

Project Agreement Number: 519138-LLP-1-2011-1-UK-KA3-KA3MP
Project funded by the European Commission

Deliverable D3.1FR

Executive summary (French) of Report on in depth case studies, including mini-case studies

Document information		
Due date of deliverable		April 2014
Actual submission date (final version)		June 2014
Organisation name of lead contractor for this deliverable		Université de Lorraine
Revision		Version 1.0 – June 2014
Dissemination Level		
PU	Public	☒
PP	Restricted to other programme participants (including the Commission Services)	☐
RE	Restricted to a group specified by the consortium (including the Commission Services)	☐
CO	Confidential, only for members of the consortium (including the Commission Services)	☐

Note de synthèse (Executive Summary) – Analyse approfondie d'études de cas: le rôle des communautés dans les pratiques éducatives ouvertes

SCHREURS, VAN DEN BEEMT, PRINSEN, WITTHAUS, CONOLE ET DE LAAT

La présente étude a été menée dans le cadre du programme POERUP (2013) créé par le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission Européenne. POERUP a pour but de développer des politiques favorisant l'essor des pratiques éducatives ouvertes (en anglais OEP – Open Educational Practices). Différents partenaires de l'Open University des Pays-Bas, de Sero Consulting, de l'Université de Leicester et de l'Université d'Athabasca ont collaboré à ce projet, pour rassembler leurs recherches sur les OEP. Cette analyse approfondie a été consignée dans l'article « An investigation into social learning activities by practitioners in open educational practices » (Schreurs, van den Beemt, Prinsen, Witthaus, Conole and de Laat)

Introduction

D'après les chercheurs, la réussite et la durabilité des Pratiques éducatives ouvertes (OEP) dépendent de l'avènement d'un mouvement construit autour d'une collaboration pleinement ouverte entre des institutions et des acteurs de terrain (Lane, 2008). Dans le même temps, une récente résolution du Parlement Européen sur les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres (2013/2182 (INI) (Cătălin, 2014)) insiste sur la nécessité d'investir dans le perfectionnement professionnel des enseignants et :

« Rappelle l'importance capitale d'une formation de qualité des enseignants, qui doit être complétée par une formation professionnelle obligatoire en cours de carrière axée sur des méthodes d'apprentissage innovantes et sur la transmission de la didactique ("apprendre à apprendre") en vue de sa diffusion aux apprenants ; »

« Demande instamment aux États membres d'aider les enseignants à se perfectionner professionnellement en proposant des programmes de cours modernes dans le cadre de leur formation initiale et en prévoyant une formation en cours d'emploi destinée à les doter des compétences nécessaires au déploiement de méthodes d'enseignement qui s'appuient sur le numérique ; »

Le document UNESCO-COL *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur* (2012) conseille aux professeurs de s'appuyer sur des réseaux et des communautés de pratiques pour stimuler perfectionnement professionnel des professeurs : « Le personnel enseignant peut utiliser avec le plus grand profit les réseaux et les communautés de pratique en ligne dans le cadre d'une collaboration pour élaborer, adapter et partager les REL, ainsi que pour engager un dialogue sur son expérience de l'enseignement et de l'apprentissage. » (Unesco, 2012)

Cependant, rien n'est dit sur la naissance, le fonctionnement et la façon d'apprendre au sein de ces groupes (Fetter, Berlanga et Sloep, 2012). Pour améliorer notre compréhension de la manière dont les participants aux OEP apprennent à utiliser les REL, cette étude, menée dans le cadre du projet POERUP, fait le point sur les activités liées aux OEP auxquelles ils participent. Nous examinons les activités de formation tout au long de la vie induites par les OEP comme la création, l'adaptation et le réinvestissement des OEP et l'accréditation des ressources issues des OEP.

Notre vision de la formation tout au long de la vie est participative et dépend de pratiques de travail partagées. Nos recherches se basent sur la notion de communauté de pratique (COPs) mais se portent aussi sur les récentes évolutions organisationnelles (« nouvelles méthodes de travail ») : comment l'utilisation des médias sociaux peut transformer le paysage organisationnel en réseaux dans lesquels les acteurs travaillent, apprennent et innovent. Ces groupes peuvent se manifester dans de nombreux espaces formels et informels tels que les réseaux informels, les équipes constituées, les équipes de projet ou les communautés de pratiques (Dron et Anderson, 2008). Nous nommerons ces espaces configurations sociales et considérons qu'elles peuvent influencer les apprentissages

Notre travail s'appuie sur l'étude empirique de 6 cas. Les résultats permettent de mieux comprendre comment les participants apprennent au sein des réseaux de ces 6 initiatives liées aux REL et qui interagissent principalement – mais pas seulement – à travers des réseaux en ligne.

