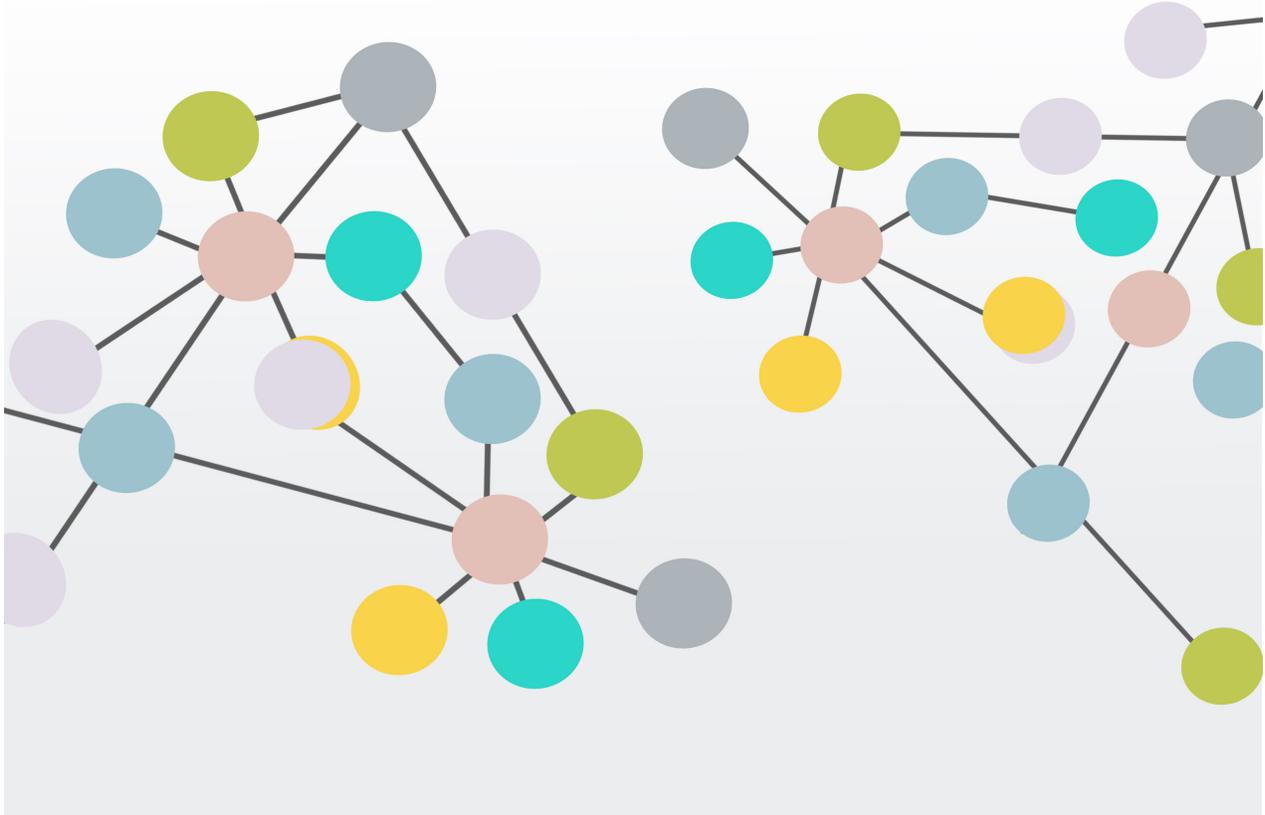




Réseaux d'enseignants



**Proposition à la
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)**

État de situation

Le 16 août 2013, madame Anne Paradis, directrice de la DFTPS, recevait à leur demande mesdames Linda Saint-Pierre, directrice du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Thérèse Laferrière, directrice du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et responsable de l'équipe TéléApprentissage Communautaire et Transformatif (TACT) qui développe, en partenariat et depuis 1995, des modèles de communautés en réseau à l'aide de technologies numériques qui supportent la collaboration au bénéfice de la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants (Laferrière, 2005). Elles ont souligné la pertinence de mettre de l'avant des modes de reconnaissance de la participation d'enseignantes et d'enseignants à des communautés professionnelles (entendre communauté d'apprentissage professionnelle [CaP], communauté de pratique [CoP], réseau d'enseignants, communauté virtuelle ou communauté de pratique en ligne ou communauté de pratique en réseau [CoPeR]) en tant que voie de développement professionnel cohérente avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Des exemples d'échanges de nature collaborative furent présentés, notamment la communauté de pratique de l'ISPJ.¹

En suivi à cette rencontre, madame Joce-Lyne Biron de la même Direction, rencontra mesdames Laferrière et Saint-Pierre à l'Université Laval le 13 septembre 2013. Un projet-pilote de communauté d'apprentissage formée par un groupe d'étudiantes et d'étudiants d'un cours spécifique à rattacher à une communauté professionnelle en milieu scolaire s'avérait opportun, et ce d'autant plus que la participation à une communauté était donnée comme exemple de mesure pour soutenir l'insertion des nouveaux enseignants dans le futur Cadre de référence à être publié par le DFTPS.

À la suite d'explorations et de certains développements au plan organisationnel tant du point de vue de l'enseignement que de la recherche, des professeurs-chercheurs rattachés au CRIRES se montrent intéressés, deux qui appliquent le modèle communauté d'apprentissage (CoA) avec de futurs enseignants au primaire, soit la directrice du programme Christine Hamel, aussi professeure responsable du stage IV, et Vincent Richard qui enseigne la didactique des sciences, ainsi que Sylvie Barma, professeure en didactique des sciences et technologie au secondaire, qui vient d'ailleurs de demander le renouvellement d'un chantier 7 en l'axant sur la mise sur pied d'une CAP dans ce domaine. Cette même professeure avait été active dans le développement de l'espace de partage PISTES (Projets interdisciplinaires : science, technologie, environnement, société) dont l'inspiration originale empruntait du modèle de fonctionnement d'une COP.

¹ Le CTREQ a exploré cette forme de transfert dès le début des années 2000. Voir Laferrière, T., Martel, V., & Gervais, F. (2006). *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures*. Québec : CEFRIO & CTREQ. Disponible à <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/A09-Rapport-CTREQ-CEFRIO-2006.pdf>

Projet 1 (formation initiale) : pertinence et fonctionnement

Objectif

Relier des activités de formation initiale, surtout celles se produisant au sein d'une CoA, à l'activité d'une communauté professionnelle (CaP, CoP, CoPeR ou autre) qui laisse des traces de sa propre activité dans un espace dédié sur le Web.

