

CÉGEP DE LA POCATIÈRE

Marie-Claude DESCHENES

Michèle DESROCHERS

O2 – POLITICILE DIGITALE SPECIFICE SISTEMULUI DE EDUCAȚIE DIN QUÉBEC

Managementul instituțiilor de învățământ, inovația și guvernanta școlară

Acest studiu a fost elaborat în cadrul proiectului Erasmus+ 2017-1-FR01-KA201-037369, *L'ancrage du numérique dans la gouvernance des établissements* (ANGE).



Acest studiu* a fost realizat ca parte a proiectului de parteneriat strategic ERASMUS+ **ANGE** (*Ancrage du numérique dans la gouvernance des établissements*).

Acest studiu face obiectul producției intelectuale **O2 Politici digitale în sistemul educațional din Québec: managementul instituțiilor de învățământ, inovația și guvernanta educațională** și a fost realizat sub coordonarea CÉGEP de La Pocatière (Québec), redactat în comun de către partenerii de cercetare din:

Franța - Institutul Catolic din Paris

Spania - Universitatea din Salamanca

România - Universitatea din Craiova

Proiectul ANGE este implementat de 9 organizații europene:

AECG (Association enseignement catholique de Gironde) - France

ICP (Institut Catholique de Paris) - Franța

Universitatea din Craiova-România

Liceul Paul Claudel d'Hulst, Paris-Franța

Liceul Rakovski de Bourgas-Bulgaria

Universitatea din Salamanca- Spania

Școala Zawm St. Vith-Belgia

Liceul Novida Loïmaa-Finlanda

* Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație (comunicare) reflectă doar opiniile autorilor săi, iar Comisia nu este responsabilă pentru orice utilizare a informațiilor pe care aceasta le conține.

Un CÉGEP din estul Québec-ului (La Pocatière), recunoscut pentru calitatea, excelența și capacitatea sa de inovație, este partener al proiectului pentru valoarea sa adăugată în introducerea tehnologiei digitale în educație și a guvernancei prin intermediul digitalului

Proiectul ANGE a fost lansat la 1 septembrie 2017 și se va încheia la 31 august 2020 și are două priorități:

1. Promovarea unor sisteme de educație mai deschise, mai inovatoare, mai ancorate în era digitală
2. Consolidarea profilurilor profesiilor didactice prin formare și dezvoltarea abilităților profesionale pentru toate părțile interesate (directori de școală, cadre didactice)

Acest proiect își propune să răspundă la încurajarea creării de rețele orientate spre învățare și comunități de practică, pentru a deschide calea inovației la nivel european. Acesta se bazează pe competențele specifice fiecărei țări și ale fiecărei instituții care participă la proiectul în domeniul digitalizării, pentru a crea o echipă de formatori europeni competenți în acest domeniu și pentru a crea un cadru formare-mentorat (*coaching*) în jurul instituțiilor europene participante la acest proiect.

CONTRIBUTORI

Studenti (cercetare documentară, analiză etc.)

Julian Alberto Torres, Masterand TIC în educație, Universitatea din Salamanca

Elena Mădălina Sanduriu, Masterand Limba Franceză/ Modulul de Pregătire Psihopedagogică, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

Tutori (scriere, îndrumare științifică și coordonare studenți)

Michaël BOURGATTE - Conferențiar, Institutul Catolic din Paris (Franța)

Azucena HERNANDEZ-MARTIN – Profesor, Universitatea din Salamanca (Spania)

Gabriela MOTOI – Lector, Universitatea din Craiova (România)

Mihaela Alexandrina POPESCU- Conferențiar, Universitatea din Craiova (România)

Laurent TESSIER - Profesor, Institutul Catolic din Paris (Franța)

CONTRIBUȚIILE AUTORILOR

Capitolul 1	<i>Cunoașterea și înțelegerea Planului de Acțiune Digitală (PAN)</i>	Michèle Desrochers Michaël Bourgate
Capitolul 2	<i>Planul de Acțiune Digitală, un stimulent pentru rețeaua de colegii</i>	Michèle Desrochers Michaël Bourgate
Capitolul 3	<i>Fundamentarea problemei</i>	Michèle Desrochers Laurent Tessier Gabriela Motoi Mihaela Alexandrina Popescu Azucena Hernandez-Martin Julian Alberto Torres (Masterand TIC în educație, Universitatea din Salamanca) Elena Mădălina Sanduriu (Masterand Limba Franceză/ Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova)
Capitolul 4	<i>Condițiile pentru implementarea comunităților de învățare și a învățării de la egal la egal</i>	Michèle Desrochers Laurent Tessier Gabriela Motoi Mihaela Alexandrina Popescu Azucena Hernandez-Martin Julian Alberto Torres (Masterand TIC în educație, Universitatea din Salamanca) Elena Mădălina Sanduriu, (Masterand Limba Franceză/ Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova)
Capitolul 5	<i>Beneficiile și dezavantajele comunităților de practică pentru cadrele didactice sau pentru guvernanță</i>	Michèle Desrochers Laurent Tessier Gabriela Motoi Mihaela Alexandrina Popescu Azucena Hernandez-Martin Julian Alberto Torres (Masterand TIC în educație, Universitatea din Salamanca) Elena Mădălina Sanduriu, (Masterand Limba Franceză/ Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova)
Capitolul 6	<i>Studiu de caz : « CAPTIC » ca exemplu de comunitate de practică</i>	Membrii CÉGEP La Pocatière : Martin Bérubé, conseiller éducatif David Boutin, cadru didactic Isabelle Deschamps, cadru didactic Annie Fortin, Directeur éducatif adjoint, Jade Ghaoui, cadru didactic, Steve Gignac, Directeur éducatif,
Capitolul 7	<i>Analiza rezultatelor</i>	Michèle Desrochers Julian Alberto Torres (Masterand TIC în educație, Universitatea din Salamanca) Elena Mădălina Sanduriu, (Masterand Limba Franceză/ Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova)

CUPRINS

INTRODUCERE	1
CAPITOLUL 1: CUNOAȘTEREA ȘI INTEȚELGEREA PLANULUI DE ACȚIUNE DIGITALĂ (PAD)	4
1.1 Guvernanța și procesele de inovație în educație	4
1.2 PAD – un instrument de guvernanță	5
1.3 Istoria și contextul Planului de Acțiune Digitală al Guvernului din Québec	7
1.4 Prezentarea PAD din sistemul de învățământ din Québec, pentru perioada 2018-2023	8
1.5 Impactul PAD	12
CAPITOLUL 2 : PLANUL DE ACȚIUNE DIGITALĂ, UN STIMULENT PENTRU	14
REȚEAUA DE COLEGII	14
2.1 Istoric și context	14
2.2 Prezentarea Planului de acțiune (PAD) actual	14
2.3 CAPTIC și PAD	19
CAPITOLUL 3: STAREA PROBLEMEI	20
3.1 Învățarea și formarea de la egal la egal	20
3.2 Comunitățile de practică și de învățare	23
CAPITOLUL 4: CONDIȚII PENTRU PUNEREA ÎN PRACTICĂ A COMUNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCARE DE LA EGAL LA EGAL	27
4.1 Condiții de punere în practică pentru guvernanța instituțiilor de învățământ	27
4.1.1 Consiliu director, leadership și profesori	27
4.1.2 Guvernanță și comunitate de practică	29
CAPITOLUL 5: AVANTAJE ȘI LIMITE ALE COMUNITĂȚILOR DE PRACTICĂ PENTRU PROFESORI ȘI GUVERNANȚA ȘCOLARĂ	35
5.1 Aspecte pozitive ale comunităților de practică virtuale sau față-în-față	35
5.2 Limitele comunităților de practică virtuale sau față-în-față	37
5.3 Aspecte care pot fi îmbunătățite într-o comunitate de practică virtuală sau față-în-față	38

CAPITOLUL 6: STUDIUL DE CAZ: „CAPTIC” CA EXEMPLU AL UNEI COMUNITĂȚI DE PRACTICĂ	39
6.1. Aspecte metodologice: studiul de caz.....	40
6.2 Considerații preliminare pentru pregătirea studiului de caz; organizarea activității de colectare a informațiilor.....	41
6.3. Instrumente de colectare a datelor, de aplicare a interviurilor și de reflexie asupra limitelor demersului calitativ.....	42
6.4. Limitele cercetării calitative.....	43
6.5. Prezentarea rezultatelor interviurilor.....	44
6.5.1 Contextul apariției CAPTIC.....	44
6.5.2 Caracteristici ale funcționării CAPTIC.....	44
6.5.3 Descrierea activităților din cadrul CAPTIC.....	46
6.5.4 Rolul profesorilor în CAPTIC.....	46
6.5.5 Resursele destinate centrului CAPTIC.....	47
6.5.6 Avantajele CAPTIC pentru Cégep La Pocatière.....	49
6.5.7 Limitele CAPTIC.....	50
CAPITOLUL 7 : ANALIZA REZULTATELOR.....	51
CONCLUZII.....	53
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI SITE-URI WEB.....	53
ANEXE.....	64
ANEXA 1 : POLITICA CU PRIVIRE LA REUȘITA ȘCOLARĂ.....	65
ANEXA 2 : CUNOAȘTEREA ȘI INTELEGEREA PLANULUI DE ACȚIUNE DIGITALĂ.....	66
DIN QUÉBEC.....	66
ANEXA 3 : GHID DE INTERVIU.....	78
ANEXA 4 : REALIZAREA CLIPURILOR VIDEO.....	79

LISTA FIGURILOR ȘI A TABELELOR

Figuri

Figura 1. : Etapele producției intelectuale.....	3
Figura 1.1 : Structura unei guvernante școlare fundamentată pe principiul colaborării.....	6
Figura 1.2 : Sinoptic al PAD al Cégep La Pocatière.....	11
Figura 1.3 : Reprezentarea grafică a cadrului de referință	12
Figura 4.1 : Ecuația tranziției la era digitală într-o instituție de învățământ.....	33
Figura 6.1 : Sala de reuniuni CAPTIC.....	48
Figura 6.2 : Sală pentru experimentare activități colaborative	48

Tabele

Tabel 1.1 : Orientări și axe ale PAD în educația și în învățământul superior din Québec.....	8
Tabel 1.2 : Exemplu de obiectiv al cadrului de referință și al aplicațiilor sale	13
Tabel 2.1 : Reprezentarea grafică a Cadrului de Referință	16
Tabel 4.3 : Stiluri de leadership (Romero, Cázares, & Barrera, 2017, p.11).....	27
Tabel 6.1 : Cronograma activităților de pregătire, aplicare și interpretare a interviurilor	42

INTRODUCERE

În cursul ultimelor decenii, ca urmare a dezvoltării erei digitale, schimbările sociale și economice au adus cu sine schimbări în modul în care conceptualizăm predarea și învățarea în timp ce creăm noi nevoi. A apărut treptat nevoia de a dezvolta noi practici eficiente de predare și învățare în instituțiile de învățământ, din copilăria timpurie până la nivelul învățământului superior.

Această a patra revoluție industrială ne-a schimbat viziunea asupra practicilor educaționale, precum și modul nostru de guvernare. Pentru a facilita exercitarea acestei guvernante în unitățile din sistemul de învățământ din Québec ca răspuns la schimbările aduse de tehnologia digitală, din 2015 până în 2017, Guvernul din Québec a elaborat un plan de acțiune digital în educație și predare (PAN). În aceeași ordine de idei și inspirându-se din abordarea din Québec, Cégep de La Pocatière și-a dezvoltat și propriul său Plan Digital.

Aceste planuri de acțiune digitale, instrumente pentru guvernarea educativă, vizează în principal actualizarea competențelor digitale ale profesorilor, formarea profesioniștilor și a tuturor actorilor din lumea educației, precum și creșterea capacității profesorilor de a se adapta mediului educațional și problemelor legate de dezvoltarea digitalului. În acest scop, sunt identificate diferite orientări și măsuri, indiferent dacă sunt acțiuni legate de echipamente fizice (infrastructură, resurse tehnologice) sau capital uman, în ceea ce privește abilitățile digitale. Una dintre aceste propuneri, asupra căreia ne vom concentra atenția, este cea a *Comunității de practică*, care la Cégep de La Pocatière poartă numele de *Centrul de învățare a aplicațiilor pedagogice ale TIC -CAPTIC*.

Într-o instituție de învățământ, comunitățile de practică reprezintă o oportunitate pentru profesori de a contribui asincron sau sincron la formarea de noi abilități sau de a face noi propuneri metodologice pentru integrarea și dezvoltarea abilităților cerute de această eră digitală. Fiecare membru al unei comunități educaționale își poate lărgi cunoștințele, fiind conștient, din unghiuri diferite, de integrarea sa digitală într-o activitate de învățare pentru elevi, în gestionarea fișierelor școlare sau în alte practici instituționale create în cadrul instituției sale sau în alte instituții, în funcție de influența pe care o are comunitatea de practică. De asemenea, trebuie recunoscut faptul că actorii comunităților de practică, fiind alături de colegii lor, sunt capabili să relaționeze mult mai ușor, pe lângă învățarea cunoștințelor și formarea abilităților. Pe scurt,

acestea sunt locuri care pot facilita inovarea și ancorarea tehnologiei digitale în școli, o propunere potrivită atât guvernantei, cât și profesorilor.

Această producție intelectuală, desfășurată ca parte a proiectului privind introducerea digitalului în guvernarea școlilor (Proiectul ANGE) rezultată dintr-un parteneriat strategic ERASMUS +, se concentrează pe politicile digitale din sistemul educațional din Québec. Acest studiu evidențiază mai întâi o măsură care a servit din mai 2018 ca bază pentru guvernarea tuturor unităților din sistemul educațional din Québec în integrarea digitalului până în anul 2023: Planul de acțiune pentru educația digitală (PAD). Trebuie să subliniem, de asemenea, că acest mecanism, PAD, este asociat cu un mod de guvernare comună care caracterizează structura puterii instituțiilor de învățământ din Québec. De asemenea, întrucât toate unitățile trebuie să pună în practică acest Plan ca o extensie a ceea ce a fost definit de Guvernul Quebecului, va fi efectuată o revizuire a modului în care PAD a fost pus în practică la nivelul Cégep de La Pocatière. Cégep de La Pocatière este o instituție publică din zona de EST a Quebecului, o instituție de învățământ superior care oferă formare tehnică și preuniversitară și face parte dintr-o rețea de colegii formată din 48 de instituții de învățământ, grupate într-o federație care reprezintă un actor important în sistemul educațional din Québec.

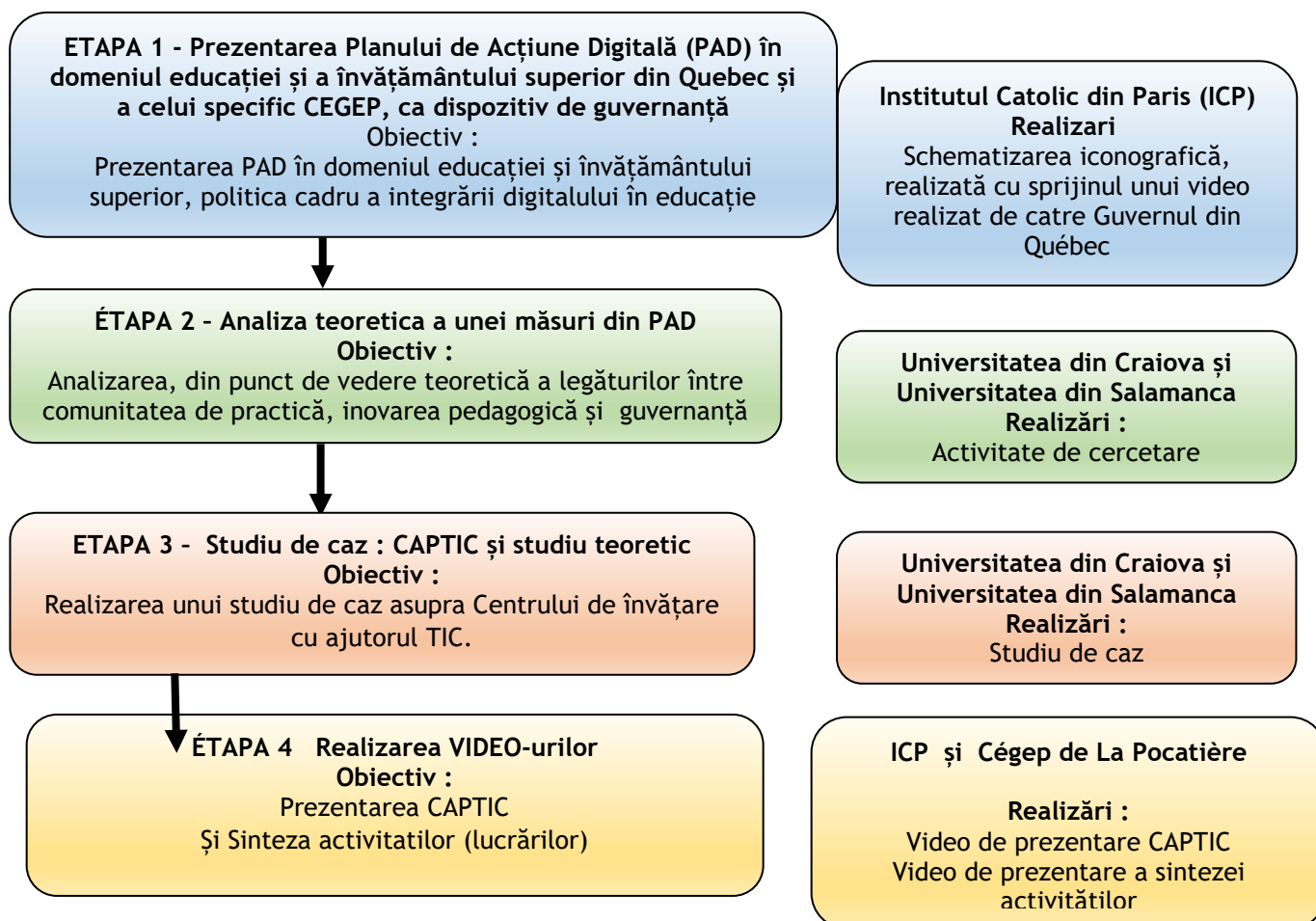
În al doilea rând, această producție analizează un dispozitiv dedicat inovației tehnopedagogice, o strategie de sprijin pentru profesori, recomandată în PAD al guvernului din Québec și în cea a Cégep: implementarea unei strategii de punere în comun a unor practici și învățare în cadrul unor echipe de cadre didactice. Cégep de La Pocatière a dezvoltat o comunitate de practică originală: *Centrul de învățare a aplicațiilor pedagogice ale TIC (CAPTIC)*. O analiză atentă a acestui tip de comunitate, utilitatea sa pentru guvernarea educativă, condițiile sale de existență sunt examinate mai întâi din punct de vedere teoretic și în cele din urmă, din punct de vedere aplicativ, pentru a valida considerațiile teoretice discutate pe baza CAPTIC. Modelul CAPTIC va fi, de asemenea, prezentat într-un scurt videoclip inspirant pentru toți actorii structurilor de management educațional care doresc să utilizeze acest dispozitiv pentru a introduce mult mai bine și a fixa tehnologia digitală în școlile lor.

Obiectivele acestei producții vizează, în esență măsurarea, pentru instituțiile de învățământ, pentru guvernanta acestora și pentru profesori, contribuției, condițiilor și cerințelor managementului digital prin intermediul comunităților de practică. Acest fapt va implica

măsurarea avantajelor și dezavantajelor acestei practici de colaborare pentru formarea și dezvoltarea profesională, într-o logică de inovație, schimbare și guvernare.