Le présent rapport se base sur D3.1. Vous trouverez ici un rapport détaillé pour chaque étude de cas. À la suite de D3.1, vous pourrez consulter un nouveau livrable de 3.4 où l'article est repris dans son intégralité avec une description complète des résultats, reprise dans cette note de synthèse. La note de synthèse aborde d'abord la méthodologie avant de faire un bref résumé des principales conclusions de notre article.

Méthodologie

Pour étudier comment on apprend à utiliser les OEP au sein d'une configuration sociale donnée (équipes, réseau, communauté de pratiques), nous avons analysé les 6 études de cas autour de 4 axes différents. Pour cela, nous nous sommes inspiré des travaux de Vrieling, Van de Beemt and De Laat (en cours de publication) qui considèrent que la configuration sociale d'un groupe peut être opérationnalisée en 4 sous-dimensions, soit : (1) *domaine et création de valeur*, (2) *pratique*, (3) *identité collective* et (4) *organisation*. Chaque dimension se construit à partir de plusieurs indicateurs. Ces derniers permettent de déterminer dans quelle mesure le groupe présente des attitudes et des comportements spécifiques. *Domaine et création de valeur* se rapporte au domaine commun qui incite tous les membres à partager, élargir ou approfondir leurs connaissances et leurs compétences au sein de la communauté, et la valeur ainsi créée dans la pratique. *Pratique* fait référence à la

propension du groupe à exposer des activités sociales et à l'intégration des connaissances du groupe dans ses activités quotidiennes. *Identité collective* mesure l'engagement mutuel qui lie chaque membre en une entité sociale, et qui se manifeste par exemple par le partage d'une même identité, par des liens étroits et par la perception des autres membres comme des travailleurs du savoir. Enfin, *Organisation* se rapporte aux normes d'interaction partagées par les membres, au degré d'auto-organisation du groupe autour de relations hiérarchiques ou horizontales et à son degré d'implication dans les activités locales ou globales. Dans le contexte des OEP, nous avons combiné ces 4 dimensions avec celles de l'indicateur de communauté : participation, cohésion, identité et capacité créatrice (Galley, Conole, et Alevizou, 2012). Ce cadre permet d'inclure les questions du matériel, de l'assistance et de la durabilité. La conjonction de ces deux cadres nous a permis d'étudier et de comprendre la configuration sociale des réseaux dans lesquels les acteurs s'investissent.

Ces quatre dimensions nous indiquent comment les acteurs apprennent à utiliser les OEP grâce aux autres membres. Puis nous avons étudié les mesures en faveur de la durabilité des activités d'apprentissage prises au sein des réseaux liés aux 6 études de cas afin de favoriser l'utilisation et la réutilisation des OEP.

Exemples

Nous avons sélectionné 6 cas parmi les 124 initiatives répertoriées par POERUP dans le monde entier (détails et analyse comparative sur :

[http://poerup.referata.com/w/images/POERUP_D2.3 Comparative Analysis of Transversal OER Initiatives v1.0.pdf](http://poerup.referata.com/w/images/POERUP_D2.3_Comparative_Analysis_of_Transversal_OER_Initiatives_v1.0.pdf)). Les études de ces REL « remarquables » créés au cours des 10 dernières années concernent à la fois l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et supérieur. Nous utilisons une définition large des Pratiques éducatives ouvertes (OEP) comme un ensemble d'activités et de soutiens liés à la création, l'utilisation et la réorientation de ressources éducatives libres (REL) (Conole, 2008) et de MOOCs.

Cas sélectionnés

1. Digischool est une initiative néerlandaise nationale démarrée en 1995. Elle consiste en un regroupement d'écoles virtuelles où des professeurs du primaire et du secondaire peuvent partager du matériel en open learning. En 2000, une plateforme en ligne a été rajoutée pour fournir aux professeurs un espace de discussion sur l'utilisation du matériel en open learning dans les communautés virtuelles. Cette initiative est étroitement liée à une autre initiative hollandaise : Wikiwijs (<http://www.digischool.nl/>).