Pertinence

La pertinence de ce projet repose, entre autres, sur le fait que bien que l'on enseigne à l'université de nouvelles pratiques, éprouvées par la recherche, les étudiantes et étudiants ont tendance à valoriser davantage les pratiques qu'ils voient être mises en œuvre, que ce soit dans leurs cours universitaires ou sur le terrain. La participation à une communauté professionnelle qui développe une pratique pédagogique autour d'un intérêt commun, justifié tant par la recherche que les résultats concrets obtenus en classe lorsque bien appliquée, est vue comme un moyen susceptible de les aider à franchir l'écart qu'ils perçoivent entre la théorie et la pratique.

Fonctionnement

C'est sur la notion de participation périphérique légitime (PPL) de Lave et Wenger (1991) que repose ce projet, à savoir qu'une personne entre dans une CoP en effectuant certaines des tâches pour lesquelles elle montre de l'aptitude et progresse vers la réalisation de tâches reconnues centrales et qui distingue l'activité de cette CoP. Après son admission (code d'identification et mot de passe), l'étudiante ou l'étudiant prend connaissance des artefacts déposés par les enseignantes et enseignants qui en sont membres. De préférence, ces artefacts résultent d'échanges survenus entre certains membres qui auront débouché sur la reconnaissance que telle façon de faire appartient bel et bien à la palette des pratiques de la dite communauté. Cette période de familiarisation est suivie d'une période davantage productive au cours de laquelle l'étudiante ou l'étudiant s'associe à un ou une enseignante ou plus et codéveloppe une activité ou une ressource qui viendra enrichir le répertoire partagé de la CoP. Cette coproduction est reconnue de manière formelle dans le cours ou stage auquel l'étudiante ou l'étudiant de formation initiale est inscrit.

Projet 2 (formation continue) : pertinence, fonctionnement et pistes d'action

Objectif

Reconnaître la participation d'enseignantes et d'enseignants en exercice à une communauté professionnelle (CaP, CoP, CoPeR ou autre) qui laisse des traces de sa propre activité dans un espace dédié sur le Web.

Pertinence

Pour que le projet 1 puisse se réaliser, le projet 2 paraît nécessaire. Habitué à travailler en solo les enseignantes et les enseignants ne partagent guère leurs pratiques de classe. Celles et ceux qui utilisent des ressources numériques autres que les manuels en format pdf ont tendance à les modifier afin de les adapter à leurs intentions pédagogiques et contextes de classe, mais rares sont-ils à les déposer dans un espace numérique de partage. Même avec un tel support, collaborer demeure difficile. Des initiatives prises afin de développer des CoPeR, il ressort que le gros du travail est fait par l'animatrice ou l'animateur de la communauté qui y contribue sur son temps de tâche alors que les enseignantes et enseignants, eux, doivent

le faire sur leur temps libre. Cette inégalité peut difficilement perdurer si l'on veut tirer profit de la possibilité que des enseignantes et des enseignants se codéveloppent en échangeant sur une pratique et en produisant des artéfacts de manière à la faire progresser.

Fonctionnement

Lorsqu'alignée sur le plan de réussite de l'établissement, une CaP, animée par la direction de l'établissement ou coanimée par des enseignants², est en position de se voir reconnue par l'école, voire la commission scolaire. L'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves lui importent, et la direction d'établissement est sensible aux gestes posées par des enseignantes et des enseignants afin d'y arriver de manière collaborative et dispose de certains moyens de les appuyer. Toutefois, créer un espace collaboratif dans une école est une innovation en soi qui se situe entre le travail accompli individuellement et les rencontres de l'ensemble de l'équipe-école. Des mesures d'appui, conventionnées ou non, peuvent être un levier puissant. Une CaP n'a pas tendance, du moins dans la ou les formes actuellement pratiquées au Québec, à se donner un espace numérique collectif³ à des fins d'échange, mais un espace réservé à ses membres pourrait s'avérer utile.

Une CoP est par définition même informelle et d'habitude située hors les murs d'un établissement donné. Elle peut n'intéresser, par exemple, qu'une enseignante ou un enseignant qui se retrouve isolé de par la tâche qui est la sienne dans une école. La faisabilité des échanges entre les participants augmente du fait qu'ils partagent un même espace numérique où ils peuvent y déposer des ressources ainsi que leurs propres productions alors qu'ils s'adonnent à la même pratique et veulent améliorer ce qu'ils font. Pensons ici à la CoPeR du Projet intégrateur ou à celle de l'ISPJ. Rompre l'isolement est une motivation qui peut être suffisante, mais elle a tendance à s'essouffler avant que de véritables signes d'amélioration de la pratique des participants ne deviennent manifestes.

Bien qu'une CoP puisse exister sans l'usage d'Internet, ce sont les possibilités d'échange sur des pratiques que suggèrent les technologies numériques, et les traces qui en résultent, qui ont donné, jusqu'à présent, en éducation, de la visibilité au concept de communauté de pratique mis de l'avant par Lave et Wenger (1991) et Wenger (1998).

Les réseaux d'enseignants (*teacher network*), nés entre autres des travaux d'Ann Lieberman au milieu des années 90 afin de favoriser la mise en œuvre de réformes de l'éducation aux États-Unis, ont existé sans l'apport des technologies numériques. Aujourd'hui, l'expression « réseau d'enseignants » signifie que les participants échangent entre eux par rapport à une thématique qui les intéresse de près soit en présence au sein d'un même local, soit de manière entièrement virtuelle. Dans ce dernier cas, l'expression

² En Ontario, The Elementary Teachers' Federation of Ontario définit une CaP (professional learning community [PLC]) de la manière suivante : "A group of education professionals who share common visions, values, and goals, and work collaboratively using inquiry, experimentation, and innovation to improve teaching and student learning." Voir [http://www.etfo.ca/AdviceForMembers/PRSMattersBulletins/Pages/Professional Learning Communities.aspx](http://www.etfo.ca/AdviceForMembers/PRSMattersBulletins/Pages/Professional_Learning_Communities.aspx)

³ Ce moyen peut contribuer au développement d'une culture de collaboration, mais il aura un effet différent selon les membres du personnel. Il faudra en prévoir aussi d'autres car, pour certains, le mouvement s'initie du lieu le plus proche, soit du niveau, au cycle, à l'Équipe-école entre équipes-école du même CS et, ensuite, entre enseignants de différentes CS. Dans l'initiative École éloignée en réseau, le fait de vouloir rapprocher deux enseignants de même niveau mais d'écoles différentes devenait en certains endroits un incitatif au rapprochement entre les deux, trois ou quatre enseignants de la petite école.