Pentru a atinge aceste obiective, este important să acordăm mai întâi o atenție deosebită Planului de Acțiune Digitală a Guvernului din Québec în capitolul unu, apoi, în capitolul doi, va fi urma analiza PAN din cadrul Cégep de La Pocatière. Capitolul 3 va începe cu analiza anumitor concepte centrale în studiul nostru: „comunitatea de practică (CDP)”, fie că este virtuală sau față în față, învățarea *peer-to-peer*, inovația educațională și guvernanta în educație. Ulterior, în capitolul 4, vom prezenta condițiile pentru crearea și funcționarea CDP-urilor virtuale sau a celor față în față. Capitolul 5 examinează avantajele și limitele comunităților de practică pentru profesori și pentru managementul instituțiilor de învățământ. Capitolele 6 și 7, elaborate pornind de la toate elementele care alcătuiesc prezentarea PAN și reflecția noastră teoretică, analizează printr-un studiu de caz și interviuri, o comunitate de practică și învățare *peer-to-peer* din cadrul CAPTIC de la Cégep de La Pocatière: este vorba despre un model inovativ de predare și mentorat (tutorat) la Cégep de La Pocatière care se încadrează în tipurile de măsuri propuse de Planul de Acțiune Digitală al guvernului din Québec.

Tabelul de mai jos prezintă, pe scurt, etapele elaborării acestui studiu.



CAPITOLUL 1: CUNOAȘTEREA ȘI ÎNȚELEGEREA PLANULUI DE ACȚIUNE DIGITALĂ (PAD)

Cuvinte cheie: Plan de acțiune (PAD) al Ministerului Educației și Învățământului Superior din Québec (MEES), guvernanta, direcție, inovație educațională

Pentru a stabili și operaționaliza strategia sa digitală, guvernul din Québec a ales în 2018 să-și încadreze integrarea în școli cu un plan de acțiune digitală (PAD) de 5 ani. Planurile de acțiune sunt într-adevăr unul dintre mecanismele de guvernanta ale oricărei organizații pentru operaționalizarea schimbărilor. Înainte de a prezenta conținutul PAD al Guvernului din Québec și cel al Cégep de La Pocatière, este important să reamintim natura contribuției acestui instrument, tipul de guvernanta cu care este asociat și anumite elemente de luat în considerare pentru o utilizare eficientă și optim al acestui instrument.

1.1 Guvernanta și procesele de inovație în educație

În zilele noastre, a vorbi despre inovația educațională presupune, în general, a asocia inovația cu utilizarea TIC în clasă. Cu toate acestea, problema inovației presupune, desigur, investiții pentru a avea „cele mai noi tehnologii”, dar depășește cu mult ideea adăugării unui nou dispozitiv într-o unitate de învățământ. Într-adevăr, conceptul de inovație se referă mai mult la o idee, o practică, un artefact care este folosit într-un mod creativ sau original, pentru a genera ceva nou. Așadar, atunci când vorbim despre inovația educațională, vorbim despre creație: o nouă practică sau utilizare a metodologiilor, noi abordări tehnologice pentru actori. (García, Arenas Andoni, 2006). Pentru Carbonell (2001), inovația implică o serie de decizii și procese care încearcă să schimbe conținutul și cultura practicilor educaționale.

Ca atare, există o relație strânsă între conceptul de inovație și inovație în TIC, prin urmare este necesar să facem referire la o definiție mai clară a conceptului de inovare și a caracteristicilor sale. Pentru Carbonell (2012), inovația educațională nu este un concept simplu care se încadrează într-un ecosistem vast. Pentru el, inovația este un proces care analizează, pe lângă ceea ce se întâmplă în clasă, și ceea ce se întâmplă în cadrul școlii, deoarece inovația este o componentă a culturii instituționale. Inovația se bazează pe voința instituțională. În acest sens, managementul este direct preocupat de această întrebare, deoarece reprezintă, dacă ne bazăm pe definiția de referință adoptată de partenerii ANGE, atât „structura, cât și procesul de luare a deciziilor cu autoritate cu privire la probleme care sunt importante pentru actorii interni și externi din cadrul unei universități / școli”.

Bunele practici de guvernare în inovația digitală presupun că instituția trebuie să asigure prezența persoanelor cu abilități tehnico-educative și o bună înțelegere a digitalului; cu alte cuvinte, oameni pregătiți și motivați de ideea actualizării constante datorită ritmului rapid de schimbare domeniul digital.

În instituțiile de învățământ, guvernarea este în mare măsură încredințată de echipele de conducere ale centrelor de putere, ministerele responsabile cu traducerea „politicilor și orientărilor educaționale” și invitarea părților interesate la inovare (Veyrac, Bos și Chalias, 2018). Prin urmare, este necesar să se facă referire la un concept mai global de guvernare, și anume o „artă sau mod de guvernare care vizează dezvoltarea economică, socială și instituțională durabilă, promovând un echilibru sănătos între stat, societatea civilă și piața economică (RAE, 2019). Această definiție se referă la setul de procese, la organizare, reglementări și interacțiuni pentru a atinge un anumit obiectiv care caracterizează instituțiile publice ca fiind cele care alcătuiesc orice sistem de învățământ. Pentru sistemul educativ, însă, obiectivul va fi întotdeauna acela de a genera cunoștințe și de a asigura succesul elevilor/studentilor prin practici didactice inovatoare adaptate cerințelor și realităților societății.

Pe scurt, termenul de guvernare definește natura procesului decizional, precum și cea în funcție de care decizia este implementată sau nu. Deși responsabilitatea acestor procese revine șefilor instituțiilor de învățământ, aceste procese pot fi activate și conduse de diferiți actori din cadrul acestora. La rândul său, managementul (instituțiilor de învățământ) face apel la natura conducerii pentru a determina schimbarea. Într-adevăr, „constă în colectarea unui set de informații relevante, compararea acestora cu un set de criterii de calitate adecvate și luarea deciziilor necesare” (De Ketele & Gérard, 2007). O structură de bună guvernare devine operațională prin calitatea managementului său. Conducerea se bazează pe actori care au la dispoziție diverse instrumente de management, precum cel pe care se axează în principal gândirea noastră: planul de acțiune.

1.2 PAD – un instrument de guvernare

În general, utilizarea planului de acțiune pe linia de management este prezentat pentru a efectua schimbări, deoarece acest dispozitiv identifică natura și viziunea schimbării care trebuie prioritizată, orientările, obiectivele căutate, măsurile dorite, alocarea responsabilităților, într-un timp dat. Datorită logicii sale de partajare a responsabilităților, acest instrument face parte, în general, din moduri de guvernare care se bazează pe putere comună (*pouvoir partagé*) și axate pe colaborare. Cu toate acestea, pentru ca guvernarea să fie eficientă (în modul

colaborativ), va fi, de asemenea, necesar ca membrii instituției să împărtășească o viziune comună a intereselor și realităților experimentate de instituție și, cu atât mai mult, ca actorii aflați într-o poziție de conducere să adopte atitudini favorabile colaborării așa cum se arată în diagrama de mai jos (Gestion HEC, 2015).

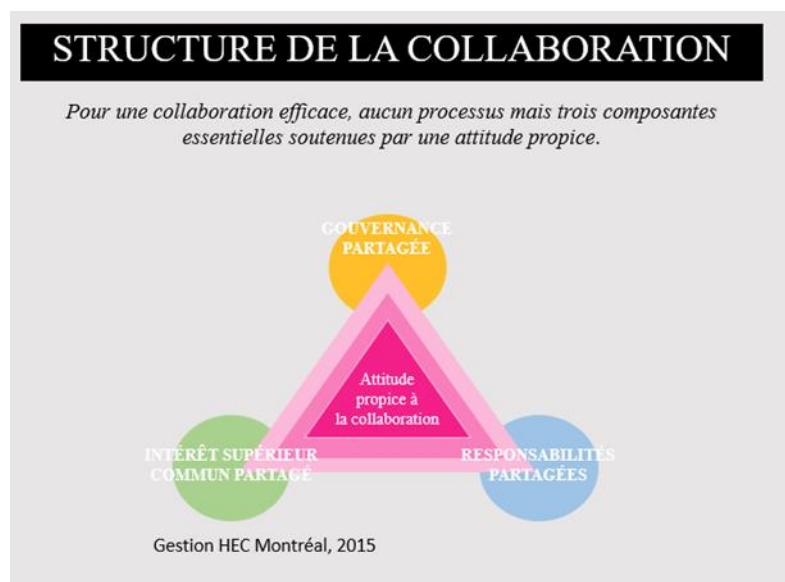


Figura 1.1 : Structura unei guvernanțe școlare fundamentată pe principiul colaborării

Aceste atitudini favorabile colaborării se referă la abilități diferite, în special în rândul celor care conduc schimbarea, cum ar fi următoarele :

- Comunicarea clară a contextului, viziunii, obiectivelor legate de luarea deciziilor și acțiunile prioritare;
- Planificarea guvernanței bazată pe o logică de delegare responsabilități și reglementare și interacțiuni regulate între unitățile componente ale instituției educative;
- Axarea managementului pe deschidere, încredere și autonomie;
- Adoptarea unor practici de colaborare prin intermediul tehnologiei digitale;
- Alegerea unor strategii de luare a deciziilor și mecanisme de consultare la momente adecvate în cursul procesului de dezvoltarea instituțională.

Alegerea unui plan de acțiune este un mecanism bun, dacă este însoțită de consultări bine direcționate și utile pentru operaționalizarea unui mod de guvernanță partajată. Precauția consultării nu este, totuși, banală, deoarece facilitează înțelegerea schimbării care trebuie făcută de diferitele părți interesate, la fel cum asigură o mai bună aderență la acțiunile care trebuie

întreprinse de către toți membrii instituției școlare. Această chestiune a fost luată în considerare în dezvoltarea PAD al Guvernului din Québec și al Cégep de La Pocatière.

1.3 Istoria și contextul Planului de Acțiune Digitală al Guvernului din Québec

Înainte de a proiecta PAD, Guvernul Quebecului și-a clarificat intențiile prin consultări ample care au dus la depunerea, în special a unui plan de acțiune în economia digitală, în mai 2016, și a unei politici axate pe succesul educațional, în 2017. (Anexa 1).

Aceste inițiative guvernamentale au evidențiat ideea consolidării dezvoltării competențelor din secolul 21: abilitățile digitale. La 13 noiembrie 2017, guvernul a dezvăluit o strategie digitală, al cărei scop principal era stabilirea priorităților pentru a poziționa Quebecul ca „societate digitală inovatoare și eficientă”. Această strategie a solicitat tuturor ministerelor să elaboreze un plan de acțiune digitală.

În mai 2018, pentru a răspunde intențiilor acestei strategii, Ministerul Educației și Învățământului Superior din Québec a elaborat un plan de acțiune digitală, cu un domeniu mai larg, dar care este în conformitate cu Planul de acțiune școlar ministerial 2011-2016 2.0, ale cărui orientări au vizat în principal achiziționarea de resurse educaționale digitale (RED), cum ar fi achiziționarea de laptopuri, table interactive și alte echipamente tehnologice. În această nouă operațiune, o observație puternică în timpul dezvoltării planului a fost esențială:

„Tehnologia digitală produce transformări (...) nu numai în ceea ce privește pedagogia, ci și în ceea ce privește organizarea muncii, infrastructura și guvernanta”. (Guvernul Quebecului, 2018).

Aceste transformări se referă în special la desfășurarea instruirii la distanță, a orelor de tele-școală, a utilizării reproducerilor de înaltă fidelitate, a claselor inversate, a gestionării datelor digitale în cadrul organizației școlare. Când se întocmea planul, dacă ne bazăm pe datele unui sondaj CEFRIO intitulat „Usages du numérique dans les écoles”, în întreaga rețea școlară și în învățământul superior din Québec, inovațiile educaționale integrate tehnologiile digitale s-au bazat în principal pe voința actorilor din cadrul instituțiilor de învățământ și pe viziunea mai mult sau mai puțin strategică a adaptării digitale a guvernantei (CEFRIO, 2015).

În 2015, potrivit datelor OCDE, Québec și Canada nu s-au numărat printre societățile care s-au remarcat prin integrarea noilor tehnologii precum Australia, Danemarca sau Norvegia. În urma unei consultări ample cu diferiți actori din rețelele educaționale și din periferie, guvernul din Québec a remarcat că sistemul educațional trebuia să facă față a trei provocări digitale (Guvernul Québec, 2018):

- Facilitarea leadership-ului actorilor și perfecționarea personalului;
- Optimizarea utilizării instrumentelor digitale pentru predare și învățare;
- Reducerea decalajul digital, oferind un acces mai bun la echipamente și la *know-how*.

Potrivit guvernului, un răspuns adecvat la aceste diverse provocări va ajuta la adaptarea ofertei educaționale a Quebecului la provocările din jurul transformărilor economice necesare tehnologiei digitale, a repercusiunilor procesului de îmbătrânire a populației și a schimbărilor climatice.

1.4 Prezentarea PAD din sistemul de învățământ din Québec, pentru perioada 2018-2023

Elaborat pe o perioadă de cinci ani, PAD se bazează pe patru principii directoare care se află în strictă legătură cu procesul de guvernantă :

- Principiul colaborării între toți actorii din sistemul de învățământ;
- Principiul flexibilității, astfel încât măsurile PAN să fie scalabile și conduse de dorința de adaptare;
- Principiul reciprocității și de punere în comun a soluțiilor și ideilor;
- Principiul echității bazat pe democratizarea utilizării tehnologiei digitale.

Cele 9 obiective și 33 de măsuri propuse PAN sunt defalcate în funcție de axa și orientările alese. Iată orientările și axele:

Tabel 1.1 : Orientări și axe ale PAD în educația și în învățământul superior din Québec

ORIENTATĂRI	AXE
ORIENTATAREA 1 Sprijinirea dezvoltării abilităților digitale ale tinerilor și adulților	AXA 1 : Dezvoltarea ofertei de formare AXA 2 : Competențele și cultura digitale

ORIENTATAREA 2**AXA 3** : Practicile inovante

Utilizarea tehnologiei digitale ca vector de valoare adăugată în practicile de predare și învățare

AXA 4 : Resursele și serviciile**AXA 5** : Formarea continuă**ORIENTATAREA 3****AXA 6** : Parcursul educativ

Crearea un mediu propice desfășurării tehnologiei digitale în întregul sistem educațional

AXA 7 : O îndrumare adaptată și flexibilă**AXA 8** : Accesibilitatea

Pentru punerea în aplicare a măsurilor, guvernul a acordat 963 de milioane de dolari pe o perioadă de 5 ani pentru a sprijini acțiunile din cadrul școlilor. Fiecare nivel de educație este preocupat de punerea în aplicare a PAN și trebuie să transpună măsurile declarate în acțiuni concrete. Următoarea pagină prezintă tabelul sinoptic al PAN. La fel, studenții de la Institutul Catolic din Paris, sub îndrumarea lui Michaël Bourgate, ca parte a unei activități de învățare, au făcut o reprezentare iconografică, o reprezentare diferită a acestui plan, care poate fi găsită în Anexa 2.



PLAN D'ACTION NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION ET EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2018-2023

VISION : Une intégration efficace et une exploitation optimale du numérique au service de la réussite de toutes les personnes, qui leur permettant de développer et de maintenir leurs compétences tout au long de leur vie.



Au cœur
du plan
économique

1 SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DES JEUNES ET DES ADULTES (191 M\$)	2 EXPLOITER LE NUMÉRIQUE COMME VECTEUR DE VALEUR AJOUTÉE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE (204 M\$)	3 CRÉER UN ENVIRONNEMENT PROPICE AU DÉPLOIEMENT DU NUMÉRIQUE DANS L'ENSEMBLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (790 M\$)
LE DÉVELOPPEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION	LES PRATIQUES INNOVANTES	LE PARCOURS ÉDUCATIF
Définir les compétences numériques et les intégrer efficacement dans l'offre de formation - Établir un cadre de référence des compétences numériques transversal à tous les ordres d'enseignement - Accroître l'usage pédagogique de la programmation informatique - Soutenir les initiatives d'actions concertées inter-établissements par la constitution de pôles d'innovation dans des domaines de formation liés au numérique	Innovier dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en misant sur le numérique - Soutenir l'acquisition et le développement de ressources éducatives numériques - Encourager des projets d'innovation liés aux technologies numériques - Développer des outils d'évaluation ministérielle en format numérique - Assurer la libération de données ouvertes et favoriser leur utilisation	Veiller au déploiement de solutions dédiées au parcours éducatif tant du point de vue administratif que pédagogique - Mettre en place le dossier numérique unifié de l'élève, qui le suivra tout au long de son parcours éducatif - Soutenir et encadrer le développement des projets de gestion intégrés dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur - Accroître la communication et la collaboration entre les intervenants scolaires, les élèves et les parents en exploitant le potentiel du numérique
LES COMPÉTENCES ET LA CULTURE NUMÉRIQUES	LES RESSOURCES ET LES SERVICES	UN ENCADREMENT ADAPTÉ ET FLEXIBLE
Soutenir le développement des compétences numériques du personnel enseignant, professionnel et de soutien - Produire un nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante pour favoriser l'intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants - Favoriser la formation continue du personnel enseignant, professionnel et de soutien en matière de pédagogie numérique - Maximiser les services actuels du RÉCIT et soutenir le leadership « péda-numérique » dans les établissements d'enseignement - Maximiser le rôle du personnel dédié à l'intégration du numérique dans les établissements d'enseignement supérieur	Mutualiser les ressources et les services pour en optimiser l'accès et en favoriser le partage - Développer une plateforme nationale de ressources éducatives numériques - Soutenir la poursuite du déploiement d'École en réseau - Déployer le prêt de livres numériques en bibliothèque scolaire et encourager leur transition vers des carrefours d'apprentissage - Implanter une plateforme partagée de services pour les bibliothèques universitaires	Renforcer la gouvernance numérique et miser sur le partenariat comme levier stratégique - Instaurer une gouvernance propice au déploiement du numérique - Renforcer la concertation avec les partenaires des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur - Stimuler la collaboration avec les entreprises québécoises pour le développement de technologies éducatives
Soutenir les personnes et les organisations dans la transition vers une culture numérique	LA FORMATION À DISTANCE	L'ACCESSIBILITÉ
- Valoriser les pratiques pédagogiques innovantes et le potentiel du numérique en contexte éducatif - Aider les apprenants à saisir les possibilités, les enjeux et les impacts de l'usage du numérique, incluant ceux de protection de la vie privée - Soutenir les établissements pour le développement de l'offre de formation continue et de perfectionnement des personnes en matière de compétences numériques	Favoriser le déploiement de l'offre de formation à distance en fonction des besoins des différents ordres d'enseignement - Favoriser le déploiement de la formation à distance à l'enseignement primaire et secondaire - Développer les cours en ligne ouverts massivement pour répondre à des besoins de formation à grande échelle - Régrouper l'ensemble de l'offre de formation à distance en enseignement supérieur – eCampus Québec - Favoriser le partage d'expertise en formation à distance	Garantir un accès au numérique équitable et sécuritaire au sein des établissements d'enseignement - Soutenir l'acquisition d'équipements numériques à des fins pédagogiques dans les établissements - Accroître l'utilisation des ressources et logiciels en support à l'apprentissage pour tous les apprenants, incluant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage - Offrir du soutien aux usagers des établissements pour les appareils numériques dédiés à la pédagogie - Contribuer, pour le système éducatif, au plan d'action gouvernemental en infrastructures numériques - Renforcer la sécurité de l'information dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur

Figure 1.2 : Sinoptique du PAD au Cégep La Pocatière

1.5 Impactul PAD

Una dintre măsurile AXEI 1, aceea de a stabili un cadru de referință pentru abilitățile digitale transversale la toate nivelurile educației, s-a concretizat așa cum a fost anunțat în 2019. Grupul universitar privind integrarea tehnologiei digitale în educație și predare Superior (GRIIPTIC) a fost comandat pentru această realizare. El a consultat peste o sută de depozite pentru a dezvolta unul selectând cele mai bune practici. Acest cadru de referință este acum instrumentul de referință pentru întregul sistem educațional din Québec.