2. Le premier MOOC (cours en ligne ouvert et massif) des Pays-Bas, intitulé « Introduction aux sciences de la communication » est une initiative du Collège de Communication de

l'Université d'Amsterdam et de l'École des sciences de la communication. Il a eu lieu en 2013 et a été reconduit en 2014. Les publics ciblés sont des lycéens et des apprenants tout au long de la vie du monde entier. (<http://mooc.uva.nl/portal>).

3. L'OERu (OER universitas) est une initiative de 2011 de l'Open Educational Resource Foundation, basée en Nouvelle-Zélande visant à élargir le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur par l'accréditation d'apprentissages par REL. L'OERu est un consortium de plus de 30 établissements postsecondaires (<http://oeru.org/>) soutenu par un système de volontariat (Mackintosh, McGreal, & Taylor, 2011; Witthaus 2013a, 2013b and 2013c) (<http://oeru.org/> et <http://wikieducator.org/OERu/Home>).

4. L'initiative canadienne BCcampus est une organisation sur fonds publics regroupant tout le système postsecondaire de la Colombie Britannique visant à rendre l'enseignement supérieur accessible à tous par l'utilisation de services de technologie de l'information collaboratifs. Créé en 2002 par l'administration provinciale de Colombie Britannique, BCcampus fournit aux apprenants, aux professeurs et aux administrateurs un portail consacré aux programmes et aux services en ligne disponibles du système postsecondaire de la province. Au sein de ce projet, nous avons étudié plus particulièrement le sous-groupe « open éducation » (<http://bccampus.ca/>).

5. FutureLearn est une compagnie détenue entièrement par l'Open University du Royaume-Uni (FutureLearn 2013). Elle s'est associée à 20 universités britanniques majeures et à quelques universités non-britanniques pour former le consortium FutureLearn. Depuis octobre 2013, ce dernier propose un ensemble de MOOCs d'apprentissages informels dans des domaines variés généralement enseignés à l'université. FutureLearn s'est également associé à trois institutions britanniques disposant d'imposantes bases d'archives culturelles et éducatives.

6. Re:Source est une initiative de l'agence de développement de l'enseignement Scottish Further Education Unit visant depuis 2012 à développer les REL dans les établissements secondaires écossais. Elle est actuellement menée par le College Development Network d'Ecosse. Presque toutes ses ressources sont disponibles sous la licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposé (<http://resource.blogs.scotcol.ac.uk/>).

Une collecte de données à approches multiples

Nous avons adopté une méthode à approche multiple afin de faire converger plusieurs sources de données (De Laat, 2006). Le but de cette approche est de donner un aperçu plus complet des apprentissages entrepris par les acteurs des projets. Cette méthode à approche multiple combine les méthodes de collecte basées sur l'analyse des réseaux sociaux (SNA) pour déterminer « qui parle à qui », l'analyse de contenus (CA) pour déterminer « de quoi ils parlent » et l'analyse contextuelle (CxA) qui s'intéressent aux expériences et à

l'environnement des participants pour déterminer « pourquoi ils parlent comme ils le font » (De Laat, Lally, Lipponen et Simons, 2006; Schreurs et De Laat, en cours de publication press).

Pour obtenir un bon aperçu des facteurs contextuels, nous avons mené trois interviews approfondies pour chaque étude de cas (12 interviews en tout). À chaque fois, nous avons interrogé un partenaire institutionnel, un coordinateur et un(e) responsable de l'aide technique. Nous avons analysé les données de réseau égocentrées pour étudier les liens d'apprentissages créés par chaque membre autour des OEP. Plus précisément, nous avons examiné l'étendue de ces réseaux personnels, le franchissement ou non des barrières institutionnelles pour créer des réseaux ouverts et l'utilisation ou non d'outils en ligne pour l'aide à l'apprentissage au sein des réseaux personnels.

