

## **L'activité humaine, genèse du développement professionnel** **Approche systémique .**

---

Les travaux d'Engeström (1987) inspirés par les psychologues soviétiques, tels que Vygotski (1978) et Leontiev (1978) permettent d'envisager le développement professionnel des individus selon une approche systémique communément appelée « théorie de l'activité ». Dans ce chapitre, nous exposerons les principes fondateurs de ce modèle théorique qui mettent en évidence le caractère essentiel du contexte dans lequel se déroule une activité d'apprentissage en les reliant à notre problématique. En effet, nous pensons que la prise en considération du contexte dans lequel s'inscrit une activité d'apprentissage est une propriété essentielle pour comprendre la manière dont les individus construisent leur « stock de connaissances ». Par ailleurs, si nous considérons que l'action et le contexte sont intimement liés (Brown, Collins, & Duguid, 1989 ; Lave & Wenger, 1991 ; Leontiev, 1978 ; 1981), alors, une entrée par la « théorie de l'activité » nous paraît appropriée puisqu'elle entre en résonance avec la notion de travail, qu'elle s'intéresse aux tâches des individus et au contexte dans lequel ils évoluent. Par conséquent, nous considérons qu'elle s'inscrit naturellement dans nos recherches sur le développement professionnel et qu'elle nous permettra de construire une grille de lecture propice à l'interprétation des pratiques d'appropriation développées par les « Moodleurs ».

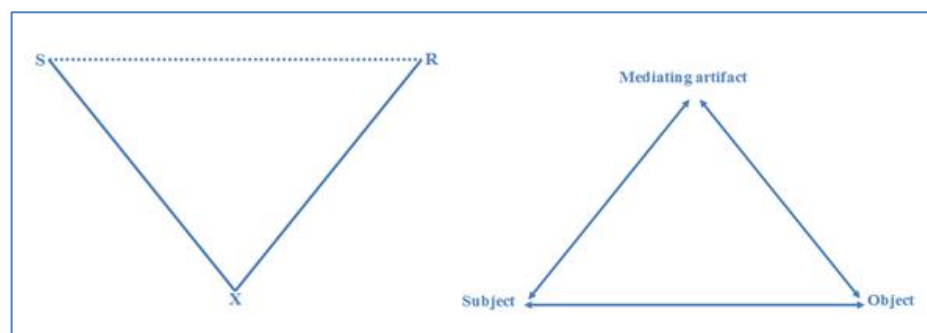
Aussi, nous avons pour intention de discuter de la pertinence du recours aux concepts liés à la « théorie de l'activité ». Pour commencer, nous reviendrons sur ses origines et son évolution dans le temps. Ensuite, nous nous intéresserons à la modélisation (dite de troisième génération) proposée par Engeström (1987) qui conçoit l'activité comme étant insérée dans une matrice sociale. Pour continuer, nous mettrons en évidence que ce modèle peut être soumis à des contradictions systémiques à l'origine d'un apprentissage expansif. Nous nous attarderons quelques instants sur cette dernière notion et nous verrons de quelle manière elle peut s'inscrire dans un processus de développement professionnel.

## 4.1 La théorie de l'activité : un cadre de lecture pour le développement professionnel

L'intérêt pour l'activité humaine prend ses sources dans les travaux de théoriciens de la psychologie soviétique du début du 20<sup>e</sup> siècle, dont les plus marquants sont Vygotski (1978) et Leontiev (1978). Les travaux de ces auteurs, reposent sur une vision sociale, mais aussi « située » des activités humaines. Comme le souligne Bonneau, « ces théoriciens ont voulu dépasser le cadre véhiculé dans les courants psychanalytiques et behavioristes en proposant une vision plus complexe, située et sociale des activités humaines fondée sur les relations entre la conscience, la culture et l'histoire » (2012, p. 61). C'est pour cette raison que nous entendons parler d'une théorie historico/culturelle. Engeström (2001) explique que la théorie de l'activité a évolué au cours de trois générations. Dans la section suivante, nous proposons de porter notre regard sur cette évolution.

### 4.1.1 Évolution et origine de la théorie de l'activité

Engeström (2001, p. 134), explique que la première génération de la théorie de l'activité trouve son origine dans les travaux de Vygotski (1978) qui est au fondement de l'idée de médiation. Cette idée a été cristallisée dans un triangle (cf. figure suivante) où la liaison entre le stimulus (S) et la réponse (R) est transcendée par un acte de médiation complexe (X)<sup>117</sup>. Mais, Engeström précise que cette idée de médiation culturelle des actions est généralement exprimée par la triade sujet, objet et artefact médiateur (triangle B).



**Figure 9 : (A) Vygotsky's model of mediated act and (B) its common reformulation  
(Engeström, 2001, p. 134)**

Ainsi, le concept de médiation proposé par Vygotski (1978) exprime l'idée que l'activité humaine, à la fois sociale et individuelle, est médiatisée par l'utilisation d'outils« physiques (instruments, machines, etc.) et symboliques (langage, lois, signes,

<sup>117</sup> Triangle A

procédures, méthodes, etc.) présents dans leur culture [qui] servent de médiateurs aux activités et aux processus mentaux des individus » (Basque, 2004, p. 50). En conséquence de quoi, “*The individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts*” (Engeström, 2001, p. 134). Toutefois, Engeström (1999) notera que la centration sur l’individu comme unité d’analyse est une des limites de ce modèle.

La deuxième génération du modèle a été influencée par les travaux de Leontiev (1978 et 1981, pp. 210-213) qui mettra cette limite en évidence. En effet, pour le psychologue l’activité n’est pas exclusivement médiatisée par l’individu, mais aussi par la société dans laquelle il se situe. Il insistera donc sur la prise en compte de la différenciation entre une action individuelle et une action collective. De ce fait, il proposera de prêter attention aux interactions entre l’individu et la communauté. Ainsi, comme le souligne Barma, le « travail humain est essentiellement coopératif : on peut parler de l’activité d’un individu, mais jamais de l’activité individuelle » (2008, p. 150). Pour expliquer cette thèse, Leontiev (1978 ; 1981, p. 210-213), cité par Kuutti (1996), s’appuie sur un exemple portant sur la chasse collective dans une communauté primitive :

*The famous example by Leontiev is about primitive hunters who in order to catch a game separate into two groups: catchers and bush-beaters frightening the game towards them. When compared with the motive of hunting – to catch the game to get food and clothing material – the actions of the bush-beaters are irrational; they can be understood only as a part of the larger system of the hunting activity (Kuutti ,1996, p. 28).*

Nous pouvons supposer qu’une fois l’action individuelle du rabatteur terminé, l’activité est finie. Mais, ce n’est pas le cas, car le reste des actions liées à la chasse doivent être achevées (abattre l’animal, récupérer la fourrure, etc.) par les autres membres du groupe. Ainsi, « médiatisée par les outils , cette activité partagée par une collectivité qui poursuit les mêmes buts doit être envisagée comme un ensemble d’opérations qui lui sont rattachées et qui permettent sa production » (Barma, 2008, p. 150). C’est pour cette raison que nous ne pouvons pas parler « d’activité individuelle, mais de l’activité d’un individu dans le contexte plus large d’une activité mettant en relation plusieurs actants » (*ibid.*) poursuivant un même but. Nous comprenons qu’il est fondamental pour Leontiev (1978 ; 1981) de faire la distinction entre l’activité et les actions menées pour mener à bien celle-ci.

#### 4.1.2 Les trois niveaux de l'activité selon Leontiev

Pour le psychologue une activité est un système composé de trois niveaux interreliés : le niveau de l'activité à proprement parler ; celui des actions ; celui des opérations.

Le premier niveau, l'activité, est celui de la « motivation globale » qui pousse les individus à entrer en action. Si nous reprenons l'exemple de la « chasse collective », le besoin de « se nourrir ou de se vêtir motive l'activité du rabatteur » qui participe à la chasse.

Toutefois, une activité est réalisée par une succession d'actions orientées par des buts bien précis (niveau 2), par exemple, l'action du « rabatteur » consiste à rabattre les animaux vers les autres chasseurs en les effrayant<sup>118</sup>. Leontiev cité par Basque (2004), souligne que le résultat des « actions posées, telles que faire peur à une horde animaux, ne conduit pas directement à la satisfaction du besoin guidant l'activité (se nourrir et se vêtir) » (p. 51). Bien au contraire, l'action « faire peur aux animaux » l'éloigne en quelque sorte du résultat recherché puisque les animaux fuient » (*ibid.*). Ce qui donne du sens à l'action du rabatteur, c'est le fait qu'il sache que d'autres chasseurs, postés plus loin, là où les animaux fuient, se chargeront de poser les actions nécessaires pour satisfaire son besoin, lequel est partagé par la collectivité » (*ibid.*). En fin de compte “*this makes sense only if the knows that someone is waiting to achieve his goal (consciously shared with others) at the other end. The sense of his action lies not in the action itself but in his relation to other members of the group*” (Tolman, 1999, p. 73). Mais, quittons quelques instants les trois niveaux de l'activité pour faire une brève parenthèse sur ce que dit la littérature à propos de la notion d'action.

##### 4.1.2.1 Regard sur la notion d'action

Évoquer la notion d'action, c'est nécessairement évoquer des intentions, des raisons d'agir, des motifs, des comportements, des buts, des résultats...

Grawitz (2004), définit l'action comme une « activité humaine composée d'une suite de comportements inspirés par des motivations et orientés vers des buts. Elle peut être le fait d'un individu, d'un groupe ou exprimer la totalité d'un système social » (p. 5). Pour Schütz (1998), le terme « action » désigne « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui se base sur un projet préconçu » (p. 53). Dans ce cas, les actions « sont des comportements (*behavior*) motivés » (*ibid.* p. 56) en vue

---

<sup>118</sup> Basque précise qu'une même action peut être posée dans le cadre de différentes activités. Ainsi, l'action « faire peur à une horde d'animaux » peut s'inscrire dans une activité de chasse, mais aussi de défense, d'apprentissage, etc. »(2004, p. 51)

d'atteindre des buts. Wittorski (2007) parle de « process d'action » traduisant la manière dont les individus agissent dans des situations données (p. 91). L'auteur explique que les travaux sur la notion « d'action » distinguent ce concept selon quatre orientations :

- l'action existe s'il y a une intention ;
- l'action est pensée et définie par ses déterminants externes ;
- l'action est appréhendée dans ses processus de développement ;
- l'action est étudiée par ses résultats (*ibid.*, p. 33).

Différentes approches théorisent le concept « d'action », nous citerons entre autres, les travaux de Clot (2001) s'intéressant à la clinique de l'activité, ceux de Leplat (2000) qui portent sur « l'environnement de l'action en situation de travail », ou encore ceux qui s'appuient sur les courants de l'action située associés aux travaux de Suchman (1987) qui souligne l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel se déroule l'action. Voyons ce que dit Suchman à propos de l'approche située de l'action.

#### **4.1.2.2 L'approche « située » de l'action**

L'approche « située » de l'action est généralement associée aux travaux de Suchman et à son ouvrage "*Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*" (1987) où elle se livre à une analyse critique du paradigme cognitiviste qui considère que le comportement humain est prédéterminé par des plans. Influencée par les travaux de Vygotski, l'anthropologue/sociologue argumente sur le fait que les actions sont socialement et physiquement situées. Pour Suchman, la situation est constituée d'un ensemble de ressources, de contraintes et de contradictions qui sont en mesure de tenir un rôle significatif. Sans pour autant « recourir aux représentations mentales comme étant causalement liées ou déterminantes dans l'action collective ou coordonnée, Suchman replace les sujets en action au milieu de leurs ressources » (Magakian, 2009, p. 64). Cet ensemble de ressources apporte autant « d'objets de médiation pour l'action dans la situation, argumentation qui servira à Clot (1999) pour proposer le concept « d'activité dirigée en situation »<sup>119</sup> (*ibid.*).

Ainsi, Suchman met en évidence que l'action humaine est constamment construite et reconstruite en fonction d'interactions dynamiques avec les mondes matériel et social. Le

---

<sup>119</sup> Selon Clot l'activité est dirigée : par la conduite du sujet, au travers de l'objet de la tâche, vers les autres (1999, p98).

terme « *situated action* » sous-tend l'idée que « tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ces circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Suchman, 1987, p. 50). Ces actions sont donc influencées par de nombreux aspects inhérents à la situation dans laquelle elles sont mises en œuvre. L'auteure laisse de la place aux capacités d'invention de l'individu en utilisant des outils qui ne sont pas directement liés à la tâche à accomplir. L'idée est que le sujet fabrique des solutions en cours d'action, et ne se contente pas seulement d'appliquer des plans préexistants. Ainsi, comme le souligne Bonneau (2012), le déroulement de l'interaction « ne repose pas sur la capacité de l'utilisateur à bien compléter un plan préétabli » (p. 51), mais plutôt de constamment « générer et renouveler ses hypothèses de travail et d'exploiter adéquatement les ressources à sa disposition au cours de l'action, en s'adaptant aux événements, problèmes ou anomalies qui surgissent au fur et à mesure » (*ibid.*). En somme pour la théorie de la cognition située, agir signifie donc s'ajuster à la situation et répondre aux contingences. Cette approche est intéressante dans le sens où elle utilise l'action comme unité d'analyse. Elle permet aussi d'envisager l'activité des « *Moodleurs* » autrement que par une succession de tâches et de procédures prévisibles et prédéterminées. Mais rappelons ici, comme le souligne Bonneau, que la théorie de l'activité ne se « limite pas à ce niveau local de l'action, puisqu'elle appuie son analyse sur le contexte social, culturel et historique de l'activité » (*ibid.* p. 60). En conséquence de quoi, « la signification culturelle d'une action individuelle peut donc seulement être comprise si on l'envisage dans le contexte plus large de l'activité qu'elle permet de réaliser » (*ibid.*). Cet aparté touchant à sa fin, revenons au troisième niveau de l'activité. C'est-à-dire, celui des opérations.

Le dernier niveau de l'activité est celui des opérations. Les opérations permettent de réaliser l'action. Si nous poursuivons avec l'exemple de la « chasse collective », les opérations qui permettent au rabatteur d'effectuer son action (c'est-à-dire, effrayer la horde d'animaux), seront accomplies différemment selon le nombre d'animaux, la topographie du territoire, le fait qu'il soit seul ou avec d'autres rabatteurs » (Basque, 2004, p. 52).