Acest cadru de referință este acum instrumentul de referință pentru întregul sistem educațional din Québec. Obiectivul general al acestui cadru de referință este de a face toți cetățenii autonomi prin dezvoltarea abilităților în utilizarea tehnologiei digitale utile pentru învățare, muncă, timp liber și în toate formele de participare la activitățile societății. Competența digitală reunește 12 obiective care fac apel la dimensiuni specifice utilizării tehnologiei digitale. Iată o reprezentare grafică a celor douăsprezece dimensiuni ale acestui cadru de referință.

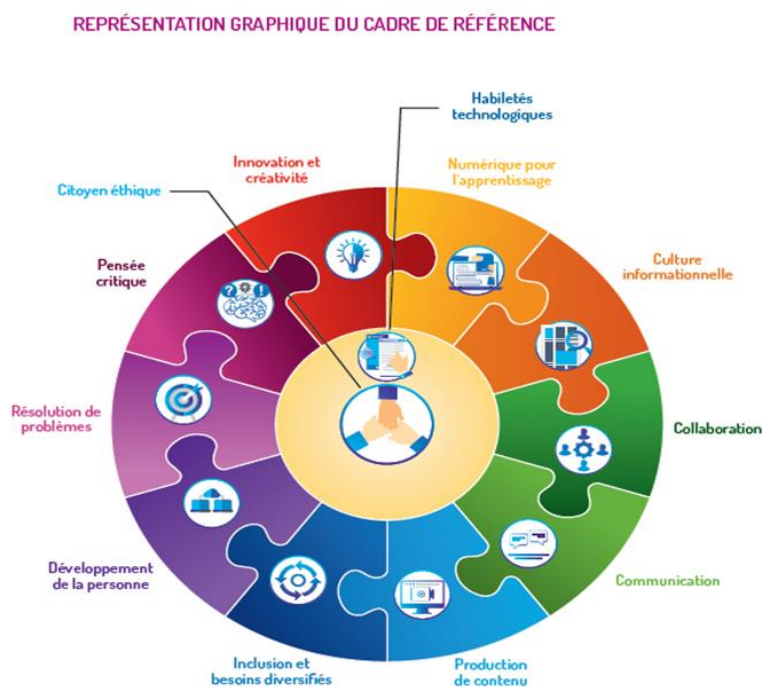


Figura 1.3 : Reprezentarea grafică a cadrului de referință

Pentru fiecare dimensiune sunt prezentate exemple de aplicare într-o situație de învățare și într-o situație de predare. Tabelul 1.2 ne oferă un exemplu.

Tabel 1.2: Exemplu de obiectiv al cadrului de referință și al aplicațiilor sale**Obiectiv 1**

Acționarea ca cetățean etic în era digitală

Într-o situație de învățare - ELEV

Verificarea sursei și conținutului unui e-mail înainte de a deschide un atașament

Într-o situație de predare - PROFESOR

Când se utilizează o creație muzicală la curs, este necesar să se verifice condițiile legale de partajare specifice operei

După 1 an de existență, este încă prea devreme pentru a măsura impactul planului digital. În rețeaua de colegii, un grup de instituții care oferă studii tehnice și profesionale superioare, din care face parte și Cégep de La Pocatière, CÉGEP-urile au fost invitate să dezvolte, la fel ca guvernul din Québec, planuri de acțiune pentru a facilita integrarea tehnologiei digitale într-un mod eficient. Acest instrument vine într-un context în care noile resurse investite de guvern impulsionază către realizarea acestui efort de planificare.

Acest exercițiu de planificare este un instrument de guvernare, care este prezent încă de la sfârșitul anilor 1980 în toate CÉGEP-urile; ceea ce înseamnă că putem vorbi despre o planificare strategică care a început de aproximativ treizeci de ani. Atunci când este bine realizată, planificarea reprezintă o pârghie eficientă pentru practicarea bunei guvernări școlare. De fapt, planurile de acțiune reprezintă metode mai specifice ale acestui tip de planificare, care pun accent pe specificarea naturii modificării dorite, a calendarului de implementare a schimbărilor, a responsabilităților și a caracteristicilor monitorizării impactului acestor schimbări.

CAPITOLUL 2 : PLANUL DE ACȚIUNE DIGITALĂ, UN STIMULENT PENTRU REȚEAUA DE COLEGII

Cuvinte-cheie : Planul de acțiune (PAD) al Cégep La Pocatière, Centrul de învățare a aplicațiilor pedagogice ale TIC (CAPTIC)

2.1 Istoric și context

PAD al Cégep face parte din aceeași strategie ca și cel în domeniul educației și învățământului superior, elaborat de Guvernul Quebecului și se află într-o continuare logică a Planului Strategic și a Planului cu privire la Succesul și Reușita Școlară al Cégep de La Pocatière, pentru perioada 2018-2023. Acest PAD se dorește a fi, de asemenea, un răspuns la politica privind succesul școlar, prezentată în 2017 de Guvernul Quebecului. Pentru dezvoltarea sa, a fost creat un comitet de lucru, compus în principal din membri ai conducerii Cégep.

La începutul toamnei 2018, lucrările au început cu o analiză a situației infrastructurii digitale la nivel intern, cu sprijinul membrilor personalului și cu sprijinul unor instituții partenere externe, care dețin expertiză în integrarea tehnologiei digitale în educație. Ulterior, o propunere de PAD a fost elaborată. O validare a planului a fost realizată de către consiliile pedagogice și consiliile administrative. A existat și o activitate de consultare a Comisiei de studii, care reunește actori din toate sferele de activitate ale acestei organizații, în special profesori, coordonatori de departament, responsabili de programme de sprijin pedagogic individual, consilieri pedagogici. Ulterior, în iunie 2019, consiliul de administrație a probat lucrările realizate. Apoi, în septembrie 2019, în urma activităților de consultare, planul a fost prezentat întregului colectiv al CÉGEP.

2.2 Prezentarea Planului de acțiune (PAD) actual

Planul de acțiune digitală (PAD) al Cégep preia cele trei orientări ale PAD în educație și învățământ superior. În plus, CÉGEP a adoptat o viziune care are următorul conținut:

« CÉGEP își propune integrarea eficientă și utilizarea maximă a tehnologiei digitale în beneficiul personalului și al succesului studenților, permițându-le să-și dezvolte și să-și mențină abilitățile pe tot parcursul vieții ».

Cu toate acestea, CÉGEP și-a elaborat PAD într-un mod ușor diferit față de PAD-ul din Québec : există trei axe (orientări ale PAD în educație și învățământ superior), 8 teme, 9 obiective strategice cu care sunt asociate 28 de acțiuni care trebuie implementate de către diferiți actori și într-un interval de timp bine definit. Toți actorii sunt preocupați de PAD și de acțiunile care decurg din acesta. În pagina următoare este prezentat PAD-ul instituției Cégep de La Pocatière.

Tabel 2.1 : Reprezentarea grafică a Cadrului de Referință

TEME	OBIECTIVE STRATEGICE	ACȚIUNI STRATEGICE	RESPONSABIL
AXA 1 : SPRIJINIREA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DIGITALE			
DEZVOLTAREA OFERTEI DE FORMARE	Definirea abilităților digitale și integrarea lor eficientă în oferta de formare	1.1.1 Introducerea, în profilul absolvenților tuturor programelor de studiu, elemente ale profilului TIC al elevului și asigurarea că acestea sunt luate în considerare în testele rezumative ale programului de studii	Director educativ
		1.1.2 Menținerea participării active la proiecte care vizează dezvoltarea ofertei de formare prin tehnologia digitală.	Director general
	Sprijinirea dezvoltării competențelor digitale ale personalului	1.2.1 Introducerea unei evaluări (măsurări) a competențelor digitale la angajarea personalului	Director administrativ
		1.2.2 Stabilirea unor condiții care să asigure accesul continuu la formare sau dezvoltare care vizează dezvoltarea competențelor digitale ale personalului.	Director administrativ
		1.2.3 Direcționarea și implementarea unor măsuri de sprijin și monitorizare pentru dezvoltarea competențelor digitale ale personalului	Director administrativ
		1.2.4 Direcționarea și implementarea unor măsuri de sprijin tehnopedagogic pentru personal	Director educativ
		1.2.5 Redefinirea mandatului CAPTIC și promovarea acestuia, cu scopul de a-l face cunoscut.	Director educativ
	Sprijinirea oamenilor și a organizațiilor în tranziția către o cultură digitală	1.3.1 Implementarea unor acțiuni care vizează promovarea practicilor didactice inovatoare.	Director educativ
		1.3.2 Definirea posibilităților, provocărilor și efectelor utilizării tehnologiei digitale, inclusiv a celor care promovează învățarea bunelor practici.	Director general
		1.3.3 Elaborarea și implementarea unei strategii pentru a face organizațiile și companiile mai conștiente de oferta noastră de formare privind abilitățile digitale.	Formare suplimentară
COMPETENȚELE ȘI CULTURA DIGITALE			

AXA 2 : EXPLOATAREA DIGITALULUI CA VECTOR AL VALORII ADĂUGATE ÎN PRACTICILE DE PREDARE ȘI DE ÎNVĂȚARE

PRACTICILE INOVANTE	Inovarea în practicile de predare și învățare prin utilizarea tehnologiei digitale	2.1.1 Actualizarea cursurilor de învățare activă existente și implementarea unor echipamente noi / clase digitale.	Director educativ
		2.1.2 Diversificarea modurilor de predare și învățare din programa școlară	Director educativ
RESURSELE ȘI SERVICIILE	Punerea la dispoziție de resurse și servicii pentru a optimiza accesul și a promova partajarea de informații și experiență	2.2.1 Stabilirea și implementarea un plan de dezvoltare pentru biblioteci.	Director educativ
FORMAREA LA DISTANȚĂ	Promovarea desfășurării ofertei de formare la distanță	2.3.1 Îmbunătățirea ofertei de cursuri la distanță.	Director educativ
		2.3.2 Asigurarea dezvoltării unor bune practici de predare și evaluare într-un context de învățare la distanță	Director educativ
		2.3.3 Consolidarea ofertei existente de servicii la distanță și explorarea de noi căi, în vederea optimizării serviciilor oferite.	Director educativ
		2.3.4 Definirea unei strategii de recrutare, cu ajutorul tehnologiei digitale.	Director general

AXA 3 : CREAREA UNUI MEDIU PROPICE PENTRU DEZVOLTAREA DIGITALULUI

PARCURSUL EDUCATIV	Asigurarea implementării soluțiilor dedicate traseului educațional atât din punct de vedere administrativ, cât și pedagogic	3.1.1 Elaborati și implementati un plan instituțional pentru gestionarea schimbării software-ului de management integrat (SMI).	Comitet Director
		3.1.2 Implementarea unui nou SMI	Comitet Director
		3.1.3 Urmărirea activității rețelei de colegii în jurul implementării unei componente SMI de cercetare și analizarea oportunităților de a se alătura.	Director general

**O ÎNDRUMARE
ADAPTATĂ ȘI
FLEXIBILĂ**

Consolidarea guvernanței digitale și mizarea pe parteneriat ca pârghie strategică	3.2.1 Definirea rolului comitetului de guvernanță și stabilirea structurii și comitetele de lucru rezultate.	Comitet Director
	3.2.2 Dezvoltarea și implementarea programelor de investiții și cheltuieli (PDIC)	Comitet Director
	3.2.3 Elaborarea și implementarea planul general de resurse informaționale (PRI).	Comitet Director
	3.2.4 Accentuarea consultării între diferitele părți interesate la toate etapele de dezvoltare a proiectelor digitale	Comitet Director
	3.2.5 Explorarea posibilităților de punere în comun a resurselor IT cu comitetele de lucru și cu alți parteneri.	Director general
	3.2.6 Menținerea participării active la diferitele comitete digitale din cadrul Federației des Cégeps, Ministerul educației și învățământului superior și altor organizații partenere în educație.	Comitet Director
ACCESIBILITATEA	Garantarea unui acces corect și sigur la tehnologia digitală	
	3.3.1 Implementarea și monitorizarea anuală a planurilor de întreținere și reînnoire pentru infrastructura IT pe cele trei campusuri.	Director administrativ
	3.3.2 Urmărirea planul pentru asigurarea activelor de informații.	Director administrativ

Dacă aruncăm o privire atentă asupra acestui plan, vom vedea că acesta îndeplinește cerințele guvernului din Québec stabilite în PAD, desfășurarea formării la distanță, invitațiile de a adopta strategii inovatoare care integrează tehnologia digitală, gestionarea datelor prin intermediul tehnologiei digitale în organizarea școlară – toate acestea sunt elemente constitutive ale Planului de Acțiune Digitală a Cégep.

Acest PAD al CÉGEP este postat pe site-ul intranet disponibil tuturor părților interesate. Anual, fiecare serviciu și departament introduce dispozitive în planul lor de lucru pentru a îndeplini cerințele PAD. Aceste măsuri vor fi validate în timpul revizuirii anuale care însoțește acest exercițiu de planificare. La fel ca în cazul guvernului Québec, în cazul PAD, este prezumtos să măsurăm consecințele, deoarece este la începutul perioadei de implementare. Cu toate acestea, acest instrument pare să fi consolidat deja cultura digitală a instituției noastre, deoarece acțiunile concrete din planurile noastre de lucru ne ghidează de acum încolo preocupările și operațiunile.

Pentru a concluziona această parte, este important să subliniem avantajele PAD. Aceste instrumente de planificare oferă o viziune structurată și holistică a schimbării suscitată de către digital, atât la nivelul sistemului de învățământ, cât și la nivelul instituțiilor școlare.

2.3 CAPTIC și PAD

În ambele PAD, *Sprijinirea dezvoltării competențelor digitale ale tinerilor și adulților* constituie una dintre cele trei axe ale structurii acestor instrumente de planificare. Pentru Guvernul din Québec, partea din PAD dedicată competențelor și culturii digitale se concentrează pe promovarea conducerii pedagogice tehnice, pe maximizarea rolului personalului implicat în integrarea tehnologiei digitale și dezvoltării practicilor inovatoare în instituțiile de învățământ. La rândul său, în 2013, Cégep a dezvoltat un centru de învățare în aplicații pedagogice ale TIC (CAPTIC). Prin mandatul său, acest centru face parte din intențiile guvernului pentru dezvoltarea competențelor digitale, un mandat inițiat de către membrii personalului didactic al CÉGEP. Fiind o practică inovatoare și originală în cadrul rețelei de colegii, CAPTIC reprezintă o ilustrare a tipurilor de măsuri care pot facilita integrarea tehnologiei digitale în școli și este o strategie de guvernare interesantă care va fi analizată mai în profunzime în capitolele următoare. Următoarele capitole vor prezenta, prin CAPTIC, una dintre măsurile luate atât de PAD al sistemului de învățământ din Québec, cât și de Cégep de La Pocatière. Această analiză va fi însoțită, în scopul analizei, de considerații teoretice asupra comunităților de practică.

CAPITOLUL 3: STAREA PROBLEMEI

Cuvinte cheie: comunitate de practică (CDP), învățare de la egal la egal, inovație educațională, TIC în educație, guvernare.

Axa 2 a PAD din Québec își propune să îmbunătățească predarea și învățarea cu ajutorul potențialului tehnologiei digitale. Unul dintre obiectivele din acest domeniu este în special promovarea punerii în comun a resurselor pentru a optimiza accesul și a promova schimbul de expertiză digitală. Una dintre posibilele forme de punere în comun a cunoștințelor și abilităților care este din ce în ce mai la modă în sistemele noastre de educație este cea a comunităților de practică. Acest tip de acțiune este adesea asociat cu inovația, învățarea și formarea continuă a personalului didactic.

Pentru a putea evalua contribuția CAPTIC ca și comunitate de practică, acest capitol va defini conceptele de învățare de la egal la egal, comunități de practică și învățare, subliniind unele utilizări și aplicații ale acestor metode de lucru în activitatea școlară. În cele din urmă, vor fi evidențiate domeniile de partajare comună între comunitățile de practică, inovație educațională și guvernare în era digitală. Capitolul va ilustra cum toate aceste concepte trebuie să fie legate pentru ca procesele de predare și învățare să fie eficiente în școli.

3.1 Învățarea și formarea de la egal la egal

„Învățarea de la egal la egal”, „predarea de la egal la egal”, „învățarea cooperativă sau colaborativă” (munca în grup) și „evaluarea de la egal la egal” sunt câțiva dintre termenii care se referă la „formarea de la egal la egal”. Cele mai vechi și mai studiate forme de învățare de la egal la egal sunt *îndrumarea de la egal la egal* și *învățarea prin cooperare*.

Învățarea prin cooperare (AC) este mai mult decât „lucrul împreună” - a fost descrisă ca „o interdependență pozitivă structurantă”¹ în urmărirea unui scop sau rezultat comun specific. Acest lucru va implica probabil specificarea obiectivelor, sarcinilor, resurselor, rolurilor și recompenselor de către profesor, care facilitează sau ghidează mai ferm procesul interactiv.

¹ Keith J. Topping, *Trends in Peer Learning*, Educational Psychology Vol. 25, No. 6, December 2005, p. 632

Formarea de la egal la egal, pe de altă parte, poate fi definită ca achiziționarea de cunoștințe și abilități prin ajutor activ și sprijin reciproc de către persoane din cadrul unei organizații cu statut egal sau similar. Acest tip de învățare este utilizat și pentru activitățile de evaluare.

În educație, învățarea de la egal la egal, concepută ca o „activitate de învățare reciprocă bidirecțională” se referă la rețelele de relații de învățare dintre elevi și alți elevi (D. Boud, R. Cohen, J. Sampson 2001) . În domeniul general al predării și învățării în învățământul superior, au fost întreprinse numeroase anchete asupra studenților care lucrează împreună și a mijloacelor de încurajare a acestora la cursuri, prin mobilizarea discursuri formale despre învățarea „peer-to-peer” sau „învățarea colaborativă”. Aceste inițiative fac parte din perspectiva unei teorii sociale a pedagogiei, prin situarea critică a obiectivului pedagogic central al pedagogiei cercetării ca proces de „a deveni un egal (*peer*)” prin participarea la o comunitate de cercetare. .

Adesea, când vorbim despre problema egalilor (*peer*), ne referim în mod specific la învățarea și evaluarea elevilor, limitându-i sfera de aplicare. Cu toate acestea, așa cum am menționat Porras, Díaz și Nieves (2018), un profesor poate contribui la dezvoltarea egalilor (*peer*), observând, analizând activitățile lor. Acest tip de abordare poate fi benefic pentru instituțiile de învățământ, deoarece permite îmbunătățirea proceselor de predare și învățare a cadrelor didactice, fiind în același timp un instrument de actualizare, dialog sau calificare a cadrelor didactice în Instruire. (Porras, Díaz și Nieves, 2018). Potrivit lui Porras, Díaz și Nieves (2018), interacțiunile profesorilor în activitatea lor ca egali (*peer*) promovează practica reflexivă, deoarece aceștia pun la îndoială propriile cunoștințe și procesul lor de învățare și găsesc cele mai bune mijloace de încurajarea a dezvoltării profesionale a colegilor lor. Alți autori precum Zwart, Wubbels, Bergen și Bolhuis (2009) sugerează că dezvoltarea profesională poate fi îmbunătățită prin observarea experiențelor de învățare, reflectarea și schimbul de idei la rezolvarea problemelor.

Când ne gândim la formarea de la egal la egal, am putea evoca și cea a mentoratului inversat, deoarece acest tip de metodologie pe care o observăm în companii și, de asemenea, în educație este considerată utilă atunci când se materializează într-un proces în care persoana cea mai experimentată sau cea mai în vârstă într-o funcție este responsabil pentru a-i ajuta pe cei mai tineri sau pe cei mai puțin experimentați pentru a-și dezvolta abilitățile.