L'enquête a été menée via la liste de diffusion des partenaires grâce aux équipes centrales de chaque initiative sélectionnée. Nous avons aussi utilisé Twitter, les newsletters et des listes de diffusions élargies pour obtenir un bon taux de réponse. Malgré nos efforts, ce dernier est resté limité, c'est pourquoi nous n'avons exploité que les données d'OERu et de Re :Source. Les résultats détaillés sont disponibles dans le rapport d'études de cas. Les données des réseaux personnels ont été analysées grâce à la suite E-NET, un logiciel libre d'analyse de données de réseaux personnels (Borgatti, 2006). Le logiciel SPSS a été utilisé pour analyser les mesures descriptives et les corrélations.

Les interviews ont été réalisées au moyen d'un mode de codage générant des aperçus des 4 sous-dimensions adoptées pour analyser les membres des groupes. Nous avons développé des stratégies pour contrôler et améliorer la fiabilité des codages internes pour plus de rigueur dans le processus d'analyse. L'analyse de réseau personnel était utilisée pour les données spécifiques de l'enquête en ligne.

Résultats

Chaque étude de cas sur les OEP diffère dans son modèle organisationnel ou son niveau de maturation, mais nos résultats montrent des formes mixtes de configurations sociales (Doornbos et De Laat, 2012) au sein desquelles les participants considèrent l'apprentissage des OEP comme une forme de développement professionnel. Les formes d'organisations qui permettent de mener des OEP sont un mélange complexe de plusieurs configurations sociales, avec des rôles, des objectifs, des opportunités et des plateformes d'apprentissage différents, ce qui démontre une nouvelle fois que les notions d'équipe, de communauté et de réseaux font toutes trois partie de la structure sociale des OEP (Wenger, Trayner et De Laat, 2011; Schreurs et al., 2014).

LA NÉCESSITÉ D'ÉQUIPES INSTITUTIONNELLES FORTES

Une équipe est un « groupe de personnes qui travaillent ensemble à la réalisation d'un objectif commun » (Dechant, Marsick, et Kasl, 1993, p.1), et dans lequel « chaque membre se voit assigné un rôle ou une fonction spécifique » (Salas, Dickinson, Converse, et Tannenbaum, 1992). L'apprentissage en équipe se définit plus en fonction de tâche que de connaissance et est souvent guidé par des schémas institutionnels et des réglementations dans les groupes constitués. L'équipe est dirigée par un chef d'équipe et son organisation s'intègre en général à la structure hiérarchique de l'institution.

Dans la plupart des études de cas (sauf Digischool), les équipes se situent au sein de leurs institutions comme des « groupes de personnes qui travaillent ensemble à la réalisation d'un objectif commun » (Dechant, Marsick, & Kasl, 1993, p.1). Elles se concentrent surtout sur une pratique partagée : la création et la production des OEP a lieu la plupart du temps au sein même des équipes institutionnelles, tout comme l'apprentissage sur les OEP. Même si les membres « se voient assignés un rôle ou une fonction spécifique » et malgré l'organisation hiérarchique dans nos études de cas, ils partagent une identité commune (Salas, Dickinson, Converse, & Tannenbaum, 1992).

Le cas de Digischool diffère des autres car il ne s'intègre pas dans un contexte institutionnel ; c'est un réseau en ligne de professeurs isolés. Cependant, les personnes interrogées suggèrent de mettre en place davantage d'OEP dans les institutions éducatives hollandaises et de resserrer les liens avec les instances dirigeantes des écoles pour une meilleure implantation des OEP dans les écoles du pays.

SE SPÉCIALISER AU SEIN DE RÉSEAUX DE PRATIQUES OUVERTS

De plus, nous constatons que les réseaux de pratiques ouverts auxquels participent les membres des équipes institutionnelles vont au-delà du cadre de leurs institutions. Les réseaux de pratiques ouverts impliquent « des ensembles d'individus qui traversent ensemble les frontières disciplinaires, géographiques et organisationnelles pour créer et gérer un organe de savoirs » (Pugh and Prusak 2013). En général, ces réseaux s'efforcent plus de développer, distribuer et appliquer des savoirs que de bâtir une identité commune comme on le voit dans les communautés. Selon Pugh et Prusak (2013), des organisations de toutes tailles s'emparent de ce modèle pour apprendre plus rapidement et collaborer de manière productive.