« communauté virtuelle » ou « communauté en ligne » (*virtual community* ou *online community*) est fréquemment utilisée. Toutefois, le mode hybride, soit la combinaison de rencontres en mode présentiel et en mode téléprésence permet une dynamique d'échange plus rapprochée (voir <http://bctcollaboration.wikispaces.com> ou Wall, Breuleux et Tanguay, 2006).

Un réseau d'enseignants qui fait appel à des technologies numériques pour communiquer peut aussi être ouvert à tous. C'est le cas de pages Facebook qui réunissent des enseignants intéressés à échanger « entre amis » sur un thème donné. Un tel réseau d'échange n'est pas structuré et opère de manière informelle.

Pour qu'une dynamique de CoPeR émerge d'un réseau d'enseignants qui ont une activité sur le Web, il importe que les membres manifestent un certain engagement mutuel les uns envers les autres, exercent la même pratique et, de plus, que leur répertoire partagé soit en développement. Souscrire à une perspective commune lui donne une certaine cohésion.

Une CoP qui se donne une plateforme numérique à des fins d'échange devient aussi une CoPeR. Au début de l'usage d'une telle plateforme, la CoP tend à y déposer de l'information utile à tous ses membres pour l'exercice de leur pratique. Le forum électronique, outil principal supportant l'interaction de nature réflexive entre les membres, est utilisé par quelques membres qui deviennent le noyau de la communauté du moins en ce qui concerne son activité écrite. Lorsque les échanges sur un élément de la pratique s'intensifient, ce qui est retenu par rapport à cet élément devient une nouvelle production à être versée dans le répertoire partagé de la communauté⁴. Plus le répertoire partagé évolue, plus évolue la pratique de la communauté. Ce répertoire devient une trace de l'activité de la CoPeR – voir la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (juin 2014, p. 50).

Pistes d'action

La réalisation de l'objectif du projet 1, à savoir *relier des activités de formation initiale, surtout celles se produisant au sein d'une CoA, à l'activité d'une communauté professionnelle (CaP, CoP, CoPeR ou autre) qui laisse des traces de sa propre activité dans un espace dédié sur le Web*, appelle l'action de :

Supporter la réalisation d'un projet-pilote avec les trois professeur-e-s intéressés de l'Université Laval par la reconnaissance de la participation au sein d'une communauté professionnelle en tant qu'activité de développement professionnel dans la documentation officielle. À cette fin,

1. Reconnaître ce projet-pilote en tant que suite à son avis de juin 2014, intitulé *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*.
2. Rechercher l'adhésion d'au moins une Fédération de syndicats enseignants. La Fédération des syndicats enseignants serait à approcher vu qu'elle siège sur les conseils d'administration du CRIRES et du CTREQ. Le Conseil d'administration du CTREQ réfléchit à la mise sur pied de Réu-CIR, soit le Réseau des écoles utilisant les

⁴ Pour Wenger (1998), participation et réification doivent être en nécessaire tension pour qu'une CoP évolue, c'est-à-dire que l'expérience sociale d'échanger (participation) doit se transformer en réflexion sur la pratique suivie d'une production de contenu (réification). Le fait d'échanger sur une pratique par courriel, dans un forum électronique ou dans un système de vidéoconférence qui enregistre son et image est en soi une production de contenu. Quand ce contenu est transposé dans un nouvel objet, par exemple, une synthèse, une infolettre, un document pdf ou une vidéo, le répertoire partagé prend du tonus.

connaissances issues de la recherche, un réseau qui appellera nécessairement la collaboration intra et interorganisationnelle.

En parallèle, des actions comme les suivantes pourraient être entreprises :

1. Acheminer le présent document, ou son dérivé, à différentes instances ministérielles susceptibles d'être concernées :
 - 1.1. le Comité d'agrément des programmes pourrait en prendre connaissance et engager le dialogue avec des universités à travers son processus régulier d'accréditation des programmes;
 - 1.2. la Direction des ressources didactiques pourrait, à travers sa structure RÉCIT, tirer les leçons acquises par ses membres ayant utilisé ou qui utilisent des plateformes numériques à des fins de mettre sur pied des CoP ou, plutôt dans le langage de ce document, des CoPeR;
 - 1.3. le bureau de la sous-ministre Lemieux, qui est à développer une vision de l'usage du numérique à l'école, pourrait s'en inspirer;
 - 1.4. le Cabinet, qui est mêlé de près ou de loin à la négociation de la convention de travail des enseignants, pourrait aussi trouver ce document utile.
2. Compte tenu que des hésitations sont susceptibles de survenir, confier au CTREQ la responsabilité d'organiser une conférence de consensus⁵ pour discuter des modalités de prise en charge et de reconnaissance du développement professionnel par les enseignants. Une conférence de consensus met à contribution à la fois des acteurs de la recherche et du terrain. C'est une occasion de transfert. Les acteurs du terrain ont un rôle clé dans la formulation des recommandations. Ainsi, les représentantes et représentants enseignants pourraient préciser les modalités qu'ils trouvent facilitantes pour eux, et notamment des mécanismes de reconnaissance. En tant qu'organisme neutre, le CTREQ pourrait mener à bien cette action. D'ailleurs, il réfléchit à et discute de l'organisation d'une telle conférence depuis déjà un certain temps. Ce pourrait être une occasion de réflexion et de formulation de recommandations pour discuter de la reconnaissance. Ce serait une occasion d'en faire une préoccupation collective, une priorité, de mettre les acteurs du terrain en action pour qu'ils portent cette responsabilité professionnelle.

⁵ Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (décembre 2014), le Conseil supérieur de l'éducation retient la conférence de consensus comme façon d'avancer par rapport à une question délicate. En page 95, la note 30 se lit ainsi : *Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) définit la conférence de consensus comme étant un «exercice participatif utilisé pour impliquer et engager un large public dans le processus d'élaboration d'une politique». L'objectif d'une conférence de consensus est de « faciliter le lien entre le monde de la recherche et le terrain » en favorisant « l'accès des praticiens aux données scientifiques et [en ouvrant] le dialogue entre les chercheurs et les praticiens» (CNESCO, 2014, p. 1).*

Une conférence de consensus viserait aussi à établir un dialogue entre divers acteurs pouvant présenter des visions convergentes et divergentes sur un sujet donné, notamment lorsque des enjeux éthiques, sociaux, culturels et de valeurs sont en conflit. La conférence de consensus permettrait aux acteurs de collaborer au partage d'information et d'expérience. Elle rendrait ainsi le processus de prise de décision qui peut en découler plus démocratique tout en favorisant la construction mutuelle et conjointe d'une relation positive (Slocum, 2003).

