

Le « *Moodleur* » acteur des son développement professionnel

Après avoir étudié des phénomènes collectifs (logiciels libres – *Moodle*), dans ce chapitre nous nous intéresserons à l'individu et à son développement professionnel. Plus précisément, nous nous pencherons sur le lien qui est censé exister entre un phénomène collectif comme celui des logiciels libres et un développement individuel. En somme, la question de fond est : est-ce que les gens ordinaires tirent parti (ou peuvent tirer parti) individuellement des phénomènes dits d'intelligence collective ?

De ce fait, tout au long de ce chapitre, nous explorerons la notion de développement professionnel. Il apparaît que celui-ci peut être caractérisé selon deux axes, l'un développemental et l'autre professionnalisant. Cette partie vise à mettre au jour ces deux axes tels qu'ils sont modélisés par les chercheurs. En conséquence, une analyse de la littérature portant sur l'objet « développement professionnel¹⁰⁶ » nous permettra de mieux appréhender cette notion et de la situer dans ce travail de recherche. Plus précisément, elle nous permettra de voir dans quelle mesure l'usage et l'appropriation de la plate-forme « *Moodle* » par les « *Moodleurs* » peut s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage de gestes professionnels.

Comme nous le constaterons, l'objet « développement professionnel » revêt un caractère polysémique qui produit une confusion entre le concept lui-même et les procédés par lesquels il s'opère. C'est la raison pour laquelle, dans un premier temps, nous ferons la distinction entre les notions de « développement professionnel » et de « professionnalisation ». Nous verrons dans quelle mesure ces deux concepts sont intimement liés dans un « triptyque » modélisé par Wittorski (2009). Nous mettrons en évidence que la « professionnalisation » relève d'une intention organisationnelle alors que le « développement professionnel » est un processus de transformation des sujets. Dans le cadre de ce travail, faire cette distinction, nous permettra de mettre en évidence dans quelle perspective du modèle proposé par Wittorski (2009) nous nous inscrivons (*cf.* figure 6 p. 70)

¹⁰⁶ Après cette introduction (à l'exception des titres de paragraphes) nous utiliserons l'acronyme DP pour parler de développement professionnel. Par ailleurs, notons que la revue de littérature portant sur l'objet développement professionnel s'intéresse globalement au développement professionnel des enseignants. Nous pensons que les différents textes qui la composent peuvent être adaptés au développement professionnel de tous les individus quels que soient leurs secteurs d'activité. C'est la raison pour laquelle nous remplacerons le terme « enseignant » par celui « d'individu ». De plus, précisons que nous avons modifié certaines définitions pour les adapter à notre travail. Dans ce cas, les modifications apparaîtront entre les crochets [].

Par la suite, nous nous intéresserons au concept de « développement professionnel » à proprement parler et nous tenterons de le définir. De ce point de vue, nous observerons que les chercheurs qui s'intéressent à celui-ci s'accordent à dire qu'il peut s'envisager selon deux perspectives : l'une « développementale » et l'autre « professionnalisante ». Nous relèverons que la perspective « développementale » associe le développement professionnel des individus à l'évolution de leur parcours professionnel. Plus précisément, nous verrons que dans cette perspective le « développement professionnel est perçu comme un processus dynamique qui tend à configurer le déroulement des carrières des individus.

Pour continuer, nous porterons notre attention sur la perspective « professionnalisante » du développement professionnel. Nous mettrons en évidence que celle-ci peut être envisagée selon deux axes. L'un où il est envisagé comme une « réflexion sur la pratique » et l'autre où ce sont « les processus d'apprentissage » qui sont mis en lumière.

Bien que ces deux perspectives soient également intimement liées (les mécanismes de réflexion peuvent conduire vers des processus d'apprentissage), nous verrons que dans le cadre de ce travail, nous focaliserons notre attention sur celui qui envisage le développement professionnel comme un « processus d'apprentissage ». Enfin, nous concluons par une synthèse de ce chapitre.

3.1 Le développement professionnel : un concept, une multitude d'expressions

Le DP retient depuis ces dernières années l'attention de nombreux chercheurs. C'est un sujet très présent dans les écrits professionnels et scientifiques et ces derniers ne cessent de se multiplier. De ce fait, comme le souligne Marcel, cette abondance de publications « met à jour une grande diversité dans les modalités d'approches, les cadres théoriques ou les choix méthodologiques, mais également dans les visées des travaux et les postures de ceux qui les conduisent » (2009a, p. 157). En effet, certains écrits favorisent des « interventions planifiées qui ont pour visée de transformer les pratiques et les représentations des acteurs professionnels. D'autres, à l'inverse, se concentrent sur les expériences d'apprentissage naturelles au sein du milieu professionnel » (Lefevre, Garcia, & Namolovan, 2009, p. 277). Nous comprenons alors qu'il est compliqué de définir le DP. D'une part parce que le concept est polysémique, et, d'autre part, parce qu'il renvoie à une multitude d'expressions et de significations.

La littérature scientifique montre qu'il existe une multitude d'expressions pour qualifier le DP. Nous rencontrons (entres autres) les expressions suivantes : développement

professionnel ou de développement professionnel continu (Daele, 2013 ; Marcel, 2009b ; Stumpf & Sonntag, 2009 ; Donnay & Charlier, 2008), perfectionnement professionnel (Goddard, 2005 ; Soular, 2001), développement pédagogique (Savoie-Zajc & Dionne, 2001), développement de carrière (Huberman, 1989), professionnalisation (Wittorski, 2007). Nous voyons ici que le caractère polysémique revêtu par l'objet « développement professionnel » engendre une confusion entre la signification du concept lui-même et les procédés par lesquels il s'opère. Dans un premier temps, voyons ce qui se cache sous la notion de professionnalisation.

3.2 La notion de professionnalisation

Dans son article « À propos de la professionnalisation » Wittorski, (2009) explique que ce concept suscite de nombreuses discussions tant dans le milieu de la formation que dans celui du travail. Afin de mieux saisir ce qui se cache sous cette notion, il propose de l'analyser à partir des « enjeux sociaux qui l'entourent » et d'en identifier « les principaux sens repérables au travers des pratiques sociales ». Selon lui, le discours managérial actuel soutient que nous sommes entrés dans :

un nouveau paradigme social prônant un « individu acteur et auteur de sa propre vie » ainsi qu'une « efficacité immédiate de l'action concrète » (professionnelle, sociale, voire privée), signe sans doute d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie (2009, p. 781).

Certes, nous retrouvons ici le discours libéral actuel tenu par les ouvrages de management et dénoncé par Boltanski et Chiapello dans le « Nouvel esprit du capitalisme » (2011). Mais, même si ce n'est pas un discours « scientifique », il nous fait comprendre que dans ce contexte, il s'agit de rendre les individus plus « professionnels¹⁰⁷ » ; c'est-à-dire ayant des « connaissances approfondies de leurs actions et de leur métier en général, sachant s'adapter à des situations variées et complexes et développant leur autonomie » (Daele, 2013, pp. 23-24). Uwamariya et Mukamurera, rejoignent la définition de Daele puisque pour elles, les individus sont « amenés à maîtriser [leur] métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents [ayant] la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés » (2005, p. 140). Comme le souligne Daele « La professionnalisation s'inscrirait donc

¹⁰⁷ Wittorski parle de « salarié professionnel » (2007, p. 16)

dans un mouvement (...) par lequel les professions (et les professionnels) visent à développer leur identité, la qualité de leurs savoirs-faire, leurs outils et leurs techniques. » (*op. cit.*, p 24).