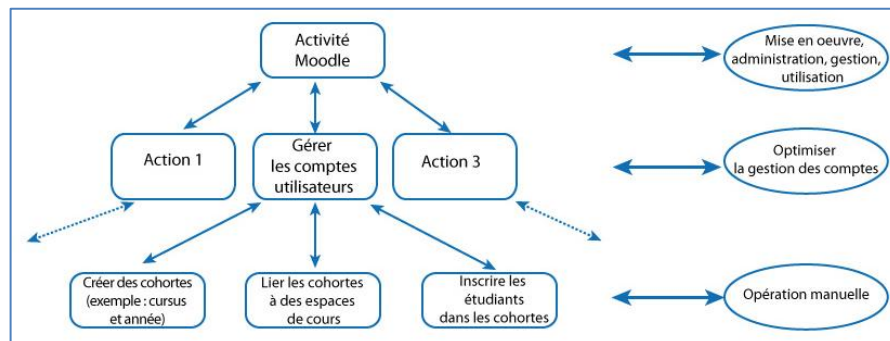
En somme, si nous considérons l'activité comme un processus motivé par un objet, alors nous pouvons dire qu'elle se manifeste par l'existence d'actions qui sont orientées vers des buts (*goal*) et qui sont divisibles en opérations (cf. figure suivante). Les opérations permettent d'effectuer les actions et dépendent des conditions dans lesquelles les actions sont

effectuées (Leontiev, 1978, pp. 52-66), c'est-à-dire du contexte. Le centre de recherche sur l'activité, le développement et l'apprentissage (CRADLE) de l'Université d'Helsinki illustre les trois niveaux de l'activité de la façon suivante :

Level	Oriented towards	Carried out by
ACTIVITY	■ OBJECT/MOTIVE	■ COMMUNITY
ACTION	■ GOAL	■ INDIVIDUAL OR GROUP
OPERATION	■ CONDITIONS	■ ROUTINIZED HUMAN OR MACHINE

**Figure 10 : The three-level structure of activity proposed by Leontiev (CRADLE, 2001)**

Dès lors, l'activité autour de *Moodle* se manifesterait par la présence d'actions orientées vers des buts. Prenons par exemple le cas d'un enseignant ayant en charge la gestion d'espaces de cours sur la plate-forme *Moodle* (cf. figure suivante). L'une de ses actions pourrait être l'inscription d'utilisateurs à des espaces de cours. Son but serait alors d'optimiser cette action. Pour ce faire, il mènerait une série d'opérations. La première consisterait par exemple, à créer des cohortes par cursus et par année, la deuxième à associer ces cohortes aux espaces de cours concernés et la troisième à lier les étudiants aux cohortes.



**Figure 11 : La gestion des comptes utilisateurs sur Moodle**

L'exemple donné ci-dessus suppose que l'enseignant soit au fait des opérations nécessaires à l'accomplissement de l'action. Dans le cas contraire, cela signifie que le degré de technicité prérequis pour atteindre l'objectif (pour mener à bien cette action) est trop élevé. Le système d'activité de l'enseignant est alors perturbé par une contradiction systémique (cf. p. 107). Il, se trouve face à une « situation problématique » qui, comme le dirait Schön, met en évidence « l'écart qui existe entre le savoir professionnel et les besoins concrets de la pratique » (1994, p. 71). Voyons maintenant ce que nous entendons par « situations problématiques ».

### 4.1.3 L'individu face à une « situation-problème »

La résolution de problèmes est un sujet prépondérant des théories de l'apprentissage situé et de l'acte de penser. En effet, selon Creighton (1925), l'acte de penser comprend « la formulation générale d'un problème, la construction idéelle de la solution et le processus de vérification » (p.74). De la sorte, comme le souligne Schön, s'il s'agit de sélectionner les moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés, il ne faut pas mettre de côté la manière de résoudre le problème. C'est-à-dire « le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser » (*op. cit.*, p. 65). Selon Sander (2000), confronté à un problème nouveau, un sujet recherche souvent dans sa mémoire un problème proche, qu'il sait résoudre, afin de s'en inspirer pour trouver une solution par analogie. Mais cette solution provisoire n'exclut pas le tâtonnement, la recherche, la confrontation entre pairs, l'émergence d'obstacles, l'identification des ressources et le repérage de celles qui sont supposées permettre de surmonter ces obstacles. Ainsi, tout au long de son activité, un sujet « *Moodleur* » choisit, consciemment ou non, une stratégie cognitive pour résoudre les problèmes rencontrés. C'est la thèse défendue, entre autres par Lave (1988) et par Greeno (1997) qui proposent l'idée d'un apprentissage « situé ». Ce moment précis de l'activité revêt un grand intérêt pour ce travail de recherche puisque, comme nous le verrons par la suite, ces situations problématiques conduisent à des contradictions (cf. p. 107) qui une fois surmontées peuvent devenir les forces motrices d'un apprentissage expansif (cf. p. 110).

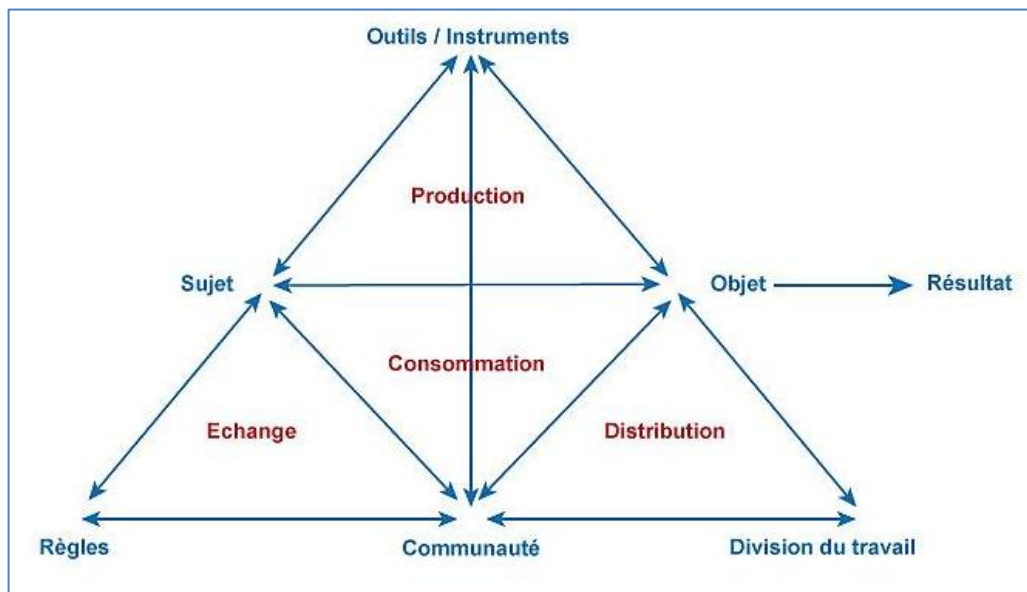
Nous arrivons ici au terme de ce tour d'horizon portant sur l'évolution et les origines de la théorie de l'activité au regard des travaux de Vygotski (1978) et de Leontiev, (1978). À partir de ces travaux, Engeström (1987) formalisera un modèle beaucoup plus large (de troisième génération) concevant l'activité comme une matrice sociale incluant le « contexte, les moyens, les conditions et une dimension collective qui excède l'environnement immédiat de l'individu » (Bonneau, 2010, p. 217). Dans le cadre de cette recherche, ce modèle constitue un cadre théorique pertinent pour l'étude des pratiques des « *Moodleurs* ». Voyons à présent, de quelle manière Engeström a modifié la version originale du triangle de Vygotski pour y introduire le concept de communauté .



## 4.2 La modélisation de l'activité selon Engeström

Engeström est considéré comme le père de la « troisième génération » de la théorie de l'activité. Son modèle (cf. figure suivante), par son caractère systémique, considère le sujet comme un acteur appartenant à une communauté. L'auteur situe la conscience dans la pratique et il conçoit les activités comme étant insérées dans une matrice sociale composée à la fois d'individus et d'artefacts (objets, outils, division du travail) les uns ayant une influence sur les autres. Nous entendons alors parler de médiations dans le système d'activité. Engeström (1987) distingue quatre types de médiations susceptibles d'influencer l'atteinte de l'objet de l'activité par le sujet :

- la médiation par les instruments ;
- la médiation par les communautés ;
- la médiation par les règles ;
- la médiation par la division du travail.



**Figure 12 : The structure of human activity system (Engeström, 1987, p. 78)**

Comme il s'agit d'une modélisation systémique, chaque triangle (cf. figure précédente) qui la compose représente une activité liée à des éléments d'échange, de distribution, de consommation ou de production.

La particularité de ce modèle est donc de considérer les systèmes d'activités selon différentes entrées. Ainsi, pour Engeström, (1987, p. 60) la partie supérieure du triangle<sup>120</sup> (*subject - tools and signs - object*) peut être considérée comme représentant les actions individuelles et collectives intégrées dans un système d'activité collective. Ainsi, une fois engagé dans l'activité, le sujet (*subject*), qui peut être un individu ou un groupe d'individus, mène une activité à la fois individuelle et collective. L'activité du sujet est représentée au regard d'un objet (*object*) à atteindre<sup>121</sup> et est médiatisée par des outils (*tools*) qui donnent la possibilité d'agir sur l'environnement. Groleau et Mayère (2007) parlent d'outils techniques et psychologiques. « Les outils techniques représentent les entités matérielles manipulées au quotidien alors que les outils psychologiques font référence aux signes et aux codes traditionnellement associés au langage » (p. 150).

Cette structure, si on lui adjoint la composante communauté (*community*), permet de considérer l'activité comme fondamentalement sociale et autorise l'analyse des relations entre les individus et leur environnement. Par exemple, la relation entre le sujet et la communauté par des règles (*rules*) explicites ou non ou la relation entre l'objet et la communauté par la division du travail (*division of labor*) qui décrit de quelle manière les « sujets engagés dans l'activité et la communauté modulent le 'faire' » (*ibid.* p. 151).

Le partage d'un même objet par les sujets nous rapproche de la notion de « Communauté de pratique » de Wenger (1998 ; 2005) pour qui un processus d'apprentissage social émerge lorsque des personnes ont un centre d'intérêt commun et collaborent mutuellement. De fait, nous comprenons que la communication peut être « considérée comme un aspect intégral de l'activité, puisque l'accomplissement de celle-ci repose non seulement sur la médiation par les outils, mais aussi sur les interactions sociales entre les membres du collectif » (Bonneau, 2010, p. 218).

Enfin, comme le soulignent Baron et Bruillard (2006), l'intérêt de ce « type de modélisation est de nous inviter à adopter un point de vue qui ne soit uniquement fondé ni sur la communauté ni sur les instruments utilisés, mais qui prenne en compte l'ensemble du contexte des activités » (pp. 191-192). Dans sa thèse, Magakian (2009), explique que les

---

<sup>120</sup> Cette partie est « inspirée par les travaux de Vygotski, fondateur de l'approche, et de ses collègues psychologues russes qui constituent la première génération de chercheurs associés à cette théorie » (Groleau & Mayère, 2007, p. 150)

<sup>121</sup> Précisons que par objet nous entendons l'objectif à atteindre c'est-à-dire la finalité de l'activité.

principes fondateurs de la théorie de l'activité peuvent être récapitulés de la manière suivante :

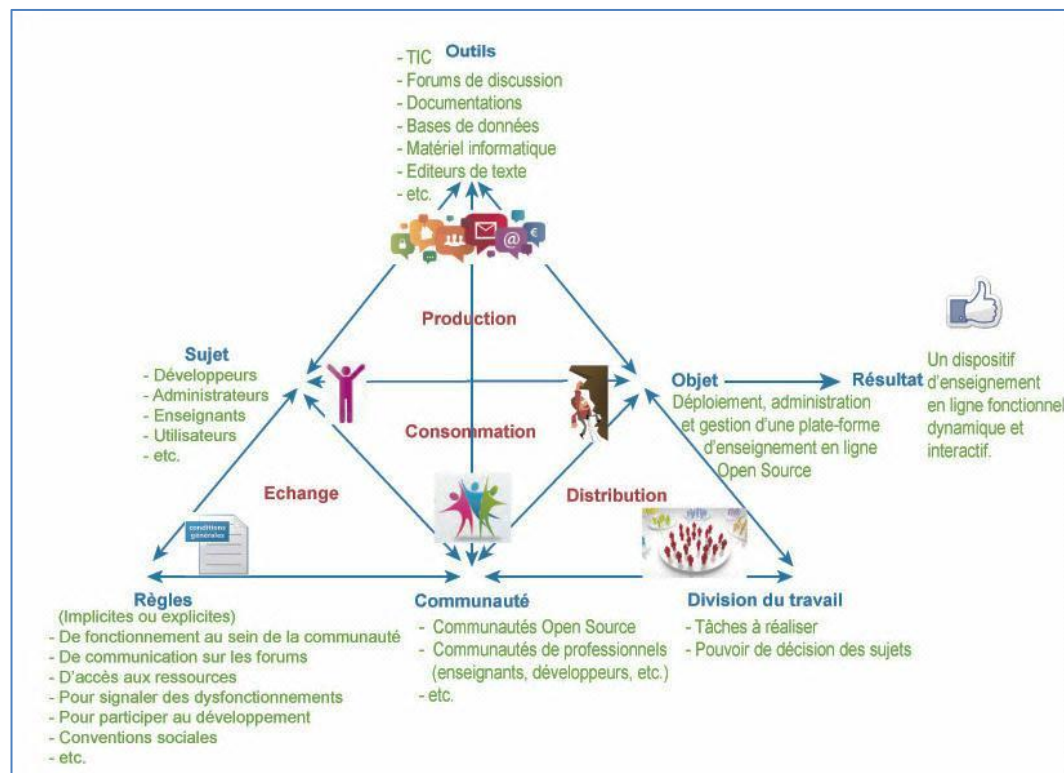
**Tableau 5 : Principes fondateurs de la théorie de l'activité (Magakian, 2009, p. 58)**

Structuration de l'activité	Orientation par les objets	Internalisation/externalisation	Outils de médiation	Développement
L'activité comme unité d'analyse ; L'activité est composée d'actions opératoires ; L'activité est dirigée vers un motif lequel donne la direction d'agir aux actions ; Les actions en cours sont conscientes pour exercer l'activité ; Les actions sont accomplies au moyen d'opérations, lesquelles sont spontanées ; Les opérations ne comportent pas de buts en eux-mêmes mais permettent d'ajuster les actions avec le contexte ; Les constituants de l'activité (actions, opérations, motifs) ne sont pas fixés et peuvent changer au cours de changements du contexte.	Les individus vivent dans une réalité constituée d'objets matériels, lesquels contextualisent les actions ; Les objets matériels comprennent tous les objets qu'ils soient tangibles ou intangibles ; Les propriétés des objets matériels ne se résument pas à leurs propriétés objectives au sens strict (la propriété de l'objet) ; Les objets comprennent aussi des propriétés sociales et culturelles.	Les activités mentales ne peuvent être dissociées des activités externes car elles s'entretiennent l'une avec l'autre ; L'internalisation est la transformation d'une activité externe en une activité mentale, laquelle procure une signification ; L'externalisation transforme les activités mentales en actions matérielles lorsque l'activité nécessite des repaires d'actions en cours, ou un accompagnement pour l'action, ou un ajustement constant de l'activité avec le contexte, notamment dans le cas d'une activité en collectivité ;	L'activité crée des outils de médiatisation entre le sujet et le motif ; Les outils sont des productions historiques et culturelles ; L'usage des outils produits au cours des activités sont transmis dans le contexte social ; L'usage de ces outils influence la nature des comportements externes et donc aussi les façons de penser des individus.	Les pratiques d'activité se modifient et la Théorie de l'activité ne cherche pas à proposer un cadre interprétatif mais un cadre contextuel pour comprendre l'influence de l'environnement matériel sur les pratiques d'action.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, le modèle d'Engeström (1987), permet, de regarder l'activité humaine et plus précisément d'approcher le développement professionnel des individus comme un système dynamique. Nous utiliserons également ce modèle pour expliquer l'activité des individus qui s'occupent de la plate-forme *Moodle*.