Argumentaire

Introduction

Enseigner est un acte collectif dans un système d'éducation formelle, car nombreuses sont les personnes qui doivent mettre l'épaule à la roue. En matière de formation continue, le choix personnel des enseignantes et des enseignants a eu et continue d'avoir de l'importance même si le volet collectif tend aujourd'hui à devenir l'objet d'attention. Cela n'empêche pas qu'il y a place à du développement professionnel collectif. D'ailleurs, en 2003, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaissait l'importance de la coopération et du travail en collégialité.

La répartition de la tâche collective de travail d'emblée l'exige, et une attention particulière se porte aujourd'hui à la collaboration en milieu de travail⁶. La collaboration prend pleinement son sens lorsqu'il s'impose de travailler à plusieurs pour relever un défi qu'un individu seul ne saurait réussir à relever – par exemple, un plan d'intervention à mettre en place pour certains élèves peut réunir des enseignants qui interviennent auprès de ces élèves ainsi que différents acteurs (ex. enseignants, orthopédagogues, psychologues, direction, parents). En matière de réussite scolaire et éducative, le problème se pose pour les intervenants et les administrateurs, qu'ils agissent du dedans ou du dehors de la classe ou de l'école : les attentes sociales se font plus pressantes pour que les élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires; un taux de 80 % de diplômés a été fixé. De plus, les enseignantes et les enseignants sont toujours à s'approprier le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) dans le cadre d'une réforme qui a connu nombre de soubresauts et nombre de débats qui ont fait du bruit.

Dans son plus récent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (décembre 2014), le Conseil supérieur de l'éducation « estime que le travail d'appropriation doit se poursuivre et que, pour ce faire, il convient de soutenir efficacement l'expertise professionnelle des équipes-écoles » (p. 63). Il rappelle que, dans son avis de juin 2014, intitulé *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, « il invite le personnel enseignant à contribuer, de diverses manières, à l'élaboration d'un projet collectif de développement professionnel. Le terrain de l'appropriation du curriculum et du PFEQ lui apparaît fertile pour assurer la suite de leur mise en œuvre » (p. 63). Le Conseil réfère à cet extrait de son avis de juin 2014 :

L'appartenance à une communauté professionnelle qui porte un regard réflexif sur sa pratique donne lieu à l'élaboration d'un projet de développement collectif dont le but est de contribuer à augmenter la maîtrise des membres à l'égard de leur pratique professionnelle. Ce projet peut être élaboré à l'échelle d'une équipe-école, d'une équipe-matière, d'une équipe-cycle ou encore d'une équipe d'intérêt (ex. : élèves en difficulté, intégration des technologies, différenciation pédagogique) en fonction de la définition du besoin à l'origine du projet de développement professionnel (CSE, décembre 2014, p. 131).

Pour le Conseil, la transformation des pratiques professionnelles s'inscrit dans la durée et nécessite temps et exercice. Il suggère de consolider et d'intégrer les différents dispositifs de formation initiale et continue à l'enseignement (2014,

⁶ En éducation, mais c'est aussi le cas dans d'autres secteurs. Par exemple, le terme codéveloppement (A. Payette et C. Champagne, 1997) se popularise, entre autres, chez les conseillers en ressources humaines agréés. Une association du même nom réunit les professionnels qui travaillent en ressources humaines (www.aqcp.org). Voir aussi le GAP-Orientation (pour Groupe d'Accompagnement des Professionnels-les de l'Orientation), un projet de formation continue et de recherche de l'équipe de B. Bourassa, dont F. Picard, qui rassemble des intervenantes et des intervenants, soucieux d'améliorer leur pratique professionnelle, en s'engageant dans une communauté de pratique qui s'enracine dans leur milieu. Entre les séances, les échanges peuvent se poursuivre sur un site web de type blogue réservé aux participants.

décembre 2014). Il suggère aussi de mettre en place des dispositifs de partage de l'expertise, de diffusion des initiatives et de transfert de connaissances (juin 2014, p.151). Les propositions présentées ci-dessus souscrivent à cette invitation. Les lignes qui suivent viennent les alimenter de par les dispositifs présentés et qui ont tous en commun de faire usage des technologies numériques afin d'augmenter en quantité et en flexibilité les interactions entre les participants et de laisser des traces de leur cheminement.

Dispositifs de formation initiale axés sur une démarche collective de développement professionnel

La compétence 11, à savoir « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », constitue un bon ancrage pour les travaux réalisés en équipe dans les cours ainsi que la réflexion sur l'action en cours de stage.

Dans le cours de gestion de classe offert au baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université Laval, les étudiantes et les étudiants se penchent ensemble sur des problèmes qui les préoccupent. Leur forum de coélaboration de connaissances consiste essentiellement en l'analyse de dilemmes posés par leurs conceptions initiales de la gestion de classe et par leurs apprentissages en matière de gestion participative d'une classe communauté d'apprentissage. Pour composer avec les tensions ressenties, d'une part, entre ces nouvelles connaissances et, d'autre part, leurs conceptions initiales qui tendent à être confirmées par ce qu'ils voient lors de leur stage de cinq semaines (stage 3), les étudiant-e-s travaillent autour d'idées qu'ils considèrent prometteuses sur la gestion de classe notamment celles d'entretenir de hautes attentes envers les élèves, de faire de la différenciation pédagogique, de porter attention à la signification des apprentissages pour soutenir l'engagement des élèves, de recourir à des stratégies préventives pour assurer un climat propice à l'apprentissage, etc. Ils utilisent à cette fin un forum dont les fonctionnalités leur permettent d'échafauder un discours progressif au sein de leur propre communauté d'apprentissage (<https://kf.tact.ulaval.ca>). Toutefois, dans les conditions présentes, plutôt rares sont les étudiants qui se sentent confortables à présenter ces idées à leur enseignante ou à leur enseignant associé s'ils ne les voient pas en application dans leur classe de stage.

Dans le séminaire d'intégration auquel participe l'ensemble des étudiantes et étudiants finissants au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université Laval, les concepts porteurs de la communauté de pratique (engagement mutuel, entreprise commune, de répertoire partagé et d'identité professionnelle) sont travaillés. Les étudiants construisent un répertoire partagé de leurs savoirs communs en fonction des cours suivis durant leurs études. Ce répertoire constitue le premier jalon réflexif des apprentissages et soutient la construction d'un artéfact web alors qu'ils s'attardent à développer une perspective transversale d'analyse de leur formation universitaire. Ainsi, en équipe, les étudiants construisent un artéfact partant de leur projet d'intervention en contexte qui s'est déployé durant leur stage 4 et au cours duquel ils et elles ont recueilli des traces manifestant leur cheminement vers une meilleure articulation théorie-pratique. Enfin, ils rendent disponibles leur schématisation de leur identité professionnelle au terme de leur formation initiale à l'enseignement (<http://integration.tact.fse.ulaval.ca/hiver2014/>).

