

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LES TIC ET LE CONCEPT D'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE : LE CAS DE MOODLE ET DES CHARGÉS DE COURS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION

PAR

SAHBI BOUKHIT

JANVIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'aventure de la réalisation de cette étude a été vécue de façon très positive et je le dois en grande partie au précieux support que m'a apporté ma directrice de recherche, Madame Magda Fusaro, professeure au département de Management et Technologie à l'École des Sciences de la Gestion de l'Université du Québec à Montréal, qui m'a guidé d'une manière judicieuse et efficace, tout au long de mon travail.

Merci, pour son soutien, sa disponibilité et sa rigueur intellectuelle.

Merci à Olha, mon épouse pour son support moral et pour sa patience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les TIC, une source d'innovation ?	3
1.2 Déploiement de Moodle à l'UQAM	6
1.2.1 Identification des besoins	7
1.2.2 Décision de l'adoption	8
1.2.3 Bilan de l'adoption	9
1.3 Les chargés de cours : une catégorie professionnelle	12
1.4 Des TIC et de l'identité	14
1.5 Socialisation et construction de l'identité professionnelle	15
1.6 Hypothèses de recherche	16
1.7 Objectifs et questions de recherche	18
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	21
2.1 Les technologies de l'information et de la communication	21
2.1.1 Que sont les TIC ?.....	22
2.1.2 Les TIC : média d'apprentissage	23
2.1.3 Les TIC : une innovation technologique et pédagogique	24
2.1.4 Les TIC et la formation en ligne	27
2.2 Le concept d'identité	30
2.3 L'identité professionnelle	32

2.3.1 Différentes approches de l'identité professionnelle	32
2.3.2 Mécanismes de construction de l'identité professionnelle	33
2.3.3 Le concept de soi	36
2.3.4 Le soi du travail/soi professionnel	37
2.3.5 L'identité professionnelle de l'enseignant	38
2.4 L'identité professionnelle et les TIC	42
2.5 L'apport de Dubar pour le mode d'analyse opératoire	43
CHAPITRE III	
METHODOLOGIE DE RECHERCHE	49
3.1 Posture épistémologique.....	49
3.2 Stratégie de recherche	50
3.3 Instruments de collecte des données	51
3.3.1 Recension des documents institutionnels	51
3.3.2 Moyens d'investigation : entrevue semi-dirigée	52
3.3.3 Échantillonnage : les participants à l'étude	53
3.3.4 Portrait des participants à l'étude	54
3.3.4.1 Connaissances des TI par les chargés de cours	56
3.3.5 Guide de l'entrevue	58
3.4 Dimensions éthiques : déroulement des entrevues	60
3.5 Les limites de la recherche	61
3.6 Présentation de la démarche d'analyse des données	62
3.6.1 Les catégories d'analyses	63
CHAPITRE IV	
UTILISATION DE MOODLE	66
4. 1 Consultation lors de l'implantation de Moodle	66
4. 2 Connaissance de l'existence de Moodle à l'UQAM	68
4. 3 Fréquence de l'utilisation de Moodle	71
4. 4 Outils utilisés de Moodle	73
4. 5 Moyens à mettre en place pour faciliter l'apprentissage	75
4. 6 Aspects pédagogiques	78
4.7 Transmission des connaissances	81

