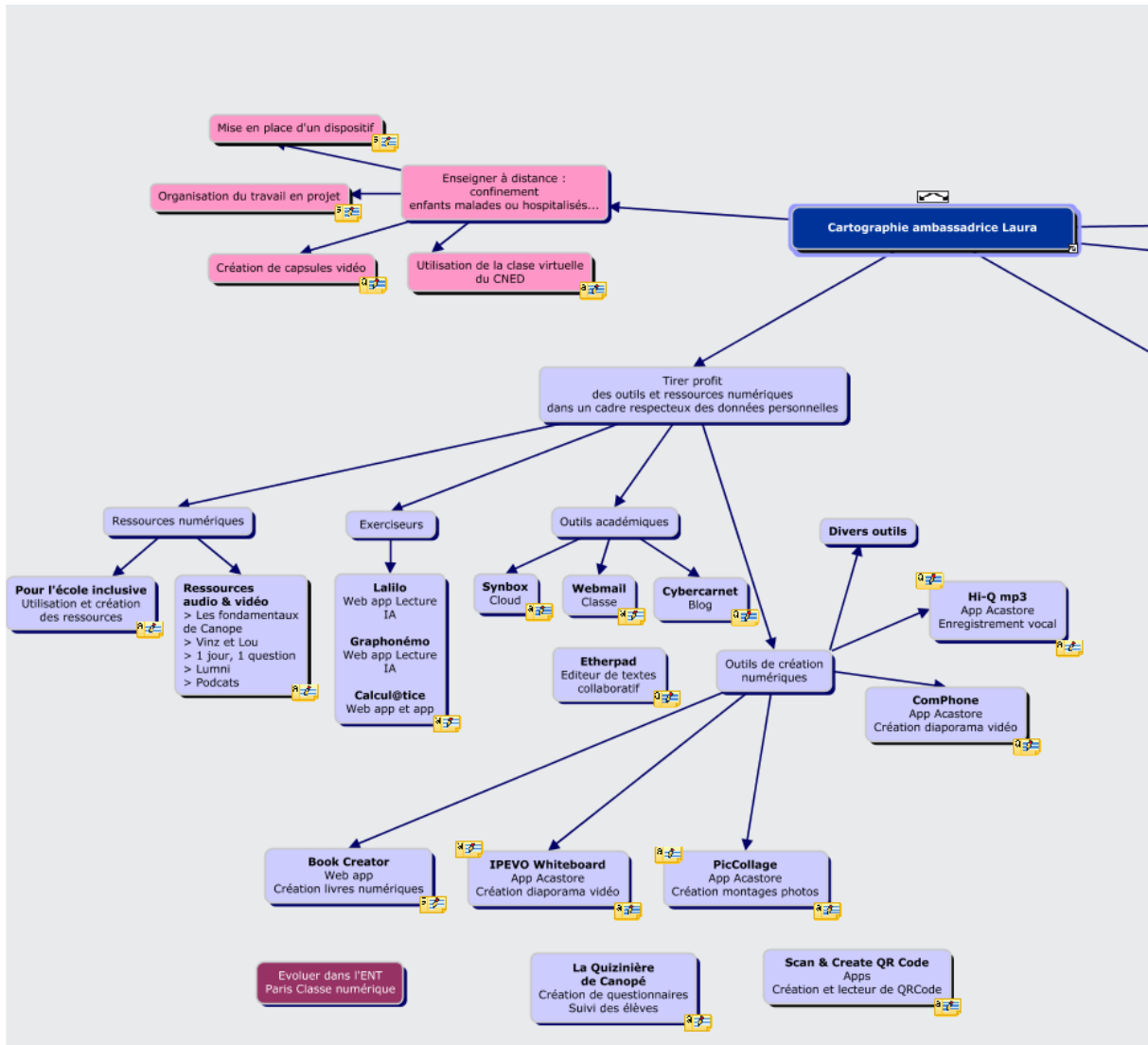


Grphe et nuage de mots obtenus après traitement du corpus d'échanges issu de l'espace collaboratif des professeurs des écoles « Ambassadeurs du numérique » de la **promotion 2019** (troisième promotion).