Pistes est un site web qui se veut une communauté virtuelle réunissant les enseignants en exercice et ceux en formation initiale, au préscolaire-primaire et au secondaire. Tel que l'indique l'acronyme, c'est dans une perspective interdisciplinaire que le site intéresse autant les enseignants en science et technologie et en univers social que ceux des autres domaines (<http://www.pistes.fse.ulaval.ca>).

Les stagiaires du baccalauréat en enseignement secondaire qui vont au Collège des Compagnons pour apprendre à enseigner avec le numérique (programme PROTIC) sont appelés à focaliser sur un problème complexe, à coélaborer leurs connaissances afin de comprendre en profondeur ce problème et à réaliser un tour virtuel de leur démarche afin que la prochaine cohorte puisse avoir accès à une synthèse de leur parcours réflexif. C'est ainsi qu'ils contribuent au développement de la communauté virtuelle TACT (2002-2015) qui porte sur la pédagogie dans une classe en réseau.

Il est requis de tout nouveau stagiaire de prendre connaissance de quelques-uns des tours virtuels disponibles dans l'espace numérique de la communauté avant de finaliser son projet de stage. Les contributions des stagiaires antérieurs peuvent servir de référence à toute cohorte qui se penche sur un problème donné car certains problèmes sont posés de manière récurrente par les stagiaires (par exemple, comment exercer mon rôle de guide dans une classe en réseau de type PROTIC?). (Voir Laferrière, 2006; Hamel, 2015).

Dispositifs de formation continue axés sur une démarche collective de développement professionnel

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CaP) connaissent un momentum⁷ : la parution du volume de M. Leclerc (2012) et d'un numéro spécial sur les CaP (Leclerc & Labelle, 2013) et des formations offertes par les auteurs dans la foulée de cette publication; la Fédération des commissions scolaires s'y intéresse (FCSQ) en offrant une session de formation intitulée *Réussite scolaire, créer des communautés de pratique (COP) et d'apprentissage professionnelles (CAP) pour mieux y arriver!*⁸; l'ADIGECS, en partenariat avec la Fondation Chagnon, est à développer un projet d'appui au développement de la réussite et de la diplomation des élèves qui aura plusieurs volets. Le CTREQ a été approché pour soutenir le personnel de direction et des services éducatifs pour la mise en place de CaP; etc. Il importe de rappeler qu'une CaP se rattache naturellement à la direction de l'établissement et à son plan de réussite. Un tel positionnement est davantage susceptible de favoriser la reconnaissance de son activité en tant qu'activité de développement professionnel. C'est dire que les CaP sont moins vulnérables que les CoP en ce qui concerne l'enjeu de la reconnaissance de la participation à une communauté professionnelle.

Des communautés de pratique (CoP) d'enseignantes et d'enseignants aussi réunissent, à l'initiative d'une animateur ou d'un participant, leurs membres en un même lieu physique selon un calendrier déterminé pour échanger sur des thèmes technologiques, pédagogiques ou didactiques. Les communautés de pratique plus visibles⁹ sont celles qui ont un « pied à terre » sur le Web. Dans la logique du présent document, nous les nommons des CoPeR. Pensons ici à celles que des responsables de RÉCIT nationaux, ou d'autres personnes rattachées à une organisation (universités et CTREQ)¹⁰, ont mises sur pied, soient les CoP du Projet Intégrateur, du domaine des Arts, du domaine de la Mathématique, de la Science et de la Technologie, sur l'insertion professionnelle, etc. Les participants d'une CoPeR peuvent y référer ou y contribuer à distance et, pourvu qu'ils soient branchés à Internet, peu importe le lieu où ils sont localisés.

Apprentissage en collaboration supporté par des technologies numériques

Enseigner est associé à un certain nombre de compétences, dont la huitième qui s'énonce ainsi : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MELS, 2001). Participer à un réseau d'enseignants ou à une CoPeR sur les usages d'une ou de plusieurs technologies numériques est une façon d'apprendre sur ces technologies et d'apprendre à faire apprendre avec ces technologies. Toutefois, peu importe la

⁷ Depuis la parution du volume de Dufour et Eaker (1998), les CaP se répandent, surtout en Amérique du Nord et au Royaume-Uni. Au Québec, les travaux de M. Leclerc réalisés notamment en partenariat avec le CTREQ, y contribuent – voir <http://cap.ctreq.qc.ca>. En 2006, M. Fullan invitait les administrateurs scolaires à penser « système », à développer au sein de leur organisation une culture de collaboration. Argumentant, entre autres, que le terme voyageait plus vite que le concept dans le monde anglophone, il exprimait préférer l'expression « professional learning » à celle de « professional learning community (PLC) ». Voir aussi Fullan (2006).

⁸ Services de soutien et d'accompagnement sur mesure : Programme de formation 2014-2015.

⁹ Des CoP en émergence ne sont pas encore sur le Web mais elles ont démarré sur un fond solide et un esprit de collaboration est manifeste.

¹⁰ Hors le secteur de l'éducation, le CEFRIO demeure l'organisation de référence en matière de communauté de pratique en réseau au Québec. Voir les travaux de Réal Jacob (2008), professeur aux HEC.

pratique qui rassemble en réseau les participants qui disposent d'un espace numérique, le fait d'y prendre part est formatif en soi. L'UNESCO (2011) retient trois compétences à maîtriser par les enseignantes et les enseignants dans leurs usages des TIC avec les apprenants : alphabétisation technologique, approfondissement des connaissances et création de connaissances. Ces trois compétences sont sollicitées lors de la participation à une CoPeR. Encourager la mise sur pied de CoPeR par la reconnaissance de la participation à un tel dispositif, c'est donc faire d'une pierre deux coups (améliorer une pratique et apprendre à utiliser des outils numériques) puisque les membres ont l'opportunité d'explorer à leur guise une pratique par des échanges écrits (communication asynchrone sur un forum électronique) et verbaux (communication synchrone en face à face, soit en présentiel ou à distance avec le support d'un système de visioconférence). Plus encore, lorsque les participants s'engagent dans le processus de développer le « régime de compétences » (Wenger, 1998) de la communauté par rapport à cette pratique, ils font de la création de connaissances¹¹. La création de contenus numériques par un collectif d'enseignants est une pratique en développement. Un bon exemple est Sésamath en France (Quentin, 2012).