CHAPITRE V	
IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	83
5.1 L'identité professionnelle selon les chargés de cours	83
5.1.1 Identité en fonction de soi-même	83
5.1.2 Identité en fonction de l'autre	85
5.2 Identité professionnelle des chargés de cours	89
5.2.1 Leur rapport à l'université	89
5.2.2 Leur rapport aux collègues	92
5.2.3 Leur rapport au travail et aux apprenants	94
5.2.3.1 Chargé de cours : guide et accompagnateur	95
5.2.3.2 Chargé de cours : vocation sociale ?	96
CHAPITRE VI	
MOODLE : OUTIL INCONTOURNABLE ?	99
6.1 Moodle : outil incontournable ?	99
6.2 Impact de Moodle sur l'identité professionnelle	103
6.2.1 Une influence négative	104
6.2.2 Une influence positive	105
6.2.3 Une influence neutre	105
CHAPITRE VII	
DISCUSSION	108
CONCLUSION	113
APPENDICE A	
IMPLANTATION DE MOODLE : PLAN DE MISE EN MARCHÉ ET SUIVI	116
APPENDICE B	
BILAN DE MOODLE	118
APPENDICE C	
GUIDE D'ENTREVUE	122
APPENDICE D	
LETTRE D'APPROBATION DU COMITÉ INSTITUTIONNEL D'ÉTHIQUE	125
APPENDICE E	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	126
APPENDICE F	
LETTRE D'INVITATION	131
BIBLIOGRAPHIE	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Mode d'analyse opératoire, selon Dubar.....	46
3.1	Synthèse du portrait des participants à l'étude	55
3.2	Connaissances des TI par les chargés de cours	56
3.3	Catégories et sous catégories de la recherche	64
4.1	Consultation des chargés de cours lors de l'implantation de Moodle	67
4.2	Fréquence de l'utilisation de Moodle	71
4.3	Outils utilisés de Moodle	74
4.4	Moyens à mettre pour faciliter l'apprentissage	76
5.1	Moodle, outil incontournable ?.....	100
B.1	L'usage de Moodle (Décembre 2008)	119
B.2	L'usage de Moodle (Décembre 2011)	120
B.3	Distribution des groupes cours, selon leur utilisation de Moodle	121

LISTE DES ACRONYMES

CEFRES	Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur
CMC	Computer Mediated Communication
CMS	Content Management system
CREPUC	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
LMS	Learning Management system
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
ODL	Opened Distance Learning
SITeL	Service de l'informatique et des télécommunications
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TELUQ	Télé université du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal
VRE	Vice-rectorat aux études et à la vie étudiante
VRSADT	Vice-recteur aux services académiques et au développement technologique

RÉSUMÉ

Depuis le milieu des années 1990, les Technologies de l'information et de la communication (TIC) se sont progressivement étendues dans toutes les sphères. Avec l'évolution des TIC, des innovations technologiques se sont développées dans le secteur éducatif, avec l'apparition des plateformes d'apprentissage et de collaboration dans les milieux scolaires et universitaires, afin de satisfaire les besoins des utilisateurs. Cette étude s'est portée sur la relation entre la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM. Cette étude a pour objectif de mieux comprendre dans quelle mesure et de quelles manières l'utilisation de la plate-forme d'apprentissage et de collaboration Moodle structure l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM. Plus précisément, cette recherche répond à trois objectifs en essayant de : décrire ce que signifie « être chargé de cours à l'UQAM » (1), analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM (2) et identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM (3).

La méthodologie empruntée est d'ordre qualitatif, s'inscrivant dans une approche interprétative. La collecte de données a été menée auprès de onze chargés de cours, à l'aide d'entrevues semi-dirigées.

Cette étude constitue une étape pour la compréhension du lien entre les TIC et l'identité.

Elle a permis de mettre en lumière, l'impact qu'engendre cette juxtaposition pédagogie/TIC, sur la communauté des chargés de cours.

Mots clés : Technologies de l'information et de la communication, identité professionnelle, Moodle, chargés de cours.

ABSTRACT

Since the mid-1990's, information and communication technologies (ICTs) have gradually spread through all spheres. With ICTs evolution, technological innovations have developed in the educational area, with the coming of learning and collaboration platforms in the school and university environment, to meet users' needs. This study focuses on the link between the learning and collaboration platform Moodle and the professional identity of UQAM course lecturers. It aims at better understanding how much and in what ways the use of the learning and collaboration platform Moodle structures the UQAM course lecturers' professional identity. More specifically, the research has three goals: describing what is being a course lecturer at UQAM (1), analyzing the various Moodle uses by UQAM course lecturers (2) and identifying the links between course lecturers' identity and the use of Moodle by UQAM course lecturers (3).

The methodology used is of a qualitative type, with an interpretative approach. Data collection was done through semi-directed interviews with eleven course lecturers.

This study represents a step toward understanding the link between ICT and identity. It allows to highlight the impact created by this pedagogy-ICT juxtaposition on the course lecturers' community.

Key Words: Information and communications technologies, professional identity, Moodle, course lecturers.