#### 4.2.1 Transposition du modèle d'Engeström à l'activité des « Moodleurs »

Transposé à l'activité des « Moodleurs », le modèle de l'activité peut se présenter de la manière suivante :



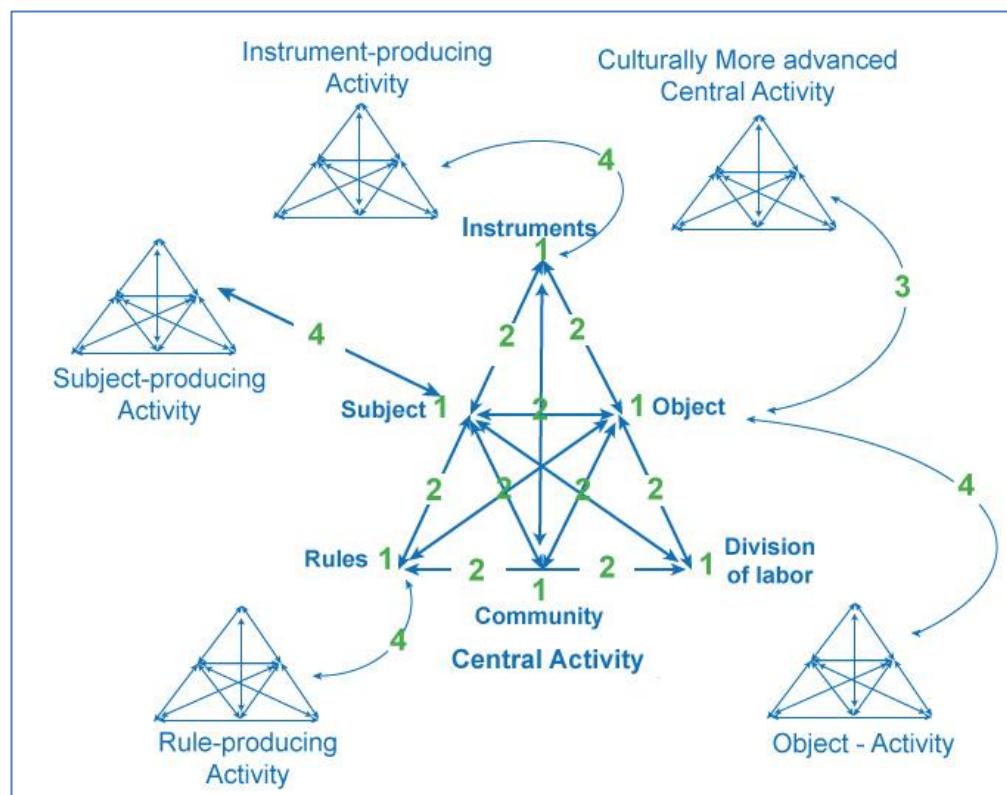
**Figure 13 : Structure de l'activité Moodle selon le modèle d'Engeström, (1987)**

L'objectif (*object*) de l'activité serait par exemple la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance intégrant le déploiement, l'administration, et la gestion de la plate-forme d'enseignement en ligne Moodle. Le résultat (*outcome*), consisterait à obtenir un dispositif fonctionnel, dynamique et interactif. Il serait obtenu par des sujets enseignants, développeurs, administrateurs, et/ou par des organisations engagés dans l'activité, à l'aide d'outils tels que l'application Moodle, des forums de discussion, du matériel informatique, des documentations... L'activité serait alors soutenue par des communautés d'individus partageant le même objectif. Il pourrait s'agir de communautés intéressées par l'Open Source, de communautés d'enseignants utilisateurs ou encore de communautés de développeurs. La médiation entre le sujet et la (les) communauté(s) serait exercée par l'intermédiaire de règles (rules) par exemple des règles de fonctionnement au sein de la communauté, des règles institutionnelles, des procédures ... Enfin, la division du travail (*division of labor*), témoignant d'une relation entre l'objet et la communauté, comprendrait les tâches à réaliser, les pouvoirs de décision des sujets, la manière dont sont organisés les rôles, etc.. Mais

soulignons que ce modèle peut être soumis à des perturbations pouvant être à l'origine de contradictions systémiques.

#### 4.2.2 Des perturbations à l'origine de contradictions systémiques

Une activité dite « centrale » est intégrée dans un système complexe au sein duquel elle est en relation avec des activités « périphériques ». Ainsi, les composantes de l'activité « centrale » (sujet, règles, division du travail, outils, communauté) sont influencées par des activités « périphériques » et sont, de ce fait en constante évolution (Engeström, 1987).



**Figure 14 : Four levels of contradictions in a network of human activity systems (Engeström, 1987, p.78)**

Selon Engeström (1987, p.78) comme les systèmes d'activités sont des systèmes ouverts, ils sont soumis à des perturbations conduisant à l'apparition d'importantes contradictions ou tensions systémiques sources de changement et de développement (cf. figure précédente). Si ces contradictions produisent des perturbations et des conflits, elles donnent également lieu à des tentatives novatrices autorisant l'évolution de l'activité.

Engeström (1987) distingue quatre types de contradictions :

1. Les contradictions de premier niveau (primaires) relèvent des différents nœuds du système (ou pôles). Par exemple un sujet peut avoir à gérer les règles de la

communauté à laquelle il participe, quant au développement de l'application ou encore la rédaction de la documentation ;

2. Les contradictions de deuxième niveau (secondaires) qui s'intéressent au rapport entre deux nœuds. Par exemple, pour les « *Moodleurs* » de nouvelles manières de construire des séquences pédagogiques sont en mesure de créer des interférences avec les pratiques déjà implantées, les règles qui y sont annexées et la division du travail au sein de l'organisation.
3. Les contradictions de troisième niveau (tertiaires) concernent plus particulièrement l'apparition d'objectifs culturellement plus avancés. Comme par exemple, de nouvelles façons de faire (passer de l'enseignement en face à face à l'enseignement à distance) ou encore la survenue de nouveaux outils requérant des niveaux de technicité élevés. Barma (2008) parle de « conflit avec la culture dominante » (p.160). Elle note qu'à ce niveau ces « tensions peuvent se manifester chez le sujet lui-même (dimension culturelle/historique) ou au niveau de la culture de la communauté » (*ibid.*). Par exemple, « au regard de sa formation universitaire un enseignant trouvera-t-il que les prescriptions ministérielles sont intelligibles, plausibles et suffisamment fécondes pour justifier un changement dans sa pratique » (*ibid.*). Nous pouvons supposer que la question se pose aussi pour les « *Moodleurs* ».
4. Au quatrième niveau (quaternaire) les contradictions vont se produire entre l'activité centrale et les systèmes d'activités périphériques partageant les mêmes objets.

Rendues visibles, ces contradictions peuvent être surmontées et devenir les forces motrices d'un apprentissage expansif (*cf.* p. 110) autorisant la transformation de la structure de l'activité ou de certaines de ses composantes (objets, outils, règles...).

Taurisson (2005) complète cette liste par un cinquième niveau qui correspond « à des contradictions survenues en raison de l'évolution des acteurs ». Selon le chercheur, pour fonctionner, une activité doit aussi tenir compte de cette évolution (p. 87).

Enfin, pour récapituler, selon Engeström (2001) la théorie de l'activité peut être résumée selon cinq principes :

- principe 1 : le système d'activité est compris comme une unité d'analyse. Il est interrelié avec d'autres systèmes d'activité. Il est médiatisé par des artefacts et

orienté vers des objets. Les systèmes d'activités se réalisent et se reproduisent en générant des actions et des opérations. Les actions sont orientées par des buts et accomplies au moyen d'opérations, lesquelles permettent d'ajuster les actions avec le contexte ;

- principe 2 : un système d'activité est le reflet de multiples points de vue de traditions et d'intérêts particuliers. Cela est dû à la division du travail qui crée différentes situations pour les participants au système. Le système d'activité est constitué de multiples couches qui coexistent. Chacune portant sa propre histoire, ses artefacts, ses règles et ses conventions. Cet aspect pluridimensionnel de l'activité est intensifié par les réseaux d'interaction du système. C'est une source de trouble et d'innovation exigeant des actions de traduction et de négociation de la part des participants ;
- principe 3 : les systèmes d'activités prennent forme et se transforment sur de longues périodes de temps. Leurs problèmes et leurs potentiels ne peuvent être compris qu'en prenant en considération leur historicité. ;
- principe 4 : les contradictions (tensions) qui existent au sein du système d'activité jouent un rôle central, car elles sont les sources de changement et de développement. Ce ne sont pas nécessairement des problèmes ou des conflits. D'un point de vue historique, elles représentent une accumulation de tensions structurelles entre les divers systèmes d'activités. Ces contradictions engendrent des perturbations et des conflits, mais aussi des tentatives novatrices pour modifier l'activité ;
- principe 5 : les systèmes d'activités se meuvent à travers de longs cycles de transformations qualitatives. Ainsi, lorsque les contradictions sont accentuées, certains participants commencent à se questionner et à s'écarter des normes établies. Une transformation expansive a lieu lorsque l'objet et le motif de l'activité sont reformulés pour embrasser un horizon plus large de possibilités par rapport au mode d'activité précédent. (Engeström, 2001, pp. 136-137, traduction libre).

Les cinq principes énoncés ci-dessus peuvent selon Engeström être à l'origine d'un apprentissage « expansif ».

### **4.3 L'activité humaine sous l'angle de l'apprentissage expansif.**

Mwanza et Engeström (2005, p. 458) soulignent que le modèle de l'activité avec ses contradictions, même s'il ne comporte pas de théorie de l'apprentissage en soi, peut être utilisé comme base de la théorie de l'apprentissage expansif. Toutefois, comme le note Taurisson (2005) dans sa thèse, cet apprentissage ainsi défini présente des caractéristiques bien particulières :

- l'apprentissage se développe avec l'activité : l'apprentissage ne précède pas l'activité, mais se développe avec elle. C'est donc un point de vue opposé à la conception traditionnelle de l'enseignement fondée sur la parole et la participation où les élèves sont d'abord instruits puis agissent ;
- l'unification de faire et d'apprendre. La relation entre faire et apprendre est envisagée de manière différente : il n'y a pas dichotomie entre faire et apprendre (...), mais unification. La conscience, et l'apprentissage unifient l'attention, l'intention, la mémorisation, le raisonnement, la parole ;
- la construction sociale de l'apprentissage. Nous ne sommes pas dans un processus de transmission directe des connaissances, mais dans une situation où, dans une large mesure, la connaissance est socialement construite. Le langage, les signes et les symboles acquièrent leur sens par la communication et sont les outils qui permettent la construction du sens dans la conscience ;
- l'apprentissage est dirigé par la conscience de celui qui apprend. L'apprentissage est envisagé à partir du développement de la conscience, de « l'intérieur » de celui qui apprend. Ce point de vue est opposé aux conceptions consistant à se placer à « l'extérieur », c'est-à-dire du point de vue du savoir à transmettre et de l'interaction avec la classe ;
- l'apprentissage ne se fait pas du plus simple vers le plus compliqué, mais en situant l'élémentaire dans le complexe. Il y a dans l'activité coexistence entre des niveaux différents : le simple et l'élémentaire sont à tout moment présents et situés par rapport au général et au complexe. En effet, les actions, les opérations sont indispensables pour s'approcher de la finalité de l'activité et n'ont de sens qu'en fonction de ces finalités, mais ces finalités vont évoluer dans la conscience de chacun parce que les actions des autres acteurs vont élargir le point de vue initial. Il y a une influence réciproque entre actions et finalités. Nous sommes dans une



relation systémique relevant de la complexité, servant de cadre à l'apprentissage (Taurisson, 2005, pp. 77-78)

Au regard de ces considérations, il semble que l'activité ouvre de nouvelles perspectives de modélisation pour l'apprentissage et de ce fait pour le développement professionnel. Dans ce contexte, le concept « d'apprentissage expansif » représente le processus par lequel de nouvelles manières d'apprendre sont produites dans un milieu donné<sup>122</sup>.

Selon Engeström (2001), les théories de l'apprentissage doivent répondre à quatre questions centrales :

*(1) Who are the subjects of learning, how are they defined and located?; (2) Why do they learn, what makes them make the effort?; What do they learn, what are the contents and outcomes of learning?; How do they learn, what are the key actions or processes of learning? (Engeström, 2001, p. 133).*

Lorsque ces questions sont croisées avec les cinq principes énoncés un peu plus haut dans le texte (*cf.* p. 108) nous obtenons une matrice (*cf.* tableau suivant) servant de cadre pour résumer les réponses apportées par la théorie de l'apprentissage expansif (*ibid.* p. 137).

**Tableau 6 : Matrix for the analysis of expansive learning (Engeström, 2001, p. 138)**

	Activity system as unit of analysis	Multi-voicedness	Historicity	Contradictions	Expansive cycles
Who are learning?					
Why do they learn?					
What do they learn?					
How do they learn?					