Pentru Zauchner-Studnicka (2017), îndrumarea școlară inversată, experimentată vs. îndrumarea neexperimentată, nu este întotdeauna benefică pentru cei implicați, având în vedere că, în contextul educațional, cunoștințele evoluează și se schimbă în timp din cauza problemelor socio-culturale și economice; în același timp, neglijăm faptul că profesorul experimentat poate vedea în partenerul său, noi posibilități sau idei inovatoare de adus în clasă. Într-adevăr, ucenicul profesor ar putea avea o perspectivă diferită și eficientă în planificarea și desfășurarea activităților sale de învățare. În acest sens, mentoratul inversat este mai degrabă unilateral și nu este partajat. Pe de altă parte, formarea de la egal la egal este o interacțiune bidirecțională între oameni și această relație se poate face, dincolo de diadă, în grupuri mici de lucru. Operată de obicei de grupuri mici de aproximativ șase cursanți eterogeni, învățarea colaborativă necesită adesea o pregătire prealabilă pentru a asigura, în același timp: participarea egală, interacțiunea, sinergia și valoarea adăugată.

În Québec, pentru a îmbunătăți procesul de predare și învățare, au fost implementate și alte inițiative, de exemplu, triadele. Aceste triade erau formate din doi profesori practicanți și un profesor cu experiență. În plus, ei erau responsabili pentru un grup și datoria lor era să lucreze în colaborare la planificarea și executarea experiențelor de învățare.

Rezultatele au fost în mare măsură pozitive, deoarece acest tip de muncă a făcut ca profesorii practicanți să fie mai inovatori, mai eficienți în utilizarea timpului și clase mai dinamice. Astfel, aceste triade au reușit să demonstreze eficacitatea de a lucra împreună. Cu toate acestea, pentru a obține rezultate pozitive este necesar ca toți profesorii să aibă același nivel de implicare. Cea mai importantă parte a muncii triadei este capacitatea de a împărtăși idei, de a le pune în aplicare și de a le analiza cu alții (Stevens, 2013).

În concluzie, învățarea de la egal la egal, indiferent dacă este în triade, grupuri mici sau perechi sau inversate, este o abordare eficientă care ajută la implementarea proceselor conștiente de predare-învățare, încurajând reflecția pedagogică în rândul profesorilor. cu experiență și fără experiență, sau între profesori care, având același grad de experiență didactică, pot preda noi moduri de lucru în clasă, inovații făcute, utilizarea didactică a TIC etc. Comunitatea de practică face parte din această mișcare și împinge potențialul acestei învățări în continuare prin exploatarea potențialului tehnologiei digitale.

3.2 Comunitățile de practică și de învățare

În ultimii ani, tehnologia informației a început să pătrundă învățarea de la egal la egal în diferite moduri. În primul rând, învățarea la distanță de la egal la egal în comunitățile online a fost explorată pe scară largă. Printr-un proces facilitat digital de discuții și schimburi, participanții pot ajuta cursanții să integreze informații noi în cunoștințele lor anterioare și să promoveze învățarea semnificativă. Integrarea digitalului în evaluarea de la egal la egal utilizează baze de date online pentru a înregistra informații de bază, fiecare etapă de producție, feedback și performanță. Elevii își pot revizui progresul în învățare prin intermediul unui portofoliu electronic.

Într-un articol din 2002, CR Graham a analizat cercetările privind crearea unei învățări cooperative eficiente în medii virtuale și față în față, cu accent pe construirea grupului, structurarea activității de învățare și facilitarea interacțiunilor de grup (CR Graham 2002). Astfel, apariția comunităților de practică este strâns asociată cu apariția tehnologiei digitale în metodele de lucru. Comunitățile online de practică au luat naștere în anii 1970, dar în anii 1980 au reușit să câștige popularitate odată cu creșterea numărului de utilizatori cu acces la Internet: oamenii de știință, profesori, profesioniști și cadre universitare au început să facă parte dintr-o „comunitate online (Harasim 2017).

Unele dintre cele mai cunoscute comunități de practică online (CdP) din lume în scopuri educaționale sunt *Rețeaua Educatorilor Globali* și *Wikipedia*. Internetul, un canal media formal sau informal, a oferit platforme care facilitează munca de partajare și interacțiuni care favorizează nașterea acestui tip de comunitate. Această dorință de a împărtăși a fost, de asemenea, alimentată de viteza dezvoltării tehnologice și de noile domenii de cunoaștere, creând necesitatea actualizării constante a cunoștințelor și abilităților noastre, în special în educație.

Din punct de vedere istoric, comunitățile s-au născut pentru a îndeplini un obiectiv comun de adunare a membrilor acestora. Mulți autori susțin că o comunitate ar trebui să fie formată din „egali”, adică o comunitate de practică ar trebui integrată doar, în acest caz, de actori al căror scop este același și împărtășind o temporalitate comună (Díaz- Vicario, & Sallán, 2018).

Comunitățile de practică sunt definite ca grupuri de oameni care împărtășesc o pasiune comună pentru un domeniu și interacționează regulat pentru a-și îmbunătăți nivelul de expertiza.

Conceptul a apărut pentru prima dată la Étienne Wenger, care îl folosește într-o abordare diferită a relației începător-expert, concentrându-se în schimb pe interacțiunea dintre indivizi și pe participarea persoanelor implicate în crearea și partajarea cunoștințe (E. Wenger, 1998). Într-un alt studiu, Wenger definește comunitățile de practică ca „grupuri de oameni care împărtășesc o preocupare sau o pasiune pentru ceva ce fac și învață să o facă mai bine atunci când interacționează regulat” (E.Wenger, 2013) .

Astfel, comunitățile de practică sunt grupuri de profesioniști care împărtășesc practici, comunică frecvent prin canale informale și dezvoltă un set de identități interdependente legate de munca grupului lor și de înțelegerea culturală (A. Cox 2005). În comunitățile de practică, învățarea este interactivă, individul (în cazul nostru, profesorul) având acces la cunoștințe și informații (în urma activităților și experimentelor altor membri) pe care le poate transporta cu ușurință și reaplică în contexte și situații ulterioare. Pe scurt, comunitățile de practică sunt prezente peste tot. Deși sunt formate informal și se încadrează într-un anumit domeniu de activitate, aceste sisteme de auto-organizare au capacitatea de a crea și utiliza cunoștințe prin învățarea organizațională prin învățare informală sau formală și angajamentul reciproc.

Étienne Wenger vede comunitățile de practică drept cheia înțelegerii pentru a face față provocărilor complexe de cunoaștere cu care se confruntă majoritatea oamenilor în organizații, în contextul dezvoltării economiei cunoașterii (E. Wenger, 2000) .

Componentele comunităților de practică sunt următoarele:

- **Dimensiunea populației** (membri): dimensiunea poate varia de la câțiva specialiști la sute de membri. Cu cât este mai mare dimensiunea populației, cu atât este mai probabil să subdivizăm comunitatea, pe baza caracteristicilor conexe, cum ar fi regiunea geografică sau sub-tema, pentru a optimiza activitatea și experiența membrilor.
- **Longevitate** (durată): dezvoltarea comunității de practică necesită timp, dar poate varia de la câteva luni la câțiva ani.
- **Mijloace de interacțiune între membri**: Comunitățile de practică încep adesea cu indivizi care se cunosc și sunt co-localizați, ca o comunitate de practică care necesită interacțiune regulată. Cu toate acestea, având în vedere că noile tehnologii de comunicare, care permit informații mai rapide și schimburi rapide, conținut multimedia mai bogat și integrarea

perfectă a membrilor îndepărtați geografic, comunitățile de practică sunt, de asemenea, virtuale.

- **Factorul intra sau inter-organizațional:** comunitățile de practică apar adesea atunci când o problemă recurentă este abordată de cei care sunt afectați în cadrul unei organizații, publice sau private. Comunitățile de practică sunt adesea un instrument util într-un context intra sau inter-organizațional pentru a sprijini oamenii din domeniile de lucru supuse schimbării tot timpul. Permițând schimbul de informații și tehnologii relevante între organizații cu care, individual, nu pot avea timp, resurse sau forță de muncă pentru a rămâne la curent, angajații sunt cu posibilitatea să aibă acces la o bază de cunoștințe a colegilor (E. Wenger, 2007).

În urmărirea intereselor lor în domeniul lor, membrii se angajează în activități și discuții comune, se ajută reciproc și împărtășesc informații. Construiesc relații care le permit să învețe unul de la celălalt; le pasă de statutul lor unul cu celălalt. Un site web în sine nu este o comunitate de practică. A avea același loc de muncă sau titlu (ocupație) nu înseamnă o comunitate de practică decât dacă membrii acesteia interacționează și învață împreună. Membrii unei comunități de practică nu lucrează neapărat împreună în fiecare zi.

În domeniul educației, instituțiile de învățământ se confruntă, de asemenea, cu provocări din ce în ce mai mari, datorită accesului îmbunătățit la cunoștințe. Primele aplicații ale comunităților de practică au fost dedicate formării cadrelor didactice sau a administratorilor izolați prin facilitarea accesului acestora la alți colegi. Există un val de interes pentru aceste activități comune de dezvoltare profesională. Cu toate acestea, în educație, învățarea nu este doar un mijloc pentru un scop: este și produsul final. Pentru companii, concentrarea asupra comunităților de practică adaugă un nivel de complexitate organizației, dar nu schimbă în mod fundamental obiectul său de activitate. În instituțiile de învățământ, comunitățile de practică abordează concepții mai tradiționale despre învățare și, în sine, apelarea la ele implică o transformare mult mai profundă pentru acest tip de organizație.

Deși implică o schimbare în practica educațională, comunitățile de practică și învățare pot fi instrumente puternice. Acestea constituie un spațiu puternic de reflecție în care, de exemplu, profesorii pot inova sau analiza practicile lor de predare (Espejo, & González, 2014). Pregătirea și actualizarea cadrelor didactice trebuie să fie un spațiu de reflecție asupra diferitelor aspecte care o compun, și anume planificarea, implementarea și, de ce nu, analiza proceselor

desfășurate în clasă, oferind exemple practice cu contexte definite și sincrone. De fapt, studiile privind schimbarea organizațională, din domeniul sociologiei organizaționale utilizează din ce în ce în optica învățării bazate pe practica colaborativă pentru a explica rolul agenților în schimbarea instituțională (E. Wenger 2007). Într-adevăr, unele studii asupra școlilor au arătat că leadership-ul instituțional este decisiv în răspunsul la reformele statului sau la alte forme de schimbări observate pe piața muncii și în societate, în general.

Pe scurt, noțiunea de comunități de practică se referă la cea a comunităților de învățare. Aceste două noțiuni sunt strâns legate, deoarece sunt spații de reflecție și schimbare în care actorii experimentați sau stagiați pot împărtăși cunoștințe și abilități practic profesionale și experiențiale. În lumea educației, aceste comunități se adresează tuturor nivelurilor educației (preșcolar, primar, bacalaureat sau universitate), cu toate acestea, persoanele care fac parte din ele trebuie să împărtășească același obiectiv conștient al invitațiilor la inovație inițiată de tehnologia digitală în înțelegerea cunoștințelor, activităților de învățare și mediului educațional.

CAPITOLUL 4: CONDIȚII PENTRU PUNEREA ÎN PRACTICĂ A COMUNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCARE DE LA EGAL LA EGAL

4.1 Condiții de punere în practică pentru guvernanta instituțiilor de învățământ

4.1.1 Consiliu director, leadership și profesori

Pentru ca o comunitate de învățare și practică să fie posibilă într-o instituție de învățământ, trebuie creată o cultură a inovației în cadrul proceselor de predare și învățare. Acesta este motivul pentru care echipa de management trebuie să ofere o conducere axată pe gestionarea eficientă a resurselor, în special în alegerea actorilor care să conducă schimbarea, pe o bună înțelegere a nevoilor comunității studențești și a contextului socio-economic în care se află instituția de învățământ. Cu alte cuvinte, un leadership care permite și favorizează apariția inovațiilor educaționale. Romero, Cázares și Barrera au dezvoltat o tipologie a stilurilor de conducere în cadrul organizațiilor școlare și au identificat în mod clar care dintre ele este proeminent. Acești autori subliniază importanța acordării autonomiei actorilor din cadrul instituțiilor și a prioritizării guvernantei cu putere comună, care valorizează și susține inițiativele și creativitatea. Mai jos, găsim clasificarea stilurilor de leadership, leadership-ul transformațional fiind cel care a acordat prioritate promovării inovațiilor educaționale.

Tabel 4.3 : Stiluri de leadership (Romero, Cázares, & Barrera, 2017, p.11)

Stiluri	Caracteristici
Autoritar	Leadership unidirecționat Puterea centrată pe lider și pe luarea deciziilor
Democratic	Colaborarea și participarea membrilor grupului
<i>Laissez -faire</i>	Leadership neasumat
Tranzacțional	Proces de schimb între lider și membrii instituției. Recompense sau sancțiuni bazate pe performanță
Distribuit	Participativ și colegial Puterea, autonomia și responsabilități atribuite angajaților

Transformațional

Participativ, încredere în oameni, comunicare interpersonală,
 Criterii de performanță bazate pe etică și principii morale.
 Leadership care încurajează schimbarea.

Dincolo de acest leadership, sprijinul guvernantei în cadrul unei instituții de învățământ depinde de mulți factori. Pe de o parte, așa cum s-a subliniat deja, trebuie reunite și următoarele elemente: capacitatea de planificare și executarea proiectului, disponibilitatea resurselor pentru inițierea și susținerea schimbării. Pe de altă parte, este importantă și componența persoanelor implicate care îndeplinesc profilul și cerințele schimbării dorite. În același timp, toți agenții schimbării trebuie să aibă capacitatea de a lucra în mod cooperativ și colaborativ pentru ca inovația să fie eficientă.

În acest sens, nu trebuie să valorificăm contribuția unui singur individ, ci diversele expertize ale fiecărui membru al grupului, făcând astfel posibilă diseminarea cunoștințelor, a practicilor și experiențelor în beneficiul cel mai mare al ansamblului (instituția de învățământ). Astfel, trei tipuri de membri aparțin unei comunități de practică: membrul de bază (cel care coordonează), membrii activi (principali) și membrii periferici cei care beneficiază de munca membrilor activi.

Pentru comitetul director al școlii, putem adăuga alte condiții specifice pentru implementarea unei astfel de comunități de practică (Borzillo, Shmitt et coll. 2011):

- Preocuparea permanentă a inițiatorului sau inițiatorilor comunității de practică de a menține contactul cu toți membrii, de asemenea, cu membrii periferici pentru a menține un interes continuu în activitățile comunității;
- Preocuparea și urmărirea nevoilor exprimate de membri;
- Contact continuu cu toți membrii comunității (ceea ce arată necesitatea abilităților de comunicare și animație în rețea (comunitatea de practică);
- Competențe de dialog cognitiv și socio-emoțional și abilități de feedback;
- Abilități pentru a putea participa sau a crea o atmosferă prietenoasă și receptivă în cadrul comunității de practică. Tabelul precedent a arătat stilurile de conducere care ar putea exista în diferite organizații

Pentru membrii activi, este important :

- Să traducă principiile și particularitățile inovației educaționale în practica individuală a clasei;
- Să se simtă implicați cu ceilalți în procesul de dezvoltare și schimbare și să dezvolte un sentiment de proprietate asupra acestui proces;
- Să fie mediator, sursă de experiență și informații și să acționeze ca atare pentru a obține sprijin;
- Să cultive legături strânse cu restul profesorilor care fac posibilă diseminarea.

Pe scurt, este nevoie de oameni care își asumă conducerea și sunt capabili să gestioneze toate spațiile care fac parte dintr-o comunitate educațională, să ofere instrucțiuni clare cu obiective bine definite, pe lângă crearea unui climat de muncă „încurajează astfel colaborarea între diferiții membri ai unei instituții de învățământ. Acesta este, de asemenea, modul în care Krasnoff îl definește atunci când subliniază că există oportunități de a crea medii de învățare de înaltă calitate prin cercetare și transformarea continuă a proceselor educaționale (Krasnoff, 2015). Pentru că, după cum arată cercetarea, managerii sunt cheia fundamentală a performanței și inovației în instituții.

Cercetarea și practica confirmă faptul că există puține șanse să creeze și să susțină un mediu de învățare de înaltă calitate fără o conducere instructivă competentă și angajată pentru a forma predarea și învățarea. Cercetările au arătat în mod clar că directorii școlii reprezintă o componentă cheie a performanței școlare, mai ales dacă școala are un număr mare de elevi slabi și / sau săraci și minoritari (Krasnoff, 2015).

4.1.2 Guvernanță și comunitate de practică

Pe măsură ce guvernarea ridică problema modalităților de planificare, decizii și acțiuni care trebuie întreprinse, în cadrul sistemelor de învățământ, aceste modalități sunt în general discutate prin prisma a trei axe (Germain, 2018) :

- Performanța, adică o mai mare relevanță, astfel încât fiecare decizie trebuie luată la cel mai relevant nivel;
- Eficiența, care vizează îmbunătățirea practicilor profesionale pentru succesul studenților;
- Echitatea în obținerea răspunsurilor educaționale trebuie să fie adecvată pentru toți elevii.

Principalele provocări cu care se confruntă educația în ceea ce privește guvernanta educației provin din **lipsa de incluziune** (guvernanta democratică), **de echitate** (guvernanta echitabilă) și **de responsabilitate publică** (guvernanta transparentă și incontestabilă) (Germain 2018). Este important ca aceste cerințe de bună guvernanta să fie integrate sistematic în politicile instituționale și abordările sectoriale, în special în procesul care vizează apariția comunităților de practică.

Printre componentele care permit dezvoltarea unei comunități de practică, putem menționa că se referă la guvernanta următoarele: *mediul tehnologic, mediul profesional și mediul de participare* (Lise Renaud et coll. 2017).

- **Mediul tehnologic** - ne referim aici, în special, la dezvoltarea tehnologiei digitale, care permite dezvoltarea comunității de practică. Accesibilitatea la platformele de comunicații, ușurința unui proces de acces sigur, disponibilitatea instrumentelor și echipamentelor sunt elemente esențiale.
- **Mediul profesional** - este un factor determinant pentru calitatea de membru și participarea la comunitatea de practică (școlile ar trebui să faciliteze eliberarea timpului profesorilor care fac parte din comunitățile de practică pentru a putea participa la activități).
- **Mediul de participare** - este important să încurajăm o legătură între membri, să împărtășim cultura lor profesională și organizațională și să scoatem la iveală valori comune. Pentru ca profesorii să participe, este important ca comunitatea să dezvolte un sentiment de „noi”, creând un sentiment de apartenență în rândul membrilor comunității de practică. Sentimentul de apartenență la grup și influența pe care fiecare membru o poate exercita în cadrul acestuia sunt factori care îi motivează participarea.

McDermott vorbește despre patru provocări cheie în construirea unei comunități, provocări pe care organizația le poate depăși dacă poate conta pe medii de învățare mai fluide și flexibile. Cele patru provocări sunt:

- **Provocarea tehnologică:** proiectarea sistemelor umane și informaționale care nu numai că pun la dispoziție informații, ci și îi ajută pe membrii comunității să gândească împreună;
- **Provocarea socială:** dezvoltarea comunităților care își împărtășesc cunoștințele, menținând în același timp suficientă diversitate pentru a încuraja mai degrabă reflecția decât copierea;

- **Provocarea managerială:** crearea unui mediu de lucru în care schimbul de cunoștințe este cu adevărat apreciat;
- **Provocarea personală:** să fim deschiși la ideile altora, dispuși să împărtășim idei și să ne păstrăm setea de noi cunoștințe (Richard McDermott, 2000).

Ar trebui oferite răspunsuri adecvate și viabile la aceste provocări pentru a asigura influența comunității de practică. Natura acestor răspunsuri durabile indică natura guvernantei care va fi exercitată.