INTRODUCTION

Désormais, la seule constance dans notre environnement est le changement. Ce phénomène, qu'il soit géopolitique, économique, sociodémographique, environnemental ou technologique amène avec lui un lot de résistances et d'interrogations. Quoi qu'il en soit ces changements interpellent nos modes d'être et de faire, et ils nous incitent à redéfinir nos différentes approches tant sociales qu'organisationnelles. Dans la foulée de ces mutations majeures, figurent ce que nous appelons les technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, les TIC prennent de plus en plus de place dans notre vie économique, sociale et culturelle. Alors que le domaine des TIC est actuellement en développement constant, les études liées à leur impact social ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs (Monteiro et Hanseth, 1996, Vaast et Walsham, 2005, Beaudry et Pinsonneault, 2005). Toutefois, les recherches sur l'impact de l'utilisation des TIC sur l'identité des utilisateurs, demeurent très peu explorées (Walsham, 1998; 2001, Lamb et Kling, 2003).

À plus forte raison, on trouve la notion de l'identité dans d'autres disciplines à savoir : le comportement organisationnel, la psychologie sociale, la gestion, etc. Ce qui retient notre attention, c'est une question qui semble être moins soulevée à savoir, quel est l'impact des TIC sur l'identité professionnelle des utilisateurs de ces dernières ? La dimension qui retiendra notre intérêt est celle des TIC, utilisées dans le domaine de l'éducation, et ce comme support pédagogique facilitant les échanges entre étudiants et enseignants. Cela, constitue par l'effet même une plate-forme interactionnelle permettant l'accessibilité à un éventail de données numériques pertinentes. Ainsi, nous nous pencherons sur la relation entre l'application de la plate-forme d'apprentissage et de collaboration Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours au sein de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Nous pensons, que ce terrain de recherche est doublement intéressant. Il offre un exemple type de l'adoption d'une technologie au sein d'une organisation de travail comme l'UQAM et ensuite, les chargés de cours constituent un corps de métier particulier.

Ce mémoire constitue une étape pour la compréhension du lien entre les TIC et l'identité. Ainsi, la question de recherche qui va guider notre analyse sera : dans quelle mesure et de quelles manières l'utilisation de la plate-forme d'apprentissage et de collaboration Moodle peut-elle structurer l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ?

L'un des objectifs sera donc d'analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM et d'identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par ses chargés de cours.

Ce travail de recherche sera présenté en sept chapitres. Le premier chapitre expose la problématique de notre étude, qui permettra de délimiter notre champ de prospection par rapport au sujet, le corps d'hypothèses à partir duquel ont été élaborées les différentes pistes de réflexion, les objectifs de recherche vont nous permettre de poser les questions pour lesquelles nous voulons avoir des réponses ainsi que les motivations et contexte de l'étude. Le second chapitre présente les différents éléments qui découlent de la problématique qui structurent le cadre théorique ainsi que le mode d'analyse opératoire de notre recherche. Le troisième chapitre expose la démarche méthodologique de la recherche. Nous présentons la posture épistémologique, explicitons l'approche et la stratégie de recherche choisie et le choix des instruments de collecte de données. Nous exposons l'outil d'investigation et le choix de la technique de sélection de l'échantillon, le portrait des participants à l'étude. Enfin, nous abordons les dimensions éthiques et les limites de notre recherche. Le quatrième chapitre présente et analyse les données recueillies en conformité avec les objectifs de la recherche. Nous présentons, tout d'abord l'utilisation de Moodle. Dans le chapitre 5, nous abordons la question de l'identité professionnelle des chargés de cours. Dans le chapitre 6, nous exposons la question de Moodle comme outil incontournable pour l'enseignement. Cela va nous permettre de mieux comprendre dans quelle mesure et de quelles manières Moodle structure l'identité professionnelle des chargés de cours. Le septième chapitre présente une discussion des résultats obtenus de notre recherche, la conclusion générale qu'elle nous a permis de dégager et nos perspectives de recherche ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous mettons en lumière la problématique soulevée de la recherche, qui consiste à étudier et analyser l'impact des TIC sur l'identité professionnelle des utilisateurs; plus particulièrement, la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours.