Parmi nos études de cas, on peut distinguer deux types de réseaux de pratiques ouverts. D'une part, les réseaux de pratiques instrumentaux tels que FutureLearn, Digischool et le MOOC de l'université d'Amsterdam qui visent à produire des OEP. D'autre part, OERu, BCcampus et Re :Source qui sont plus centrés sur la sensibilisation aux OEP et sur l'accompagnement des partenaires institutionnels pour leur permettre de créer des REL et de mener des OEP. Dans cette deuxième catégorie de réseau (« réseaux d'accompagnement»), les participants franchissent les frontières institutionnelles pour rechercher et partager les savoirs et l'expertise sur l'utilisation des OEP (OERu, Re :Source,

BCCampus). Ce type d'OEP renforce les apprentissages symboliques (Van den Beemt, Ketelaar, Diepstraten, et De Laat, 2014) tels que la compréhension mutuelle, la valorisation du travail et l'inspiration.

La présence d'un coordinateur actif au centre d'un réseau de pratiques ouvert améliore l'apprentissage et la durabilité.

Pour les cas impliquant des réseaux plus instrumentaux, le principal facteur de participation active est la motivation personnelle alliée à un engagement institutionnel omniprésent. Il conviendrait de financer des projets spécifiques pour le développement des ressources. Dans ces cas, les coordinateurs continueraient à jouer un rôle capital.

De plus, le maintien d'une identité partagée aide à créer des OEP durables. Les cas ayant ce partage d'identité en commun ont la même vision de la valeur de l'apprentissage et leurs participants sont prêts à s'engager et contribuer à la création collective de savoirs ; au départ, leur objectif n'était pas instrumental.

LES COMMUNAUTÉS PÉRENNES SONT LE MOTEUR DES RÉSEAUX DE PRATIQUES OUVERTS

Les « communautés de pratique » (CoPs) désignent un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise et/ou une pratique professionnelle (Lave et Wenger, 1991). Les membres d'une CoPs sont liés de manière informelle par ce qu'ils font ensemble et par ce qu'ils ont appris à travers leur engagement mutuel dans ces activités (Wenger, 1998). L'engagement n'apparaît que si les activités partagées du groupe relèvent d'un contexte historique et social qui leur confère une structure et un sens.

La plupart des cas étudiés se fondent sur des sous-communautés ayant déjà une histoire et des pratiques partagées (ex : la communauté EdTech ou les réseaux de bibliothèques existants). Dans ces sous-communautés, des formes de construction collaborative de savoirs préexistent, grâce à l'utilisation d'un ensemble d'outils technologiques qui pourront s'avérer utiles pour répondre à de futurs besoins.

Les apprentissages apparus au sein des communautés les plus anciennes semblent être les plus profonds. Les participants montraient une forte convergence autour d'objectifs ou de domaines d'apprentissage communs. De cette manière, les centres d'intérêts et le contexte social et historique partagés par les membres maintient la cohésion communautaire.

Cela prouve que pour construire durablement des OEP, il est très pertinent de se baser sur des communautés existantes pérennes.

DES CONFIGURATIONS SOCIALES DIFFÉRENTES UTILISENT DES TECHNOLOGIES DIFFÉRENTES POUR FAVORISER LE PARTAGE DES SAVOIRS

Les divergences selon les configurations sociales ne concernent pas seulement les activités sociales d'apprentissage mais aussi la technologie utilisée.

Les membres d'équipes au sein d'institutions apprennent surtout grâce aux autres membres lors de réunions en face-à-face. Dans les réseaux d'accompagnement, les personnes

apprennent grâce aux autres membres par échanges de courriels personnels ou via des listes de diffusion. Dans les réseaux instrumentaux, les personnes se servent plus souvent de systèmes de gestion de contenus partagés pour publier leurs OEP, mais de manière individuelle. Les réseaux de type communautaire utilisent un large éventail de médias sociaux pour se tenir au courant de l'actualité des autres membres tandis que les courriels et les réunions en face-à-face servent à valoriser l'expertise de chacun. Pour se sentir membre d'une communauté avec des pratiques et une identité partagées, l'organisation occasionnelle de réunions en face-à-face peut se révéler encore nécessaire. La production en commun semble plus aisée à atteindre dans les équipes institutionnelles et la constitution de relations collaboratives, de confiance et ouvertes reste un défi lorsque l'on fonctionne uniquement par médias interposés.