Wittorski précise qu'il faut penser « les liens entre activité/développement professionnel (relevant du sujet) – compétence/professionnalisation (relevant du tiers, de l'organisation) – négociation identitaire (sujet-tiers) » (2009, p. 783). Ses travaux, réalisés dans différents secteurs, le conduisent à dire que la « professionnalisation » et le « développement professionnel » sont intimement liés dans un triptyque qu'il modélise de la manière suivante :

- 1- La professionnalisation relève d'une intention organisationnelle « de mise en mouvement » des sujets passant par la prescription de compétences par l'organisation et par la proposition de dispositifs permettant de les développer. Wittorski parle « d'identité prescrite » ;
- 2- le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés. Il s'agit ici « d'identité agie et vécue » ;
- 3- un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) s'opère alors dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation (ou un tiers « qualifié ») de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée, valant attribution/reconnaissance de place dans l'organisation. L'auteur parle ici « d'identité reconnue/attribuée » (Wittorski, 2009, pp. 783-784).

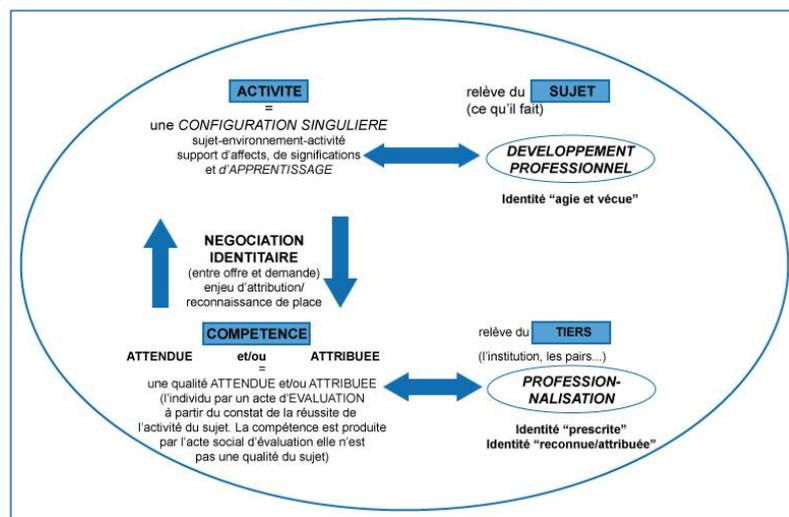


Figure 6 : Le triptyque : professionnalisation - développement professionnel - négociation (Wittorski, 2009, p. 784)

En somme, la professionnalisation peut être envisagée selon trois voies qui peuvent être complémentaires :

- elle peut être comprise comme une « intention organisationnelle d’accompagner la flexibilité du travail ». À savoir, une « modification continue des compétences en lien avec l’évolution des situations de travail » (Wittorski, 2007, p. 7). La professionnalisation s’inscrirait donc dans un mouvement principalement économique, politique et social (*ibid.*, pp. 15-23). Uwamariya et Mukamurera (2005) parleront de « professionisme » (p. 140) ;
- elle renvoie à « la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu’à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession (*ibid.*) ;
- elle peut être envisagée comme une « négociation identitaire » portant sur la « reconnaissance sociale du sujet par son environnement » (Wittorski, 2007, p. 153).

Ainsi, la professionnalisation des « *Moodleurs* » (en situation de travail) relèverait des impératifs d’efficience et de performance imposés par des injonctions organisationnelles (mettre en œuvre un dispositif d’enseignement en ligne). Ce qui, d’une part, suppose leur reconnaissance identitaire par l’organisation ; c’est-à-dire la reconnaissance de « compétences à des process d’actions donnant lieu à réussite¹⁰⁸ » (*ibid.*) (par exemple l’administration de la plate-forme « *Moodle* ») et, d’autre part, les inscriraient de fait dans un mouvement de changement et d’adaptation à partir duquel ils développeraient leurs pratiques, mais aussi des stratégies d’apprentissage.

Dans le cadre de notre travail, c’est la partie haute de la modélisation (*cf.* figure 6, p. 70) développée par Wittorski qui nous intéresse, c’est-à-dire la « diversité des modalités de développement professionnel des individus en fonction des activités qu’ils déploient dans les situations qu’ils vivent » (2009, p. 784).

¹⁰⁸ A cet égard, Wittorski, souligne que c’est « là un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd’hui dans les systèmes de travail ». Mais précise-t-il, dans un contexte de professionnalisation, « le dispositif proposé à l’individu constitue une offre identitaire ». C’est-à-dire, une « injonction à devenir conforme à des attentes exprimées par l’organisation ». En conséquence de quoi, les « situations de professionnalisation peuvent générer des tensions identitaires » qui selon Kaddouri (2005) cité par l’auteur « donnent naissance au développement de stratégies identitaires [c’est-à-dire] l’ensemble des actes qui » (Wittorski, 2007, p. 154)

Cela suppose que le « Moodleur » connaisse « les faiblesses et les forces de sa pratique. Ainsi, les besoins spécifiques [à l'activité sur Moodle] devraient être naturellement identifiés par (...) lui-même. Par la suite, les moyens pour répondre à ses besoins devraient aussi être choisis par lui ». Cela évoque l'idée d'un « processus à la fois d'apprentissage, de recherche et/ou de réflexion » (Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 141) constituant les sources d'une acquisition de savoirs et/ou de compétences. Charlier (1998), parle d'une expérience personnelle reposant sur trois processus : l'apprentissage par l'action et par l'interaction, la réflexion dans et sur l'action (pp. 70–71).

Dans le cadre de notre recherche, ce sont les stratégies d'apprentissages développées par les « Moodleurs » qui nous intéressent même si nous nous acceptons l'idée qu'elles peuvent être inspirées par des injonctions organisationnelles. Comme nous le verrons par la suite (cf. p. 81), nous envisageons le DP des « Moodleurs » selon une perspective professionnalisante. Mais, avant de nous pencher sur ce point précis, voyons de quelles manières les chercheurs définissent le DP.

3.3 Le développement professionnel : définitions

Marcel, rappelle que dans son acceptation la plus large le concept de DP « englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (2009a, p. 157).

Cette définition peut être précisée par l'apport d'éléments complémentaires. Notamment par ceux que propose Day (1999) qui s'inscrit aussi dans une vision large du DP. En effet, pour ce chercheur le DP,

se compose de toutes les expériences naturelles d'apprentissage ainsi que des activités conscientes et programmées destinées au bénéfice direct ou indirect de l'individu, du groupe (...). C'est le processus par lequel, seuls ou avec d'autres, les [individus] acquièrent et développent de façon critique la connaissance, les aptitudes et l'intelligence émotionnelle essentielles pour une bonne réflexion professionnelle, une bonne planification professionnelle et une bonne pratique professionnelle¹⁰⁹ (p. 4).