Ce chapitre comporte six sections. À la section (1.1), nous abordons la question des TIC, comme source d'innovation et son incursion dans le domaine de l'éducation. À la section (1.2), nous présentons le déploiement de Moodle à l'UQAM, en établissant l'identification des besoins de l'UQAM (1.2.1), la décision de l'adoption de Moodle (1.2.2) et nous soulignons également le bilan de cette adoption (1.2.3). À la section (1.3), nous faisons le portrait d'une catégorie professionnelle : les chargés de cours. À la section (1.4), nous abordons, particulièrement la relation entre les TIC et l'identité professionnelle. À la section (1.5), nous traitons la question de la socialisation et la construction de l'identité professionnelle en apportant un éclairage sur la façon dont elle se construit. Enfin aux sections (1.6) et (1.7), les hypothèses de recherche ainsi que les objectifs et la question générale de recherche sont abordés afin de déterminer le cadre de ce projet de recherche.

1.1 Les TIC, une source d'innovation ?

Nous entendons par technologie de l'information et de la communication (TIC) :

l'ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines (Basque, 2005, p. 34).

Les TIC sont à l'origine de grandes innovations dans tous les secteurs d'activité : l'aérospatial, la santé, les biotechnologies, etc.

L'université n'est pas restée à « l'abri » de l'incursion des TIC. En effet, elles ont introduit des changements substantiels dans les universités. Très vite les TIC se sont transformées en TICE pour technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement «e-learning» (Karsenti et Larose, 2001).

Le « e-learning » est le secteur le plus dynamique dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Schutte, 1999). Le « e-learning » est défini comme toute forme de formation médiatisée par les TIC.

En outre, cette introduction des TIC à l'université constitue une innovation technologique, en offrant à l'enseignement des moyens inédits pour l'exploration de nouvelles voies en recherche et en création. Charlier *et al.* (2006, p. 480), estiment qu'il y a innovation par rapport à la composante artefactuelle (les TIC) et la composante pédagogique. L'innovation dans le système pédagogique tire avantage de tous les équipements informatiques connectés en réseau (Scardamalia et Bereiter, 1996; Breuleux *et al.*, 1998). Mais comment définit-on le « e-learning » ?

L'apprentissage en ligne, « e-learning »¹, se définit comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (Commission des Communautés Européennes, 2001, p. 2).

Selon Grabinger *et al.* (2001), cités par Derycke (2002, p. 8), le « e-learning » peut être défini sous diverses dimensions : technologique, pédagogique et économique

En anglais, le terme « e-learning », employé par le monde économique, résulte d'une volonté d'unifier des termes tels que : « Open and Distance Learning » (ODL) pour qualifier sa dimension ouverte et qui vient du monde de la formation à distance, « Computer-Mediated Communication » (CMC) pour traduire les technologies de communication (Mails, Forum, Groupware) appliquées à la formation « Web-Based Training » (WBT) pour traduire la technologie dominante sur Internet pour la formation, « Distributed Learning » qui traduit plus une approche pédagogique de type constructiviste et fondée sur la Cognition Distribuée (Grabinger *et al.*, 2001).

¹Commission des Communautés Européennes : Plan d'action eLearning. *Penser l'éducation de demain*. COM (2001) 172 final.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:FR:PDF>
 [Consulté le 10/01/2013]

Le « e-learning », selon Prat (2008) peut être :

un dispositif contenant une plateforme dite système de gestion de parcours de formation (Learning Management System) ou bien un système de gestion de contenu qui consiste à des logiciels destinés à la conception et à la mise à jour dynamique de site Web ou d'application multimédia (Content Management System ou CMS), en plus des fonctionnalités de LMS dite plateforme (LCMS), chargée de gérer le catalogue des formations, les groupes des apprenants, les résultats des évaluations, l'accompagnement à distance (p. 20).

Grâce à l'évolution rapide des technologies, on assiste à la multiplication de plusieurs plateformes d'apprentissage telles que WebCT (Course Tools), Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), Claroline, Dokeos, DECclic, entre autres. À un système de gestion de contenu (CMS), Moodle² ajoute des fonctions pédagogiques ou communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne.

Le nombre de plates-formes d'apprentissage LMS et LCMS et autres systèmes de gestion de contenus, qui sont *Open Source*, payantes ou gratuites, recensés en 2012, sur le site de THOT CURSUS³, sont 164 plates-formes. En 2013, il existe 73, 302 sites dans 225 pays qui ont enregistré leur implantation de Moodle⁴

Pour notre étude, nous nous intéressons à Moodle qui est une application de type CMS, qui permet de créer des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques en ligne.