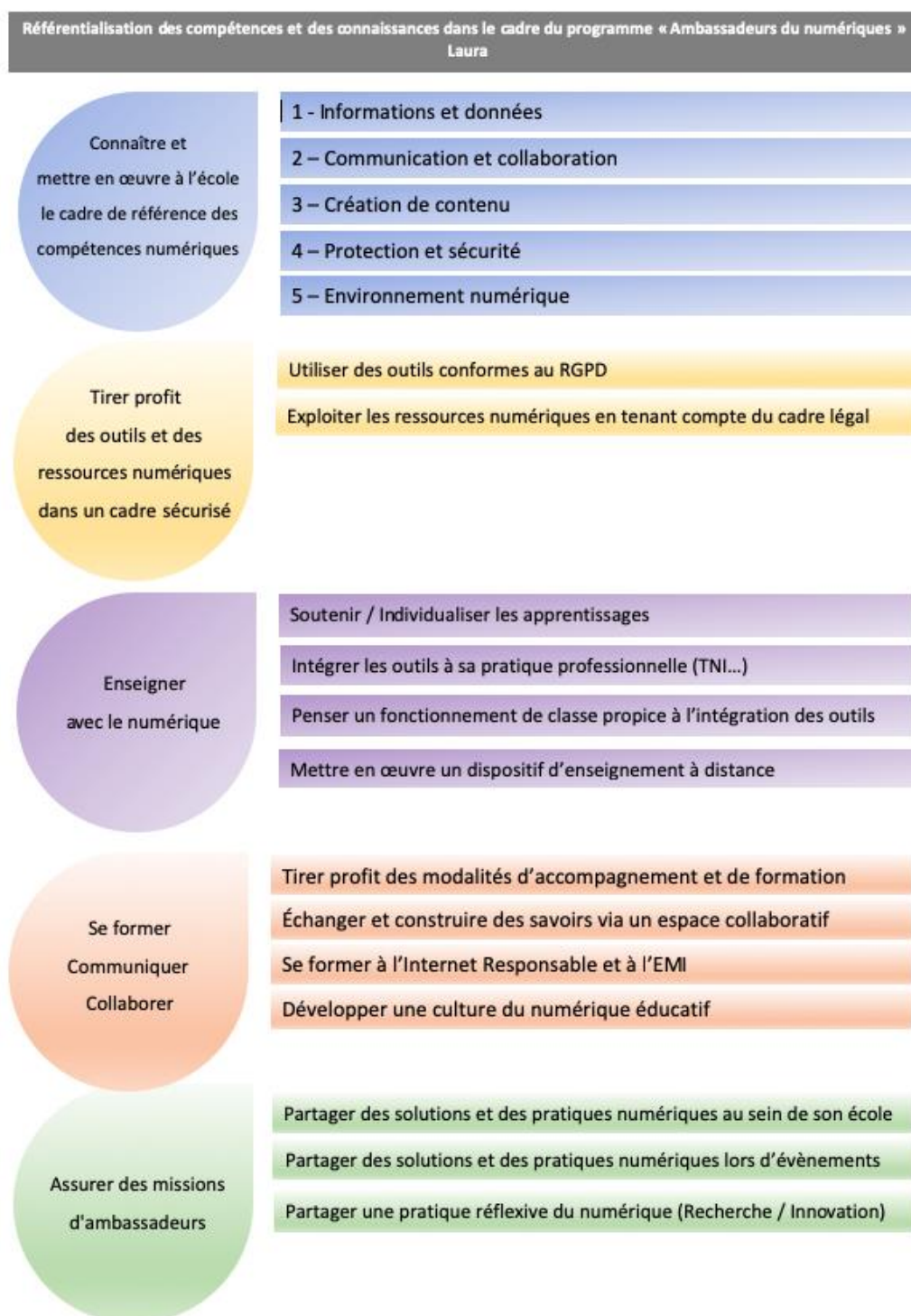
Annexe 4 : Cartographie apprenant





Annexe 5 : Référentiel apprenant

Quelques éléments du répertoire personnel de l'enseignante Laura, qui laisse entrevoir les composantes d'un répertoire partagé par la communauté de pratique des ambassadeurs du numérique.