¹⁰⁹ Traduction libre

Cette vision suppose que les individus occupent une place de première importance dans leur DP. Dans le même sens, Donnay et Charlier, considèrent le DP comme un processus orienté vers des buts, un projet, etc. (par exemple mettre en œuvre un dispositif d'enseignement en ligne), situé (dans et/ou en dehors de l'organisation)¹¹⁰ et dont le cœur est constitué par les pratiques des individus. Ces auteurs proposent de définir le DP comme :

un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs (...) et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle (2008, p. 15).

Reprenons et explicitons quelques points de cette définition :

- « **un processus dynamique et récurrent** » : qui nécessite « une actualisation constante des compétences professionnelles » par des apprentissages généralement « sur le tas » qui ne sont pas nécessairement linéaires et juxtaposés et qui seront réinvestis dans les activités professionnelles ;
- « **intentionnel ou non** » : c'est-à-dire « partiellement planifiable ». En effet, la « multiplicité et le caractère informel des lieux » dans lesquels il se développe (par exemple au sein de l'organisation, dans des centres de formation, au sein de communautés virtuelles, etc.) lui confèrent de fait un caractère « imprévisible » et non intentionnel, car l'individu peut développer ses pratiques dans des situations imprévues. Ceci suppose « l'acceptation d'une part d'incertitude tant dans les occasions que les résultats d'apprentissages » ;
- « **dans ses interactions avec l'altérité** » : le DP se nourrit « des interactions formelles et informelles avec l'Autre ». C'est-à-dire, au travers d'échanges, de confrontations ou de débats avec des collègues de travail, des pairs, ou d'autres acteurs ;
- « **enrichit et transforme son identité professionnelle** » : le DP est lié à la manière dont l'individu se voit dans son rôle, ses fonctions, ses missions, ses relations avec les autres, etc. (Donnay & Charlier, 2008, pp. 13-23).

¹¹⁰ A cet égard Daele parle d'un environnement « composé de situations de travail traversées par des questions et des problèmes quotidiens à résoudre[et] situé dans un cadre de relations avec des acteurs » (2013, p. 27).

En outre, les deux chercheurs précisent que le DP et le développement personnel de l'individu sont intimement liés. Plus précisément, le « développement professionnel s'ancre dans le développement personnel (...) l'un et l'autre s'enrichissent mutuellement ». De ce fait, une « meilleure connaissance de soi et un équilibre affectif accru » auraient des conséquences sur les conduites professionnelles (*ibid.*, p. 21). Pour compléter ces propos, nous ajouterons que le « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003) constitue également une caractéristique du DP. En effet, nous considérons que cette dimension intervient d'une manière très significative dans l'activité des « Moodleurs ». Un sentiment d'efficacité personnelle de bon niveau autorisera l'individu à se fixer des buts, à développer ses pratiques et à s'engager dans des processus d'apprentissages.

Par ailleurs, dans le contexte de cette recherche, à l'instar de Marcel (2005a, p. 137) nous nous autoriserons à qualifier de « sociocognitif » le processus de DP, car nous estimons que les « Moodleurs » construisent des connaissances en s'engageant dans des relations sociales. C'est-à-dire à partir de médiations sociales et culturelles.

Enfin, quels que soient les auteurs qui s'intéressent au DP, tous s'accordent à dire que celui-ci peut être analysé selon deux perspectives. C'est notamment ce qui ressort de l'étude conduite par Uwamariya et Mukamurera (2005) qui identifient deux angles d'approche pour analyser le DP.

3.4 Deux perspectives d'analyse du développement professionnel

À partir de leurs travaux, Uwamariya et Mukamurera (2005) identifient deux angles d'approche du DP : l'un développemental et l'autre axé sur la professionnalisation. Les deux auteures proposent la modélisation suivante :

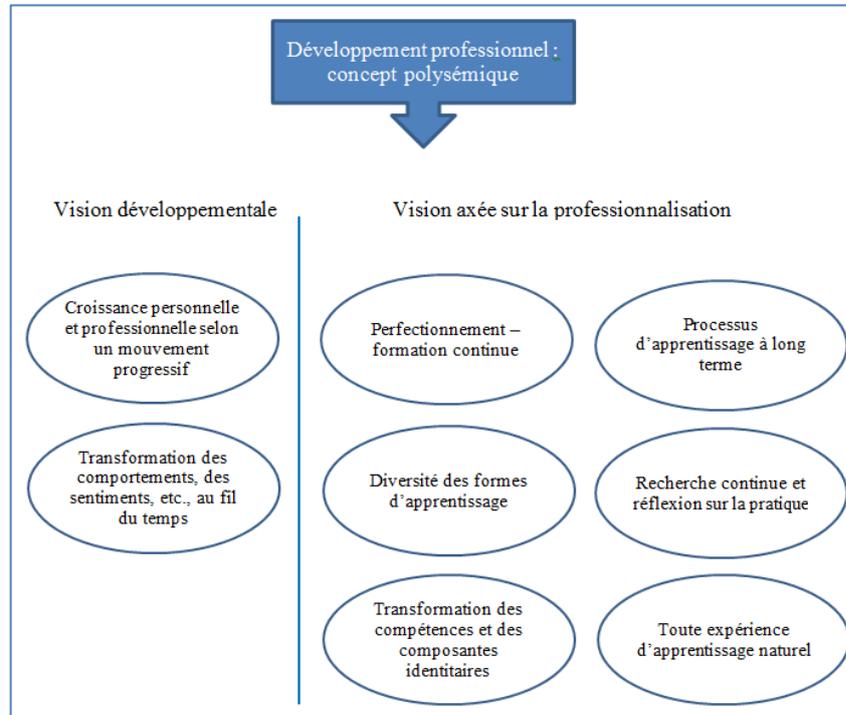


Figure 7 : Les différentes conceptions du développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135)

La vision développementale s'intéresse à l'évolution et à la transformation de l'individu tout au long de sa carrière. La vision professionnalisante conçoit le DP comme un processus d'apprentissage ou comme une réflexion sur la pratique. Ces deux perspectives sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

3.4.1 La vision développementale

La perspective développementale associe le DP au cheminement de l'individu tout au long de son parcours professionnel. Dans ce cas, le DP est perçu comme une « croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134) de la part des individus. Dans une approche développementale, le DP traite « des processus dynamiques des pratiques, des comportements et des modes de pensée qui tendent à configurer le déroulement des carrières par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs particularités » (Lefevre & al., 2009). De même que les

étapes de développement psychologique de l'enfant, cette perspective développementale trouve son origine dans les travaux piagétiens. Elle part donc du présupposé que :

les savoirs et les pratiques de l'individu évoluent de manière progressive dans un champ professionnel donné, les connaissances acquises dans le nouveau stade étant plus complexes que celles du stade antérieur. Le mouvement progressif qui se produit chez l'acteur, grâce à ses expériences professionnelles et personnelles successives, lui permet d'assimiler différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'activité rencontrées (*ibid.*, p. 278).