Le design collaboratif, voie nouvelle de développement professionnel (Voogt et al, 2015), s'étend à la coplanification d'activités, de projets d'apprentissage et d'investigations collectives à être réalisées en réseau par des jeunes. De telles investigations collectives se produisent dans des classes où se développe un fonctionnement en communauté d'élaboration de connaissances (CoÉco), une adaptation des *Knowledge Building Communities* (Scardamalia et Bereiter, 1994), aujourd'hui répandues à l'international par les membres de la communauté professionnelle sur la coélaboration de connaissances engagés dans du codesign avec leurs partenaires locaux, mais avec une même suite de technologies numériques. Au Québec, c'est surtout dans le cadre de l'initiative École (éloignée) en réseau qu'un tel usage est fait des technologies conçues à des fins de coélaboration de connaissances. Mise à part la plateforme de collaboration qui porte le discours des petites CoÉco en émergence, des outils d'analyse de la participation des jeunes dans les espaces numériques qui leur sont réservés sont disponibles et fournissent aux enseignantes et aux enseignants de l'information pertinente afin de guider les élèves dans leurs investigations collectives.

Usage de technologies numériques pour contrer les difficultés d'accès à de la formation continue de nature collaborative à cause de la distance

Le cas de l'école (éloignée) en réseau (2002-2015) illustre une démarche de collaboration, institutionnalisée dans plusieurs commissions scolaires du Québec, où des enseignantes et des enseignants d'écoles différentes ont développé leur compétence à coréaliser avec leurs élèves des activités et projets d'apprentissage ainsi que des investigations collectives interclasses avec le support de deux technologies numériques, l'une pour les échanges verbaux (système de visioconférence) et l'autre pour les échanges écrits (forum électronique). Une équipe de soutien, interuniversitaire, répond sur demande à leurs questions et initie des activités de formation continue offertes avec le support des deux mêmes technologies utilisées par les enseignant-e-s et les élèves. Dans l'espace numérique de la communauté de l'école en réseau (CoÉco), différents artefacts sont accessibles à tous, d'autres aux membres de la communauté qui interagissent de plus près ensemble. Des rencontres en un même lieu se produisent aussi : des rencontres locales ainsi qu'une rencontre nationale annuelle. Les enseignantes et enseignants qui se démarquent tendent à interagir davantage avec l'équipe de soutien, à réaliser des activités avec d'autres enseignantes et enseignants d'écoles plus distantes, incluant des classes à l'international en langue française ou anglaise, et à exercer un rôle davantage visible dans cette communauté professionnelle. Les stagiaires de l'Université Laval qui vont dans les écoles de ce réseau sont supervisés à distance à l'aide des deux mêmes outils. Avec l'usage de technologies

¹¹ La création de connaissances par un collectif est devenue plus évidente avec l'avènement du Web 2.0 – l'utilisateur a accès à et crée du contenu alors qu'à l'époque du Web 1.0, la très grande majorité des usagers était en mode réceptif seulement.

numériques appropriées, la formation continue de nature collaborative, voire certains composants de la formation initiale, deviennent possibles. Des expériences du même genre en milieu autochtone sont conduites.

Coûts

La recension des écrits de Cordingley et al. (2005) rapporte des effets bénéfiques de la formation continue de nature collaborative qui dépassent ceux de la formation continue poursuivie de manière individuelle. Les coûts associés à cette dernière ne sont pas bénins. Une redistribution du pourcentage de la distribution du financement à ces deux voies de formation est-il négociable? Une allocation dévolue à la formation continue, de type CaP ou CoPeR, est-elle possible? Gérée par un comité paritaire? Un plan de codéveloppement professionnel pourrait-il accompagner un plan de développement (individuel) professionnel et être financé? Ou, encore, la participation à une CaP, une CoPeR ou à un réseau pourrait-elle être incluse dans un plan de développement professionnel individuel?

Conclusion

Les modèles présentés ci-dessus reconnaissent l'intelligence d'un collectif pour effectuer une tâche, améliorer sa pratique et, ce faisant, favoriser l'augmentation du taux de réussite scolaire ainsi que le développement professionnel des membres de la communauté professionnelle ainsi engagée. Une approche hybride, soit la combinaison d'activités réalisées en un même lieu physique et des activités réalisées avec le support d'une plateforme de collaboration, est aujourd'hui possible. La participation des membres d'une communauté professionnelle opérant de la sorte doit toutefois être reconnue officiellement

Références¹²

Beaumont C., Lavoie, J. et Couture, C (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Disponible : http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Benoit J., Laferrière T. (2000). « Une communauté de pratique en réseau : le forum de discussion et la base de connaissances des inspecteurs de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) 1996-1999 », mémoire de maîtrise, Université Laval. Disponible : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/tact2/pub.html>

Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T. et Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 393-416.

Brown, J.S., Duguid, p. (1991), «Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation», *Organization Science*, 2 (1), 40-57.

CEFRIO (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation des communautés de pratique intentionnelles*. Disponible : http://www.cefr.io.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University of Cambridge Press.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (2014). *Une évaluation scientifique indépendante pour la réussite de*

¹² Seules quelques références majeures en langue anglaise ont été insérées.

tous les élèves, réf. du 30 juillet 2014, <http://www.cnesco.fr/cycle-de-conferences/>.

Conseil supérieur de l'éducation (juin 2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*.

Conseil supérieur de l'éducation (décembre 2014). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Québec. Disponible : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005) The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Disponible: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=392&language=en-US>

CTREQ (2014). Site web sur les communautés d'apprentissage professionnelles. Disponible : <http://cap.ctreq.qc.ca>

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership* 61(8) 6-11.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & Toronto, ONT: Ontario Principals' Council.

Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, November, 10-14. Disponible : <http://www.michaelfullan.ca/media/13396072310.pdf>

Hamel, C. (2003). *L'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage et son accompagnement en réseau*. Essai présenté à la Faculté des sciences de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître es arts. Disponible : http://eer.qc.ca/doc/12/essai_hamel.pdf

Hamel, C., Turcotte, S., & Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 84-101.

Hamel, M.-D. (2014). Analyse historico-culturelle et développement d'un programme de type « un portable, un élève » (PROTIC, programme dans une école secondaire) (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Disponible : http://www.csdecou.qc.ca/collegedescompagnons/files/2015/01/memoire_Marie-Desneiges_Hamel.pdf

Henri, F., & Lundgren, K. (2001). *L'apprentissage collaboratif: essai de définition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Jacob, R. (2008). Éditeur invité, Numéro thématique : La gestion du changement stratégique complexe : le cas des organisations du secteur public. revue *Télescope, revue d'analyse comparée en administration publique*, 14(3), (avec Alain Rondeau, HEC Montréal). Disponible : http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_changement.pdf

Jean, M. (2015). Former les enseignants à l'ère du numérique : Cas d'Haïti. Essai de maîtrise en technologie éducative, Université Laval.