Dans ce qui suit, nous exposons le déploiement de Moodle à l'UQAM, en présentant l'identification des besoins de l'UQAM, la décision de l'adoption de Moodle ainsi que le bilan de cette adoption.

²<https://moodle.org/> [Consulté le 10/01/2013]

³<http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/13486/plates-formes-learning-formation-2012/> [Consulté le 10/01/2013].

⁴Statistiques Moodle : <http://moodle.org/stats/> [Consulté le 10/01/2013].

1.2 Déploiement de Moodle à l'UQAM

La plateforme d'apprentissage Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), *Open Source*, a été conçue par Martin Dougiamas⁵, chercheur à l'Université de Curtin en Australie. La première version est sortie au mois d'août 2002.

Moodle est gérée par une communauté de développeurs⁶, qui veille à son évolution. Par ailleurs, c'est la communauté des utilisateurs qui participe aux développements et à la documentation de Moodle dans les diverses langues. Moodle est basée sur une pédagogie socio-constructiviste, plaçant l'utilisateur, et non pas la plateforme, au centre de l'apprentissage, une théorie sociologique développée par Berger et Luckhman (1966), visant à soutenir une construction sociale du cadre de l'éducation.

La plate-forme Moodle permet de réaliser des économies d'échelle, une meilleure qualité et une plus grande efficacité de l'enseignement, grâce à l'accroissement des échanges de ressources pédagogiques et une plus grande interopérabilité de ces systèmes d'apprentissage (Collier et Robson, 2002).

Pour l'UQAM, un comité institutionnel regroupant des membres du corps enseignant et des services administratifs s'est constitué pour le choix d'une plate-forme d'apprentissage afin de remplacer la plate-forme de diffusion des contenus WebCT.

Selon le rapport du comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne de l'UQAM⁷ (Fusaro, 2005), un des défis majeurs est de mettre en place une plateforme d'apprentissage *Open Source*, qui assure la disponibilité du code source et intègre des normes d'interopérabilité⁸. La démarche qui a présidé à ce choix est largement documentée dans le rapport que le comité a remis aux instances de l'UQAM en décembre 2005.

⁵<http://moodle.com/hq/team/> [Consulté le 10/01/2013]

⁶Open University « Open University going Moodle », Tuesday, 8 November 2005 [Consulté le 10/01/2013]

⁷Magda Fusaro, Rapport du comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne, janvier 2005.
http://www.moodle.uqam.ca/moodleinfo/PDF/Plates-formes_UQAM_2005.pdf
[Consulté le 10/01/2013]

⁸www.normetic.org [Consulté le 10/01/2013]

1.2.1 Identification des besoins

En janvier 2005, le comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne de l'UQAM avait établi un état des lieux sur la plate-forme pédagogique WebCT qui était en vigueur depuis 1999. WebCT est une plate-forme d'apprentissage propriétaire. Elle est dédiée au support de l'enseignement et de la recherche pour des cours en mode présentiel, hybrides ou à distance. Fusaro (2005, p. 8) souligne dans le rapport du comité institutionnel sur les plates-formes d'apprentissage en ligne que le WebCT est « une application qui permet difficilement le travail collaboratif, ce qui constitue une des tendances fortes tant de la recherche que de l'enseignement ».

La dépendance à l'égard des environnements propriétaires a des incidences financières accrues. La licence de WebCT venait à échéance. La maintenance de WebCT devenait de plus en plus problématique. Selon le rapport du comité institutionnel de l'UQAM (2005) :

le fournisseur du WebCT a annoncé de ne plus supporter la version Campus 4.1 et de faire migrer l'ensemble de ses clients vers la version Campus 6.0. Or ce changement de version constitue en soi un changement de plate-forme : cette nouvelle version représente une transformation importante de l'architecture qui sous-tend l'application et elle concrétise la dépendance grandissante des clients - comme l'UQAM - à l'égard de la compagnie (Fusaro, 2005, p. 9).

Selon ce rapport, « la politique de support et d'abandon de support des différentes versions a été très contraignante, obligeant les employés du service de l'informatique et de télécommunications (SITel) à faire des mises à jour régulières» (*Ibid.*, p. 9).