Super (1980) illustre le DP selon cinq phases qui représentent l'évolution de l'individu depuis sa petite enfance jusqu'au départ à la retraite : la croissance (*growth* de 0 à 14 ans) , l'exploration (de 15 à 25 ans), l'établissement (*establishment* de 26 à 45 ans), le maintien (*maintenance* de 46 à 65 ans) et le déclin (*decline* à partir de 66 ans) (pp. 282-298).

Le postulat est que les sujets passent par chacune de ces étapes et que chacune d'elles sont liées à des tâches. Par exemple, l'étape d'« exploration » correspond à la période où se réalisent les choix de carrière. L'individu fait face à des tâches de cristallisation, de précision et d'actualisation de sa préférence vocationnelle. En résumé, un processus cognitif s'opère impliquant de la part de l'individu une compréhension de ses intérêts, de ses compétences et de ses valeurs. Cette prise de conscience lui permettra de poursuivre des objectifs de carrière cohérents et de les concrétiser par l'entrée dans un travail ou dans une formation.

Certains chercheurs ayant travaillé sur cette théorie (par exemple Herr, 1997 ou encore Savickas, 2002) préconisent de mettre l'accent sur les effets du contexte social et sur l'influence réciproque qu'il peut y avoir entre la personne et l'environnement. Pour Lefeuvre et al., cette perspective est intéressante dans le sens où elle propose « des modèles généraux de l'évolution professionnelle des acteurs dans un champ donné (...) pouvant servir de repères pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associées à ces processus » (2009, p. 278). Mais, comme nous allons le voir dans le paragraphe qui suit, cette vision linéaire peut être perturbée par des mutations économiques et sociales. En conséquence de quoi elle peut être contestée.

3.4.1.1 Une approche perturbée par des mutations économiques et sociales

La vision linéaire et chronologique du DP peut être contestée, car les mutations économiques et sociales ont transformé le monde du travail. En effet, l'émergence de formes d'emploi moins pérennes et moins stables (CDD¹¹¹, travail intérimaire) associées à la multiplication des statuts professionnels et au chômage tendent à modifier les parcours et les trajectoires professionnelles des individus.

Selon l'INSEE¹¹² au dernier trimestre 2012, le taux d'emploi en CDD ou intérim concernait 6,7% de la population française et le chômage plus de 10%¹¹³ (Insee, 2013). De plus, une étude¹¹⁴ sur la mobilité professionnelle (TNS Sofres, 2009) montre que plus de la moitié (61%) des personnes interrogées ont connu des situations de changements professionnels dans les cinq années précédant l'enquête. Ces mobilités ont été soit initiées par les salariés (30%), soit proposées (18%) ou bien imposées (13%) par les entreprises. La mobilité s'accompagne principalement d'un changement de métier (50%), d'un changement d'entreprise (49%), d'une promotion (34%), d'un changement de service (34%) ou d'un changement géographique (15%).

Il semble donc que de nos jours, le développement de la carrière soit formé par l'agrégation d'expériences variées et divergentes. Dans ce contexte, nous comprenons qu'il est difficile (voire impossible) d'envisager une évolution de carrière linéaire. Néanmoins, de nombreux auteurs se sont engagés dans cette approche développementale ; notamment, en ce qui concerne le DP des enseignants.

3.4.1.2 La perspective développementale appliquée à la profession enseignante

La perspective développementale appliquée à la profession enseignante occupe une grande partie de la littérature francophone. Regarder le développement selon cet axe revient à établir la manière dont les enseignants se développent professionnellement en fonction de leurs préoccupations et de leurs expériences. Plusieurs chercheurs se sont appliqués à modéliser les différentes étapes du DP des enseignants. Nous en donnons quelques exemples dans les paragraphes qui suivent.

¹¹¹ Contrat à durée déterminée

¹¹² Institut national de la statistique et des études économiques

¹¹³ L'étude est conduite auprès d'une population âgée de 15 à 64 ans. Le rapport de l'INSEE précise que ces données sont provisoires.

¹¹⁴ Cette enquête a été réalisée par Internet auprès de 800 salariés du secteur privé âgés de 30 à 60 ans

Ainsi, Katz (1972) identifie quatre phases dans le développement des enseignants au cours de leur activité professionnelle : la survie, la consolidation, le renouvellement et la maturité. La phase de « survie » correspond à l'entrée dans la carrière (la première année). La préoccupation principale des enseignants est de faire face au quotidien. La deuxième année correspond à la phase de « consolidation ». Ici, les enseignants sont concentrés sur l'enseignement et les besoins des élèves. Dans la troisième phase, celle du renouvellement (troisième ou quatrième année), les enseignants sont devenus compétents dans la pratique de l'enseignement. Aussi, ils cherchent à sortir de la routine et/ou de l'ennui en s'intéressant à de nouvelles méthodes d'enseignement, de nouvelles idées, de nouveaux matériaux, etc. Enfin, la dernière étape, celle de la « maturité » correspond au moment où les enseignants commencent à se questionner sur leur philosophie de l'enseignement et sur l'impact qu'ils peuvent avoir dans et hors du milieu scolaire (pp. 50-54).

De son côté, Nault (1999) pense que le DP de l'enseignant peut se « concevoir comme faisant partie d'un processus de socialisation » constitué de cinq phases successives dont les « effets permettraient l'éclosion d'un moi professionnel personnalisé ». La première phase, celle de la « socialisation informelle » trouve son origine dans les antécédents biographiques (rêves, expériences) de l'individu. Elle conduit généralement à la phase de « socialisation formelle » qui se caractérise par un parcours de formation appelé « formation initiale ». Tout au long de cette période, l'étudiant acquiert les « savoirs de la profession » et une « initiation aux pratiques professionnelles » au travers de stages sur le terrain. La troisième phase « insertion professionnelle » correspond à la « prise de fonction ». Elle se déroule en trois étapes successives : l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis. Au cours de la quatrième phase, celle de la « socialisation personnalisée », l'enseignant poursuit son DP, « en partant de ses essais et de ses erreurs ou en partant d'une formation plus systématique orientée par ses lectures, des cours ou des mises à jour ». Enfin, la dernière étape, celle de la « socialisation de rayonnement », correspond au moment où l'enseignant fort de son expertise peut devenir « un théoricien réflexif par rapport à sa profession » (pp. 139-142).