- Laferrière, T., Campos, M., & Benoit, J. (2004). *Apprendre au quotidien dans l'organisation québécoise : le cas des communautés de pratique virtuelles*. [en ligne]. Montréal : CEFRIO. Disponible : http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Apprendre_quotidien.pdf
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, fall, 5–21. Disponible : <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/480/1/art%201%20laferriere.pdf>
- Laferrière, T. (2006). La communauté d'apprentissage, de recherche et de pratique TACT : Développement professionnel des enseignants et usages des TIC pour l'apprentissage. Dans A. Daele & B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches* (pp. 59-68). Paris : Maison L'Harmattan.
- Laferrière, T., Martel, V., & Gervais, F. (2006). *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeune (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures* (pp. 88–88). Montréal: CEFRIO. Disponible : <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/A09-Rapport-CTREQ-CEFRI0-2006.pdf>
- Laferrière, T. et Allaire, S. (2010). Perspective sociale. Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation et Formation*, 293, 101-120.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires. Interventions. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie* 41 (2), 1-9. Disponible : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-001_liminaire.pdf
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development. *Phi Delta Kappan*, 76(8): 591-596.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221–227.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning*. New York : Teachers College Press.
- Massé, L., et collab. (2012). *Formation continue pour le personnel enseignant: comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MELS (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec. Disponible : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- MELS (2014). « Des modalités d'accompagnement professionnel pour le personnel scolaire ». Québec : Bulletin Objectif Persévérance et réussite, n° 11. Disponible : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/BulletinObjectif_11.pdf

- Michaud, C., & Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 196-211. Disponible : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-196_MICHAUD.pdf
- Moreau, A. C., Leclerc, M., & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 35-61. Disponible : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-035_MOREAU.pdf
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M. P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 207-226.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Peters, M., & Savoie-Zajc, L., (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 102-122. Disponible : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-102_PETERS.pdf
- Prud'Homme, R., & Leclerc, M. (2014). Données d'observation et gestion de l'apprentissage: Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles. *Éducation intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quentin, I. (2014). « Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants », *Distances et médiations des savoirs*. Disponible : <http://dms.revues.org/815>
- Savoie-Zajc, L., et collab. (2011). *L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265–283.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning Technologies*. Disponible : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/574/276>
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Slocum, Nikki (2003). *Participatory Methods Toolkit: A Practitioner's Manual*, Bruxelles, King Baudouin Foundation, Flemish Institute for Science and Technology Assessment.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221 – 258. Disponible: <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/PROFESSIONAL%20LEARNING%20COMMUNITIES%20A%20REVIEW%20OF.pdf>
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: [Auteur]. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>

- US Department of Education (2011). Office of Educational Technology's draft. Connect and inspire. Online Communities of Practice in Education. Disponible : <http://connectededucators.org/report/files/2011/03/COCP-Connect-report-draft-201103.pdf>
- Valli, L., & Hawley, W. (2002). Designing and implementing school based professional development. In W. Hawley & D. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools* (pp. 86-96). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative (re-)design as a form of professional development: Teacher learning by design. *Instructional Science*, 43(2). Disponible : http://download.springer.com/static/pdf/945/art%253A10.1007%252Fs11251-014-9340-7.pdf?auth66=1424698875_5af93edcc5e054fddf9e3d2fdf2f5c3a&ext=.pdf
- Wall, T., Breuleux, A., & Tanguay, V. (2006). *Le réseautage et l'intégration des TIC dans l'apprentissage: Les défis de la distance dans la communauté éducative anglophone du Québec*, rapport de recherche, Québec : CEFRIO. Accessible à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Reseautage_integracion_TIC.pdf La version originale, rédigée en anglais, est accessible à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/2_IT_supported.pdf
- Wall, A. E., Breuleux, A., Heo, G., Bilodeau, P., Rye, K., Bennett, N., Foreman, T., Lemay, V., & M. Verreault (2012). Promoting ICT- supported Learning: Lessons from the BCT Network: Quebec: CEFRIO. Disponible: <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/BCTNeBookletAugust2012.pdf>
- Wenger, E. (1998). Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Traduit par Fernand Gervais en 2005, Presses de l'Université Laval.
- Wenger-Trayner (2015) site web (communities of practice): <http://wenger-trayner.com>

Document destiné à :

Formation et titularisation du personnel scolaire – Anne Paradis, directrice
Ms. Anne Paradis 1035 Rue De la Chevrotière, 28^e étage, Québec, Québec, G1R 5A5 Tel.: 418-643-2948, extension 3002. Courriel : anne.paradis@mels.gouv.qc.ca

Préparé par :

Thérèse Laferrière, directrice du CRIRES

Linda Saint-Pierre, directrice du CTREQ

Annexe

CoPeR et réseaux d'enseignants supportés par des technologies numériques

Des communautés de pratique en réseau (CoPeR) ont démarré grâce à l'impulsion spéciale d'un tiers, souvent financé à cette fin. Certaines ont rempli leur mission (par ex., celle sur la santé du cœur à l'Ordre des Infirmières du Québec¹³), d'autres ont perdu leur pertinence du fait de l'arrêt d'un programme donné (par ex., la CoPeR sur l'insertion professionnelle des jeunes [ISPJ])¹⁴. Dans les deux cas, la fin du financement des projets qui les avait faits naître y a aussi été pour quelque chose. D'autres CoPeR ont été projetées, notamment dans le secteur de l'adaptation scolaire, mais un certain financement est requis, du moins pendant un certain temps, pour le soutien au plan technologique et leur animation au plan contenu. La vitalité et la pérennité d'une CoPeR tient, entre autres, au fait de l'accès facile¹⁵ à la plateforme de collaboration dont ils disposent, mais aussi à l'animation qui en est faite et, tel que mis en évidence ci-dessus, à la reconnaissance, sous une forme ou l'autre, de la participation des membres. Rappelons que ce qui distingue une CoPeR, c'est que les participants qui la composent communiquent entre eux de manière synchrone et asynchrone (sur une plateforme de collaboration) à des fins d'amélioration de leur pratique.

Le CEFRIO et le CTREQ sont deux centres de transfert de connaissances qui disposent de ressources conseil couvrant les volets anthropologique, technologique et pédagogique, quand une organisation veut intentionnellement mettre sur pied une CoP¹⁶. Les animateurs RÉCIT ont entrepris, d'un point de vue technopédagogique et parfois à la suggestion d'une direction ministérielle, la mise sur pied de CoP à des fins d'échanges professionnels sur le Web. De même, les associations professionnelles et les syndicats enseignants ont leur site web, et certains y incluent des espaces d'échange. Aujourd'hui, avec le Web 2.0 et les réseaux sociaux (par ex., Facebook, Twitter), des réseaux informels d'enseignants se créent plus facilement.