Lors de la mise à jour des versions de WebCT : « l'augmentation substantielle des prix n'est pas proportionnelle à l'augmentation de la qualité et des fonctionnalités, les différentes versions ont intégré de plus en plus d'items dit « propriétaires » et il devient de plus en plus difficile d'avoir accès au code de l'application » (*Ibid.*, p. 9). Cela nous amène à déduire que toute fonctionnalité nouvelle, ou tout changement à la plateforme est sujette à l'intervention du fournisseur. En effet, « les versions n'ont jamais offert d'outils d'administration efficaces et placent l'Université dans une situation de dépendance importante vis-à-vis du support de WebCT, basé à Vancouver, et qui comprend peu de personnel francophone » (*Ibid.*, p. 9).

Le comité, dans son rapport, a mis en évidence le rachat de WebCT par Blackboard : « ce rachat introduit une incertitude de taille : la politique de BlackBoard à l'égard des anciens clients de WebCT » (*Ibid.*, p. 9). À travers ces constats, selon le rapport du comité (2005), il a été décidé d'opérer un état des lieux des plates-formes d'apprentissage en ligne disponibles sur le marché, de penser à un développement des plates-formes d'apprentissage en ligne à l'UQAM, de soulever la question des banques d'objets d'apprentissage et aussi de la propriété intellectuelle des documents numériques.

Selon Fusaro (2005, p. 7), les objectifs du comité institutionnel se sont fixés autour de trois aspects : en premier lieu, de procéder à « l'évaluation de la plate-forme WebCT », en second, de revoir « les attentes des facultés », et en dernier « les problématiques à venir ».

1.2.2 Décision de l'adoption

Selon la proposition de mandat pour la mise en place d'un comité institutionnel sur les environnements numériques d'apprentissage à l'UQAM⁹ (Fusaro, 2009, p. 1), le choix de Moodle a été recommandé au vice-recteur aux services académiques et au développement technologique (VRSADT) pour les raisons suivantes :

- Moodle « représente une solution open source, s'oriente vers le standard Web services », permettant « une architecture modulaire et adaptable », qui « rejoint une communauté importante d'utilisateurs » et elle « participe à la philosophie de collaboration et de partage ». Aussi, le développement en code source libre permet une plus grande flexibilité d'adaptation et la possibilité de collaboration ;
- Moodle est conforme aux normes et aux standards des nouveaux environnements (IMS, SCORM, « Sharable Content Object Reference Model »).

⁹Proposition de mandat pour la mise en place d'un comité institutionnel sur les environnements numériques d'apprentissage à l'UQAM.

Mis à jour, le 2 février 2009 par Magda Fusaro et amendé par Martin Gagnon

http://www.moodle.uqam.ca/moodleinfo/PDF/nouveau_mandat.pdf [Consulté le 10/01/2013]

La norme SCORM¹⁰ est une spécification permettant de :

- « mettre en œuvre l'industrialisation de la production et de la diffusion de contenus pédagogiques. Il garantit l'interopérabilité, l'adaptabilité et la pérennité des ressources pédagogiques » ;
- « créer des objets pédagogiques structurés » ;
- « agréger les ressources (Agregation Model) ;
- « suivre l'activité de l'apprenant ».

Pour mener cette implantation, le comité a proposé le maintien d'un comité institutionnel, rattaché au Vice-rectorat aux services académiques et au développement technologique composé de sept représentants des facultés de l'UQAM, des représentants de la Télunq, un représentant des chargés de cours et des représentants des services (Fusaro, 2009, p. 6).

1.2.3 Bilan de l'adoption

Dans le document : « Proposition de mandat pour la mise en place d'un comité institutionnel sur les environnements numériques d'apprentissage à l'UQAM », (Fusaro, 2009, p. 1), l'auteur pense que : « la concertation étroite, entre les unités académiques et administratives, qui a prévalu dans ce projet a conduit à une implantation réussie de Moodle à l'UQAM ».

Le mandat souligne que « les sept facultés représentées au sein du comité et les services du VRSADT et du Vice-rectorat aux études et à la vie étudiante (VRE) ont collaboré sur l'ensemble des dossiers » (*Ibid.*, p. 1).

Lors de l'implantation de Moodle, « des formations incluant une dizaine de professeurs ont permis de valider la souplesse et la facilité d'utilisation de Moodle » (*Ibid.*).