Pour Engeström (2001, pp. 137-138), les théories classiques de l'apprentissage s'appuient sur le présupposé que les connaissances et/ou compétences à acquérir par un sujet sont définies et stables et qu'elles sont transmises par un « enseignant » compétent. Le problème est que dans le cadre d'une activité professionnelle (ou personnelle), l'apprentissage ne respecte pas ce présupposé. En effet, il n'y a pas d'enseignant et les personnes sont

---

<sup>122</sup> Selon Barma (2008) « Engeström (1997) attribue ce concept à Leontiev car selon lui, ce dernier fut le premier à considérer l'activité d'apprentissage d'une façon systémique et animée d'un mouvement interne constant » (p. 156).

constamment en train d'apprendre de nouvelles choses qui ne sont pas stables et parfois pas définies à l'avance.

L'apprentissage expansif diffère des théories traditionnelles d'apprentissage en ce que le contenu et les résultats de l'apprentissage apparaissent comme de nouvelles formes d'activité et d'objets construits par les individus au cours de la résolution de problèmes rencontrés dans la vie réelle. L'apprentissage est provoqué par de véritables besoins émergeant des pratiques humaines et/ou des institutions ; par exemple, des pannes, des problèmes, des remises en question de pratiques. En somme, nous comprenons qu'il y a un apprentissage expansif lorsqu'au cours de leur activité les individus se heurtent à des obstacles ou à des résistances. L'apprentissage expansif signifie donc que les individus apprennent ce qui leur est nécessaire pour poursuivre leur activité et, de ce fait, élargir leurs possibilités d'action. De la sorte, pour Engeström, "*Standard learning theories have little to offer if one wants to understand these processes*" (*ibid.*).

Dans le cadre de ce travail de recherche, ce concept constitue une approche intéressante dans la manière d'envisager les stratégies d'apprentissage développées par les « *Moodleurs* » pour s'approprier l'application « *Moodle* ». Engeström explique que la théorie de l'apprentissage développée par Bateson (1972)<sup>123</sup> est une des rares approches permettant de relever ce défi, car Bateson (*ibid.*) conçoit la notion d'apprentissage comme un processus systémique et propose une définition de l'apprentissage tourné vers l'action. Engeström écrit que Bateson distingue trois niveaux (*levels*) d'apprentissage<sup>124</sup> :

- Le premier niveau renvoie au conditionnement et au renforcement positif par exemple l'acquisition de réponses jugées correctes dans un contexte donné <sup>125</sup>. Mais, partout où nous observons un apprentissage de niveau I, se produit également un apprentissage de niveau II.
- Le deuxième niveau lié au phénomène « *learning to* » est celui où les individus acquièrent des règles, des comportements relevant du contexte dans lequel ils

---

<sup>123</sup> Bateson (1972) a conceptualisé l'apprentissage dans une perspective distincte de celle envisagée par les sciences de l'éducation.

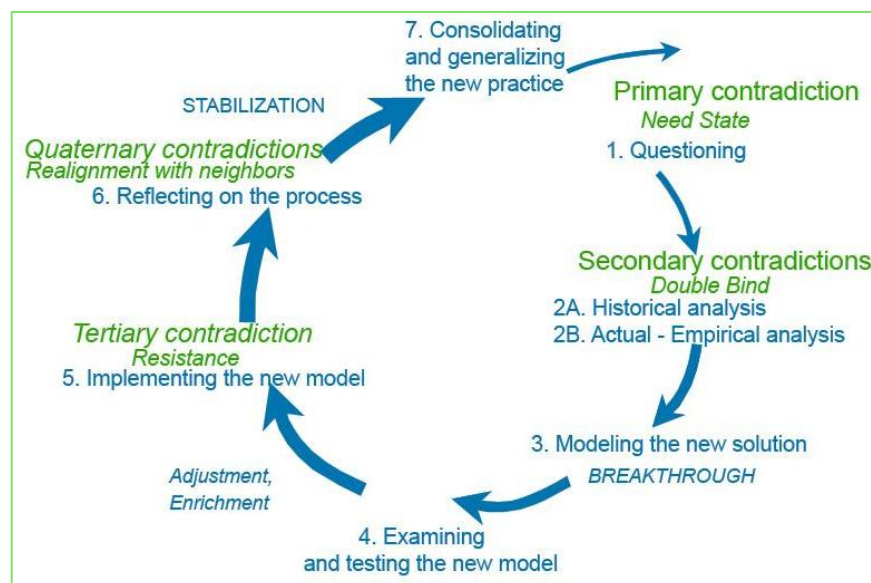
<sup>124</sup> Engeström (2001) n'évoque pas le niveau zéro c'est-à-dire celui de la réception de l'information résultant d'un événement extérieur.

<sup>125</sup> Au sein de ce premier niveau nous pouvons distinguer plusieurs formes d'apprentissage relevant du conditionnement : l'apprentissage par essais et erreurs Thorndike (1874-1949). Bateson (1972) accorde une grande importance à l'apprentissage par essai/erreur qui permet de concevoir l'apprentissage dans une dimension organisationnelle. Le conditionnement répondant Pavlov (1849-1936). Le conditionnement opérant (ou instrumental) Skinner (1904-1990).

évoluent. Ainsi, dans les salles de classe, les élèves apprennent « le programme caché ». C'est-à-dire ce que cela signifie d'être un étudiant : comment faire plaisir aux enseignants, comment passer des examens, comment s'intégrer dans des groupes, etc.

- Le troisième niveau est celui où le contexte place les participants face à des situations contradictoires. Il s'agit, pour eux, de se distancier de la situation et de résoudre les contradictions auxquelles ils sont confrontés. Ils en viennent ainsi à remettre en question le sens et la signification du contexte pour élargir celui-ci de manière à créer de nouvelles manières de faire leur permettant d'entrer dans un processus d'innovation.

Selon Engeström (2001), la théorie de l'apprentissage expansif développe l'idée de Bateson dans un cadre systématique. Le troisième niveau d'apprentissage est considéré comme une activité qui a ses propres actions et instruments d'apprentissage. L'objet de l'activité d'apprentissage expansif est l'ensemble du système de l'activité dans lequel les apprenants sont engagés. L'activité d'apprentissage expansif produit de nouveaux modèles d'activité. L'apprentissage expansif au travail produit de nouvelles formes d'activité professionnelle (p. 139).



**Figure 15 : Strategic learning actions and contradictions in the cycle of expansive learning (Engeström, 2005, p.84).**

Le modèle de base présenté sous forme d'un cycle d'expansion est utilisé comme cadre d'interprétation lors de processus de transformations. Il conduit l'analyste à donner du sens à des événements en termes de pratiques d'apprentissages. Essentiellement tourné vers l'atteinte

d'un objectif. Il peut être représenté comme dans la figure suivante. Les flèches épaisses indiquent l'élargissement de la participation dans les actions d'apprentissage.

Dans le cadre de développement d'une activité, Engeström (2010, pp. 92-93 ; 2005, p.84 ; 1999, p. 384) distingue sept actions d'apprentissage qui s'inscrivent dans ce cycle d'expansion : les deux premières étapes représentent l'analyse ethnographique de la situation et s'interrogent sur la situation actuelle par l'analyse conjointe des situations problématiques rencontrées. Elles permettent de révéler les contradictions internes de la structure. Les étapes trois et quatre représentent la modélisation d'une solution à une situation pratique et son examen afin de comprendre sa dynamique, ses possibilités et ses limites. En somme c'est la modélisation et l'examen d'une nouvelle forme qui permettrait de résoudre les incompatibilités internes de la structure de l'activité. La cinquième étape se concentre sur la mise en œuvre du nouveau modèle. Il s'agit de le tester et de le concrétiser par des applications pratiques. Les étapes six et sept sont celles qui permettent la réflexion, l'évaluation et la consolidation du processus dans une nouvelle forme.

Dans le cadre de ce travail, un exemple de contradiction pourrait être l'introduction de l'application « Moodle » dans une organisation et/ou une institution ainsi qu'un nouveau cadre pour l'enseignement (enseignement à distance via une plate-forme d'enseignement en ligne). Nous pourrions envisager ce cadre comme une nouvelle composante du système d'activité au sein duquel les individus évoluent. Comme nous l'avons vu au cours des chapitres précédents, plusieurs aspects liés à l'introduction d'application *Open Source* dans un contexte professionnel peuvent avoir des impacts sur la manière de travailler et d'apprendre des individus. Par exemple, sur les relations entre pairs lors de la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement à distance, sur la division du travail (tâches à accomplir, pouvoir de décision des sujets), sur les relations avec la communauté (communauté *Open Source* ou de professionnels), sur l'utilisation de nouveaux outils ou encore sur l'adoption de nouvelles règles. Tous ces éléments sont en mesure de générer des contradictions au sein du système d'activité et, de ce fait, de transformer la manière dont se déroule la construction de négociation de sens au cœur de ce système.

Les actions d'apprentissage expansif peuvent ne pas suivre le modèle cyclique présenté dans figure précédente. En effet, des contradictions peuvent également émerger des actions et des opérations. Dans ce cas, le cycle d'expansion peut impliquer de petites actions d'apprentissage (mini cycles) pouvant se dérouler sur quelques heures. Il peut s'agir de la résolution d'un problème ou bien d'une action ponctuelle comme dans l'exemple précédent

(cf. p. 101) où un individu souhaite automatiser l'inscription d'apprenants sur la plate-forme « Moodle ». Dans cet exemple, les deux premières étapes consisteraient à questionner l'existant en termes de faisabilité et sur les situations problématiques qui pourraient en découler. Les étapes trois et quatre correspondraient à la modélisation d'une solution et à la phase de test. Supposons que l'une des solutions sélectionnées consiste à inscrire les apprenants dans des cohortes. La modélisation serait alors la suivante : définir, créer les cohortes et les associer à des espaces de cours puis inscrire les apprenants dans les cohortes. Résultat : les apprenants seraient automatiquement associés aux espaces de cours liés aux cohortes. Si le résultat correspond à l'objectif de départ, la cinquième étape consistera à mettre en œuvre ce nouveau modèle d'inscription et les deux dernières étapes à l'évaluer et le consolider.

Outre l'aspect individuel de cet apprentissage, nous pensons qu'il est important de le considérer dans sa perspective sociale ; c'est-à-dire, comme le soulignent Lave et Wenger (1991), de prendre en considération les personnes, mais aussi leurs relations avec des activités spécifiques et avec des communautés sociales où ils seront membres et participants à part entière. Cela implique que la communauté produise des connaissances, alors que ses membres travaillent et s'engagent dans un processus de DP. À partir de ce point de vue, nous pouvons considérer que l'apprentissage est un processus de création et d'innovation qui transforme les pratiques et par conséquent la réalité sociale des « Moodleurs ».

*Activities, tasks, functions, and understanding do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. (...) to ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities (Lave & Wenger, 1991, p. 53)*

Pour ces auteurs, l'apprentissage peut être entendu comme la participation à une communauté de pratique, au sein de laquelle la création de connaissance relève d'un processus interactionnel. En somme, la participation à une communauté peut être considérée comme une modalité d'apprentissage. Qui plus est, en admettant comme Barma (2008), que les individus ne « disposent pas tous du même savoir, mais que chacun est en mesure de contribuer à un savoir collectif lié à une situation donnée » (p. 149), nous nous rapprochons d'une « dimension dynamique de la construction des connaissances au sens où elle dépasse la

seule prise en compte des situations d'apprentissage individuelles pour aller vers des situations collectives qui intègrent ces dimensions individuelles » (*ibid.*). Les travaux d'Hutchins (1995) nous éclaireront sur cette perspective dynamique de l'apprentissage.

## **Synthèse du chapitre**

Si le modèle dit de troisième génération proposé par Engeström (1987) nous fournit un cadre permettant de comprendre l'activité humaine, il guidera aussi notre investigation et nous permettra d'opérationnaliser notre étude sur le DP des « *Moodleurs* » dans une perspective professionnalisante.

Nous retenons que dans ce modèle, trois points sont fondamentaux pour une bonne compréhension de l'activité humaine. Le premier point est que cette modélisation se focalise sur l'objet de l'activité ce qui donne un sens à l'activité elle-même. Le deuxième point est que ce modèle peut être appréhendé comme un système complexe de médiations socio-culturelles, composé de trois niveaux inter-reliés (l'activité, l'action, les opérations). Il est important de distinguer les notions d'activité et d'actions, car elles entrent dans une dialectique où une activité ne peut émerger que lorsqu'un individu s'engage dans une nouvelle forme d'action et où une action ne peut être comprise sans être mise en perspective avec un système d'activité. Enfin le troisième point porte sur le rôle joué par les contradictions (tensions) qui rendues visibles peuvent être surmontées et devenir les forces motrices d'un apprentissage expansif.

Le concept d'apprentissage expansif permet de représenter un processus par lequel de nouvelles manières d'apprendre sont produites dans un milieu donné. Il diffère des théories traditionnelles de l'apprentissage en ce que le contenu et les résultats de l'apprentissage apparaissent comme de nouvelles formes d'activité et d'objets construits par les individus au cours de la résolution de problèmes rencontrés dans la vie réelle.

Ce concept constitue un élément essentiel dans ce travail de recherche, car il nous permettra d'étudier la manière dont les « *Moodleurs* » acquièrent les connaissances nécessaires à la conduite de leur activité. Pour ce faire, nous utiliserons la grille de lecture (*cf.* p. 111) proposée par Engeström (2001) à partir de laquelle nous pourrions décrire les pratiques d'apprentissage mises en œuvre par les « *Moodleurs* » pour s'approprier l'application « *Moodle* ». En conséquence de quoi cette grille nous servira de matrice pour répondre aux quatre questions centrales formulées par Engeström (2001) ; c'est-à-dire, qui sont les apprenants « *Moodleurs* » ? Pourquoi apprennent-ils ? Qu'apprennent-ils ? Comment apprennent-ils ?

Enfin, pour terminer ce chapitre nous avons postulé que ces situations d'apprentissage s'inscrivaient dans une perspective sociale. En d'autres termes, nous postulons, en cohérence avec notre première partie, qu'elles sont soutenues par la participation des individus à des

communautés sociales au sein desquelles le savoir est partagé. Ceci nous conduit à prendre en considération la dimension dynamique de la construction des connaissances.



## Chapitre 5 : La dynamique sociale du développement professionnel

---

Dans le chapitre précédent, nous avons développé l'idée que le modèle de l'activité avec ses contradictions, peut être utilisé comme base de la théorie de l'apprentissage expansif lequel est provoqué par des besoins émergeant des pratiques humaines et/ou des organisations. Dans ce contexte, l'apprentissage apparaît comme une nouvelle forme d'activité au sein de laquelle les individus apprennent ce qui leur est nécessaire pour mener à bien leur activité. Aussi, nous nous sommes demandé de quelle manière les « *Moodleurs* » pouvaient acquérir ces nouvelles connaissances. À cet égard, nous avons souligné qu'il était important de considérer cet apprentissage dans sa perspective sociale. C'est-à-dire, qu'il pouvait être entendu comme la participation à l'activité d'une communauté au sein de laquelle la création de connaissance relève d'un processus interactionnel. Ce qui nous conduit à former l'hypothèse que dans sa perspective professionnalisante, le DP des individus dépend de leur participation dans des communautés et de leurs interactions avec les autres membres de la communauté.