Au travers de son article « Les phases de la carrière enseignante » Huberman (1989) s'intéresse à la trajectoire professionnelle des enseignants. Selon cet auteur, c'est l'entrée en fonction qui est à l'origine du DP. Dans cette optique, la formation initiale n'est pas considérée comme faisant partie du processus de DP. Huberman se concentre plutôt sur ce qui se produit tout au long du parcours professionnel. Pour ce faire, il propose un modèle dans

lequel sont regroupées les principales phases de la carrière enseignante. Ces phases peuvent s'enchaîner de différentes façons, comme l'indiquent les flèches de la figure suivante :

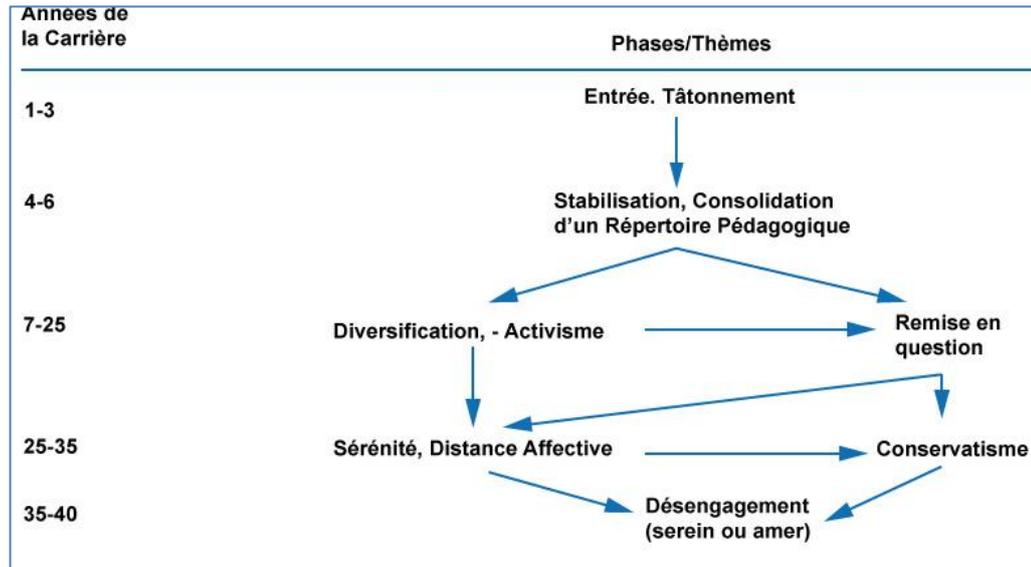


Figure 8 : Cycle de vie professionnelle de l'enseignant (Huberman, 1989, p. 8)

Cette modélisation est constituée de six étapes : l'entrée dans la carrière, la stabilisation, la remise en question, la sérénité et la distance affective, le conservatisme et, pour terminer, le désengagement.

Le début de carrière est illustré par deux phases successives : l'entrée dans la carrière et la stabilisation. L'entrée dans la carrière se caractérise par deux éléments : le moment de la découverte qui correspond à l'enthousiasme des débuts et « l'aspect de survie » qui selon Huberman traduit ce qu'on appelle le « choc du réel ». C'est le moment où l'individu, centré sur lui-même, prend conscience de la réalité quotidienne du terrain (la classe), où il tâtonne et se demande s'il « fera le poids ». La deuxième phase, celle de la stabilisation est celle de l'engagement dans la profession. Elle se caractérise par l'appartenance à un groupe de pairs et par la consolidation d'un répertoire pédagogique. Huberman parle « d'un confort psychologique accru ». Après la sixième année, les phases sont variées. En effet, une fois « stabilisés », certains majorent leur apport pédagogique et expérimentent de nouvelles pratiques pédagogiques (diversification), d'autres s'engagent dans une sorte d'« activisme » dont l'enjeu est plus institutionnel. Cette phase peut se concrétiser d'une part par une « recherche active de responsabilités administratives », il est alors question d'ambition personnelle, et, d'autre part, par la confrontation à de nouveaux défis traduisant la peur d'un enfermement dans la routine et conduisant à une « remise en question » de l'engagement professionnel. Quoi qu'il en soit, si cette phase est surmontée, les individus atteignent une

certaine « sérénité » par conséquent, ils sont plus détendus, moins soucieux face aux problèmes rencontrés et se distancient affectivement de leur environnement quotidien. En revanche, un grand nombre, ceux qu'Huberman qualifie de « râleurs », affichent une tendance à se plaindre des différentes facettes de leur métier et d'autres s'inscrivent dans un certain « conservatisme ». Pour eux, les changements « améliorent rarement le système ». Nous pouvons ici parler d'une forme de résistance au changement. Enfin, la dernière phase, celle de la fin de carrière, se caractérise par le désengagement, c'est-à-dire par un détachement progressif de la profession et de son environnement, conduisant à une vie sociale plus réflexive. Ce désengagement peut être teinté de « sérénité » ou d'« amertume » en fonction du vécu professionnel de l'individu et de son cheminement personnel. Ce modèle est intéressant dans le sens où il permet de discerner les contours de deux types de carrière l'une « harmonieuse » et l'autre « désenchantée »¹¹⁵ et d'en identifier les différentes étapes (pp. 6-8).

Bien entendu, d'autres chercheurs se sont intéressés à la perspective développementale appliquée à la profession enseignante. Citons par exemple Zeichner et Gore (1990) qui se concentrent sur les différentes phases de socialisation en enseignement ou encore, Vonk (1988), qui de son côté se penche sur l'évolution professionnelle des enseignants et sur ses répercussions sur la formation professionnelle et continue. Quoi qu'il en soit, même si les écrits rencontrés présentent des nuances, nous y retrouvons les stades de la survie, de la consolidation, de la diversification, de la maturité et enfin celui du désengagement.

Cependant, quel que soit le modèle, notons qu'à chacune des étapes sont associés l'acquisition de nouveaux savoirs ou de nouvelles caractéristiques, tant au niveau professionnel qu'au niveau personnel. Vu sous cet angle, le DP suppose une approche centrée sur l'individu (ici, l'enseignant) s'inscrivant dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139). De fait, cette approche peut être critiquée, car en se focalisant sur l'individu, elle ne tient pas compte de son entourage, de son environnement ou du modèle organisationnel dans lequel il évolue. En somme, comme le soulignent Uwamariya et Mukamurera, cette conception développementale « tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et

¹¹⁵ Pour Huberman, le parcours le plus « harmonieux » serait le suivant « Diversification → Sérénité → Désengagement ». Les parcours plus problématiques (carrière désenchantée) seraient « (a) Remise en question → Désengagement amer et (b) Remise en question → Conservatisme → Désengagement amer » (1989, p.8)

organisationnelle du DP » (2005, p. 139). En d'autres termes, elle n'envisage pas que le DP puisse être considéré à partir des notions de « communauté de pratique », « d'organisation apprenante » ou encore de « communauté apprenante » c'est-à-dire comme subissant l'influence des groupes, des proches, des collègues, etc. Or, dans le travail qui nous occupe, nous considérons que la participation des individus à des communautés virtuelles a un rôle à jouer dans leur DP. Aussi, nous nous intéresserons à la perspective « professionnalisante » du DP. Voyons à présent ce que nous propose la littérature à propos de cette approche.

3.4.2 La perspective professionnalisante

Dans cette perspective, le DP peut être appréhendé selon deux axes : l'un où il est envisagé comme une réflexion sur la pratique et l'autre où ce sont les processus d'apprentissages qui sont mis en lumière. Ces deux axes sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

3.4.2.1 Le développement professionnel au regard de la réflexion sur la pratique

Dans la lignée des travaux de Schön (1994), le DP peut être envisagé comme une réflexion sur la pratique. L'individu est alors perçu comme un « praticien réflexif ». Schön parle de « réflexion en cours d'action » et de « réflexion sur l'action ». La réflexion en cours d'action permet de « penser » et de « s'ajuster » à la situation en effectuant une tâche. La réflexion sur l'action porte plus précisément sur les expériences déjà vécues. Dans ce cas, il s'agit de prendre sa propre action comme objet de réflexion (pp.82-98). Wittorski parle d'une « logique de réflexion sur l'action » correspondant aux « moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la comprendre, ou encore pour la transmettre ». De plus, l'auteur évoque l'idée d'une « logique de réflexion pour l'action » ; c'est-à-dire, d'une « réflexion anticipatrice de changement quant à l'action » caractérisée par des « moments (...) de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire » de manière à être plus efficace (2007, pp. 117-118).