Wenger, McDermott și Snyder au identificat șapte principii cheie de proiectare pentru crearea comunităților de practică eficiente și autonome, legate în mod specific de managementul comunității, deși succesul final al unei comunități de practică va fi determinat de activitățile membrilor comunității în sine. Pentru gestionarea optimă a unei comunități optime de practică, este important să se ia în considerare următoarele aspecte:

- « **Respectarea interesului comun:** asigurarea că comunitatea poate evolua și își poate schimba focalizarea pentru a satisface interesele participanților fără a se îndepărta prea mult de zona de interes comun ;
- **Dialog intern și extern:** încurajarea introducerii și discuției de noi perspective din afara comunității de practică;;
- **Niveluri diferite de participare:** acceptați intensități diferite de participare. Membrii de bază (cei mai activi membri) sunt cei care participă regulat. Există alții care urmăresc discuțiile sau activitățile, dar nu joacă un rol principal în a aduce contribuții active. Apoi, sunt aceia, probabil majoritari, care se află la periferia comunității, dar pot deveni participanți mai activi dacă activitățile sau discuțiile încep să le implice mai mult. Toate aceste niveluri de participare trebuie să fie acceptate și încurajate în cadrul comunității.
- **Dezvoltarea spațiilor comunitare publice și private:** încurajarea activităților individuale sau de grup mai personale sau private, precum și a discuțiilor generale mai publice; de exemplu, oamenii pot decide să scrie pe blog-uri despre activitățile lor sau, într-o comunitate online mai largă de practică, un grup mic care locuiește sau lucrează în apropiere poate decide, de asemenea, să se întâlnească personal, în mod informal.

- **Valori comune care pot fi partajate:** Încercarea, în mod explicit, de a identifica, prin feedback și discuții, contribuțiile pe care comunitatea le apreciază cel mai mult, apoi concentrarea discuției și a activităților pe aceste probleme.
- **Entuziasm adecvat:** concentrarea atât pe preocupările comune, cât și pe punctele de vedere, dar și introducerea unor perspective de discuție/ de acțiune radicale sau stimulatoare.
- **Ritm specific comunității:** promovarea unui program regulat de activități sau puncte principale care să reunească în mod regulat participanții, în limitele timpului și intereselor participanților » (Richard McDermott, 2000).

Un studiu din Ontario a identificat cinci domenii de îngrijorare pentru o bună guvernare în cazul inovației legate de utilizarea tehnologiei digitale. O schimbare digitală de succes, indiferent de natura sa, necesită o viziune și un angajament informat din partea conducerii și a cadrelor didactice, planificarea structurată în conformitate cu obiectivele declarate și sprijinul adecvat al resurselor digitale. Acestea sunt elementele pe care trebuie să se concentreze guvernarea. Dacă lipsește o parte a acestei ecuații, sunt de așteptat consecințe care ar putea împiedica apariția inovației. Consecințele variază în funcție de natura factorului în prezență insuficientă și pot fi multiple dacă mai mulți factori nu sunt sau nu sunt foarte activi. De exemplu, dacă o instituție nu își dezvăluie viziunea asupra modificărilor care trebuie făcute și motivele pentru care se face acest lucru și acordă o importanță redusă aderării membrilor la orientările instituționale, este posibil ca actorii din cadrul organizației școlare să nu înțeleagă sau să înțeleagă puțin motivațiile inerente schimbării, de exemplu să pună sub semnul întrebării resursele alocate pentru operaționalizarea acesteia.

Cu alte cuvinte, acest eșec în structura de guvernare este un vector de confuzie pentru cercetători, deoarece generează neînțelegeri. Ar fi fost de preferat, de exemplu, să se consulte cu membrii comunității școlare cu privire opiniile acestora asupra situației organizaționale și a modificărilor dorite. Exercițiul de proiectare a unui plan de acțiune într-o logică a guvernării partajate ar fi putut fi o cale posibilă.

Figura de mai jos arată toate rezultatele acestei ecuații a tranziției către digital, indiferent dacă aceasta a avut sau nu succes.

Équation du virage à l'ère numérique dans une école

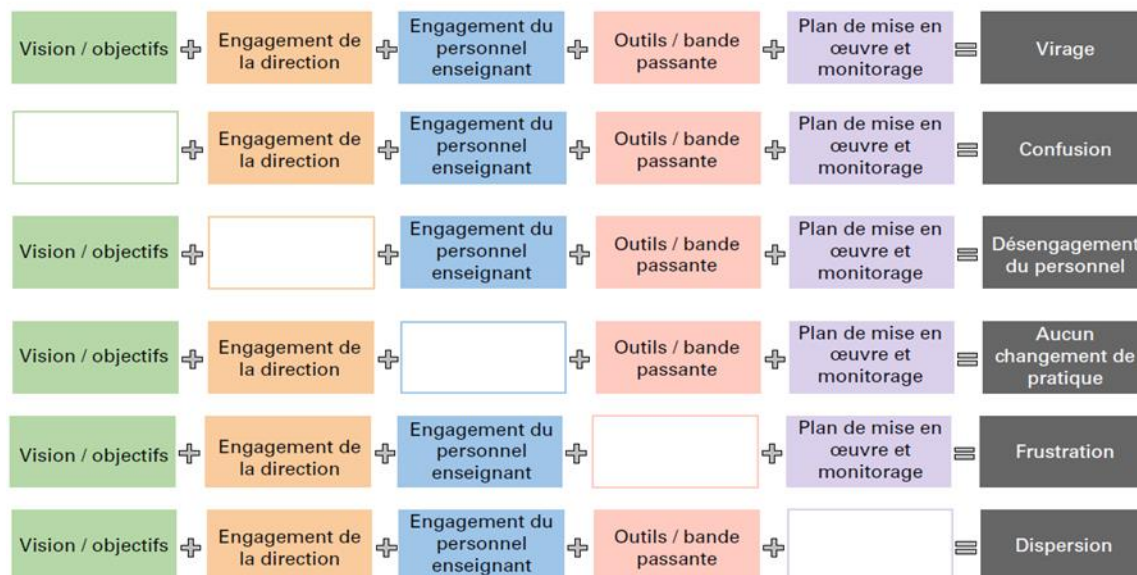


Figura 4.1 : Ecuatia tranziției la era digitală într-o instituție de învățământ (TacTic, une équipe du CFORP, *Guide d'accompagnement des directions d'écoles*, 2014)

Importanța creării unor condiții favorabile pentru o schimbare digitală este preluată de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), OCDE invită instituțiile de învățământ să dezvolte o formă de management sau guvernanta al cărei rol este să se asigure că toți membrii comunității educaționale pot învăța și se pot adapta continuu la noile societăți care se schimbă rapid datorită tehnologiilor informaționale (OCDE, 2009). Prin urmare, este necesar ca liderii, pe lângă înțelegerea condițiilor de mediu și a provocărilor asociate cu comunitățile de practică, să acorde, printre multe altele, o atenție specială dezvoltării abilităților digitale prin formarea continuă a personalului didactic. În domeniul reformelor guvernantei politice, sectorul educației din Europa și America este puternic marcat de o tendință majoră: trecerea la o mai mare autonomie instituțională. Această dezvoltare are loc în special într-un context de schimbare a rolului restricțiilor bugetare și de stat. Comunitățile de practică, ca dispozitiv pentru educația continuă a personalului, reprezintă o alegere interesantă pentru guvernanta instituțiilor de învățământ.

Comunitățile de practică au succes dacă adaugă valoare atât membrilor lor, cât și organizației. Dacă nu creează valoare pentru membri, membrii nu vor participa sau vor fi în curând

deconectați de la acestea. Multe comunități de practică permit dezvoltarea fluxului liber de idei, iar schimbul de informații este considerat cel mai util și stimulant pentru găsirea inspirației pentru activități profesionale.

În același timp, comunitățile de practică promovează dezvoltarea competențelor interculturale: o comunitate de practică are potențialul de a dezvolta învățarea interculturală și competența interculturală, în special în cazul unei comunități internaționale de practică. Pe scurt, într-o comunitate de practică (în special într-o comunitate de practică online), este esențial să existe un facilitator foarte clar identificat, care să aibă abilitățile potrivite (în special cele digitale), care să demonstreze entuziasm, care să posede o experiență vastă în domeniul digital, precum și o experiență în rezolvarea problemelor majore pe măsură ce acestea apar, contribuind astfel la succesul general al comunității de practică.

În cele din urmă, pentru ca o comunitate de practică să aibă succes, trebuie să existe întâlniri periodice cu intervenții solide din partea fiecăruia dintre membrii săi, trebuie să existe o analiză a tuturor acțiunilor întreprinse și a urmărilor, pentru că toată lumea poate dezvolta experiențe de învățare noi, eficiente și inovatoare.

În concluzie, pentru a avea o comunitate de învățare sau practică cu procese de inovare clare în implementarea TIC, nu numai ca instrument, ci și ca element care contribuie la procesele de predare și învățare, este necesar ca conducerea școlilor și cadrele didactice să aibă abilități specifice, să adopte strategii bine definite. Este o combinație de elemente care fac din mediul educațional un teren fertil pentru apariția unei astfel de comunități.

CAPITOLUL 5: AVANTAJE ȘI LIMITE ALE COMUNITĂȚILOR DE PRACTICĂ PENTRU PROFESORI ȘI GUVERNANȚA ȘCOLARĂ

În acest capitol, vor fi analizate efectele pozitive și negative ale comunităților de practică sau de învățare, atât pentru profesori, cât și pentru managementul unei școli (în ceea ce privește modalitățile de guvernanță).

5.1 Aspecte pozitive ale comunităților de practică virtuale sau față-în-față

Unul dintre avantajele comunităților de practică este că acestea oferă posibilitatea de a inova, adică de a introduce și adopta noi practici care pot fi create, configurate sau transferate într-un context dat. Învățarea de la egal la egal oferă o oportunitate pentru inovație deoarece, atunci când practicienii se consultă pentru a rezolva dileme, pot învăța noi practici de la colegii lor. Practicanții care se confruntă cu dificultăți comune de practică pot rezolva, de asemenea, aceste dileme prin generarea de noi alternative la practicile existente (W. McLaughlin, Milbrey, J. E. Talbert, 2001). De asemenea, trebuie remarcat faptul că comunitățile de practică pot fi foarte eficiente într-o lume digitală, în care mediul de lucru este volatil, complex, incert și ambiguu.

Un alt avantaj menționat în capitolele anterioare este acela că o comunitate de practică (față în față sau virtuală), este un spațiu de reflecție asupra procesului de predare-învățare, nu numai pentru elevi, ci și pentru cadrele didactice care se află în proces de formare sau pentru cadrele didactice care se documentează asupra unor noi tehnologii sau metode actuale de predare. În plus, învățarea colaborativă permite membrilor unei comunități să îmbogățească și să construiască noi cunoștințe didactice și practice aplicabile în activitatea de la clasă (Bedoya González, Betancourt, & Villa Montoya, 2018).

Pentru participanți, acest tip de comunitate are și avantaje specifice. Comunitățile de practică nu depind de un anumit mediu; participanții se pot întâlni personal, social sau la serviciu sau pot participa la comunități online sau virtuale de practică (Igor Pyrko, Viktor Dörfler, Colin Eden, 2017).

Printre principalele **beneficii individuale** pentru profesori se numără:

- O mai mare eficiență și satisfacție mai mare la locul de muncă;

- Dezvoltarea abilităților;
- Dezvoltarea sentimentului apartenenței;
- Reputația crescută a fiecărei persoane care contribuie la comunitate;
- Economia de timp.

Principalele **beneficii pentru grupul de participanți** sunt:

- Partajarea mai rapidă a cunoștințelor;
- Creșterea capacității de rezolvare a problemelor;
- O creștere a încrederii în abilitățile colective;
- Un consens mai ușor atunci când se caută soluții alternative ;
- Consolidarea legitimității comunității și extinderea rețelei.

Membrii dezvoltă un nivel ridicat de încredere, diseminează noi cunoștințe și know-how. Ei înșiși identifică problemele cheie și oferă răspunsuri. Plăcerea de a învăța și de a crea împreună cunoștințe individuale și colective generează un angajament sporit.

O serie de avantaje ale comunităților de practică au fost evidențiate de către cercetătorii care au studiat acest subiect. Astfel, s-a observat că aceste comunități creează noi relații și aceste relații, prin schimbul de practici comune de lucru, stimulează sentimentul de apartenență și dezvoltă o strategie de cunoaștere. Guvernanța joacă un rol critic în organizarea, codificarea și transformarea cunoștințelor organizaționale explicite și tacite. Poate crea un mediu propice creativității și inovației, servind drept vehicul pentru stimularea învățării organizaționale, contribuind la dezvoltarea capitalului social necesar pentru schimbul de cunoștințe organizaționale. O bună guvernanță facilitează adaptarea organizațiilor la schimbările de mediu și la schimbările pieței.

Principalele beneficii pentru organizație sunt capacitatea mai mare de inovare, creșterea eficienței operaționale. Liedtka asociază comunitățile de practică cu următoarele abilități specifice: învățarea pe tot parcursul vieții, leadership participativ, colaborare, gândire strategică și management al calității totale pentru a evidenția un avantaj mai competitiv, cunoscut sub numele de "meta-competențe". Acestea permit organizațiilor să se adapteze sau să schimbe mediul și piața, iar atunci când se regăsesc în comunități, organizații (și, bineînțeles, organizații școlare) au capacitatea de a acționa competitiv pentru a :

- Învăța noi abilități în mod continuu ;
- Converti, învâța și lucra mai eficient, prin colaborare la nivelul structurilor organizaționale formale;
- Reproiecta procesele și pentru a crește continuu eficiența și calitatea din punctul de vedere al clientului ;
- Răspunde la oportunitățile locale și a menține o viziune strategică;
- Stimula co-evoluția continuă a semnificație individuale și organizaționale, printr-un leadership participativ (J. Liedtka,2000).

Cu toate acestea, comunitățile de practică nu ar trebui privite ca un „soluție miracol”, permițând unei organizații să disemineze cunoștințele într-un mod transparent sau să depășească barierele organizaționale și sociale. Având în vedere importanța crescândă a gestionării cunoștințelor, atât interne, cât și externe organizației, este imperativ ca aceste comunități de practică să fie înțelese în funcție de limitările lor. În pofida valorii și a contribuției potențiale pe care comunitățile de practică le oferă organizațiilor, există încă probleme și provocări nerezolvate care nu sunt ușor de perceput.

5.2 Limitele comunităților de practică virtuale sau față-în-față

Prima provocare sau primul dezavantaj cu care se confruntă comunitățile de practică este disponibilitatea timpului pentru a se angaja în activități necesare pentru eficacitatea lor. Apoi, trebuie remarcat și faptul că aceste comunități de practică sunt deseori concepute în cadrul organizațiilor existente și, ca atare, trebuie să coexiste cu o ierarhie organizațională preexistentă.

În același timp, există probabilitatea ca o comunitate de practică, ca și configurație socială, să reflecte structurile sociale mai largi, instituțiile (sau lipsa acestora) și caracteristicile socio-culturale prezente în contextul de mediu mai larg în care sunt situate. Ca atare, societățile cu structuri sociale puternice și un mediu socio-cultural care apreciază mai mult comunitatea, în detrimentul individualității pot avea, de asemenea, comunități de practică mai puternice și mai eficiente (J. Roberts,2006).

Deși potențialele limitări au fost evidențiate, trebuie recunoscut și faptul că abordarea comunității de practică și aplicabilitatea acesteia la gestionarea cunoștințelor sunt încă relevante astăzi. Și în pofida acestor limitări, o comunitate de practică oferă un instrument util, alternativ, interesant pentru abordări mai tradiționale de gestionare a cunoștințelor în organizații.

5.3 Aspecte care pot fi îmbunătățite într-o comunitate de practică virtuală sau față-în-față

Întrucât este vorba despre profesori și ființe umane cu abilități, cunoștințe și abilități diferite, o comunitate de practică poate genera respingere prealabilă în cadrul colectivului, dacă nu este dată motivația necesară; vom găsi întotdeauna profesori pentru care ideea de a învăța de la colegii lor nu are sens, mai ales dacă sunt mai tineri sau nu sunt obișnuiți cu practici educaționale mai tradiționale; și, chiar mai mult, poate să apară problema legată de efectuarea acestor practici într-un mediu virtual. Această viziune poate fi oferită la începutul unei comunități de practică, dar se poate schimba odată ce au avut loc diferite întâlniri virtuale sau față în față, deoarece membrii săi văd că, printr-o astfel de comunitate, formarea și dezvoltarea lor se pot îmbunătăți și schimba (Gómez & Silas, 2015). Pe de altă parte, mulți profesori nu au abilitățile digitale pentru a participa la comunitățile virtuale de practică, aspect care generează adesea respingere și dezinteres pentru anumite activități. Unii membri ai comunității reușesc să depășească această etapă, generând dinamism și oportunități de avansare în cadrul comunității de practică, dar alții contribuie la apariția unor tensiuni și la întreruperea fluxului multor procese.

Larouche, Biron și Vaillancourt (2019) au identificat câteva dificultăți apărute într-o comunitate de practică formată pentru profesori, pe o perioadă de trei ani. Acești autori au descoperit că mulți membri ai comunității au fost confuzați de noul conținut de citit și învățat. Din această cauză, practicile lor de predare, atunci când încercau să „modifice” sau „să exploreze” noi posibilități, nu erau solide. La fel, unii profesori au fost reticenți în a găsi noi modalități de comunicare a experiențelor lor de învățare. În cadrul acestei comunități, au existat momente în care profesorii au suferit de dispersie și participarea lor nu a fost aceeași în timpul diferitelor întâlniri, ceea ce a generat momente în care interesul tuturor a fost afectat de calitatea participării unora.

Profesorii se temeau să-și părăsească zona de confort, în care înregistraseră rezultate bune, dar care ar fi putut fi îmbunătățite. Din acest motiv, multor profesori le-a fost greu să-și explice practicile și nu au putut să împărtășească colegilor propunerile lor sau experiențele anterioare (Larouche, Biron și Vaillancourt, 2019).

Poziția profesorilor variază de la negativă la pozitivă atunci când vine vorba de participarea lor în medii de învățare virtuale și comunități de învățare. Morado și Ocampo (2017) ne prezintă un studiu în care 149 de profesori care fac parte dintr-o experiență creativă cu medii virtuale cred că învățarea este complexă, datorită faptului că multe medii au puțin sprijin, sunt necreative, abia expresive, reci etc. Să considerăm că, datorită sprijinului pedagogic tehnic, orice membru al unei comunități se poate îmbogăți, făcând procesul de învățare mai agil, practic, interactiv, sofisticat și simplu. Cu alte cuvinte, membrii unei comunități, fie ea virtuală sau față-în-față, trec de la o fază a destabilizării datorită credințelor și învățării lor teoretice, unde suferă respingere, la alta – o fază de deschidere când, dacă sunt îndeplinite condițiile potrivite, se simt motivați să se gândească împreună la noi modalități de generare și punere în practică a proceselor de predare și învățare prin intermediul TIC.

CAPITOLUL 6: STUDIUL DE CAZ: „CAPTIC” CA EXEMPLU AL UNEI COMUNITĂȚI DE PRACTICĂ

Așa cum am precizat, încă de la începutul studiului, după demersul de analiză conceptuală a comunităților de practică și de învățare de la egal la egal, condițiile punerii lor în practică, analiza avantajelor și a inconvenientelor, prezentate în prima parte, în cea de-a doua parte a acestei producții intelectuale vom prezenta cazul CAPTIC, care este un centru de învățare pentru aplicarea pedagogică a TIC, sau așa cum este el definit, un model novator de suport pedagogic. Producția intelectuală la care am participat ca parte a proiectului ANGE s-a concentrat în mod special pe analiza unei comunități concrete de practică responsabilă de informarea, formarea și sprijinirea profesorilor de la Cégep de La Pocatière, care sunt deosebit de interesați de natura acestui centru, dedicat integrării TIC în activitățile pedagogice.