Dans le cadre de ce travail, le concept de « communauté de pratique » nous permettra de comprendre le processus par lequel s'effectue ce que l'on nomme communément « la construction des savoirs ». Plus précisément, il nous permettra de comprendre de quelle façon « des pratiques sociales non pensées pour l'apprentissage soutiennent la [construction] d'un ensemble de savoirs et mettent en place, au travers des communautés de pratique, des dispositifs d'apprentissage » (Berry, 2008, p. 35). Ainsi, dans ce chapitre, c'est du concept de même de communauté de pratique que nous discuterons.

Dans un premier temps nous nous attacherons à clarifier les termes de communauté, de communauté virtuelle et de communauté de pratique ce qui nous permettra de définir la communauté « *Moodle* ». Nous poursuivrons en analysant de quelle manière les pratiques participatives à une communauté de pratique peuvent influencer le développement professionnel des individus. Ensuite, nous proposerons d'expliquer la nature relationnelle et sociale de la communauté « *Moodle* » au travers des trois dimensions qui constituent sa source de cohérence. Nous continuerons en développant l'idée que le développement professionnel peut être compris comme un processus de « négociation de sens » reposant sur les notions de participation et de réification proposées par Wenger (1998 ; 2005).

## 5.1 La notion de « communauté » : ce que dit la littérature

La philosophie grecque définit l'individu par son appartenance à la communauté des citoyens. Pour Aristote (1993, p. 86) la cité est une communauté constituée de plusieurs villages. À un niveau plus élémentaire, la communauté est la famille. Au sens étymologique originel : « *cum munus* », la communauté est un groupe de personnes « *cum* » qui partagent quelque chose « *munus* ». Toutefois, pour différents auteurs (Durkheim, 1889 ; Tönnies, 1887 ; Weber, 1971), le terme de communauté « fait problème, car il est pourvu d'un spectre impressionnant de significations, désignant non seulement des collectivités indivises et localisées, mais des regroupements divers où il n'y a plus nécessairement de bien (matériel ou symbolique) commun aux participants (Baron & Bruillard, 2006, p. 178). La littérature montre que de nombreux autres chercheurs s'accordent à souligner ce problème de définition (Daele, 2013 ; Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003 ; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001 ; Henri & Pudelko, 2006 ; Preece & Maloney-Krichmar, 2003).

Profondément ancré dans la tradition sociologique et la culture nord-américaine, le terme de « communauté » se laisse difficilement appréhender, car il est le sujet de nombreuses discussions dans divers champs scientifiques autour des thèmes du travail, de la politique, de l'éducation, du milieu associatif (communautés Emmaüs), de jeux en ligne (communautés de joueurs), etc., ce qui illustre le caractère polysémique que peut recouvrir ce terme.

Tönnies (1887) qui distingue la notion de communauté (*Gemeinschaft*) de celle de société (*Gesellschaft*), les définit comme des formes sociales fondées sur une proximité géographique et émotionnelle, impliquant des interactions directes, concrètes, authentiques entre leurs membres. Au sens large, nous pouvons définir les communautés comme des groupes vivant ensemble, dans un même lieu.

Dillenbourg, Poirier, et Carles, déclarent qu'une « communauté est un type de groupement d'individus qui partage des caractéristiques aussi bien avec les groupements formels en ce que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leur compagnie mutuelle » (2003, p. 15). Selon ces auteurs, ces deux types de groupements constituent les deux extrémités d'un continuum (*cf.* figure suivante) au centre duquel figurent les communautés.



**Figure 16 : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale (Dillenbourg & al., 2003, p. 15)**

Grossman, Wineburg et Woolworth ajoutent qu'une communauté est « *a group of people who are socially interdependent, who participate together in discussion and decision making, and who share certain practices that both define the community and are nurtured by it* » (2001, p. 946). Enfin, selon Hamman (1997) la communauté se définit, d'un point de vue sociologique comme : « (1) *a group of people* (2) *who share social interaction* (3) *and some common ties between themselves and the other members of the group* (4) *and who share an area for at least some of the time* ». De leur côté, Audran et Pascaud (2006) complètent ces définitions en soulignant que la constitution d'une communauté « ne peut se résumer à un simple agrégat simplement quantitatif d'un ensemble de personnes réunies en un lieu et *a fortiori* encore moins lorsque ce "lieu" existe simplement grâce à des moyens informatiques » (p. 211). Les deux chercheurs citent Lewin (1948) pour expliquer que c'est dans « l'interdépendance de ses membres qu'une identité de groupe se forge » (*ibid.*).

À la lecture de ces quelques définitions, nous pouvons d'ores et déjà définir la communauté « Moodle » comme une entité sociale dont les membres sont en interaction, partagent des intérêts communs et ont un sens d'appartenance qui les implique dans un processus d'échanges et de coopération. À cela nous ajouterons qu'elle s'ancre dans une posture idéologique en lien envers les mouvements communautaristes qui se sont développés autour de la philosophie des logiciels libres. Mais nous insisterons plus particulièrement sur le fait qu'elle doit son émergence et sa viabilité au réseau Internet qui, en permettant des formes d'interactions sociales, participe à cette forme de regroupement social.

Ainsi, si la notion de communauté fait débat, il faut reconnaître qu'aujourd'hui elle est souvent en rapport avec l'usage des réseaux informatiques. En effet, si nous partons du postulat que dans et/ou en dehors des organisations les usages numériques soutiennent les réseaux interpersonnels, les coopérations, les collaborations ; alors, nous pouvons supposer qu'ils favorisent l'émergence de nouvelles formes de collectifs, formels ou informels, qui se jouent des frontières organisationnelles. Outre les *réseaux sociaux*, sur le réseau Internet les membres de ces collectifs se réunissent sur des espaces communautaires que nous

connaissions sous l'appellation de « communautés virtuelles » ainsi en est-il de la communauté « Moodle ».

### **5.1.1 Vers une définition des communautés virtuelles**

Appliquée au cyberespace la notion de communauté virtuelle est définie par Rheingold (1995), comme des « regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberespace » (p. 6). Selon Castells « les origines des communautés en ligne sont étroitement liées aux mouvements contre-culturels et aux modes de vie alternatifs d'après les années soixante » (2002, p. 71). Elles permettent une « nouvelle forme d'interaction sociale en utilisant Internet à des fins d'échanges communicationnels et de partage de connaissances de manière à étendre les expériences vécues dans la vie de tous les jours » (Campos, 2001). Par conséquent, le terme « communauté » fait spontanément penser à la « conception très répandue d'un Internet donnant spontanément naissance à d'innombrables communautés d'internautes » (De Saint-Laurent & Metzger, 2007, p. 39) dont les formes sociales émergentes sont « regroupées sous l'appellation de communautés en ligne ou communautés virtuelles » (Henri & Pudelko, 2006, p. 105).

Apparu pour la première fois dans l'ouvrage de Rheingold (1995), le terme « virtuel » adjoint à celui de communauté revêt un caractère paradoxal discuté par de nombreux auteurs qui s'accordent à confirmer que les communautés virtuelles sont bien réelles. Dans sa thèse, Daele (2013), explique que contrairement à ce que l'on pourrait penser, « l'adjectif virtuel (...) n'est pas l'antonyme de réel. [Il désigne] une chose qui est possible, potentielle, en puissance ou qui a les vertus du réel, donc qui a des chances de devenir réelle ou qui simule la réalité » (p 69). Ainsi, le virtuel ne doit pas être présenté « soit comme une dégradation du réel, soit comme son amélioration, cette dernière approche étant liée directement à l'utopie communautaire » (Henri & Pudelko, 2006, p. 106).

Pour certains, comme Dillenbourg et al. (2003), les « communautés virtuelles sont bien réelles : elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions [et] l'adjectif "virtuel" ne caractérise pas la communauté, mais l'un de ses modes de communication » (p. 27). À ces définitions nous pouvons ajouter que ce qui est virtuel dans ce type de communautés est la non unité de lieu et de temps. Nous retiendrons également que le terme virtuel indique qu'une partie importante des communications reposent

sur les TIC, lesquelles facilitent les contacts directs et/ou indirects entre les individus. Ainsi, comme le souligne Daele, (2013), l'expression communauté virtuelle « pourrait donc fonctionner *a priori* comme une métaphore, une figure de style qui donne un certain sens à un groupe de personnes qui interagit via un réseau électronique » (p. 70). Si dans les communautés en ligne, les relations sont définies non par la proximité, mais par les contenus et les intérêts communs, Wellman (cité par Castells, 2002) précise qu'en reflétant des dimensions : socioaffective, cognitive, d'appartenance et identitaire « les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité » (p. 159). De son côté, d'Halluin (2002) les caractérise comme des groupes virtuels dans lesquels « différents types d'interactions ont lieu pour favoriser l'apprentissage collaboratif » (p. 159). Lévy (2002) ajoute qu'une communauté virtuelle « réserve d'intelligence et d'informations [est un] groupe de personnes qui sont en relation par les moyens du cyberspace [faisant] advenir une nouvelle manière de faire société » (pp. 53-75). Le philosophe précise qu'une communauté virtuelle se construit sur des affinités d'intérêts, de connaissances, sur le partage de projets, dans un processus de coopération ou d'échange, et cela indépendamment des proximités géographiques et des appartenances institutionnelles (Lévy, 1997, p. 151). Dans sa thèse, Quentin (2012) évoque l'idée de « réseaux en ligne d'enseignants », et de leur côté, Daele et Charlier (2006) parlent de « communautés virtuelles d'enseignants » et les définissent comme des groupes d'enseignants qui communiquent et échangent au moyen des technologies liées au réseau Internet et dont « le fonctionnement et l'identité se construisent au fil du temps par les membres eux-mêmes. Ces enseignants participent ensemble à des discussions et partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle » (p. 8). Enfin, Lazar et Preece (2003) postulent qu'une communauté virtuelle est « *a set of users who communicate using computer-mediated communication and have common interests, shared goals, and shared resources* » (p. 129).

Henri et Pudelko (2006), soulignent que les conceptualisations proposées à propos des communautés virtuelles puisent dans différentes théories. Les deux chercheuses citent pour exemple les théories de la « communauté imaginée » (Anderson, 1983 ; Baym, 1998), de la « communauté discursive » (Koschmann, 1999), du « réseau social » (Wellman et Berkowitz, 1997), de la « communauté de praticiens » (Wenger, 1998) ou encore de la « communauté d'apprentissage » (Laferrière, 2000) » (p. 106). Il n'en demeure pas moins que pour affiner la notion de communauté virtuelle, certains auteurs, féconds en la matière, adoptent une analyse multi-critères afin d'en définir les principales caractéristiques et d'en différencier les formes.

### 5.1.2 Principales caractéristiques et formes des communautés virtuelles

En partant de l'idée que toute communauté peut être qualifiée de lieu d'apprentissage, d'innovation et de collaboration, il est donc important de les distinguer et de regarder les principaux éléments qui les caractérisent.

Ainsi, pour, Dillenbourg et al. (2003, pp. 18-23), une communauté en ligne peut se définir au regard des indicateurs<sup>126</sup> suivants :

- l'interdépendance et l'implication » des membres ; une « microculture » se cristallisant sous de multiples formes (des valeurs, des pratiques, des codes, des règles, des rites) et participant au développement d'une identité commune ;
- une « organisation sociale » informelle peu structurée et peu rigide ;
- une « sélection spontanée et une croissance organique ». La sélection des membres s'opère en fonction de leurs intérêts, de leur adhésion au projet de la communauté, etc. ;
- la « longévité », car la notion de communauté implique une certaine durée de vie et parce que l'identité du groupe, sa microculture et sa dynamique ne se construisent pas en quelques jours ;
- « l'espace », car une communauté s'organise autour d'un espace d'interaction et de partage qui peut être physique ou virtuel (Dillenbourg & al., 2003,).

Preece et Maloney-Krichmar (2003, p. 597), complètent cette série d'indicateurs par cinq caractéristiques provenant de leur revue de littérature :

- *Members have a shared goal, interest, need, or activity that provides the primary reason for belonging to the community.*
- *Members engage in repeated, active participation and there are often intense interactions, strong emotional and there shared activities occurring between participants.*
- *Members have access to shared resources, and there are policies for determining access to those resources.*
- *Reciprocity of information, support, and services between members is important.*
- *There is a shared context of social conventions, language, and protocols.*

---

<sup>126</sup> Les auteurs précisent que ces indicateurs ne constituent pas pour autant des critères formels dans la définition d'une communauté en ligne.

Ces auteures mettent l'accent sur le phénomène de socialisation produit par la démocratisation d'Internet. Selon leur hypothèse, les communautés virtuelles sont caractérisées par la force du lien social qui unit leurs membres. La construction de ce lien social ne serait fondée ni sur « des appartenances territoriales, ni sur des relations institutionnelles, ni sur les rapports de pouvoir, mais sur la réunion autour de centres d'intérêts communs, sur le jeu, sur le partage du savoir, sur l'apprentissage coopératif, sur des processus ouverts de collaboration » (Lévy, 1997, p. 155). C'est la force du lien social entre les membres et la volonté de ces derniers de créer un lien social fort qui définit le processus de rassemblement des individus. (Henri & Pudelko, 2006, p. 110). Selon Daele (2013), cette « force s'observe au travers du temps que passent les participants à interagir, à l'intensité émotionnelle avec laquelle ils parlent de leur « communauté » et au degré de réciprocité des échanges » (p. 70).

Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons que la communauté virtuelle « *Moodle* » est un regroupement socioculturel qui se singularise par sa visibilité dans le cyberspace et par l'adhésion volontaire d'individus (*Moodleurs*) qui partagent des intérêts et des pratiques communes. En permettant une interaction sociale, elle favorise non seulement les échanges communicationnels, mais aussi le partage de connaissances favorables au DP de ses membres. Enfin, si cette communauté peut apporter un sentiment d'appartenance et une identité, c'est qu'elle est le reflet de l'activité quotidienne des « *Moodleurs* » et constitue une mémoire collective dans le sens où y sont mis en œuvre des processus de réification.