La migration des cours de WebCT à Moodle, a été réalisée sur les trois sessions de l'année 2007 afin de « permettre aux enseignants de s'approprier progressivement les fonctionnalités de Moodle » (*Ibid.*).

¹⁰<http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/SCORM> [Consulté le 10/01/2013]

Selon le mandat : « un effort important en termes de communication et d'offres de formation a été mené afin de sensibiliser et d'initier les enseignants et les étudiants à l'utilisation de Moodle » (Fusaro, 2009, p. 1). En effet, des formations ont été offertes par le centre de formation et de recherche en enseignement supérieur de l'UQAM (Cefres) sur l'utilisation de Moodle (Fusaro, 2009, p. 2). En outre, en 2008, le Service de l'audiovisuel de l'UQAM a contribué avec le centre de formation et de recherche en enseignement supérieur de l'UQAM (CEFRES) à la conception et à la diffusion de la formation « Moodle 201 : comment donner une plus-value pédagogique à votre site Moodle ? Il a aussi réalisé la captation vidéo et le montage de la formation d'introduction Moodle 101 (*Ibid.*, p. 2).

Bien que l'implantation de Moodle soit une réussite, il convient désormais d'envisager de nouvelles améliorations (*Ibid.*, p. 2). Moodle, selon Fusaro (2009), regroupe un ensemble de services et de fonctionnalités, qui sont rassemblés en trois grandes catégories, sur lequel le comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne pourrait se pencher dans les prochaines années :

- l'environnement de type formatif : documentation spécifique et présentation, travaux, tests, jeux-questionnaire et leurs résultats, plans de cours; accès aux ressources documentaires électroniques... ;
- l'environnement de type collaboratif : conversations pédagogiques (blogues, forum, chat), échanges et partage de document (ex.: partage d'objets d'apprentissage), travaux et collaborations en équipe (ex.: wiki), diffusion d'informations à caractère public ou restreint ;
- l'environnement de type personnel : portfolios, blogues, courriel, agenda horaire personnel, page d'accueil centrale... (p. 3).

Le portail Moodle¹¹ de l'UQAM est divisé en trois sections, offrant trois accès différents, répondant à des différents besoins :

- cours et programmes : accès aux cours et aux programmes ;
- formation : accès aux enseignants à un calendrier de sessions de formation pour apprendre à utiliser Moodle ;
- projets : accès aux projets de recherche.

¹¹www.moodle.uqam.ca [Consulté le 10/01/2013].

Au cours des dernières années, le milieu universitaire a illustré une évolution importante de l'utilisation des TIC en support à l'enseignement. L'UQAM, entre autres, a connu en 1999 l'implantation d'une première plateforme d'apprentissage en ligne, à savoir WebCT, qui est une plateforme propriétaire et son remplacement en 2006 par une plateforme *Open Source Moodle*.

Le logiciel libre permet à ses utilisateurs d'effectuer des changements et des améliorations. Avec ce type de solution, ce n'est pas tellement au niveau financier que l'on gagne mais plutôt sur le plan de la qualité du travail. La plate-forme Moodle regroupe un ensemble de fonctionnalités, qui vont de la mise en place d'outils collaboratifs au portfolio des étudiants.

Selon l'étude effectuée par le Service de planification et de recherche institutionnelle de l'UQAM (2011), cité dans le document : Bilan et perspectives de l'UQAM¹² (2011, p. 46), les usages de Moodle à l'UQAM varient considérablement d'une faculté à une autre. Le nombre de groupes/cours d'enseignants utilisant cette plateforme grandit sans cesse.

Les résultats montrent que l'utilisation de Moodle par les groupes-cours de l'UQAM est passée de 24% à 45% entre l'automne 2007 et 2010. Cette étude montre qu'il y a une augmentation du volume de cours concernés et du nombre d'étudiants qui ont un accès à cette plateforme d'apprentissage en ligne, dans pratiquement un cours sur deux.

En appendices A et B, nous présentons respectivement, l'implantation de Moodle et le bilan de l'implantation de l'utilisation de Moodle, des années 2008, 2009, 2010 et 2011.

Moodle, est une plate-forme utilisée par l'ensemble des professeurs, des chargés de cours et des étudiants. Pour notre étude, nous nous intéressons à l'usage de Moodle par une catégorie professionnelle à savoir les chargés de cours de l'UQAM.