6.1. Aspecte metodologice: studiul de caz

În cercetarea din domeniul științelor sociale, studiul de caz este utilizat în special în sociologie și antropologie. De natură calitativă, această metodă de cercetare derivă dintr-un scop interpretativ în analiza fenomenelor. Într-adevăr, cercetătorii care folosesc metode de cercetare calitativă adoptă, în general, o abordare interpretativă, adică sunt interesați de semnificația fenomenelor pe care le observă și studiază cel mai adesea fenomene unice, specifice sau extreme. Mai mult, scopul cercetării calitative este să evidențieze procesele, să arate cum „lucrurile” devin ceea ce sunt. De exemplu, un studiu de caz ar fi adecvat pentru a studia procesele de schimbare organizațională.

După cum subliniază și García-Valcarcel (2015), studiul de caz este o metodă de cercetare cuprinzătoare care abordează complexitatea și unicitatea unui anumit proiect, instituție sau program dintr-un pluralitate de perspective în funcție de actorii investigați. Obiectivul principal al studiului de caz este acela de a realiza o înțelegere cât mai completă a unui subiect specific pentru a genera cunoștințe, sub forma unor concluzii cu caracter general.

Posibilitățile de cercetare care stau la baza studiilor de caz includ obiective diferite, așa cum a subliniat Simons (2011):

- Documentarea cu privire la un fenomen, din perspective multiple ;
- Analizarea diferitelor puncte de vedere ale aceleiași realități;

- Demonstrarea măsurii în care protagoniștii și ceilalți membri implicați exercită o influență și analiza relațiilor dintre ei;
- Explicarea motivului pentru care anumite evenimente au loc.

În general, studiile de caz sunt utile pentru cercetarea și înțelegerea procesului și dinamicii schimbării. Prin descrierea, documentarea și interpretarea a ceea ce se întâmplă în scenariul real, este posibil să înțelegem mai bine fenomenul pe care îl studiem (García-Valcarcel, 2015, p. 32).

În literatura de specialitate pot fi identificate multe modalități de efectuare a studiilor de caz, multe dintre ele legate de metode de cercetare specifice fenomenologiei și etnografiei. În fiecare dintre acestea, cercetătorii încearcă să analizeze, prin mărturiile diferiților actori implicați, și în mod exhaustiv, evenimentele, relațiile dintre fapte, precum și diferitele interacțiuni pentru a înțelege un anumit fenomen.

Conform lui Heineman (1981, pp. 378-381), ipotezele pe care se bazează logica interpretativă a cercetării sunt că nu există o percepție pură, deoarece toată observația este influențată de teorie, de distincțiile dintre teorie și observație, iar distincțiile între observatori și persoanele observate nu sunt întotdeauna atât de evidente. Din acest punct de vedere, cercetătorul este considerat instrumentul privilegiat al cercetării, deoarece experiența cercetătorului în timpul studiului său reprezintă o sursă primară de date (Eisner, 1981, p. 8).

În acest studiu, cazul analizat a fost o comunitate de practică și învățare, în care, prin diferite metodologii, cum ar fi învățarea de la egal la egal, este facilitat procesul de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice în domeniul TIC și a integrării acestora în actul educațional. Prin urmare, este un studiu de caz exploratoriu și analitic, care încearcă să descrie această comunitate de practică pentru a putea completa și îmbogăți analiza teoretică efectuată în capitolele anterioare ale acestui studiu.

6.2 Considerații preliminare pentru pregătirea studiului de caz; organizarea activității de colectare a informațiilor

Pentru realizarea acestui studiu de caz au fost aplicate două interviuri, unul cu echipa de management a CÉGEP, și celălalt cu membrii CAPTIC. Inițial, aceste interviuri au fost aplicate de către studenți, apoi adaptate de către grupul de cercetători de la Cégep de La Pocatière.

Interviurile au fost realizate prin intermediul platformelor de videoconferință, în urma desfășurării unor activități de testare prealabilă. Interviurile au fost realizate în datele de 8 aprilie și 10 aprilie 2019. În tabelul de mai jos este prezentat calendarul activităților.

Tabel 6.1 : Cronograma activităților de pregătire, aplicare și interpretare a interviurilor

Activități																					
		Februarie				Aprilie				Mai				Iunie				Iulie			
Fazele realizării activităților																					
Elaborarea ghidului de interviu	Studenti în colaborare cu Cégep La Pocatière																				
Validarea interviurilor	Cégep La Pocatière, Québec																				
Aplicarea interviurilor	Studenti					8	10														
Transcrierea interviurilor	Studenti																				
Elaborarea capitolului care prezintă analiza interviurilor	Studenti																				

6.3. Instrumente de colectare a datelor, de aplicare a interviurilor și de reflexie asupra limitelor demersului calitativ

Pentru colectarea datelor s-a optat pentru folosirea unui interviu semi-structurat, pentru că acesta oferă o anumită libertate în moderarea interviului, pentru a putea urmări mai bine obiectivele acesteia. Grila de interviu a cuprins 12 întrebări. Primele 6 întrebări au fost destinate membrilor comitetului (echipei) director(oare) a instituției de învățământ, iar următoarele (de la 7 la 10) au fost adresate doar membrilor CAPTIC. Ultima întrebare a ghidului a fost adresată doar directorului educativ. Aceste interviuri au fost realizate prin intermediul a două videoconferințe. Întrebările au vizat următoarele aspecte (Anexa 3):

- Descrierea CAPTIC și prezentare, pe scurt, a obiectivului acestuia;

- Funcționarea acestuia și rolul profesorilor;
- Sprijinul oferit de către CÉGEP ;
- Limitele CAPTIC, ca și comunitate de practică și învățare de la egal la egal ;
- Utilitatea în formarea și perfecționarea profesională (în domeniul digital) a cadrelor didactice (a se vedea interviul, în Anexa 3)

Primul interviu s-a derulat în prezența a două persoane, directorul educativ, responsabil de activitatea educațională (pedagogică) din instituția de învățământ și persoana care lucrează împreună cu acesta, directoarea educativă adjunctă. Un al doilea interviu a fost realizat împreună cu 3 cadre didactice și un consilier pedagogic, care reprezintă o "punte" între resurse și nevoi în unitate. Interviurile au fost realizate de către studenți, iar conținutul acestora a fost completat și validat de cercetătorii CÉGEP. Alte interviuri au fost realizate de cercetătorii CÉGEP, cu scopul de a completa informațiile colectate.

6.4. Limitele cercetării calitative

Acest studiu de caz are unele limitări. Studenții care au participat la cercetare au subliniat că:

- Numărul de persoane care au participat la interviuri: adesea numărul mic poate împiedica cercetătorul să aibă toate informațiile despre subiectul studiului. De exemplu, pentru desfășurarea cercetării noastre, ne-am întâlnit cu patru persoane la un moment dat; pentru a avea mai multe informații, ar fi trebuit să întâlnim mai mulți profesori, lideri sau formatori;
- Interviurile au fost făcute în grupuri, nu individual și online, ceea ce a dus uneori la neînțelegeri (fie ale sensului întrebărilor, fie ale sensului răspunsurilor oferite);
- Mijloacele de interviu online pot împiedica observarea posturii (comportament non-verbal) persoanei intervievate;
- O altă limitare a fost timpul alocat interviurilor.

Aceste limitări, însă, au fost în mare măsură atenuate de informațiile suplimentare furnizate de echipa de cercetători de la CÉGEP La Pocatiere.

6.5. Prezentarea rezultatelor interviurilor

6.5.1 Contextul apariției CAPTIC

Ideea creării unui CAPTIC a apărut în anul 2012, în urma unei evaluări cu profesorii din Cégep La Pocatière a necesităților legate de tehnologia digitală și de tehnopedagogie, activitate de evaluare condusă de consilierul educațional al Cégep La Pocatière care era, în același timp, și persoana responsabilă de TIC în rețeaua de colegii (REPTIC). Această rețea este o comunitate de practică care reunește consilieri educaționali din 48 de colegii (CÉGEP) din provincia Québec. Astfel, în timpul acestei evaluări, profesorii au menționat în special lipsa de timp pentru a se instrui în noile tehnologii și dificultatea de a ține pasul cu schimbările digitale. Prin urmare, CAPTIC a fost menit să fie un răspuns la aceste două dificultăți pentru a asigura un acces mai ușor de utilizat la formarea în pedagogia digitală.

6.5.2 Caracteristici ale funcționării CAPTIC

De la crearea sa în 2013, CAPTIC a reunit, în fiecare an, 4 profesori, sub supravegherea consilierului educațional. Cu alte cuvinte, cinci persoane răspund anual de integrarea digitală în educație pentru o sută de profesori.

Procesul de selecție se face prin apel pentru proiecte. Toți profesorii interesați pot aplica și prezenta un proiect legat de integrarea educațională digitală. Un comitet mixt format din membri ai conducerii și reprezentanți ai profesorilor alege cele mai promițătoare proiecte. Această decizie se ia în cadrul ședinței Comitetului pentru relații de muncă (CRT). Deci, alegerea cadrelor didactice este o responsabilitate comună, alegerea unui mod de guvernare care să consolideze legitimitatea actorilor aleși.

Alegerea membrilor CAPTIC se face anual, în perioada de primăvară. Odată ce acest pas este finalizat, fiecare profesor este eliberat în toamnă pentru anul școlar de o parte din sarcina sa de a-și îndeplini proiectul și de a-și desfășura activitățile în cadrul CAPTIC. În acest mod, ei pot dedica timp inovației educaționale sau schimbului de experiență. Trebuie menționat că proiectul implică două etape: cea a realizării proiectului său și cea a dezvoltării noilor sale abilități sau chiar a face cursuri scurte de formare legate de activitățile CAPTIC. Activitatea este foarte variată și depinde de dinamismul și obiectivele stabilite anual de CAPTIC în planul acestuia de lucru.

La fel, CAPTIC colectează nevoile cadrelor didactice, cu scopul de a le oferi sprijinul și instruirea de care au nevoie. Deoarece CÉGEP are trei campusuri în locații geografice distincte, CAPTIC este atât un loc de instruire, cât și un schimb de practici. De asemenea, CAPTIC realizează și monitorizare tehnopedagogică. Acest mandat este atribuit mai ales consilierului pedagogic, care lucrează în strânsă colaborare cu ceilalți profesori. De asemenea, pentru unele componente, este o comunitate de învățare de la egal la egal, pentru o altă componentă virtuală, o comunitate de practică. REPTIC, care este și membru CAPTIC poate juca rolul de intermediar pentru a pune în legătură cadrele didactice membre CAPTIC cu diferite alte comunități de practică.

Pe scurt, CAPTIC este un loc atât virtual, cât și față în față, în care profesorii pot practica și învăța tot ceea ce este necesar pentru utilizarea tehnologiei digitale la nivelul clasei. CAPTIC încearcă instrumente tehnopedagogice și le promovează. Acest lucru asigură o formă de educație continuă în cadrul CÉGEP și promovează schimbul de bune practici. Aceeași idee a fost prezentată și de directorul care, în timpul interviului, ne-a comunicat următoarele:

« ... Ceea ce este interesant la CAPTIC este că profesorii trebuie să dobândească anumite instrumente digitale pentru a sprijini pedagogia și apoi, la rândul lor, să își sprijine colegii în dezvoltarea abilităților lor — Steve Gignac, director educativ. »

Aceasta înseamnă că CAPTIC reprezintă o oportunitate pentru profesori de a dobândi experiența necesară în utilizarea instrumentelor digitale. Pe de altă parte, una dintre caracteristicile interesante ale modului în care funcționează CAPTIC este că profesorii pot primi ajutor individual sau în grup, prin cursuri programate de aceștia.

CAPTIC oferă cursuri în perioada prânzului, webinarii pe subiecte specifice sau pentru a împărtăși rezultatele experimentelor educaționale și pentru a discuta cu întreaga comunitate didactică. LE CAPTIC răspunde, de asemenea, la solicitările specifice ale cadrelor didactice.

« ... de exemplu, dacă întâmpin dificultăți în utilizarea unei table interactive, pot cere unui profesor de la CAPTIC să vină să mă ajute să folosesc instrumentul. Prin urmare, ajutorul poate fi individual, dar se pot realiza și activități de grup. — Annie Fortin, director educativ adjunct ».

6.5.3 Descrierea activităților din cadrul CAPTIC

Unii profesori pot împărtăși experiența lor cu privire la activitatea de la CAPTIC, la fel ca și Jade, de exemplu, care ne-a descris o activitate de clasă inversată.

« ... Una dintre colegele noastre, Jade, a făcut un atelier de mărturisiri, ca să spunem așa, despre aprecierea ei față de clasa inversată. La ora ei de fizică, a încercat clasa inversată și a putut să ne spună ce este nevoie pentru a o face, care sunt avantajele, care sunt inconvenientele; chiar poate picta imaginea completă. Apoi, după aceea, putem decide dacă acesta este ceva care ne interesează și dacă vrem să ne implicăm, pe baza mărturiilor primite. ... »

O altă mărturie, cea a lui Stéphane, care a avut această experiență anul trecut ca profesor de informatică.

« ... deci Stéphane a avut această sarcină, pentru a explora acest lucru și a oferit o primă mărturie despre experimentarea sa și apoi a fost recrutat de organizație pentru a instrui tot personalul în utilizarea digitalului, Office 365 în acest caz, și uneori există un număr foarte mare de solicitări de instruire în acest program, ceea ce deschide, de asemenea, noi orizonturi .. »

6.5.4 Rolul profesorilor în CAPTIC

Rolul profesorilor în cadrul CAPTIC este în primul rând un rol de sprijin. Deci, profesorul care face parte din CAPTIC poate însoți un alt profesor în sala de clasă pentru a-l ajuta să experimenteze un nou instrument digital. Apoi, există cazuri în care, în CAPTIC, profesorii își împărtășesc experiențele la nivel internațional, în urma mobilității sau schimburilor, în special în timpul proiectului ANGE, un proiect în care CÉGEP este partener.

« Există, de asemenea, un mandat de instruire, de a instrui membrii în noi instrumente, cu scopul de a generaliza utilizarea tehnologiei didactice. Așadar, se organizează întâlniri la orele prânzului, unde vizăm colegii care au dezvoltat o expertiză specială. Vinerea viitoare, Stéphane Deletre, profesor de informatică, va depune mărturie despre sejurul său la Paris, din ianuarie și despre descoperirile sale în domeniul instrumentelor digitale. Mélanie Bérubé, profesoară de matematică, își va împărtăși experiențele din călătoria în Bulgaria, în toamnă. Avem sarcina de a identifica persoanele care au lucruri și experiențe interesante de împărtășit și de a organiza formarea, în consecință »

Unii profesori care fac parte din CAPTIC se vor specializa într-un anumit tip de instrumente tehnico-pedagogice pentru a-și cunoaște mai bine munca și pentru a învăța în același timp cu studenții lor.

Pentru CAPTIC, învățarea de la egal la egal reprezintă o oportunitate de a implica profesorii și de a-i motiva să învețe să utilizeze noile tehnologii. De asemenea, CAPTIC reprezintă o oportunitate de a lucra cu oameni care au aceleași sarcini și obiective de îndeplinit.

Pe de altă parte, activitatea cu colegii lor pare mai ușor pentru profesori, deoarece aceștia se simt mai liniștiți și mai încrezători cu colegii lor.

Rolul șefului CÉGEP în cadrul CAPTIC este acela de a crede în comunitatea de practică, de a lucra cu toți oamenii care fac parte din acesta, de a furniza mijloacele, economice, umane și materiale necesare pentru buna funcționare a CAPTIC.

« ... unul dintre aspectele foarte importante ca director este acela de a oferi o viziune, de a oferi misiunea și principalele orientări ale organizației și de a sprijini cu resurse financiare, materiale și umane, astfel încât acest lucru să poată fi realizat. Deci, este vorba de a crede în ea și de a lua măsurile necesare. - Steve Gignac, director educativ. »

6.5.5 Resursele destinate centrului CAPTIC

Pentru a răspunde cerințelor activităților CAPTIC, s-au ținut întâlniri în săli de clasă pentru a lucra în colaborare și pentru a discuta despre experiențe de învățare (Profweb,2018). O sală a fost rezervată pentru a facilita organizarea reuniunilor CAPTIC. În plus, Cégep are clase diferite organizate în așa fel încât să poată fi desfășurată o muncă de colaborare în timpul diferitelor experiențe de clasă. Camerele multimedia sunt, de asemenea, utilizate pentru activități regulate de învățare



Figura 6.1 : Sala de reuniuni CAPTIC



Figura 6.2 : Sală de experimentare pentru activități colaborative

În plus față de diferitele săli de clasă care alcătuiesc facilitățile, CAPTIC are o bază de date mare care înregistrează activitățile care urmează să fie desfășurate sau care sunt deja desfășurate, solicitările profesorilor și numele participanților. Datorită acestui fapt, ei reușesc să stabilească analize anuale, astfel încât evaluarea practicilor și obiectivelor de lucru să rămână clară pentru toți membrii săi. Aceste date sunt utile pentru guvernanță, deoarece pot evalua cererea pentru acest tip de serviciu.

6.5.6 Avantajele CAPTIC pentru Cégep La Pocatière

CAPTIC reprezintă un laborator de experimentare, un fel de departament de cercetare și de dezvoltare, prin integrarea digitalului în educație, am putea spune că este un mijloc de inovare pedagogică. Sunt profesori care evaluează, în fața unei anumite nevoi educaționale, răspunsul digital pentru a facilita învățarea. Experiența profesorului, înțelegerea sa asupra dinamicii clasei și a dificultăților legate de anumite învățări reprezintă un atu în promovarea utilizării noilor instrumente digitale sau a noilor contexte de învățare. Mai presus de toate, i se oferă timp să experimenteze, oferind în același timp acces la această dezvoltare a abilităților altor colegi care au mai puțin timp.

« ... profesorii au adesea o mulțime de idei, o mulțime de proiecte pe care vor să le facă, dar ne spun că nu au timp suficient pentru a face asta: „Am prea multe cursuri de predat, așa că nu am timp să mă dezvolt”. Deci, eliberând programul oamenilor și integrându-i în CAPTIC, ne asigurăm că cel puțin una dintre aceste persoane va avea timp să dezvolte noi abilități digitale și, chiar mai bine, vor putea apoi transfera cunoștințele colegilor lor.. – cadru didactic, membru CAPTIC »

De asemenea, este important de menționat faptul că există profesori în CAPTIC care fac o mulțime de lucruri inovatoare folosindu-si abilitățile lor digitale și, prin urmare, putem spune că CAPTIC le oferă profesorilor un spațiu pentru a-și exporta în mod eficient potențialul. Acest aspect este o valoare adăugată, deoarece face posibilă recunoașterea potențialului anumitor profesori și asigură, în același timp, o anumită evaluare a personalului.

Apoi, componența CAPTIC a Cégep se modifică în funcție de nevoi și de apariția unor noi instrumente digitale; ajung întotdeauna noi membri. Consilierul educațional asigură continuitatea. Foarte des profesorii care sunt beneficiază de CAPTIC devin, de asemenea, membri noi. Această variație a proiectelor face posibilă satisfacerea mai bună a intereselor tuturor profesorilor.

« Și asta este o mică particularitate. Evident, atunci când sunt aleși oamenii să fie membri în CAPTIC, ne asigurăm că au abilități digitale bune la bază. Deci, asta s-a dezvoltat de-a lungul anilor. Dar încercăm, de asemenea, să variem, ceea ce înseamnă că nu alegem întotdeauna aceiași oameni, pentru că vrem să avem proiecte diferite,

*pentru că oamenii au interese diferite — Annie Fortin, director
educativ adjunct »*

Profesorii sunt foarte fericiți că au o astfel de comunitate de practică în școala lor, deoarece este o structură care le permite să își dezvolte abilitățile, în special abilitățile digitale. În același timp, CAPTIC le oferă posibilitatea de a-și îmbogăți cursurile cu elemente inovatoare, datorită tehnologiei digitale, care le permite, de asemenea, să economisească timp pentru a preda și a lucra cu elevii lor.