Des travaux se sont penchés sur les différentes formes communautaires qui se sont révélées à travers les potentialités du réseau Internet et de l'outil informatique. Bien qu'elles puissent avoir des caractéristiques communes, le degré et la forme de participation diffèrent d'une communauté à l'autre. Ainsi, comme le soulignent Henri et Pudelko (2006) elles se « distinguent par leur contexte social d'émergence et d'évolution, qui détermine l'activité qui caractérise chacune d'elles. Par conséquent, la participation à ces communautés mène à des activités et à des apprentissages de différentes sortes » (p. 120). Dans leur article « Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social » (2006), les deux chercheuses caractérisent différents types de communautés au regard de leur contexte d'émergence :

- communautés d'intérêt dont l'émergence sociale a pour particularité le « regroupement de personnes qui se rassemblent autour d'un sujet d'intérêt commun » ;

- communautés d'intérêt finalisé qui peuvent être assimilées à « un groupe de *task-force* ou à une équipe de projet ». Elles sont généralement constituées d'experts qui mettent leurs connaissances en commun et qui se rassemblent « pour répondre à un besoin ciblé, pour résoudre un problème particulier ou pour réaliser un projet » ;
- communautés d'apprenants (d'apprentissage) généralement établies selon les contraintes d'institutions éducationnelles qui se consacrent davantage aux actes d'enseignement et d'apprentissage en réseau ;
- communautés de praticiens (ou de pratique) qui regroupent des personnes engagées dans une même pratique et qui communiquent entre elles au sujet de leurs activités dans le but de développer leurs compétences ou de résoudre des problèmes (Henri et Pudelko, 2006, pp. 111-115).

Certains chercheurs (Conein, 2004 ; Cowan, David, & Foray, 2000 ; Haas, 1992), évoquent également la notion de « communautés épistémiques » ou de « réseaux cognitifs ». Dans ce cas, les communautés sont définies comme des groupes composés d'experts dans un domaine particulier, qui partagent des objectifs communs de création de connaissances. Par exemple, la communauté épistémique Wikipedia.

Pour Henri et Pudelko (2006), « toutes les communautés virtuelles sont des communautés d'apprentissage, car leurs membres apprennent en participant à leur activité » (p. 108). De notre côté, nous n'adhérons pas à ce discours, car nous pensons qu'il y a des limites à ces multiples définitions de communauté. En effet, selon nous, il est primordial de distinguer le « but » officiel ou déclaré de la communauté, des phénomènes qu'on y observe. Dans le cas qui nous occupe, nous préférons dire que nous sommes en présence d'une communauté d'intérêts partagés au sein de laquelle nous identifions des phénomènes d'apprentissage. Mais ce n'est pas pour autant une communauté d'apprentissage (l'apprentissage n'étant pas le « but » déclaré de la communauté). En revanche, il s'agit bien d'une communauté de praticiens. De ce point de vue, la communauté « Moodle » est aussi une communauté de pratique puisqu'elle doit son émergence au regroupement social de professionnels qui sont engagés dans une même pratique et qui communiquent entre eux au sujet de leur activité.



### **5.1.3 La communauté « Moodle » : une communauté de pratique en ligne**

Développée autour des travaux de Lave et Wenger (1991) et par Brown et Duguid (1991) qui ont mené des travaux analogues, la théorie des communautés de pratique se concentre sur le contexte et le groupe social comme composants indispensables dans un processus d'apprentissage. Cette théorisation propose une vision de l'apprentissage qui associe celui-ci à diverses pratiques au sein desquelles sont intégrées les dimensions sociales et identitaires des individus.

Pour introduire cette notion de communautés de pratique, l'hypothèse soutenue par Lave et Wenger est que l'apprentissage est avant tout un processus de « participation légitime périphérique (PPL) » (*Legitimate Peripheral Participation*). L'entrée dans une communauté de pratique se traduit par une participation qui, dans un premier temps, est périphérique, mais qui augmente progressivement tant au niveau des connaissances qu'à celui des relations sociales. De ce point de vue, dans l'exercice de pratiques partagées, cette participation favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences autant pour les novices que pour les experts. Dans cette perspective, il s'agit de concevoir l'acquisition d'un savoir comme un mode d'appartenance à des groupes sociaux s'inscrivant dans le paradigme de l'apprentissage situé (*Situated learning*) issu des sciences de l'éducation et des sciences cognitives anglo-saxonnes.

Pour Wenger (1998 ; 2005, p. 4) les communautés de pratique sont socialement importantes, car omniprésentes dans notre réalité quotidienne. Il peut s'agir d'employés d'une compagnie, d'étudiants, d'un groupe de musiciens, de scientifiques, etc. L'une des définitions les plus récentes des communautés de pratique est proposée par Wenger, McDermott et Snyder (2002) "*Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*" (p. 4). Ces auteurs voient dans les communautés de pratique des groupes auto-organisés au sein desquels les individus ont une histoire commune, interagissent fortement, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches. Dans une communauté de pratique au sens de Wenger (1998 ; 2005), les interactions entre individus se déroulent principalement en présentiel, alors que dans une communauté de pratique en ligne, les membres utilisent le réseau Internet pour interagir et ne se rencontrent

que rarement, voire jamais<sup>127</sup>. Certains, comme McLure-Wasko et Faraj (2000), parlent de « communautés de pratique électroniques ». De notre côté, nous évoquerons l'idée de « communautés de pratique en ligne » au sein desquelles il est possible d'observer des phénomènes d'apprentissage générés par l'activité humaine.

Daele (2013) propose de définir encore plus précisément les communautés de pratique de la manière suivante :

Une communauté de pratique (CdP) est un groupe de personnes qui témoignent d'un intérêt commun pour un domaine précis. Ce domaine est généralement lié à une profession particulière, mais pas nécessairement (un hobby par exemple). Ces personnes se réunissent régulièrement en face à face ou à distance. Elles partagent leurs pratiques quotidiennes, rassemblent des ressources utiles et développent de nouvelles façons de considérer ou de comprendre leurs activités et leur domaine de référence. Par leurs activités, elles formalisent leurs connaissances tacites, discutent et débattent à propos de thématiques variées et développent chacune leurs compétences professionnelles. Ensemble, elles contribuent aussi à développer leur identité personnelle ou professionnelle en même temps que l'identité de la communauté qu'elles constituent (Daele, 2013, p. 71).

Ce concept fait l'objet d'un intérêt croissant auprès de nombreux chercheurs. En effet, un nombre considérable d'études se consacrent à l'opérationnalisation du modèle de Wenger (1998 ; 2005). Notons par exemple les travaux de Chanal (2000), qui dans une perspective d'apprentissage organisationnel applique le dispositif conceptuel de Wenger (1998 ; 2005) au management par projet pour en discuter à la fois les apports et les limites ; ceux de Vaast (2001) qui s'intéresse à la manière dont les intranets sont utilisés par les communautés de pratique ; l'interrogation d'Habhab-Rave (2010) sur le rôle joué par les communautés de pratique dans les processus de gestion de connaissances au sein des entreprises innovantes ou bien ceux de Cohendet , Créplet et Dupouët (2003) qui s'intéressent à la communauté Linux. Dans le champ de l'éducation les communautés de pratique désignent tour à tour, une classe (Mottier-Lopez, 2008), des groupes d'enseignants (Daele, 2013, Daele & Charlier, 2006), des groupes d'élèves (Creese, 2005). Enfin Berry (2008), note que dans le champ de « l'éducation informelle (...) c'est-à-dire « hors de l'école », la notion de communauté de pratique [est]

---

<sup>127</sup> Rappelons ici que les membres de la communauté « Moodle » réunissent au moins une fois par an au cours conférences annuelles « MoodleMoot » (cf. note de bas de page p. 65)

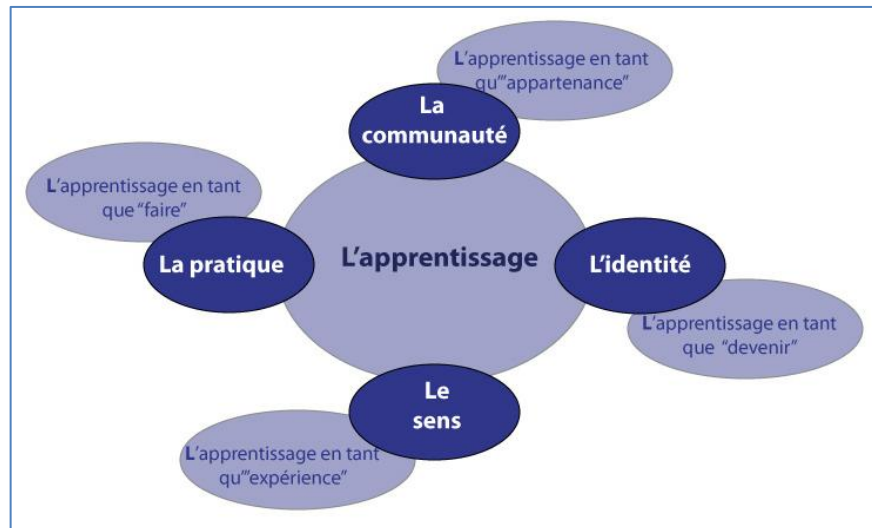
sollicitée pour analyser les relations entre activités quotidiennes et éducation, loisirs et apprentissages » (p. 35). C'est le cas des communautés de joueurs sur Internet (Berry, 2007). À ce propos, Wenger (1998 ; 2005) dira que « les communautés de pratique sont à ce point informelles et répandues qu'elles échappent à notre attention ; en réalité elles nous sont trop familières » (p.5). La revue de littérature que nous venons de présenter montre que le concept de communauté de pratique peut être convoqué tant dans le monde de l'entreprise que dans celui de l'éducation. Mais, quel que soit le domaine d'application, les communautés de pratique partagent les mêmes dimensions qui, en formant un tout, font d'elles des lieux assurant la circulation et le partage des savoirs. Dans cette perspective, l'apprentissage serait « soumis à trois variables dominantes : 1) l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel, 2) l'ancrage social et 3) le transfert des connaissances » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, pp. 16-17). De fait, il est intéressant de regarder de quelle manière un processus de DP<sup>128</sup> peu s'inscrire dans la participation des individus à une communauté de pratique en ligne.

## **5.2 Le développement professionnel des « Moodleurs » au regard de leur participation**

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre consacré à l'activité, pour répondre aux injonctions de leur organisation et/ou institution, les « Moodleurs » doivent constamment, trouver des solutions, générer et renouveler des hypothèses de travail, exploiter les ressources qui sont à leur disposition, etc. Autour de cette pratique sociale se forme la communauté de pratique en ligne « Moodle » qui permet non seulement de résoudre les problèmes ou anomalies qui surgissent en cours d'activité, mais qui propose aussi un espace d'accueil pour les nouveaux « Moodleurs ». Cela met en évidence la présence d'une « construction collective de solutions [où] les interactions sociales génèrent des connaissances et des stratégies de résolution et mettent également en forme l'activité, les rôles, et les identités des [Moodleurs] » (Berry, 2008, p. 25). La théorie des communautés de pratique « propose de concevoir l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale . En ce sens précis, la participation [se] réfère au processus (...) de collaboration active aux pratiques d'une communauté sociale » (Wenger, 1998 ; 2005, p. 2).

---

<sup>128</sup> Rappelons ici que nous considérons le DP dans sa perspective professionnalisante. C'est-à-dire comme un processus d'apprentissage.



**Figure 17 : Les composantes de l'apprentissage (Wenger, 1998 ; 2005, p.3)**

Dans cette perspective, une théorie sociale de l'apprentissage comporte différentes composantes (cf. figure précédente) « mettant en évidence la participation telle un processus d'apprentissage et une démarche vers la connaissance » (*ibid.*, p. 3). Pour comprendre la réalité des « *Moodleurs* » nous considèrerons que ces composantes sont au cœur de leur DP.

### **5.2.1 La pratique au cœur du développement professionnel**

D'un point de vue praxéologique, pour Wenger (1998 ; 2005), le concept de pratique inclut à la fois les tâches, les compétences et les actions que les individus (ici les *Moodleurs*) mettent en œuvre pour mener à bien leur activité. Mais elle désigne aussi, « l'ensemble des significations, des relations, des artefacts, des conventions, des valeurs, des représentations qui permettent de rendre l'expérience au travail possible » (Berry, 2008, p. 25).

Daele (2013), ajoute que « L'action et la connaissance ainsi que les processus par lesquelles elles ont été construites et qu'elles mettent en œuvre sont également des composantes de la pratique » (p. 40). Dans le cadre de ce travail, cela signifie que les « *Moodleurs* » ont développé une pratique leur permettant de répondre aux injonctions organisationnelles et/ou institutionnelles et par conséquent de mener à bien leur activité et d'accomplir leur travail. En ce sens, ils constituent une communauté de pratique.

Marcel (2002) fait remarquer que le terme de « pratiques » fonctionne le plus souvent comme « un terme générique qui englobe ceux « d'activité(s), conduite(s), action(s), travail, agir... » (p. 79). Mais, explique-t-il, nous ne pourrions réfléchir à la notion de « pratique » sans en référer aux travaux de Bourdieu (1972 ; 1980) et de De Certeau, (1990).

Bourdieu (1972) pense que « la pratique est à la fois nécessaire et relativement autonome par rapport à la situation considérée dans son immédiateté ponctuelle parce qu'elle est le produit de la relation dialectique entre une situation et un habitus » (pp. 178-179). Par habitus, il entend,

un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce à des transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre des problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats (*ibid.*).

Marcel (2002), souligne que « nous sommes contraints d'admettre que, pour [Bourdieu], l'habitus n'influence pas les pratiques, mais qu'il les détermine (p. 83). Le chercheur déclare ne pas suivre le sociologue dans ce radicalisme, mais il retient « l'appartenance sociale comme source d'influence potentielle sur les pratiques de l'acteur, influences non conscientisables s'entend » (*ibid.*). Wenger (1998 ; 2005), explique que l'habitus « serait une propriété émergente de l'interaction des pratiques plutôt qu'une infrastructure générative existant par elle-même » (p.113).

De son côté, De Certeau (1990) définit les pratiques comme des « manières de faire (...) par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace organisé par les techniques de la production socioculturelle » (p. XL). Sa vision anthropologique nous apprend que la pensée (réflexion) humaine ne se dissocie pas d'une logique du « faire ». Ainsi, pour lui, les pratiques sont « des manières de penser investies dans des manières d'agir » (*ibid.*, XLI). Prenant appui sur cette pensée, Marcel (2002, pp. 81-82) ajoute que la notion de pratique renvoie « à un individu agissant au sein d'un environnement ». Cela lui permet d'envisager les pratiques selon trois pôles en interaction les uns avec les autres : individu – activité - environnement.