En conclusion

Nos conclusions sur les différentes activités d'apprentissage au sein des différentes configurations sociales se vérifient dans les interviews du coordinateur et d'un membre institutionnel d'OERu : ce dernier déclare lire les discussions qui lui parviennent à travers la liste de diffusion de ce réseau d'accompagnement. Il réfléchit aux propos des mails, apporte sa propre contribution via la liste de diffusion et met en application les idées au cours de débats avec ses collègues ; au final, c'est au sein de sa propre institution que sont appliquées les idées :

« C'est vrai qu'il y a beaucoup de débats dans le réseau, mais la plupart se font *en off*. Il y a une importante réflexion en parallèle entre les partenaires qui partagent leurs expériences pour aider à améliorer le processus... » (Un membre institutionnel d'OERu, cité par Witthaus (2013))

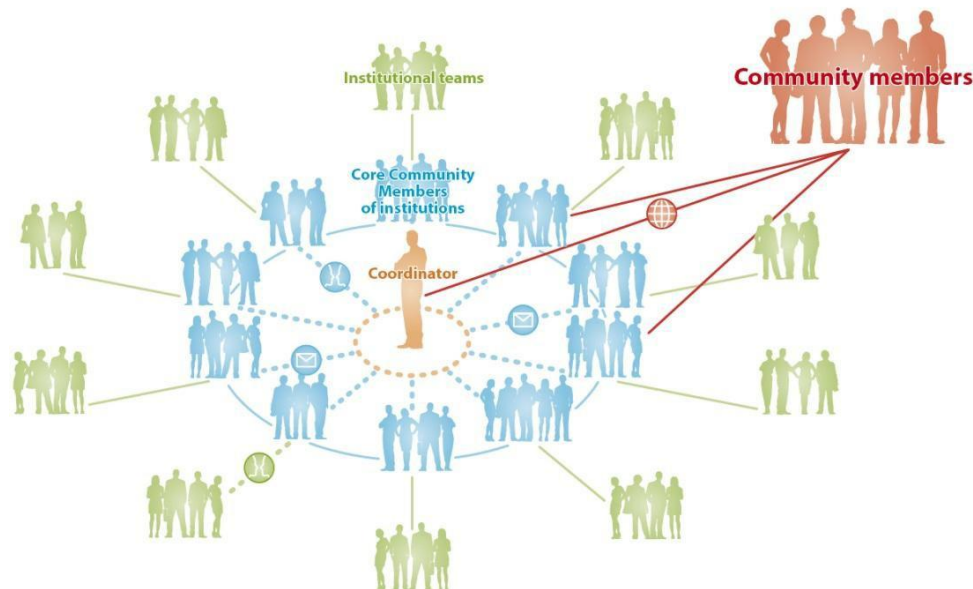
Par l'étude de la configuration sociale des OEP, notre analyse a contribué expliquer comment les activités sociales d'apprentissage apparaissent. Même si les membres d'équipes institutionnelles reçoivent de l'information sur les avantages des OEP, c'est la participation aux réseaux de pratiques ouverts qui leur permet d'accéder au niveau d'expertise nécessaire. Le monde professionnel perçoit de plus en plus cette démarche comme un prérequis de l'apprentissage professionnel. Ces réseaux ouverts se propagent à travers les frontières géographiques et organisationnelles, de manière naturellement autogérée et sans notion de hiérarchie.

Cette étude montre que l'apprentissage social est complexe et dynamique, et doit reposer sur une structure, tel que l'apprentissage en équipes, les réseaux de pratiques ouverts ou les communautés. Notre étude concerne six exemples d'engagement dans les OEP. Pour tirer des conclusions plus définitives, plus de données seraient nécessaires. Cependant, nos conclusions rejoignent les expériences des acteurs et peuvent de ce fait servir de base au démarrage et au développement d'OEP. Vous trouverez dans D3.2 une liste de