Notons ici que Donnay et Charlier distinguent la « réflexion » de la « réflexivité ». Selon ces auteurs, « la réflexion reste interne à la situation (...). Par contre, la réflexivité ferait adopter aux praticiens une posture d'extériorité » ; c'est-à-dire une « mise à distance de la situation » dans ce cas l'individu adopterait une « position d'observateur-analyste » et d'une « prise de recul » où l'individu réaliserait « un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité (2008, pp. 59-60).

De son côté, Perrenoud (1998) précise que la distinction entre la « réflexion dans l'action » et la « réflexion sur l'action » n'est pas aussi tranchée que cela. Il souligne qu'il y a « continuité plus que contraste » :

- la réflexion *dans* l'action amorce souvent une réflexion sur l'action, parce qu'elle met " en réserve " des questions à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir " à tête reposée " ; il ne le fait pas chaque fois, mais c'est néanmoins l'une des sources de la réflexion sur l'action ;
- la réflexion *sur* l'action permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses.

L'auteur précise qu'en se référant au moment et à l'objet de la réflexion de manière distincte), Schön « brouille les cartes ». En effet, pour lui, les deux dimensions ne s'opposent pas. « Réfléchir *dans* l'action, c'est aussi réfléchir, serait-ce fugitivement, *sur* l'action en cours et sur l'environnement de cette action, qui impose des contraintes, crée des occasions et offre des ressources et des points d'appui ».

Ainsi, « dans le feu de l'action » un « Moodleur » qui souhaiterait (par exemple) ouvrir un espace de cours pourrait être conduit à :

- réfléchir sur la manière de procéder pour atteindre son but ;
- se questionner sur les dispositions à prendre pour bien paramétrer cet espace ;
- se demander quels seraient les risques encourus si ce paramétrage était mal effectué ;
- s'interroger sur la façon de résoudre les problèmes rencontrés lors de l'accomplissement de cette tâche ;
- ...

« Hors du feu de l'action » la réflexion sur l'action, consisterait à réfléchir :

- sur ce qui a été fait ou ce qui aurait dû être fait pour atteindre le but fixé,
- sur la manière dont cela a été fait ;
- sur ce qu'un autre aurait fait ;
- sur la manière d'améliorer le résultat obtenu ;
- ...

En somme, il s'agit d'expliquer sa pratique (sa manière de faire) voire d'en faire la critique afin de l'améliorer ou de la changer et ainsi de transformer l'individu en un

« praticien réflexif » (Schön, 1994) ayant la capacité de s'adapter à des situations de travail qui changent. Au regard de ces définitions, nous comprenons qu'en raison de la prégnance du « praticien réflexif », le DP est ici envisagé comme une démarche individuelle centrée sur l'image d'un individu « *lone-wolf* » (Huberman, 1995, p. 197). C'est-à-dire, un individu considéré comme un « penseur et un acteur individuel » (Daele & Charlier, 2006, p.92).

Néanmoins, Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, (2004) citées par Marcel, soutiennent que « les modèles actuels du développement professionnel comportent deux dimensions étroitement liées, l'une individuelle et l'autre collaborative » (2005b, p. 586). D'ailleurs, Engeström, (1994), Huberman (1995), et plus récemment Chanier et Cartier (2006), Daele et Charlier, (2006) et Daele, (2013) se sont éloignés de la métaphore de l'individu « loup-solitaire (*lone-wolf*) » en prônant l'idée d'une réflexivité envisagée sous un mode social (un individu qui agit et réfléchit au sein d'une communauté de professionnels). Selon ces auteurs, DP, réflexivité et communauté sont intimement liés. Ainsi, la pratique réflexive peut être élargie en lui incorporant la dimension collective.

En ce sens, ces auteurs se rapprochent de la théorie sociale de Mead pour qui la « maîtrise active » de l'environnement s'actualise dans l'interaction sociale. C'est-à-dire dans un réseau actif de coopérations où l'individu entretient des relations avec l'autre et avec le monde (Mead, 1934).

Cette vision s'inscrit dans ce travail de thèse, car nous considérons que le processus de DP des « *Moodleurs* » est alimenté d'une part par une réflexion individuelle (*dans* et *sur* l'action) et, d'autre part, par une réflexion collective grâce à des interactions avec des pairs au sein de communautés.

Nous concluons en postulant que ces mécanismes de réflexion (individuel et/ou collectif, *dans* et/ou *sur* l'action) participent à l'enrichissement de l'action des individus et leur donnent la possibilité de « capitaliser leur expérience » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 144). Plus précisément, ces mécanismes de réflexion peuvent conduire vers des processus d'apprentissage et de ce fait contribuer à l'alimentation du « stock de connaissances » des individus. Ceci nous amène à considérer le DP comme un processus d'apprentissage.

3.4.2.2 Le développement professionnel comme processus d'apprentissage

Le DP peut également être perçu comme un processus d'apprentissage « provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre » (Lefevre & al., 2009, p. 279). Les individus sont alors considérés comme des apprenants qui, au fil du temps, acquièrent de nouveaux savoirs et/ou de nouvelles compétences dans le but d'être plus efficace tout au long de leur activité professionnelle.

À cet égard, Wells (1993, p. 6) cité par Uwamariya et Mukamurera (2005), précise que le DP peut être vu comme une « diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les [individus] s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions de situation où leur travail se déroule » (p. 142). Ainsi, comme le présageait Boissonat il y a près de vingt ans « l'action d'apprendre, volontaire ou contrainte, formelle ou informelle pénètre tous les âges de la vie et toutes les activités » (1995, p. 251). À cet égard, dans le cadre de leur activité, face aux injonctions organisationnelles, les individus seront probablement conduits à développer une « posture d'apprenance » ; c'est-à-dire, de développer un « ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005, p. 177).

De fait, cet apprentissage peut se dérouler de façon consciente et planifiée par exemple dans le cadre de formation initiale et continue (formation formelle). Ainsi, dans le cadre de leur activité professionnelle, les individus pourraient être conduits à suivre un parcours de formation qui favoriserait la construction de connaissances et le développement de compétences contribuant ainsi au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

A contrario, cet apprentissage peut se dérouler de manière « plus ou moins conscientisée dans et par l'actualisation des pratiques professionnelles. Dans ce sens, comme le soulignent certains auteurs (Marcel, 2006 ; Rabardel, 2005 et Pastré, 2008) cités par Lefevre et al. (2009), l'activité professionnelle a « une dimension constructive puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées » (p. 79). Ainsi, face à des situations inédites, lorsque leurs façons de faire habituelles sont inopérantes, les individus développent des « stratégies de recherche d'informations auprès d'autres personnes (conseils) ou dans des ressources documentaires ». Nous sommes ici, en présence, d'une « stratégie de recherche de

connaissances ou de savoirs utiles pour l'agir » (Wittorski, 2007, pp. 115-116). Dès lors, nous pouvons supposer que le « *Moodleur* » face à une situation inédite (par exemple, la création d'un espace de cours sur « *Moodle* »), recherchera les informations, les connaissances et les savoirs nécessaires à l'accomplissement de sa tâche dans des ressources documentaires (ouvrages, tutoriels en ligne, etc.) ou auprès de personnes qui partagent ses préoccupations (forums, communauté en lignes, etc.).