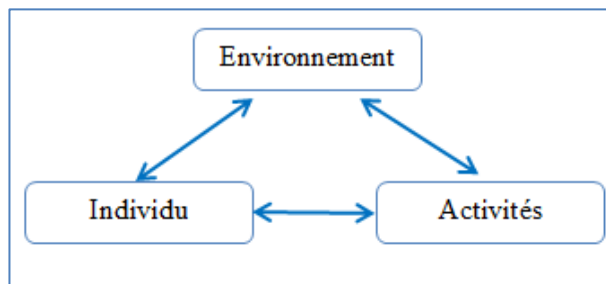
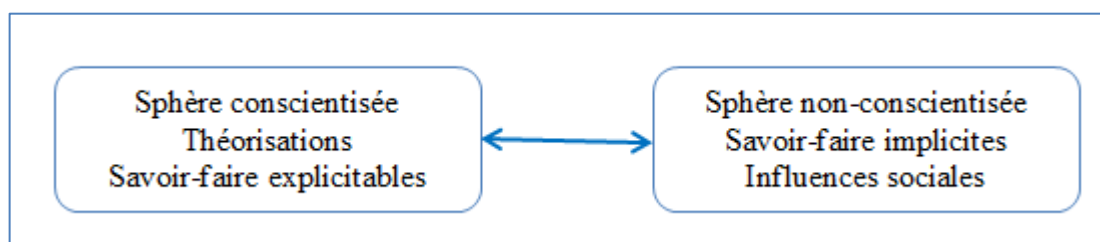


Figure 18 : Les trois pôles des pratiques (Marcel, 2002, p. 82)

À partir de ce repérage, l'auteur envisage deux dimensions de la pratique : l'une conscientisable (explicite) qui rassemble un certain nombre de savoir-faire communicables, ce qui fonde son « *accountability* »<sup>129</sup> au sens de Garfinkel (1967), l'autre non conscientisable (implicite). Le chercheur défend l'idée que ces deux dimensions sont interdépendantes. En ce sens, il rejoint Wenger (1998 ; 2005) dont l'utilisation de la notion de pratique « ne verse pas dans la dichotomie habituelle entre agir et connaître, faire et penser. Le processus d'engagement dans une pratique implique toute la personne, à la fois son agir et ses pensées » (p. 53).



**Figure 19 : Les deux dimensions caractéristiques des pratiques (Marcel, 2002, p. 84)**

Selon Marcel (2002), cette « bi-dimensionalité est constitutive des pratiques et de la connaissance des pratiques ». Par conséquent, il est nécessaire de la prendre en compte lorsque nous l'étudions. Plus précisément, il s'agira d'articuler « ce que l'acteur relate de ces pratiques (la dimension conscientisée) et des influences auxquelles sont soumises ces pratiques, influences nécessairement appréhendées par observation<sup>130</sup> (la dimension non-conscientisée) » (p. 84).

De son côté, Beillerot (2000), explique que, dans le sens le plus courant « est (...) *pratique* toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions ». Mais, précise-t-il, la pratique, « bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action (...) et son exercice ou sa mise en œuvre ». Ainsi, selon cet auteur, la notion de pratique revêt une « double dimension », d'un côté il y a les « gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués ». Les pratiques ont donc pour lui une réalité sociale, ce sont des « objets

<sup>129</sup> Selon la conception ethnométhodologie de Garfinkel les sujets d'études doivent être visiblement rationnels et rapportables. C'est-à-dire observables et descriptibles à toutes fins pratiques (1967, p. VII).

<sup>130</sup> Marcel précise que cette manière de faire conduit à envisager deux types de matériaux permettant d'étudier les pratiques. Des matériaux empiriques directement observables et des matériaux empiriques médiés par les discours de l'acteur (*ibid.* p.84)

sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (p. 22).

Pour Wenger (1998 ; 2005), le concept de pratique est associé au « faire » à la fois dans ses dimensions historiques et sociales et dans son aptitude à donner une structure et une signification à ce qui est accompli (p. 53) . En ce sens, selon le chercheur, une pratique est toujours une « pratique sociale » qui comprend à la fois le registre de « l'explicite » (le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles, les procédures), et celui de « l'implicite » ( les relations implicites, les conventions tacites, les indices subtils, les règles d'usage implicites, les intuitions ...). En somme, comme le dirait Berry (2008), la pratique regroupe « toutes les compréhensions co-substancielles de l'activité même » (p. 25). Néanmoins, à l'inverse de Nonaka et Takeuchi (1997), Wenger (1998 ; 2005), n'oppose pas les dimensions de « l'explicite » et du « tacite » dans le sens où, selon lui, ces deux dimensions sont omniprésentes dans toute forme de connaissance et que nous « avons tous nos théories personnelles et nos manières d'interpréter le monde<sup>131</sup> » (p.54).

Enfin, si comme le soutient Wenger, une « pratique est toujours sociale » alors, à l'instar de Daele, nous considérons que la pratique est « discutée et négociée, notamment par l'intermédiaire d'objets frontières» (*ibid.*). Ces objets frontières<sup>132</sup> peuvent prendre de multiples formes par exemple : des artefacts (outils, documents, modèles ...) qui jouent un rôle prépondérant dans la connexion de multiples pratiques, des discours et un langage commun permettant de communiquer et de négocier des significations, des processus (y compris des routines et des procédures ) permettant aux individus de coordonner leurs actions (Wenger, 2010, p. 128). Vinck parle « d'entités physiques qui relient les acteurs humains entre eux » (1999, p. 392). De son côté, Daele ajoute que ce sont « des artefacts concrets qui jouent le rôle de moyen terme entre les membres d'une communauté pour négocier et discuter du sens de leurs actions » (2009, p. 725). En somme, selon lui, cette vision de la pratique « rejoint les théories sociales classiques de Giddens et d'Habermas qui considèrent que la pratique sociale (à différencier de la praxis qui consiste en l'ensemble de l'action humaine de façon générale, par opposition à la théorie) est constituée de différents éléments interreliés » (Daele, 2013, p. 40). Par conséquent, il se rapproche de Lave et Wenger (1991) qui dans leurs

---

<sup>131</sup> Par « monde » Wenger (2005) entend le « contexte comme élément distinct de notre expérience, mais dans lequel nous vivons et à l'égard duquel nous réalisons notre expérience » (p. 77).

<sup>132</sup> La notion d'objet-frontière (*boundary object*) trouve son origine aux travaux de Star et Griesemer (1989).

écrits sur les communautés de pratique et sur la cognition située attribuent à la notion de pratique un sens interrelationnel. Dans la même idée, Zapata (2004), voit la pratique comme une « activité socialisée, c'est-à-dire qu'elle se structure, s'organise, se développe autour d'une communauté d'adhésion » (p. 17).

La notion de pratique trouve aussi son usage dans le champ professionnel. Nous entendons alors parler de pratiques professionnelles ou de « standards » professionnels qui, comme le souligne Daele (2013) sont « reconnus au niveau de toute une profession et qui sont formalisés dans des critères de qualité ou des chartes professionnelles » (p. 40). Selon lui, la pratique professionnelle est donc autant constituée d'actes professionnels standardisés que d'actions très locales et personnelles » (*ibid.*). Il rejoint donc Allal qui souligne que,

les pratiques d'une communauté sont des conduites sociales et individuelles en rapport avec les contenus et les contextes d'un domaine d'expertise. Les pratiques ne sont pas transversales ni transférables ; elles sont spécifiques à un domaine défini par une structuration de savoirs et savoir-faire (2007, p. 44).

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous retiendrons que l'activité des « *Moodleurs* » est à l'origine de pratiques sociales, de manières de faire, d'agir en rapport avec le contexte de l'activité. Ainsi, selon nous, l'appropriation de l'application « *Moodle* » relève à la fois des champs de l'implicite (comme les règles d'usage du forum de discussion, des règles de bienséance ou les relations qui existent entre les « *Moodleurs* » et de l'explicite (par exemple le rôle des « *Moodleurs* » au sein de la communauté ou les procédures de mise en œuvre qu'ils échangent sur le forum de discussion). De ce point de vue, la pratique se caractérise par trois dimensions témoignant de sa nature relationnelle et sociale.



### 5.2.2 La nature relationnelle et sociale de la communauté « Moodle » au regard des trois dimensions de la pratique

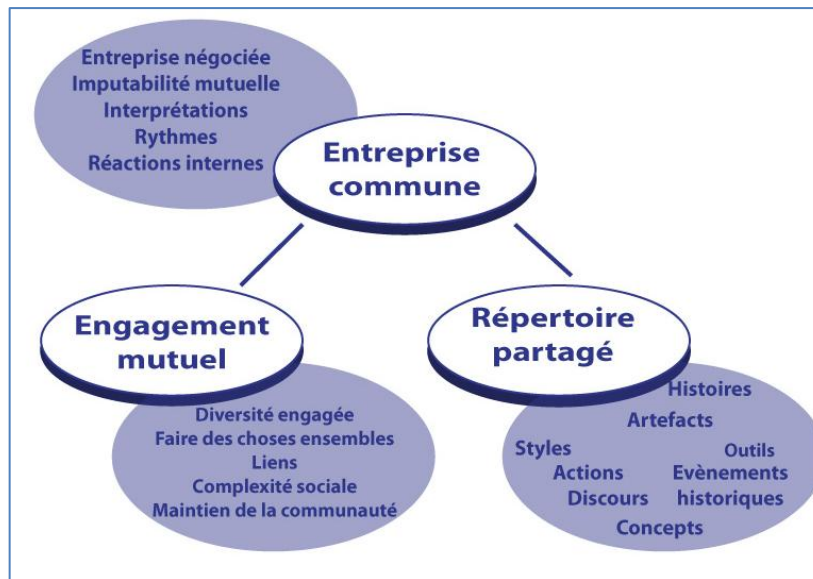


Figure 20 : Les trois dimensions de la pratique (Wenger, 1998 ; 2005, p. 82)

Selon Wenger (1998 ; 2005) la pratique définit une communauté selon les trois dimensions suivantes : l'engagement mutuel, l'entreprise commune, et le répertoire partagé (cf. figure précédente) ; lesquelles caractérisent la nature relationnelle et sociale de la pratique et constituent la source de cohérence de la communauté.

#### 5.2.2.1 L'engagement mutuel

L'appartenance à une communauté est le résultat de l'engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens. Il se caractérise par la participation des membres à la communauté et se manifeste par une interdépendance nécessaire au partage de connaissances sur les pratiques. Ceci donne forme à une cohésion sociale reposant sur la capacité des individus à partager leurs connaissances, s'entraider, se soutenir. L'appartenance l'engagement et la participation se manifestent donc par des échanges d'idées et d'informations, la discussion de problèmes et la découverte de solutions.

#### 5.2.2.2 L'entreprise commune

L'entreprise commune se situe entre les injonctions organisationnelles en termes d'objectifs à atteindre (par exemple mettre en œuvre un dispositif d'enseignement à distance) et ce que font effectivement les individus pour atteindre ces objectifs. C'est donc un « processus collectif permanent de négociation, reflétant la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel » (Chanal, 2000, p. 8). Castro-Gonçalves la définit comme étant « un

objet commun qui incite les individus à se rassembler. La notion d'objet permet aux membres de construire leur propre compréhension de leur situation » (2007, p. 151). L'entreprise commune est donc le résultat d'un processus collectif où les membres ont des objectifs communs partagés et négociés collectivement.

### 5.2.2.3 Un répertoire partagé

Au fur et à mesure de leur engagement dans une pratique commune, les membres de la communauté constituent une réserve de ressources collectives. C'est ce que Wenger appelle le « répertoire partagé » qui combine des supports physiques par exemple des dossiers, des formulaires, des documentations ou des éléments moins tangibles par exemple, des routines, des symboles, des gestes un langage spécifique devenus partie intégrante de la pratique. Ce répertoire combine donc « des éléments de participation et de réification et il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité » (Wenger, 1998 ; 2005, p. 91). Nous trouvons ici des analogies avec la théorie de la structuration telle que définie par Giddens (1984, pp. 23-24) où la structure est comprise comme un ensemble de règles et de ressources participant à la production de systèmes sociaux et organisés dans le temps et dans l'espace sous la forme de traces constituant la mémoire des individus.

En somme, considérer que la communauté « Moodle » est une communauté de pratique nous permet de former l'hypothèse que la participation des « Moodleurs » à la communauté se caractérise selon les trois dimensions que nous venons d'exposer, lesquelles sont susceptibles d'avoir une influence sur le DP de ces derniers.

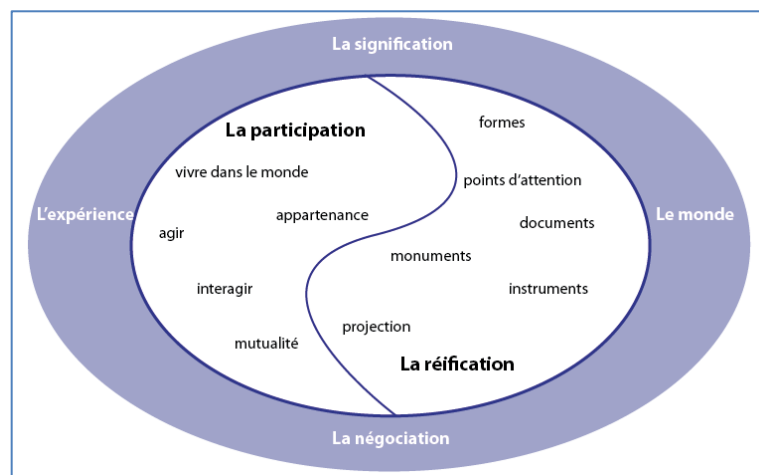
Outre le fait que la pratique se caractérise selon ces trois dimensions, elle se rapporte également à la « construction de sens en tant qu'expérience de la vie quotidienne » (Wenger, 1998 ; 2005, p. 58). Le sens se situe dans un processus que l'auteur appelle « négociation de sens ».