3 – Création de contenu

Développer des contenus textuels

- > Projets d'écriture
 - Ordinateur et Writer (LibreOffice)
[Post](#) de septembre 2019
 - Application Mémo (intégrée à la tablette Android)
[Post](#) de février 2019
- > Utilisation de la commande vocale
 - [Post](#) de janvier 2019
 - [Post](#) de février 2019

Développer des contenus multimédias

- > Enregistrements sonores
 - Tablettes et application HI-Q mp3
 - Enregistrement des bruits de rue (projet d'écriture) : [Post](#) de septembre 2019
 - Enregistrement des textes de lecture pour les élèves non lecteurs : [Post](#) de septembre 2018
- > Capture et édition d'images
 - Appareil photo intégré à la tablette Android
 - Application Pic Collage
 - Captures d'images dans le quartier (projet d'écriture) : [Post](#) de septembre 2019
 - Cartes numériques : [Post](#) de janvier 2019
- > Réalisation de diaporama vidéo (projet d'écriture)
 - Tablettes
 - Application ComPhone
 - Application Ipevo Whiteboard
 - Projet d'écriture : [Post](#) de septembre 2019
 - Projet alimentation recette équilibrée - Création d'un pas à pas : [Post](#) de janvier 2019
 - Projet japon : [Post](#) mai 2020

Tirer profit
des outils et des
ressources numériques
dans un cadre sécurisé

Utiliser des outils conformes au RGPD

Références au CGU : [Post](#) de janvier 2019

Synbox (cloud académique)

- > Mise à disposition de ressources (images et sons) : [Post](#) de février 2019
- > Essai de l'outil "Présentation" : [Post](#) d'avril 2020

Cybercarnet (blog de classe académique)

- > partager les projets numériques mais aussi les supports numériques utilisés en classe pour que les élèves puissent réviser leurs leçons : [Post](#) de janvier 2019

Webmail classe (messaging de classe académique)

- > Projet de correspondance scolaire : demande à l'ERUN d'une adresse académique pour la classe, les élèves écrivent les mails
[Post](#) de novembre 2018

Etherpad (éditeur de texte collaboratif académique)

- > Essai de l'outil : [Post](#) d'avril 2020

Book Creator (application pour la création de livres numérique)

- > Essai de l'outil : [Post](#) d'avril 2020

IPEVO Whiteboard (application pour la création de diaporamas vidéo)

- > Projet Alimentation « Recettes équilibrées » : [Post](#) de janvier 2019
 - Création d'un pas à pas
 - Partage de productions d'élèves



Tirer profit des modalités d'accompagnement et de formation

Formation dispensée dans le cadre du master MEEF

> Participation au Projet pour la classe à l'INSPE dans le cadre du M2 MEEF (2019-2020)
Sujet étudié : Les réseaux sociaux dans le 1^{er} et le 2nd degré. Document hébergé et consultable dans un [dossier Synbox](#)

Accompagnement sur le terrain

2 visites de classe (2019-2020)

Travaux pratiques

Participation à 4 workshops en lien avec la création multimédia

Formation à distance

Participation à des webinaires :

- Comment préparer et mener une séquence d'apprentissage à distance ?
- Quelles modalités d'évaluation à distance ?
- Travailler en groupes/ateliers dans la classe virtuelle du CNED.
- Quelles activités interactives et collaboratives dans la classe virtuelle du CNED ?
- Comment tirer profit du chat de la classe virtuelle du CNED ? (Cycles 2 et 3)
- Les pistes pour engager conjointement un enseignement en classe et à distance.