À la lecture de cet exposé, nous comprenons que les individus sont les acteurs de leur propre DP et qu'ils peuvent utiliser différents moyens éducatifs pour maîtriser leur activité professionnelle. Par ailleurs, si nous considérons que l'appropriation des applications à code source ouvert (ici *Moodle*) est soutenue par la participation des individus à des communautés d'utilisateurs et de co-développeurs (c'est-à-dire par le collectif de « *Moodleurs* »), alors nous pouvons postuler que le DP s'inscrit dans une dimension sociale et qu'il peut être compris comme un processus collectif.

3.5 Le développement professionnel compris comme un processus collectif

Dans le cadre de ce travail, le DP des « *Moodleurs* » peut être étudié à travers ses dimensions collective et sociale. En effet, celui-ci ne se résume pas à un développement strictement individuel. Selon nous, la force du collectif de « *Moodleurs* » occupe une place prépondérante dans le processus de DP. Notre hypothèse est qu'il est influencé par les conditions relationnelles, culturelles et organisationnelles que procure le collectif de « *Moodleurs* ».

Le présupposé est que le collectif de « *Moodleurs* » apprend en faisant et qu'il développe « des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échange, de collaborations et de coordinations. Ces ressources construites dans et par le collectif dépassent le répertoire de chacun des individus » (Lefeuvre & al., 2009, p. 286). Dans le cas qui nous occupe, ce qui va déterminer le DP repose sur la capacité du collectif à créer des situations d'interactions entre les individus ; plus précisément sur la capacité de favoriser le dialogue, l'échange, le partage et la capitalisation d'informations et/ou de connaissances et l'autonomie¹¹⁶.

¹¹⁶ Selon Sonntag (2010), la réactivité des entreprises dépend de l'autonomie laissée aux individus.

Dans ce sens, nous pouvons dire que le collectif de « Moodleurs » au travers de ses membres participera plus ou moins au développement du caractère apprenant des organisations. En effet,

une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques ou pratiques). Dans cette acceptation, toutes les organisations apprennent, dans leur intérêt ou non, toutes les fois qu'elles ajoutent un élément à leur stock d'informations, quel que soit le mode d'acquisition (Argyris & Schön, 2002, p. 24).

De ce point de vue, les organisations sont considérées comme des « organisations apprenantes ». Mallet (2001), précise que « l'entreprise, en tant qu'organisation n'est qu'un cas particulier d'organisme vivant en situation d'apprentissage et donc d'auto-organisation » (p. 15). Pour la chercheuse, dans un monde où les technologies se développent de manière exponentielle, c'est l'organisation dans sa globalité qui doit être considérée comme étant en situation d'apprentissage. En effet, « au-delà de chaque poste de travail, au-delà même des compétences collectives, une organisation (...) peut être considérée, à un méta niveau, comme un organisme vivant dont les évolutions et les mutations sont régies par les mêmes processus que ceux de tout organisme vivant en situation d'apprentissage » (*ibid.* p. 20). Par ailleurs, comme les organisations sont constituées d'individus, à l'instar d'Argyris et Schön, nous pouvons supposer qu'elles « apprennent quelque chose lorsque leurs membres, (...) apprennent cette chose ». (*op. cit.*, p. 28). En somme, ce ne sont pas seulement les individus qui sont sujets au DP, ce sont aussi les équipes et les organisations entières. Dans une « organisation complexe qui se veut réactive (...). À la cohérence par la régulation hiérarchique se substitue la cohérence par la multiplication des interactions entre les acteurs » (Sonntag, 2010) tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise. Ainsi, le processus de création de connaissances prendrait « place dans une « communauté d'interactions » qui s'étend et traverse les niveaux et frontières intra et inter-organisationnels » (Nonaka & Takeuchi, 1997, p. 79). Les travaux de Brown et Duguid (1991) et de Wenger (1998 ; 2005) sur les communautés de pratique (*cf.* p. 127) montrent de quelle manière les façons de travailler et d'apprendre peuvent être différentes des pratiques spécifiées par les organisations. En effet, le modèle sous-jacent est que l'apprentissage peut être envisagé comme une participation à un collectif. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, les « Moodleurs » vivent dans l'échange et, bien qu'ils soient éloignés les

uns des autres, il existe bien une entité collective « la communauté de *Moodleurs* » au sein de laquelle une dynamique participative se met en place. Mais comme le montrent Audran et Garcin (2012), après avoir examiné des interactions un forum électronique, la nature de la participation de chaque membre peut prendre différentes formes. En effet, les auteurs parlent de participation active (posteurs) et de participation passive (zeyeuteurs). Selon nous ces formes de participation sont des conditions de DP tant pour les organisations, que pour individus qui les constituent .

En somme, au regard de ces propos, nous nous intéresserons autant à l'activité collective qu'à l'activité individuelle des individus qui dans le cadre de leur travail, s'occupent de la plate-forme « *Moodle* ». Ainsi, si « *Moodle* » et sa communauté sont des entités en cours de DP, dans le cadre de ce travail, ce sont les conditions de DP que nous regarderons.

Synthèse du chapitre

Ce chapitre a eu pour intention d'éclaircir le concept de « développement professionnel ». Dans un premier temps, nous mettons en évidence qu'une distinction s'impose entre les notions de « professionnalisation » et de « développement professionnel ». Celle-ci nous permet de constater que la « professionnalisation » relève d'une d'une intention organisationnelle passant par une prescription de compétences par les organisations c'est-à-dire d'une « identité prescrite » et que le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au cours de leur activité c'est-à-dire d'une « identité agie et vécue ». En conséquence de quoi, nous avons posé l'hypothèse que le processus de professionnalisation, avec ces impératifs d'efficience et de performance, inscrit les individus dans un mouvement de changement et d'adaptation à partir duquel ils peuvent développer des pratiques, mais encore des stratégies d'acquisition de connaissances.

Cette première étape nous conduit à porter notre regard sur la notion de DP. Celui-ci peut être envisagé selon deux visions. L'une « développementale » s'intéressant à l'évolution et à la transformation de l'individu tout au long de sa carrière, l'autre « professionnalisante » concevant le développement professionnel comme un processus d'apprentissage ou comme une réflexion sur la pratique. Toutefois, la conception développementale n'envisage pas que le DP puisse être compris comme un processus collectif. Aussi, nous avons mis cette perspective de côté au profit de la perspective professionnalisante. Cette dernière peut être étudiée selon deux axes : le premier s'intéressant à la réflexion sur la pratique et le deuxième où le DP est perçu comme un processus d'apprentissage (mais surtout un apprentissage collectif). Bien que ces deux axes soient intimement liés, nous avons choisi de focaliser notre attention sur celui envisageant le DP comme un processus d'apprentissage, car, rappelons-le, nous nous intéressons aux stratégies d'apprentissage développées par les individus pour s'approprier des applications *Open source* (ici *Moodle*). Par conséquent, nous entendons le DP comme l'ensemble des apprentissages construits par les individus pour s'adapter aux injonctions organisationnelles. Ces stratégies d'apprentissage seront appréhendées au travers de l'activité humaine. Dans le cadre de ce travail, c'est sur l'activité des « Moodleurs » que se portera notre attention.