La webographie qui suit présente des exemples de CoP et de réseaux d'enseignants qui ont vu le jour à l'initiative d'un type d'acteurs ou l'autre et dont un petit nombre seulement ont perduré :

Des CoP en réponse à des activités à portée nationale :

- CoP sur l'insertion professionnelle : <http://www.insertion.qc.ca/?Communaute-de-pratique-en-ligne>
- CoP du programme de français (COPAFF)
- CoP de l'École en réseau (COPÉER) : <https://kf.tact.ulaval.ca>
- CoP du Réseau d'innovation pédagogique en entrepreneuriat collectif : <http://cop.crires.ulaval.ca/coperripecl/>
- CoP du Réseau des répondants et répondantes TIC (Cégep) : <http://www.reptic.qc.ca>

Des CoP conçues et animées par les animateurs RÉCIT nationaux :

- CoP du Projet intégrateur : <http://www.projetintegrateur.qc.ca>
- CoP du Domaine des arts : <http://www.recitarts.ca>

¹³Mise sur pied dans le cadre du projet Modes de travail en collaboration à l'ère d'Internet (CEFRIO, 2003-2005). Voir https://www.oiiq.org/sites/default/files/uploads/pdf/publications/perspective_infirmieres/2004_vol01_n03/05_communaute_virtuelle_pratique_sante_coeur.pdf

¹⁴ Le programme ISPJ est toutefois éliminé, mais un programme similaire a été mis en place.

¹⁵ La facilité de l'accès est fonction du degré de disponibilité de l'équipement et d'appropriation de technologies numériques.

¹⁶ L'intention est d'habitude de mettre sur pied une CoP puisque l'acronyme CoPeR est moins connu.

- CoP du Domaine du développement professionnel : <http://domainedevprof.qc.ca/a-propos/>

Des regroupements professionnels qui développent leur espace de partage Web :

- L'intranet du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) : <http://conseil-cpiq.qc.ca>
- L'espace numérique de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec : <http://espacecompetence.net>
- L'espace numérique de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec sur Facebook : <https://www.facebook.com/ordrepsed>

Des espaces de partage de ressources initiés par des regroupements d'enseignants ou des tiers à l'intention des enseignantes et des enseignants sur Facebook :

- Groupe des Responsables en Mathématique au Secondaire (GRMS) a développé un répertoire de ressources (activités d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) (repertoire.grms.qc.ca) et dispose aussi d'un espace Facebook : <https://www.facebook.com/pages/GRMS-Groupe-des-Responsables-en-Mathématique-au-Secondaire/395489800536518?fref=nf> . Il y est recommandé, entre autres, la Bibliothèque virtuelle en mathématiques : <http://nlvm.usu.edu/fr/nav/vlibrary.html>
- Mathéma TIC (idées et ressources pour la mathématique) (cégep-université) : <http://mathema-tic.ca>
- Société historique de Québec : voir par exemple « *Toucher l'histoire* ». Cartographie urbaine en 4D développée par le réseau de recherche interuniversitaire en sciences humaines numériques (University of Pennsylvania et Université Laval) : https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=574884619262366&id=157594394301478
- « *Les TIC en éducation* » est un espace pour les enseignants et intervenants scolaires francophones. Il est ouvert à tous pour partager les bons coups, faire connaître des ressources intéressantes et des pratiques gagnantes et innovatrices en classe : <http://www.facebook.com/groups/lesticeneducation/>

Des espaces de partage numériques formés au gré des besoins perçus par des animateurs RÉCIT :

- De 2008 à 2009: <http://cyberfolio.recitmst.qc.ca> (partager et conserver au même endroit des SAE)
- De 2005 à 2013, le blogue et le partage de documents <http://recit.org> ont été actifs. La communauté demeure mais les commentaires depuis 2013 y sont de plus en plus rares. Le blogue RÉCIT MST n'est plus actif depuis 2011.
- Entre 2007 et 2012, des guides d'apprentissage ont été partagés <http://guides.recitmst.qc.ca>
- <http://recit.org/metatic/> une communauté dédiée à l'intégration des TIC pour favoriser la métacognition. Plus active entre 2009 et 2012. Une annonce a été publiée en 2014.
- La Fédération des syndicats enseignants et la CSQ ouvre à l'occasion des espaces web pour des échanges à des fins spécifiques.
- La CoP Cop orthopédago TIC : <http://www2.cslaval.qc.ca/trousseapo/Cop-orthopedago-TIC-jour-2>
- Intégration des TIC au primaire : <http://seduc.csdecou.qc.ca/prim-recit/>
- Une communauté en marche à la FGA de Chaudière-Appalaches : <http://recitfga12.ticfga.ca>
- Le réseau d'entraide en matière d'insertion professionnelle à la Commission scolaire La Capitale : <http://recitscapitale.ca/insertion/reseau-dentraide>

Des CoPeR mises sur pied à titre de prototypes ou lors de projets par la communauté TACT (TéléApprentissage Communautaire et Transformatif) ou LearnQuebec (en collaboration avec le CEFRIQ et l'Université McGill):

- CoP sur l'apprentissage interactif par simulations (CoPains) : <http://www.telelearning-pds.org/copains/index.html>
- CoP sur le design de CoP : <http://designcop.tact.fse.ulaval.ca>

- CoP en adaptation scolaire : <http://copas.tact.fse.ulaval.ca/tiki-index.php>
- Building Community through Telecollaboration: The BCT Network : <http://bctcollaboration.wikispaces.com>

À l'International, les exemples pourraient être nombreux. En voici quelques-uns :

- En France, en mathématiques : <http://www.sesamath.net>
- UNESCO : communauté internationale sur les ressources éducationnelles libres (REL) : <http://www.wsis-community.org/pg/groups/14358/open-educational-resources-oer/>
- Aux Etats-Unis, après que le prototype TappedIn ait été déployé, on compte entre autres :
- Communauté professionnelle du Center for Teaching Quality : <http://www.teachingquality.org/collaboratory>
- Connected Educators: <http://connectededucators.org/briefs/online-communities-of-practice-for-educators/>
- Communauté sur les communautés d'apprentissage professionnelles : <http://www.allthingsplc.info>
- The London Centre for Leadership in Learning. Professional Learning Communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning : <http://www.lcll.org.uk/professional-learning-communities.html>

Voici quelques exemples d'innovations de pointe :

- Connecter des communautés autochtones : <http://www.dec.nsw.gov.au/about-the-department/our-reforms/connected-communities>
- Effectuer des recherches-action de nature collaborative avec des communautés de pratique : <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/projects.community.html>