### 5.2.3 Le développement professionnel des « Moodleurs » compris comme une « négociation de sens » reposant sur la dualité « Participation/Réification »

Wenger (1998 ; 2005) défend l'idée que la « production sociale de sens est un angle approprié pour traiter la notion de pratique » (p. 55). Il appelle « négociation de sens », le processus par lequel nous donnons des significations à nos expériences et au monde qui nous entoure. Selon l'auteur, les relations sociales sont des vecteurs de négociation de sens. De ce fait, la négociation de sens peut inclure le langage, des conversations, des interactions avec

des pairs et s'appuyer sur des « éléments tacites comme des conventions » (Chanal, 2000, p. 5). L'auteure précise que nous retrouvons ici la distinction proposée par Giddens (1984), entre la « conscience discursive qui représente tout ce que les acteurs peuvent exprimer de façon verbale (...) et la conscience pratique qui recouvre tout ce [qu'ils] savent ou croient [savoir] des conditions de leur action, mais n'expriment pas de façon discursive ». Selon l'interprétation de cette auteure, le concept de négociation au sens de Wenger (1998 ; 2005) « partage avec celui de création de sens (*sensemaking*) de Weick (1995), un caractère à la fois dynamique et en construction : il s'agit de créer, d'inventer, de mettre en scène, des interprétations sur une situation vécue ». En revanche, selon la chercheuse, « la notion de négociation de sens défendue par Wenger relève beaucoup plus (...) d'une perspective sociale et étroitement incorporée à la pratique ». En ce sens, elle se rapproche de Wenger (1998 ; 2005), pour expliquer qu'il faut appréhender le terme « négociier » dans ses deux sens : « dans le sens de "négocier un prix" (c'est la dimension sociale) et dans celui de "négocier un virage" (c'est la dimension pratique liée au savoir-faire). En ce sens, l'approche de Wenger (...) s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'action située » (Chanal, 2000, p. 5).

Selon Wenger (1998 ; 2005), « la négociation de sens » est un processus réunissant deux notions complémentaires la « participation » et la « réification ». Cette dualité (cf. figure suivante) est fondamentale pour comprendre la dynamique d'une communauté de pratique. Dans le cadre de ce travail, elle se révélera fondamentale pour comprendre la dynamique du DP des individus appartenant à la communauté « Moodle ».



**Figure 21 : La dualité participation-réification (Wenger, 1998 ; 2005, p. 69)**

Nous voyons bien ici que le paradigme n'est pas celui de la « transmission des savoirs » puisque c'est la négociation de sens qui permet une sorte de « transformation-évolution des savoirs » chez les membres de la communauté.

### 5.2.3.1 La participation

Le terme de participation est utilisé par Wenger (1998 ; 2005) pour décrire « l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs » (p. 61). Toutefois, il précise que le terme de « participation a un sens différent de celui de collaboration [car il peut comprendre] toutes sortes de liens conflictuels et harmonieux, privés et publics, compétitifs et coopératifs » (p. 62).

Certaines études s'intéressent à la participation communicationnelle des individus sur le réseau Internet. Citons par exemple celle d'Audran et Garcin (2012), qui se questionnent sur l'influence que peut avoir la participation sociale en ligne sur l'apprentissage à distance. Les deux chercheurs s'appuient sur les travaux de Lave et Wenger (1991) pour postuler que « l'apprentissage serait lié à une forme de participation (*peripheral legitimate participation*) » et sur ceux de Wenger (1998 ; 2005) qui renforce cette idée en « soutenant que la participation est une part intrinsèque de l'apprentissage ». Pour ces deux auteurs, cet apprentissage repose sur « l'idée d'une collaboration » au sein de « zones de coopération sociale » (Peraya, 1999, p. 157) par exemple les forums électroniques. Ils se rapprochent d'Hrastinski (2009), pour expliquer que « la participation en ligne » peut être assimilée à de « l'apprentissage en ligne » et pour postuler « qu'il existe un lien fort entre l'efficacité des apprentissages et la participation en ligne au point que « la participation et l'apprentissage semblent constitutifs l'un de l'autre ». Par ailleurs, toujours à l'instar d'Hrastinski (2009), les deux chercheurs soutiennent que le maintien d'une relation active « traduit un engagement qui ne se limite pas à une simple communication écrite ou orale » et étayent cette argumentation en soulignant que « l'activité de bénéficiaires passifs (*passive recipients ou lurkers*<sup>133</sup>) serait presque aussi bénéfique que celles des contributeurs actifs (*posters*) » (Audran & Garcin, 2012, pp. 65-66). L'activité passive serait donc une forme de participation. En ce sens, ils se joignent à Berry (2008), pour spécifier que « la notion de participation ne renvoie pas nécessairement à l'idée de collaboration » (p. 27).

De ce point de vue, si nous considérons que la participation sociale en ligne est une part intrinsèque de l'apprentissage ; alors nous pouvons émettre l'hypothèse que le DP des « *Moodleurs* » peut être influencé par la participation de ces derniers à la communauté

---

<sup>133</sup> Un *lurker* est un individu qui lit les discussions sans y participer. Le néologisme « *dé-lurker* » est utilisé pour désigner le moment où le nouveau venu sort de cette phase d'observation et d'adaptation et se met à contribuer au forum.

« Moodle », notamment en ce qui concerne leur participation (active ou passive) aux interactions qui se déroulent sur le forum électronique de la communauté. De ce point de vue, la participation peut-être entendue comme une activité, mais aussi comme une expérience<sup>134</sup>. Bien entendu, une mise à l'épreuve de cette affirmation théorique s'impose. Nous y reviendrons dans la partie méthodologique.

### **5.2.3.2 La réification**

Comme le souligne Wenger (1998 ; 2005) la « participation s'organise toujours autour de la réification parce qu'elle comprend des artefacts, des mots et des concepts qui lui permettent de se concrétiser » (p. 75) . Pour l'auteur, la réification est un processus qui, au cœur de chaque pratique, « consiste à donner forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une chose ». Elle peut donc emprunter plusieurs formes par exemple « des outils, des symboles, des mots et des concepts qui réifient un élément de cette pratique ». Ainsi, elle peut recouvrir « un large éventail de processus tels que fabriquer, concevoir, représenter, nommer, codifier, décrire, percevoir ... » (*ibid.*, pp. 64-65) . Au regard de ces précisions, pour les « Moodleurs » le processus de réification pourrait se révéler (entre autres) au travers des messages diffusés sur le forum électronique de la communauté, par la création d'ouvrages, de documentations ou de tutoriels (Garcin & Audran, 2013) utiles à l'utilisation et/ou à la mise en oeuvre de l'application « Moodle ». Comme le souligne Wenger (1998 ; 2005), l'intérêt de ces objets réside dans le fait qu'ils représentent des « réflexions sur la pratique<sup>135</sup> » et qu'ils dissimulent des « contextes de significations contenus dans les pratiques humaines » (*op. cit.*). En définitive, la réification donne une forme concrète à l'expérience des individus (ici, les Moodleurs). Audran (2013), explique que l'on « ne dira jamais assez combien l'objet est proche du sujet ». Dans le cas qui nous occupe, nous ajouterons que l'objet est également proche de la pratique du sujet. Toutefois, ne perdons pas de vue que la réification est à la fois un phénomène de mémorisation sur des supports et l'intériorisation de connaissances.

### **5.2.3.3 Participation et réification deux notions complémentaires**

Les notions de « participation » et de « réification » sont à la fois « distinctes » et « complémentaires ». En conséquence de quoi, nous ne pouvons pas les considérer

---

<sup>134</sup> Le terme « expérience » apparaît partout en informatique au sens américain de pratique

<sup>135</sup> Rappelons-nous ici que la « réflexion sur la pratique » s'inscrit dans la perspective professionnalisante du DP des individus (*cf.* p. 81)

séparément, car elles forment une « unité dans leur dualité ». De ce fait, pour « comprendre l'une, il faut comprendre l'autre ». Pour « permettre à l'une de se produire, il faut aussi permettre à l'autre de le faire » et leurs « différentes combinaisons peuvent donner lieu à toutes sortes d'expériences de significations » (Wenger, 1998 ; 2005, p.68). Cette dualité représente donc un « aspect fondamental des communautés de pratique » (*ibid.*), car c'est autour d'elle que se négocie une pratique et qu'au fil du temps se crée une histoire d'apprentissage social combinant des aspects individuels et collectifs.

Enfin, si cette définition de la dualité « participation/réification » peut nous permettre de comprendre la dynamique de la communauté de « *Moodleurs* », elle peut également nous permettre d'envisager la communauté « *Moodle* » comme un espace social favorable au DP. C'est-à-dire comme un espace dynamique favorisant les relations entre les individus et le monde au sein duquel la coopération entre pairs devient un moyen d'élargissement de la connaissance.

## **Synthèse du chapitre**

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes intéressés au concept de « communauté de pratique ». Comme nous l'avons mentionné en introduction, une entrée par cette théorisation nous paraît appropriée puisqu'elle nous permet de comprendre de quelle manière des pratiques sociales non pensées pour l'apprentissage soutiennent le développement professionnel des individus au travers de dispositifs mis en œuvre au sein de communautés de pratique en ligne. Cette approche nous fournira par la suite un cadre théorique et méthodologique pour notre investigation afin d'appréhender le développement professionnel (en termes d'apprentissage) dans le contexte d'une communauté virtuelle.

À partir de la revue de littérature consacrée aux communautés, nous retiendrons que la communauté virtuelle « *Moodle* » est un regroupement socioculturel auto-organisé qui se singularise par sa présence dans le cyberspace et par l'adhésion volontaire d'individus. Ces derniers partagent des préoccupations, des problèmes ou des passions sur un sujet précis et élargissent leur « stock de connaissances » et leur expertise en interagissant en face à face ou sur les réseaux sociaux. Cela met en évidence la présence d'une « construction sociale » où les interactions sociales contribuent à la mise en forme de l'activité, mais également au développement de l'identité (personnelle ou professionnelle) des individus en même temps que celle de la communauté. En ce sens, la communauté « *Moodle* » est une communauté de pratique en ligne qui permet de concevoir le DP sous l'angle d'une participation sociale. Dès lors, nous pouvons confirmer l'hypothèse entrevue en introduction, c'est-à-dire dans une perspective professionnalisante ; le DP des individus dépend de leur participation à des communautés et de leurs interactions avec les autres membres de la communauté.

Le modèle développé par Wenger (1998 ; 2005) met en évidence que la participation à une communauté de pratique peut être comprise comme un processus d'apprentissage et une démarche vers la connaissance. De ce fait, nous proposons d'étudier la dynamique du processus de DP à partir des différentes composantes de « l'apprentissage social » c'est-à-dire : la communauté, la pratique et le sens (*cf.* figure 17 p. 130 ). En effet, les « pratiques sociales » sont au cœur du DP des « *Moodleurs* » dans le sens où elles témoignent de « manières de faire » et « d'agir » en rapport avec l'activité « *Moodle* ». La pratique se caractérise par trois dimensions (l'engagement mutuel, l'entreprise commune, et le répertoire partagé) lesquelles caractérisent sa nature relationnelle et sociale et constituent la source de cohérence de la communauté.

Nous pouvons donc postuler que la participation des « *Moodleurs* » à la communauté « *Moodle* » peut se caractériser par ces trois dimensions lesquelles peuvent avoir une influence sur le DP de ces derniers. Enfin, la notion de pratique se rapporte aussi à la production sociale de sens. C'est-à-dire à un « processus de négociation de sens » réunissant deux notions complémentaires « la participation » et la « réification » qui permettent aux individus de donner des significations à leurs expériences quotidiennes et au monde qui les entoure. Dans le cadre de ce travail, cette dualité nous permettra de comprendre la dynamique de la communauté de « *Moodleurs* » et d'envisager la communauté « *Moodle* » comme un espace social favorable au DP.



## **Synthèse de la deuxième partie**

Dans cette deuxième partie, nous nous sommes attachés à illustrer les apports théoriques qui sont à la base de ce travail de thèse. Ils nous ont permis de comprendre de quelle manière les individus s'inscrivent dans une dynamique de développement professionnel au travers de leur activité quotidienne (activité centrée sur le développement de la plate-forme *Moodle*) et de leur adhésion à des communautés virtuelles.

Comme elle s'intéresse aux tâches et au contexte dans lequel les individus évoluent, la modélisation de l'activité (Engeström, 1987) adaptée à la communauté de « *Moodleurs* » autorise l'opérationnalisation de notre étude sur le développement professionnel. Ce concept est un élément fondamental dans ce travail de recherche, car il nous permettra d'étudier la manière dont les « *Moodleurs* » construisent les connaissances nécessaires à la conduite de leur activité. A cet effet, nous avons l'intention d'utiliser la grille de lecture (cf. p. 111) proposée par Engeström (2001) à partir de laquelle nous pourrions décrire les pratiques d'apprentissage mises en œuvre par les « *Moodleurs* » pour s'approprier l'application « *Moodle* ».

Selon nous, ces situations d'apprentissage s'inscrivent dans une perspective sociale. En d'autres termes, nous postulons qu'elles sont soutenues par la participation des individus à des communautés sociales au sein desquelles le savoir est partagé. C'est la raison pour laquelle nous avons convoqué la théorie des communautés de pratique (Wenger, 1998 ; 2005).

Cette notion nous permettra de modéliser des pratiques sociales qui soutiennent le développement professionnel des individus. Au regard de la littérature, nous retenons que la communauté « *Moodle* » est un regroupement socioculturel auto-organisé qui se singularise par sa présence dans le cyberspace et par l'adhésion volontaire d'individus. Ces derniers partagent des intérêts communs et élargissent leur expertise en interagissant sur les réseaux sociaux. Cela met en évidence la présence d'une « construction sociale » où les interactions sociales contribuent à la mise en forme de l'activité. En ce sens, nous retenons que la communauté « *Moodle* » est une communauté de pratique en ligne permettant de concevoir le développement professionnel sous l'angle d'une participation sociale. Dès lors, nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle dans « une perspective professionnalisante, le développement professionnel des individus dépend de leur participation à des communautés et de leurs interactions avec les autres membres de la communauté ».

En conséquence de quoi, le modèle développé par Wenger (1998 ; 2005) nous permet d'avancer que le développement professionnel des « *Moodleurs* » est sous-tendu par leur « participation » à la communauté « *Moodle* ». Aussi, les trois dimensions de la pratique telles qu'évoquées par le chercheur ; c'est-à-dire l'engagement mutuel, l'entreprise commune, et le répertoire partagé définissent, selon nous, la nature relationnelle et sociale du développement professionnel. Ainsi, rechercher des traces de ces trois dimensions au sein de la communauté « *Moodle* » sera l'une des tâches de cette recherche.

Enfin, comme la notion de pratique se rapporte à la production sociale de sens, notre recherche se concentrera également sur les notions de « participation » et de « réification » qui permettent aux individus de donner du sens à leurs expériences quotidiennes. Cette dualité est à notre sens indispensable pour comprendre la dynamique de la communauté de « *Moodleurs* » comme un espace social favorable au développement professionnel.