Synthèse de la première partie et problématisation

Dans cette première partie, nous nous sommes d'abord attachés à décrire l'environnement contextuel de cette étude. Les revues de littérature nous ont permis d'une part de cerner notre problématique de recherche en mettant en évidence ce qui « fait problème » d'un point de vue conceptuel et empirique et, d'autre part, de préciser l'objet d'étude de ce travail.

Au regard des différents rapports présentés dans le premier chapitre, il ressort que dans la société actuelle, il est attendu des individus qu'ils développent des capacités d'apprendre, mais plus particulièrement des capacités d'apprendre par la pratique, c'est-à-dire en dehors des bancs de l'école et ce tout au long de leur vie. En somme, il est attendu qu'ils adoptent la posture de « sujet social apprenant » (Dumazedier & Leselbaum, 1993).

Selon nous, les pratiques des Internautes et leur activité sur le réseau les inscrivent de fait dans cette dynamique. Nous considérons que les outils de l'information et de la communication sont les vecteurs de nouvelles pratiques sociales qui transforment l'activité effective des individus. En effet, le réseau Internet leur offre la possibilité d'adopter des postures de producteurs et de consom-acteurs des contenus du Web 2.0 » (Frayssinhes, 2011). Mais, quelle que soit la posture adoptée, l'activité de ces derniers sur le réseau nécessite, selon nous, la construction de connaissances. Nous posons donc comme hypothèse que les pratiques sur Internet sont sous-tendues par des formes d'apprentissage (qui ne sont pas nécessairement institutionnelles). De ce fait, nous pensons que cela peut avoir des conséquences sur le processus de développement professionnel des individus ; notamment, lorsque ceux-ci désirent ou doivent s'approprier les divers modes de fonctionnement des multiples applications proposées par le Web social.

Pour illustrer ces propos, nous nous intéressons aux personnes qui utilisent des logiciels libres dans le cadre de leur activité professionnelle. Ce type d'application s'inscrit dans un mouvement vecteur d'une participation sociale rendue possible par l'avènement d'Internet. Cette participation fait l'objet d'une catégorisation : les « co-développeurs » et les « free-rider » dont les intérêts et les motivations diffèrent. Dans le cadre de ce travail, ce sont les utilisateurs (*free-rider*) qui nous intéressent. Plus précisément, ce sont les stratégies qu'ils développent pour s'approprier les différentes applications à code source ouvert (dans ce cas précis *Moodle*) déployées dans leur environnement professionnel. Or, nous relevons qu'ils se déroulent majoritairement « sur le tas ». Cependant, nous ne sommes pas encore en

possession d'éléments nous permettant de comprendre la manière dont ils s'organisent ni sur les savoirs qui sont en jeu dans ce contexte précis. Cette question est capitale, car, rappelons-le, dans la société actuelle il est attendu des individus qu'ils soient capables d'apprendre par la pratique, qu'ils se forment tout au long de leur vie et qu'ils réactualisent sans cesse leurs connaissances. En bref, il est attendu qu'ils soient acteurs de leur développement professionnel.

L'étude du concept de « développement professionnel » met en évidence que c'est un processus de transformation des sujets au cours de leur activité qui peut s'envisager dans une perspective professionnalisante ; c'est-à-dire comme un processus d'apprentissage. Nous focalisons notre attention sur cette perspective, car rappelons-le, nous nous intéressons aux stratégies d'apprentissage développées par les individus pour s'approprier des applications *Open source* (ici *Moodle*).

Nous appréhenderons ces stratégies d'apprentissage au travers de l'activité humaine. Ceci nous conduit à nous intéresser à la manière dont sont construites les connaissances en cours d'activité. Nous postulons que leur acquisition, leur développement, leur maintien et leur évolution sont soutenus par la participation des individus au Web social. Dès lors, il est intéressant de comprendre de quelle manière l'activité « *Moodle* » peut produire des situations d'apprentissage et de ce fait participer au développement professionnel des individus. D'où le questionnement suivant :

- Q1 : Dans quelle mesure de l'activité professionnelle des individus émergent des expériences naturelles d'apprentissage ?
- Q2 : En quoi les pratiques sur le Web social contribuent à l'élargissement du « stock de connaissances des individus et de ce fait à leur développement professionnel » ?
- Q3 : Quel est le rôle joué par les communautés de pratiques virtuelles ?
- Q4 : Qu'apprend-on sur le réseau Internet ?
- Q5 : Pourquoi y apprend-on ?
- Q6 : Comment y apprend-on ?
- Q7 : Quel est le mode de transmission de ces savoirs ?
- Q8 : Quels savoirs sont en jeu dans cet environnement virtuel ?

Ce questionnaire nous amène à axer notre travail sur la problématique suivante :

**Dans quelle mesure, les pratiques participatives et interactionnelles sur le Web social, participent-elles de l'apprentissage et du développement professionnel ?
Le cas de la communauté en ligne « Moodle »**

En d'autres termes, les individus concernés par l'utilisation d'applications *Open Source* s'engagent dans des pratiques sociales génératrices de processus d'apprentissage et en conséquence, deviennent les acteurs de leur développement professionnel. Afin de répondre à cette problématique, nous posons les hypothèses suivantes :

H1 : dans sa perspective professionnalisante, le développement professionnel est soutenu par des activités qui génèrent des processus d'apprentissage sur le tas ;

H2 : l'activité humaine sur le réseau Internet relève *a priori* de nombreuses connaissances, dont le champ ne cesse de s'élargir.

H3 : le développement professionnel est favorisé par l'adhésion des individus à des communautés de pratique en ligne qui ont un intérêt commun ; aussi, la construction de connaissances consiste à un engagement dynamique et à une participation dans une communauté de pratique ;

H4 : le développement professionnel s'inscrit dans une dimension sociale et peut être compris comme un processus collectif.

Afin de vérifier ces hypothèses de recherche, notre attention se portera sur l'identification de la relation entre l'activité « Moodle » et l'éducation, la nature des apprentissages concernés par ces pratiques, la manière dont ils sont orchestrés et le contexte au sein duquel ils se développent. Ainsi, si nous pourrions concevoir le développement professionnel sous l'angle d'une participation sociale et située mettant en évidence la participation et la pratique comme des processus d'apprentissage, alors l'éclairage théorique associé à une enquête de terrain et à l'analyse d'interactions au sein d'une communauté de pratique en ligne nous permettra de vérifier la pertinence de nos hypothèses.

Sur un plan scientifique, un projet de recherche aussi complexe peut être analysé selon différentes perspectives théoriques, pouvant se combiner ou converger les unes avec les autres. Il convient donc d'adopter une posture distanciée par rapport au contexte et de regarder la situation sous l'éclairage d'apports théoriques.