6.5.7 Limitele CAPTIC

O primă provocare pentru CAPTIC este influența sa. Numărul cadrelor didactice care participă la activitățile sale variază și în anumite perioade ale anului nu este prea mare. Trebuie remarcat faptul că profesorii care frecventează CAPTIC sunt adesea profesori care ar inova cu sau fără apartenența la acest centru. De asemenea, trebuie găsite întotdeauna diferite strategii pentru a spori motivația altor profesori de a veni și de a se implica în activitățile acestei comunități de practică. Apoi, o altă provocare este aceea de a mobiliza profesorii în participarea la activități de formare în domeniul noilor tehnologii digitale.

*« ... sunt ocupați, sunt implicați în mai multe comisii, au și alte sarcini
destul de importante ... — Steve Gignac, director educativ ».*

Pe de altă parte, există o ambivalență în atitudinile profesorilor: o anumită deschidere față de CAPTIC o dorință de a învăța, dar și pe de altă parte, închiderea și frustrarea din cauza obligațiilor profesionale care limitează participarea la activitățile CAPTIC.

O altă limitare sau un alt obstacol în calea funcționării CAPTIC este aspectul financiar. Când vorbim despre noi tehnologii, ne gândim întotdeauna la bugetele mari care sunt necesare funcționării unei comunități de practică, care utilizează tehnologia digitală (în special pentru achiziționarea de instrumente tehnologice).

*« Foarte pe scurt, limita pe care o văd este legată de numărul de
profesori pe care îi putem sprijini să participe. Deci, dacă am avea
mijloace financiare mai însemnate, acest lucru ne-ar permite să avem
mai mulți profesori participanți în CAPTIC. — Steve Gignac, director
educativ ».*

CAPITOLUL 7 : ANALIZA REZULTATELOR

La sfârșitul acestei activități de colectare de date și pe baza considerațiilor noastre teoretice, am reușit să trasăm câteva gânduri asupra acestui tip de dispozitiv de învățare de la egal la egal într-o logică a comunității de practică, cu scopul de a integra cât mai bine tehnologia digitală în cadrul unei instituții de învățământ. Reciprocitatea expertizei dobândite prin intermediul egalilor (*peers*), o strategie preconizată de către Planul de Acțiune Digitală al Guvernului din Québec, reprezintă o alternativă de luat în considerare.

CAPTIC poate ilustra contribuțiile pe care o comunitate de practică și învățare, față în față sau prin modalități virtuale, le poate avea la dezvoltarea profesională a profesorilor, a directorilor și cadrelor didactice, aflate în proces de formare. CAPTIC oferă un spațiu pentru reflecție, interacțiuni și dezvoltarea de propuneri inovatoare nu numai în utilizarea noilor tehnologii, ci și în formarea de la egal la egal (între colegi).

Pertinența contribuției unei astfel de comunități de practică a depinde de conducerea instituției de învățământ, de tipul de leadership asumat în cadrul acestui grup, precum și de susținerea guvernantei. Actorii din cadrul structurii de guvernare trebuie să dezvolte o viziune și acțiuni care legitimează rolul comunității de practică în dezvoltarea competențelor digitale, tehnologice sau pedagogice.

Aceste inițiative trebuie definite în cadrul planului de acțiune instituțional. Este important ca toți membrii unei instituții să cunoască orientările instituționale în ceea ce privește integrarea digitală. De asemenea, este important să se sublinieze importanța comunității de practică a școlii și să se asigure vitalitatea acesteia, încurajând profesorii să utilizeze acest mecanism instituțional. Acest rol de promovare a muncii colaborative sau a învățării de la egal la egal trebuie să fie susținut și de măsuri concrete pentru a facilita munca membrilor comunității de practică, de exemplu, identificarea nevoilor de formare, eliberarea timpului de lucru, Ținerea pasului cu evoluțiile tehnologice. Abia atunci o comunitate de practici nu va mai fi "o povară", ci va oferi o posibilitate reală de a împărtăși cunoștințe și de a îmbunătăți sau dezvolta noi abilități.

În ceea ce privește profesorii, putem spune că această dezvoltare a abilităților digitale datorită sprijinului colegilor poate avea loc mai ușor într-un climat de încredere și înțelegere reciprocă care facilitează integrarea și adaptarea învățării.

Cu toate acestea, trebuie prevăzute mecanisme la nivel de guvernare școlară, astfel încât această comunitate de practică să nu provină dintr-o logică internă, cu alte cuvinte, să fie accesibilă doar unui număr mic de profesori, sau, mai rău, ca activitățile din cadrul ei să satisfacă doar nevoile acelor cadre didactice care sunt inițiate în domeniul digitalului. Trebuie să fie asigurată o prezentare largă la toți membrii instituției, dacă dorim ca această comunitate de practică să se transforme într-un dispozitiv de formare continuă. Persoana care coordonează comunitatea de practică trebuie să fie vigilentă și permanent preocupată pentru ca această influență să se materializeze în întreaga instituție de învățământ și să facă din ea un obiectiv constant în organizarea activității sale

Autonomia membrilor, frecvența întâlnirilor pentru a alimenta sentimentul de apartenență și partajare, un spațiu de lucru comunitar și public, un mod de lucru colaborativ, accesul la un mediu adecvat sunt caracteristicile inerente ale unei comunități de practică, precum s-a putut observa și în cazul CAPTIC. Un fel de entitate autonomă cu un mandat definit și un potențial de creativitate. Ca atare, comunitățile de practică trimit către ideea unei proprietăți colective a obiectivelor instituției, susținute de mecanisme de guvernare partajată. În cazul integrării digitalului în educație, această responsabilitate se bazează mai mult pe actorii din prima linie, profesorii. CAPTIC pare a fi o măsură de sprijin adecvată pentru a le facilita munca acestora.

Pe scurt, această analiză de caz evidențiază multe aspecte teoretice discutate în capitolele anterioare. De asemenea, este clar că comunitățile de practică și de învățare de la egal la egal presupun un anumit leadership și orientări bine definite în cadrul structurii guvernantei școlare. Aceste mecanisme de guvernare trebuie, de asemenea, să fie cunoscute și să genereze sprijin și adeziune. Pentru a-și asigura vitalitatea, comunitatea de practică trebuie să disemineze acțiunile și rezultatele sale. În cele din urmă, toate acestea necesită investiții din partea actorilor și resurse care să permită acestor comunități nu numai să se nască, ci și să crească, să se dezvolte și să fie productive.

După cum subliniază autori precum Cabero Amenara (2006), comunitățile de învățare sunt „comunități vii” care dispar dacă nu sunt hrănite cu idei noi, proiecte, profesioniști și proiecte. Aceste idei, această viziune a oportunităților de a fi legitime și însoțite de resurse trebuie, în cele din urmă, să fie consacrate și susținute de guvernare într-o formă de planificare strategică, cum ar fi cea a planurilor de acțiune.

CONCLUZII

Această producție a evidențiat contribuția comunităților de practică ca dispozitive care facilitează integrarea digitală în educație. Comunitatea de practică reprezintă un atu interesant pentru orice organizație, indiferent dacă este vorba de organizații profesionale, companii, organizații politice sau educaționale (cum este cazul acestui studiu). Comunitățile de practică pot reprezenta un vector de dezvoltare organizațională. În pofida limitărilor lor (pe care le-am menționat în partea teoretică a acestui studiu), comunitățile de practică pe care le întâlnim la nivelul instituțiilor de învățământ facilitează schimburile de experiență între membri, contribuie la dezvoltarea personală și profesională a membrilor, permit schimburi de bune practici și, nu în ultimul rând, pot fi un catalizator pentru proiecte inovatoare.

Pentru a produce o schimbare a practicilor, este nevoie de implicarea tuturor actorilor din cadrul unei instituții. Cu toate acestea, structura de guvernare și natura managementului joacă un rol decisiv în operaționalizarea schimbării. Un mod de guvernare partajată (*leadership distribuit*), o conducere mai democratică susținută de practici consultative, va asigura o mai bună aderare la orientările și măsurile dorite, în măsura în care resursele alocate pentru a asigura schimbarea sunt prezente.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI SITE-URI WEB

- ALVAREZ, O. H., & ZAPATA, D. A. R. S. J. F. (n.d.). *RedTIC Colombia: Una comunidad virtual de docentes que utilizan Medios y TIC para cualificar su enseñanza*. p. 1–15. [online]
<https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3763/VE13.482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ARCE, R. A. (2011). «aprendizaje y de práctica en la formación del profesorado de nivel superior. IV Jornadas de TIC e Innovación», *El Aula*, 28, p. 8. [online]
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66347/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- BÉCHARD, J. P. (2001) «L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits», *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, p.2, [online]
www.persee.com
- BEDOYA GONZÁLEZ, J. R., BETANCOURT, M. O., & VILLA MONTOYA, F. L. (2018). «Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras», *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), p.121–139. [online]
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09>
- BERZOSA RAMOS, I., & ARROYO GONZÁLEZ, M. J. (2015). «Docentes y TIC: un encuentro necesario. Contextos Educativos», *Revista de Educación*, 0(19), 147p. [online]
<https://doi.org/10.18172/con.2767>
- BLANC, P. (2017). *Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : État des lieux et Prospective*. 53 p. [online]
[https://www.google.com/search?q=BLANC%2C+P.+\(2017\).+Les+environnements+num%C3%A9riques+d%E2%80%99apprentissage+\(ENA\)+%3A+%C3%89tat+des+lieux+et+Prospective&rlz=1C1GCEU_en&oq=BLANC%2C+P.+\(2017\).+Les+environnements+num%C3%A9riques+d%E2%80%99apprentissage+\(ENA\)%E2%80%AF%3A+%C3%89tat+des+lieux+et+Prospective&ags=chrome..69i57.2042j0i8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=BLANC%2C+P.+(2017).+Les+environnements+num%C3%A9riques+d%E2%80%99apprentissage+(ENA)+%3A+%C3%89tat+des+lieux+et+Prospective&rlz=1C1GCEU_en&oq=BLANC%2C+P.+(2017).+Les+environnements+num%C3%A9riques+d%E2%80%99apprentissage+(ENA)%E2%80%AF%3A+%C3%89tat+des+lieux+et+Prospective&ags=chrome..69i57.2042j0i8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

- BOLÍVAR, A., & RITACCO, M. (2016). «Identidad profesional de los directores escolares en España», *Un enfoque biográfico narrativo. Opción*, 32(79), p.163–183.
- BORZILLO, S., SCHMITT, A. et ANTINO, M. (2011). «Communities of Practice: Keeping the Company Agile», *Journal of Business Strategy*, 33(6), p. 22-30.
- BOUD, D., COHEN, R., SAMPSON, J. eds. (2001). *Peer learning in higher education: learning from and with each other*, London: Kogan.
- CABELLO, J. L. (2008). *Comunidades virtuales de práctica*. [online]
 . <http://camarotic.es/?p=9>
- CARRASCO HERNÁNDEZ, A. J., MARTÍNEZ COSTA, M., & JIMÉNEZ JIMÉNEZ, D. (1996). «Trabajo: Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo», *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 33, p. 1136-3819. [online] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5698603>
- CIENT, E. (2017). «Rol de los Directores Exitosos en los Centros Escolares de Educación», *MediadeSalvador*. [online] <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/xmlui/bitstream/handle/11298/463/Fasciculo%20Investigaciones%2074.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- COBURN, C. E. (2001). «Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in their Professional Communities», *Education Evaluation and Policy Analysis*, 23, p. 145–170
- COX, A. (2005). «What are Communities of Practice? A Comparative Review of Four Seminal Works», *Journal of Information Science*, 31, p. 527-540.
- DE KETELE, J-M. & GÉRARD, F.-M. (2007). « La qualité et le pilotage du système éducatif », *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, Chap. 1, pp. 19-38

- DÍAZ-VICARIO, A., & SALLÁN, J. G. (2018). «Grupos de Creación y Gestión del Conocimiento en Red en un Programa de Perfeccionamiento en Docencia Universitaria» *RED, Revista de Educación a Distancia*. Núm, 57(5), p. 31–34. [online] <https://doi.org/10.6018/red/57/5>
- DOWBOR, L. (1998) «Decentralization and Governance», *Latin American Perspectives*, Vol. 25, Jan., p. 28-44, Sage Publications, [online], <http://www.jstor.org/stable/2634047>
- DURKIN, K., & BARBER, B. (2002). «Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development» *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), p. 373–392. [online] [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00124-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00124-7)
- ELLAWAY, R., DEWHURST, D., & MCLEOD, H. (2004). «Evaluating a virtual learning environment in the context of its community of practice» *Alt-J*, 12(2), p. 125–145. [online] <https://doi.org/10.1080/0968776042000216192>
- FRANCO, M., & RUEDA, R. (2018). «Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social» *Pedagogía y Saberes*, 48(48), p. 9–25. [online] <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7370>
- GÁMIZ-SÁNCHEZ, V.-M. (2017). «ICT-based Active Methodologies» *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016),p. 606–612. [online]<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.018>
- GARCÍA GANDÍA, J. M., GRECA, I. M., & MENESES VILLAGRÁ, J. Á. (2005). «Las comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en enseñanza de las ciencias», *Revista Enseñanza de Las Ciencias*, Numero ext(13), p. 1998–2001. [online] http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp357comvir.pdf
- GARCÍA, J. M., GRECA, I. M., & MENESES, J. (2008). «Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente», *Enseñanza de las Ciencias. Revista Electronica de Enseñanza de Las Ciencias*, 7(2), p.439–462. [online] http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART10_Vol7_N2.pdf%5Cn

GARCÍA-VALCÁRCEL A, & HERNÁNDEZ MARTÍN A. (2013). *Recursos Tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid : Síntesis

GARCÍA-VALCÁRCEL (2015). *Proyectos de trabajo colaborativo con TIC*. Madrid : Síntesis.

GERMAIN, S. (2018) *Le management des établissements scolaires*. Paris, De Boeck Supérieur, 352 p.

GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., & TORRES-GORDILLO, J. J. (2017). «Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure», *Computers in Human Behavior*, 68, p.441–449. [en ligne] <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>

GLOGGER-FREY, I., DEUTSCHER, M., & RENKL, A. (2018). «Student teachers' prior knowledge as prerequisite to learn how to assess pupils' learning strategies» *Teaching and Teacher Education*, 76, p. 227–241. [online] <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.012>

GRAHAM, C. R. (2002). «Factors for effective learning groups in face-to-face and virtual environments», *Quarterly Review of Distance Education*, 3, p. 307–319

HARASIM, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies*. (2nd ed., pp 105-156). New York, NY 10017: Routledge.

HEDTKE, R., PROESCHEL, C., & SZUKALA, A. (2017). «The Transformation of Civic and Citizenship Education: Challenges to Educational Governance, Agency and Research An Introduction», *Journal of Social Science Education*, 16(4), p. 2–15. [online] <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1785>

HUBERMAN, A. M. (1973) *Understanding Change in Education: An Introduction. Experiments and Innovations in Education*. International Bureau of Education, Geneva (Switzerland); United Nations Educational, Scientific, and Cultural

- INGERIO, M. J., Oliverio, S., GONZALEZ, L. I., SALVADOR, D. E. F., & SALVADOR, P. (n.d.). *Rol de los directores exitosos en los centros de educación media de El Salvador*, 503 p. [online]
<http://repositorio.utec.edu.sv:8080/xmlui/bitstream/handle/11298/463/Fasciculo%20Investigaciones%2074.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- JIMÉNEZ, L., GARCÍA, A.-J., LÓPEZ-CEPERO, J., & SAAVEDRA, F.-J. (2017). «The Brief-ACRA Scale on Learning Strategies for University Students», *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 23, p. 63–69. [online] <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.03.001>
- KRASNOFF, B. (2015). «*Leadership Qualities of Effective Principals*», *Education Northwest*, p.1–10. [online] <http://nwcc.educationnorthwest.org/sites/default/files/research-brief-leadership-qualities-effective-principals.pdf>
- KRUMSVIK, R. J. (2011). «Digital competence in the Norwegian teacher education and schools», *Högre Utbildning*, 1(1), p. 39–51. [online]
<http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/view/4578%5Cnhttp://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/download/4578/4519>
- LIEDTKA, J. (2000). «Linking Competitive Advantage with Communities of Practice», *Knowledge and Communities*. Boston: Butterworth- Heinemann, p.133-150.
- LOMBARTE Bel, S., & DE BARCELONA, U. (2001). «¿El uso de las TIC reduce realmente la vulnerabilidad social en los jóvenes?» *Revista Electrónica - Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 1(6). [online]
<https://www.redalyc.org/html/2010/201021059005/>
<https://doi.org/10.1590/S0074-02762002000500019>
- MALENA CORONADO, P. (2013). *Competencias y uso de las TIC por parte de los docentes: un análisis desde las principales Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de formadores en la República Dominicana* (2009-2011). =Tesis doctoral, Universidad de Murcia. [online] <http://www.tdx.cat/handle/10803/120447>

- MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (1995) *Democratic Governance*, New York, The Free Press. 641p.
- MARÍA, D., & CACHEIRO GONZÁLEZ, L. (2011). «Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje», *Revista Pixel Bit* 39, p. 69–81. [online] <http://www.redalyc.org/pdf/368/36818685007.pdf>
- MAUREIRA CABRERA, Ó., Garay Oñate, S., & López Alfaro, P. (2016).« Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido» *Revista Complutense de Educacion*, 27(2), p. 689–706. [online] https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- McDERMOTT, R. (2000) «Why Information Technology Inspired but Cannot Deliver Knowledge Management», *Knowledge and Communities*. Boston: Butterworth- Heinemann, 2000, p.21-35.
- MCLAUGHLIN, W., MILBREY, J.E. TALBERT (2001). *Professional Communities' and the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago , 192 p.
- MONGUILLOT HERNANDO, M., GONZÁLEZ ARÉVALO, C., & GUITERT I CATASÚS, M. (2017). «El whatsapp como herramienta para la colaboración docente», *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, ISSN 1989-8304, N°. 44, 2017, Págs. 56-62, 44(44), p. 56–62. [online] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5807534>
- MORADO, M. F., & OCAMPO, S. (2017). «Una experiencia de acompañamiento tecnopedagógico para la construcción de Entornos Virtuales de Aprendizaje», *Educación Superior. Revista Educación*, 43(1). [online] <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457>
- MORELL, R.P., GONZÁLEZ, B.E., VÁZQUEZ, E., RODRÍGUEZ, J. (2013). «El liderazgo educativo», *.Consideraciones Generales*. IV, p. 165–180.