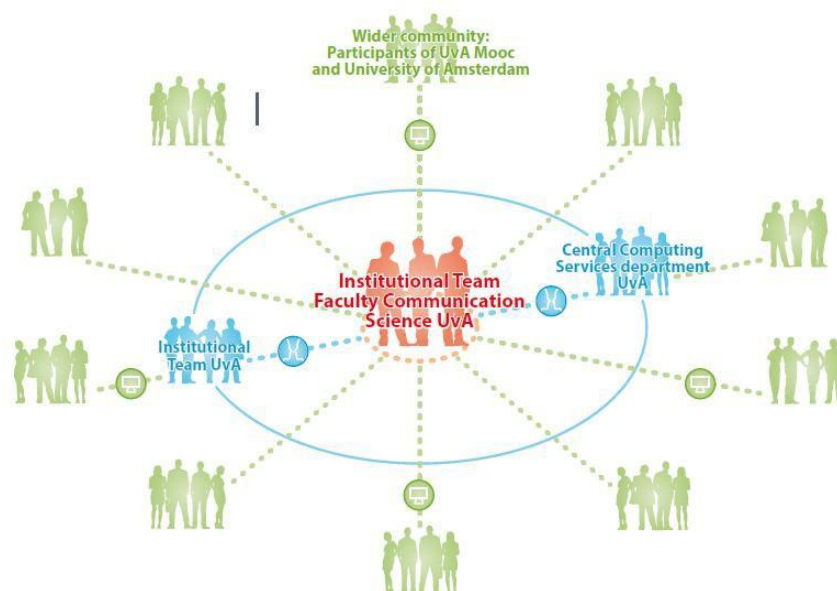
recommandations basées sur nos conclusions et des conseils de personnes interrogées pour mener des initiatives d'OER durables.

Pour terminer, nous avons inclus 5 infographies des configurations sociales des initiatives OEP afin de donner une représentation visuelle de l'organisation des initiatives OEP.

The Social Structure of the OERu Community



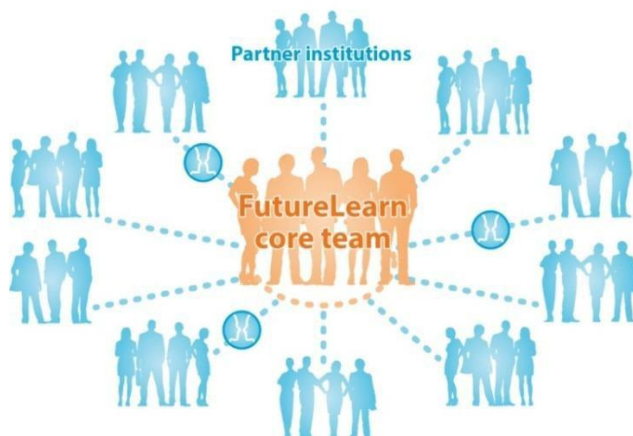
The social configuration of UvA Mooc 'Introduction to Communication Science'



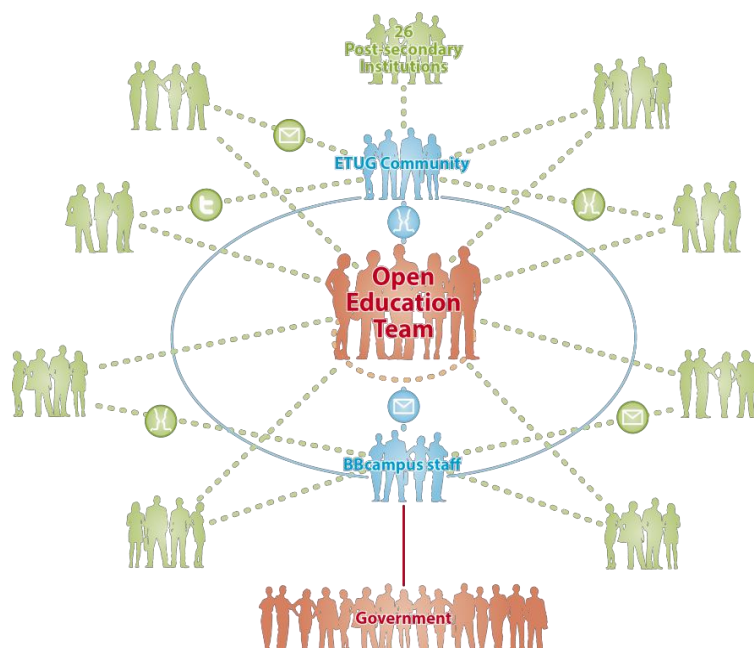
The Social Structure of DIGIschool



The Social Configuration of FutureLearn



The Social Configuration of the BCcampus



Références

Borgatti, S.P. (2006). E-NET Software for the Analysis of Ego-Network Data. Needham, MA: Analytic Technologies.