- MUÑOZ, G. (2017). «Los Directivos Escolares como Informantes Calificados de las Políticas Educativas. El Caso Chileno (2014-2017)» *Red de Investigación sobre liderazgo y mejora de la educación*, p. 361–365. [online]
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682814/RILME_085.pdf?sequence=1
- MURZI, M. (2006). «Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior», *Acción Pedagógica*, 15, p. 84–93.
- NEAGU, G. (2009), «Inovatia in învățământ», *Calitatea Vieții*, XX, nr. 1–2, p. 110–121
- OSBORNE, J., & DILLON, J. (2008). «Science education in Europe : critical reflections», *London: The Nuffield Foundation*. [online]
[http://efepereth.wdfiles.com/local--files/science education/Sci Ed in Europe Report Final.pdf](http://efepereth.wdfiles.com/local--files/science%20education/Sci%20Ed%20in%20Europe%20Report%20Final.pdf)
- PEARSON, M., Brew, M.A. (2002). «Research training and supervision development» *Studies in Higher Education*, 27(2), p.135-150.
- PÉREZ, E. del M., Martínez, L. V., TOSINA, R. Y., & ESNAOLA, G. (n.d.). «Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica.» *RED*, 33 p.
- PERSKY, A. M. (2018). «A four year longitudinal study of student learning strategies» *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(August), p. 1496–1500. [online]
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.012>
- PORRAS, N. I., DÍAZ, L. S., & NIEVES, M. M. (2018). «Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies» *La tutoría a la inversa y el coaching entre pares comunidades estrategias para el desarrollo profesional*. 20(2), p. 169–183.
- QIAO, J., WANG, G., LI, W., & CHEN, M. (2018). «An adaptive deep Q-learning strategy for handwritten digit recognition» *Neural Networks*, 107, p.61–71. [online]
<https://doi.org/10.1016/j.neunet.2018.02.010>

- RENAUD, Lise & coll.(2017) «Communauté de pratique dans le domaine de la preomotion de la santé : analyse du sentiment d'appartenance et de pratiques de leadership» *Animation et gestion des communautés*, p.29-45 [online] <https://doi.org/10.4000/communiquer.2147>
- ROBERTS, J. (2006). «Limits to communities of practice», *Journal of Management Studies*, 43(3), p.623-639.
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, M. A., FRECHILLA-ALONSO, M. A., & SAEZ-PÉREZ, M. P. (2018). «Implementación de la evaluación por pares como herramienta de aprendizaje en grupos numerosos. Experiencia docente entre universidades = Implementation of the evaluation by pairs as a learning tool in large groups», *Teaching experience between universities. Advances in Building Education*, 2(1), 66p. [online] <https://doi.org/10.20868/abe.2018.1.3694>
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2007). MONOGRÁFICO «Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje» *Revista Electrónica Teoría de La Educación*, p. 8(3).
- RODRIGUES, P. A., BRANDÃO, L. D. O., & BRANDÃO, A. A. F. (2016). «Let us learn together! Do complementary abilities foster pair collaboration in web-based learning?» *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, 2016-November. [online] <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757375>
- ROMERO, V. R., CÁZARES, M. del C. T., BARRERA, C. T., & ESCUELA. (n.d.). *El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes México: um olhar dos alunos*. 8 p. [online] <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.292>
- SMETS, M., MORRIS, T., GREENWOOD, T. R. (2012). «From Practice to Field: A Multilevel Model of PracticeDriven Institutional Change» *Academy of Management Journal*, 55, p. 877-904
- TOPPING, K. J. (2005). «Trends in Peer Learning», *Educational Psychology* Vol. 25, No. 6, December p. 631–645

- TORIBIO, S., & TORIBIO, S. (2017). «Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas» *Estudios Pedagógicos* 43(2), p. 237–252. [online]
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000200013&script=sci_arttext
- TUNCA, N., ŞAHİN, S. A., OĞUZ, A., & GÜNER, H. Ö. B. (2015). *Qualities of Ideal Teacher Educators İdeal Öğretmen Eğitimcilerinde Bulunması Gereken Nitelikler* Nihal Tunca Aytunga Oğuz Dumlupınar University Turkey Senar Alkın Şahin Halime Özge Bahar Güner Dumlupınar University. Turkey Introduction One of the objecti. 6 (April), p. 122–148.
- SABATIER, P., & Iii, T. (2011.). La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants? *RITPU IJTHER*, vol. 8, p. 22–27.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid : Morata.
- STEVENS, K. (2013). «Teaching Teachers to Teach Together», *International Journal of Instruction*, 6 (2), p. 99-108.
- TAC TIC (2014) *Guide d'accompagnement des directions d'école*, CRFP, Ontario, 109 p. (page consultée, septembre 2018) PDF [en ligne]
- VALENTÍN, A., MATEOS, P. M., GONZÁLEZ-TABLAS, M. M., PÉREZ, L., LÓPEZ, E., & GARCÍA, I. (2013). «Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students», *Computers and Education*, 61(1), p.52–58. [online]
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.008>
- VARROS, D. M., & CALABUIG, M. G. P. (2009). «Comunidades virtuales prácticas de alfabetización múltiple» *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10(2). [online]
<https://www.redalyc.org/html/2010/201017352006/>

- VILLA, A. (2011). *Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos. Charla Liderazgo e Innovación En Educación Superior En La Universidad Austral de Chile*, 39 p.
[online] <http://noticias.uach.cl/uachmedios/not20827a.pdf>
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 521 p.
- WENGER, E. (2000). «Communities of Practice: The Key to Knowledge Strategy». *Knowledge and Communities*, Boston, Butterworth- Heinemann, 2000, p. 3-20
- WENGER, E, McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice* Boston, Harvard Business Press; 1 edition. , 283 p.
- WENGER, E. (2007). «Communities of practice—A brief introduction. Communities of practice: The organizational frontier,=», *Harvard Business Review*, 78(1), p. 139-145.
- WENGER, E. (2013), *Communities of practice: a brief introduction*, [online] <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Briefintroduction-to-communities-of-practice.pdf>

ANEXE



ANEXA 1 : POLITICA CU PRIVIRE LA REUȘITA ȘCOLARĂ

ANEXA 2 : CUNOAȘTEREA ȘI INTELEGEREA PLANULUI DE ACȚIUNE DIGITALĂ DIN QUÉBEC

CUNOAȘTEREA ȘI INTELEGEREA PLANULUI DE ACȚIUNE DIGITALĂ DIN QUÉBEC



Coordonator Michaël Bourgatte

Această lucrare de sinteză a „*Planului de acțiune digitală în educație și învățământ superior*” instituit de Guvernul din Québec în 2018 a fost realizată de 20 de studenți (ale căror nume apar în partea de jos a paginii) înscriși în Master 2 Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation (MEEF) la Institutul Superior de Pedagogie (ISP), Facultatea de Educație a Institutului Catholic din Paris, ca parte a unui seminar de cercetare. Obiectivul acestei lucrări a fost acela de a descoperi programul de acțiune politică implementat în Québec în jurul educației digitale și de a-l compara cu inițiativele luate în Franța. Complexitatea și bogăția documentului i-au determinat pe studenți să propună o versiune sintetică care să permită medierea.

Au participat la această lucrare de sinteză următorii studenți:

CLAIRE ALAIX, CÉLINE CASTILLE, LORRAINE DE GOURCY, JULIA DEJEAN, BRIGITTE DOST,
CONSTANCE FARGES, LUDOVIC FOURNY, CARMEN GUERRERO, SUSANNE HEUSSER,
CASSANDRE JEANNIN-NALTET, MATHILDE KHAMPHANNASING, MARIE KREBS, SOPHIE
LIOTTET, CAMILLE MARTINOT-LAGARDE, QUITTERIE RIOU, AGATHE SAULNIER DE PRAINGY,
KHADIJA SINACEUR, CORALIE STUMPF, MARIE TARRIDE-MOUREU, STÉPHANIE TRIDON

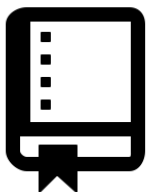
*Acest studiu a fost coordonat de către MICHAËL BOURGATTE, PROFESOR ȘI
CERCETĂTOR LA ISP, FACULTATEA DE EDUCAȚIE*

REALIZAREA ACESTUI DOCUMENT A BENEFICIAT ȘI DE SPRIJINUL LUI JOSELIE-DONINION
RESPONSABIL ADMINISTRATIV À L'ISP, FACULTÉ D'ÉDUCATION.

ORIENTAREA 1

SPRIJINIREA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DIGITALE ALE TINERILOR ȘI ADULȚILOR

Măsura 1



STABILIREA UNUI REFERENȚIAL AL COMPETENȚELOR DIGITALE, CÂT MAI EXHAUSTIV POSIBIL.

Măsura 2



CREȘTEREA UTILIZĂRII INSTRUMENTELOR DIGITALE PENTRU SCOPURI EDUCAȚIONALE ȘI EDUCAȚIONALE PÂNĂ ÎN ANUL 2020-2021.

Măsura 3



STABILIREA UNOR POLI REGIONALI PENTRU PROMOVAREA COMUNICĂRII ÎNTRE INSTITUȚIILE UNIVERSITARE, PRIIND INIȚIATIVELE EDUCATIONALE, ACCESIBILITATEA LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ȘI SUCCESUL ELEVILOR ÎN DOMENIILE „DE VÂRF”.

Măsura 4



PROMOVAREA INTEGRĂRII TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN PRACTICILE EDUCAȚIONALE.

Măsura 6



CONSOLIDAREA UNEI REȚELE DE INSTITUȚII PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DIGITALE ALE STUDENȚILOR.

Măsura 7



SPRIJINIREA FORMĂRII DE REFENȚI TIC ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Măsura 8



CADRELE DIDACTICE VOR FI SENSIBILIZATE, FORMATE ȘI VOR FI INSTRUITE ÎN UTILIZAREA UNOR INSTRUMENTE DIGITALE, CU SCOPUL DE A GENERA NOI PRACTICI PEDAGOGICE, CONDIȚIE *SINE QUA NON* PENTRU A AVEA UN IMPACT REAL ASUPRA ELEVILOR

Măsura 9



CONȘTIENTIZAREA, ÎN RÂNDUL ELEVILOR A POSIBILITĂȚILOR, PROVOCĂRIILOR ȘI IMPACTULUI UTILIZĂRII DIGITALULUI. PENTRU ACEASTA, ESTE IMPORTANT SĂ AVEM O UTILIZARE ADECVATĂ A DIGITALULUI ȘI SĂ ÎNȚELEGEM CONSECINȚELOR ANUMITELOR ACȚIUNI LEGATE DE PROTECȚIA CONFIDENȚIALITĂȚII ȘI A VIEȚII PRIVATE

Măsura 10



ACCELERAREA PROCESULUI DE DEZVOLTARE A OFERTEI DE FORMARE CONTINUĂ PENTRU PERSONALUL ORGANIZAȚIEI.

ORIENTAREA 2

EXPLOATAREA DIGITALULUI CA VECTOR AL VALORII ADĂUGATE ÎN PRACTICILE DE PREDARE- ÎNVĂȚARE

Măsura 11



OPTIMIZAREA FINANȚARII ȘI DEZVOLTAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE DIGITALE (REN), ACCESIBILIZAREA LOR PENTRU PROFESORI, CU SCOPUL DE A A LE INTEGRA ÎN PRACTICILE LOR PEDAGOGICE.

Măsura 12



FAVORIZAREA DEZVOLTĂRII DE PROIECTE PEDAGOGICE ȘI DE CERCETARE CARE SĂ INCLUDĂ DIGITALUL, GRAȚIE CREȘTERII ALOCĂRILOR BUGETARE DE CĂTRE CONDUCEREA INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR.

Măsura 13



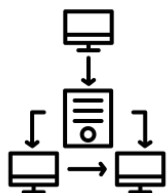
FAVORIZAREA CREĂRII UNEI PLATFORME DE EVALUARE ONLINE, LA SCARĂ NAȚIONALĂ.

Măsura 14



O STRUCTURĂ DE GUVERNANȚĂ, ÎN CADRUL MINISTERULUI, CARE VA ASIGURA ACCESUL LIBER LA DATE BRUTE ȘI GRATUITE, ACCESIBILE PE INTERNET DE CĂTRE TOȚI CETĂȚENII, ȘI CARE VA FAVORIZA UTILIZAREA LOR PRIN ORGANIZAREA UNOR EVENIMENTE DE TIP HACKATON EDUCAȚIONAL.

Măsura 15



O PLATFORMĂ DE RESURSE EDUCAȚIONALE DIGITALE (RED) ON-LINE CARE ESTE ACCESIBILĂ PENTRU ELEVI, STUDENȚI ȘI PROFESORI, CU SCOPUL DE A ÎNCURAJA RECIPROCITATEA DATELOR PEDAGOGICE, CARE PROVIN DIN DIVERSE DOMENII EDUCATIVE.

Măsura 16



PROIECTUL ”ȘCOALA ÎN REȚEA”, CREAT ÎNȚIAL CU SCOPUL DE A ELIMINA IZOLAREA ANUMITOR ȘCOLI, SE DEZVOLTĂ GRAȚIE DIGITALULUI.

Măsura 17



DEZVOLTAREA UNEI PLATFORME DE ÎMPRUMUT DE CĂRȚI DIGITALE (ÎN PARTENERIAT CU AVEC BIBLIOPRESTO, O ORGANIZAȚIE FĂRĂ SCOP LUCRATIV) CARE VA FI ACCESIBILĂ PE PARCURSUL ANULUI 2020-2021 TUTUROR INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT, CADRELOR DIDACTICE ȘI ELEVILOR/STUDENȚILOR.

Măsura 18



SPRIJINIREA ȘI PUNEREA ÎN FUNCȚIUNE A UNEI PLATFORME DE SCHIMBURI INTER-BIBLIOTECARE DE RESURSE.

Măsura 19



EXPLORAREA UTILIZĂRII FORMĂRII LA DISTANȚĂ, PENTRU O MAI BUNĂ ADAPTARE LA PROFILUL ELEVILOR (SPORT-STUDII, SPITALIZARE, ȘCOLARIZARE LA DOMICILIU...), PUNEREA ÎN PRACTICĂ A DIFERENȚIERII PEDAGOGICE (FIECARE SE MISCĂ ÎN RITMUL SĂU) ȘI PUNEREA LA DISPOZIȚIE DE CURSURI ÎN INSTITUȚIILE CARE NU DISPUN DE RESURSELE NECESARE PENTRU A LE OFERI LOCAL.

Măsura 20



CREAREA DE CURSURI ONLINE DESCHISE (MOOC) ȘI ACCESIBILE GRATUIT PENTRU A RĂSPUNDE NEVOILE CRESCUTE DE FORMARE

Măsura 21



CREAREA UNUI CAMPUS VIRTUAL PENTRU REGRUPAREA OFERTEI DE FORMARE LA LA DISTANȚĂ (ID), LA NIVEL NAȚIONAL.

Măsura 22



DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ (ID) PENTRU A REDUCE INEGALITĂȚILE TERITORIALE ÎN TERMENI DE MIJLOACE (MATERIALE ȘI FINANCIARE) ȘI, DE ASEMENEA, PENTRU A FAVORIZA COLABORAREA ȘI INOVAREA ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE.

Orientation 3

CREAREA UNUI MEDIU PROPICE DEZVOLTĂRII DIGITALULUI LA NIVELUL ÎNTREGULUI SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Măsura 23



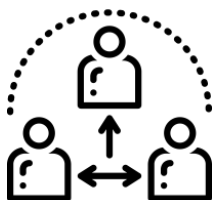
FACILITAREA UNEI MAI BUNE TRASABILITĂȚI A PARCURSULUI ȘCOLAR AL STUDENȚILOR PENTRU STIMULA SCHIMBURILE ÎNTRE PĂRINȚI, STUDENȚI ȘI PROFESORI.

Măsura 24



SUSȚINEREA DEZVOLTĂRII DE SOFT-URI DE MANAGEMENT ADMINISTRATIV.

Măsura 25



SPRIJINIREA INITIATIVELOR IN DOMENIUL TEHNOLOGIILOR EDUCATIVE, CU SCOPUL DE A CREȘTE COMUNICAREA ÎNTRE DIFERIȚII ACTORI DIN EDUCAȚIE.

Măsura 26



PROPUNEREA UNUI PLAN DE ACȚIUNE PENTRU DEZVOLTAREA UNEI GUVERNANȚE
PROPICE INTEGRĂRII DIGITALULUI ÎN EDUCAȚIE.

Măsura 27



CARTOGRAFIEREA ECOSISTEMULUI EDUCATIV DIN QUÉBEC ȘI SUSȚINEREA COLABORĂRII
DINTRE DIFERIȚII PARTENERI AI ACESTUI SISTEM.

Măsura 28



INCURAJAREA INTERACȚIUNII DINTRE ÎNTREPRINDERI ȘI ACTORII DIN SISTEMUL DE
EDUCAȚIE.

Măsura 29



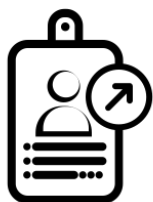
PERMITEREA ACHIZIȚIEI LIBERE DE ECHIPAMENTE DIGITALE.

Măsura 30



PUNEREA ÎN PRACTICĂ A UNOR MĂSURI (ACCESUL LA INSTRUMENTE ȘI LA RESURSE) CARE PERMIT ACCESUL ECHITABIL LA CUNOAȘTERE, PENTRU TOȚI ELEVII (INCLUSIV A CELOR ÎN SITUAȚIE DE HANDICAP SAU ÎN DIFICULTATE DE ÎNVĂȚARE).

Măsura 31



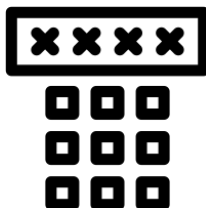
CONSOLIDAREA ȘI ÎMBUNĂȚĂȚIREA SUPORTULUI TEHNIC DESTINAT UTILIZATORILOR DE INSTRUMENTE DIGITALE ÎN INSISTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT, ÎN SPECIAL PRIN ANGAJAREA DE PERSONAL SUPLIMENTAR, PRIN INSTRUIREA ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ACESTUIA

Măsura 32



EXPLOATAREA INFRASTRUCTURILOR DIGITALE PENTRU A PUTEA RĂSPUNDE NEVOILOR
MEDIULUI EDUCAȚIONAL.

Măsura 33



ASIGURAREA SECURITĂȚII INFORMAȚIILOR CARE CIRCULĂ ÎN SÂNUL REȚELELOR
EDUCAȚIONALE DIGITALE.

ANEXA 3 : GHID DE INTERVIU

Ghid de interviu

A- Director de școală și profesori

- 1) Explicați-mi, va rog, ce este CAPTIC.
- 2) Descrieți, va rog, modul de functionare al CAPTIC.
- 3) Care sunt beneficiile CAPTIC pentru Cégep?
- 4) Considerați că există dezavantaje (limite) ale CAPTIC ?
- 5) Ați schimba ceva la nivelul acestei comunități de practică și de învățare de la egal la egal (*peer-to-peer*) ?
- 6) Care este importanța acestei învățări de la egal la egal (*peer-to-peer*)?

B- Cadre didactice (formatori sau utilizatori)

- 7) Care este pentru dvs. utilitatea CAPTIC ?
- 8) Ce rol au cadrele didactice în cadrul CAPTIC ?
- 9) Care este contribuția dvs. la CAPTIC ?
- 10) Descrieți-mi o activitate din cadrul CAPTIC la care ați participat ?
- 11) Care era viziunea dvs. despre digital, înainte de a fi membru al CAPTIC ? Si acum care este viziunea dvs?

C- Director de instituție (CÉGEP)

- 12) Care este rolul directorului în această comunitate de practică?

ANEXA 4 : REALIZAREA CLIPURILOR VIDEO

Realizare Clipuri Video

Video de prezentare CAPTIC

Prezentare de către Martin Bérubé, consilier pedagogic la Cégep de La Pocatière și de către profesorii care au statut de membru în CAPTIC

Co-regizat de Sébastien Balanger, designer pedagogic, Institutul Superior de Pedagogie (ISP), Institutul Catolic din Paris (ICP), André Loiselle și Ghislain Bouchard, tehnician la Cégep de La Pocatière

<https://mediatechnovision.wistia.com/medias/dwymjqik9g>

Video de prezentare a structurii de guvernanță pentru integrarea tehnologiei digitale în cadrul Cégep de La Pocatière

Co-regizat de către Sébastien Balanger, designer pedagogic, Institutul Superior de Pedagogie (ISP), Institutul Catolic din Paris (ICP)

<https://youtu.be/EBdL79b3c-0>

Acest studiu a fost elaborat în cadrul proiectului Erasmus+ 2017-1-FR01-KA201-037369, L'ancrage du numérique dans la gouvernance des établissements (ANGE).



Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație/comunicare reflectă numai punctul de vedere al autorului și Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