Cătălin, S. (2014) Rapport du Parlement Européenne sur les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres (2013/2182(INI)):
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2014-0249+0+DOC+XML+V0//FR>

Commonwealth of Learning & Unesco. (2012) Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur :
<https://fr.unesco.org/publications/lignes-directrices-ressources-%C3%A9ducatives-libres-rel-lenseignement-sup%C3%A9rieur>

Conole, G. (2010), Defining Open Educational Practices (OEP):
<http://e4innovation.com/?p=373>.

De Laat, M. F., Lally, V., Lipponen, L., & Simons, P. R. J. (2006). Analysing student engagement with learning and tutoring activities in networked learning communities: A multi-method approach. *International Journal of Web-Based Communities* 2(4).

De Laat, M. (2006). *Networked learning*. Apeldoorn: Politieacademie.

De Laat M.F., Schreurs, B., Nijland, F. (2014) Communities of Practice: Balancing openness, networking and value creation. In Poell, R. F., Rocco, T. S., & Roth, G. L. (Eds.). The Routledge companion to human resource development. London: Routledge.

Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1-14.

Doornbos, A., & de Laat, M.F. (2012). De waarde van communities of practice in het groene onderwijs. [The value of communities of practice in green education] (Report). Ede: GKC.

Dron, J., & Anderson, T. (2007). Collectives, networks, and groups in social software for elearning. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN) 2007, Quebec City, Quebec, Canada.

Fetter, S., Berlanga, A. J., & Sloep, P. B. (2011). Peer-support and open educational resources. *Collaborative Learning*, 2.

Lane, A. (2008). Reflections on sustaining Open Educational Resources: an institutional case study. *eLearning Papers*, p. 10,31 août 2010 :

http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=12405&docIng=6&vol=10

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.

Macintosh, W., McGreal, R., & Taylor, J. (2011). Open Education Resources (OER) for assessment and credit for students project: Towards a logic model and plan for action.

POERUP (2013). Policies for OER uptake. Progress report, 11 avril 2014.

http://poerup.referata.com/w/images/2011_4021_PR_POERUP_pub.pdf

Collections of individuals who come together across organizational, spatial and disciplinary boundaries to create and share a body of knowledge

Pugh, K., & Prusak, L. (2013). Designing effective knowledge networks. MIT Sloan Review. Retrieved from <http://sloanreview.mit.edu/article/designing-effective-knowledge-networks/>

Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A., & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training.

Schreurs, B. & De Laat, M. (In press). The Network Awareness Tool: A web 2.0 Tool to visualise informal learning in organisations.

Schreurs, B. Van den Beemt, A., Prinsen, F., De Laat, M., Witthaus, G., Conole, G. (2014). Investigating the social configuration of a community to understand how networked learning activities take place: The OERu case study. Paper presented at the 2014 Networked Learning Conference, Edinburgh, UK.

Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & De Laat, M. (2014). Reciprocity in knowledge networks. Paper presented at the 2014 Networked Learning Conference, Edinburgh, UK.

Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (In press). What's in a name: dimensions of social learning in teacher groups.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.

Witthaus, G. (2013a). 'The OERu is smart philanthropy: interview with Wayne Mackintosh', ILI Blog August 14th.

<http://beyonddistance.wordpress.com/2013/08/14/the-oeru-is-smart-philanthropy-interview-with-wayne-mackintosh/> (Accessed 9 April 2014)

Witthaus, G. (2013b). 'In the OERu, education is something that grows as it shares: an interview with Haydn Blackey', ILI Blog August 15th.

<http://beyonddistance.wordpress.com/2013/08/15/in-the-oeru-education-is-something-that-grows-as-it-shares-an-interview-with-haydn-blackey/> (Accessed 9 April 2014)

Witthaus, G. (2013c). 'As I was contributing, I was learning: an interview with Bernard Nkuyubwatsi', ILI Blog August 16th.

<http://beyonddistance.wordpress.com/2013/08/16/as-i-was-contributing-i-was-learning-an-interview-with-bernard-nkuyubwatsi/> (Accessed 9 April 2014)