Dans ce qui suit, nous présentons les chargés de cours de l'UQAM.

¹²Bilan et perspectives de l'UQAM 2010-2011
<http://www.uqam.ca/rectorat/rapports/UQAM-bilan2010-2011.pdf>
[Consulté le 10/01/2013].

1.3 Les chargés de cours : une catégorie professionnelle ?

L'UQAM offre plus de 300 programmes de premier, deuxième et troisième cycles dans diverses disciplines en sciences, sciences humaines, arts, langues et communication, éducation, gestion, science politique et droit, et mode. Pour réaliser sa mission, l'UQAM compte plus d'un millier de professeurs de carrière et un bassin de 2 000 chargés de cours¹³.

Selon la convection collective¹⁴, intervenue entre l'UQAM et le syndicat des chargés de cours de l'UQAM (2008, p. 9), la personne chargée de cours désigne « toute personne couverte par l'accréditation, et fait partie du Syndicat pendant la durée de la convention ».

Une charge de cours désigne « toute activité d'enseignement à laquelle sont affectés des crédits budgétaires d'enseignement ». (*Ibid.*)

Une charge de cours correspond à « un groupe-cours, c'est-à-dire un groupe d'étudiantes, étudiants inscrits à une activité d'enseignement mais elle peut aussi comprendre plus d'un groupe-cours ou plus d'un cours » (*Ibid.*).

Gohier *et al.*, (2001, p. 52) définissent l'enseignant comme « un expert en enseignement et en apprentissage. Les deux termes sont indissociables puisque l'enseignant professionnel est un spécialiste des stratégies d'enseignement ayant pour but de favoriser les apprentissages des étudiants ».

Gohier *et al.*, (2001, p. 47), soulignent que « l'enseignement est un « métier » en voie de professionnalisation ». Par ailleurs, l'enseignement est :

une activité complexe requérant la maîtrise de plusieurs savoirs tant théoriques que pratiques : savoirs disciplinaires, savoirs didactiques, savoirs pédagogiques, techniques de communication, techniques de motivation, connaissances dans le domaine de l'évaluation, compétences relationnelles, (Gohier *et al.*, 2001, p. 47).

¹³www.international.uqam.ca
http://www.aucc.ca/can_uni/our_universities/qbc_uqam_e.html [Consulté le 10/01/2013].

¹⁴Convention collective entre l'UQAM et le syndicat des chargés de cours
 Période du 1 janvier 2009 au 31 décembre 2011
http://www.rhu.uqam.ca/relationpro/Documents/SCCUQ_20081202.pdf
 [Consulté le 10/01/2013].

Selon Altet (1998), « un enseignant professionnel est un praticien qualifié » qui :

- détient une base de connaissances et de savoir faire relatif à son domaine d'intervention ;
- est capable de mobiliser ses connaissances et ses savoirs faire pour agir efficacement dans une situation : diagnostiquer un problème, lui trouver une solution ;
- est autonome et responsable ;
- est conscient de son identité professionnelle et travaille à promouvoir sa profession (p. 37).

Pour notre projet de recherche, nous nous intéressons particulièrement aux chargés de cours pour les raisons suivantes :

- ce groupe se distingue par une affiliation professionnelle assez distante.

Dans ce sens, un chargé de cours ne vit pas la culture organisationnelle au même niveau qu'un professeur. Ce sont souvent des personnes qui se reconnaissent dans leurs connaissances pratiques et cherchent souvent à les partager.

- les chargés de cours sont issus des différents milieux de l'éducation et remplissent, très souvent, leurs charges de cours en plus de leur emploi ;
- les chargés de cours assument : la préparation et la prestation du cours, l'encadrement relié à cette préparation et à cette prestation, l'évaluation des étudiants, la correction de leurs travaux et examens ainsi que l'attribution des notes dans les dossiers de ces derniers ;
- les chargés de cours donnent trois (3) charges de cours par sessions et plus dans des cas exceptionnels d'attribution suivant la procédure interne du département (convention collective intervenue ente l'UQAM et le syndicat des chargés de cours de l'UQAM, 2008, p. 59).

Madgin¹⁵ (2005) souligne que « dans certains programmes de premier cycle, comme à l'École des sciences de la gestion (ESG), les chargés de cours assument plus de 90% des tâches d'enseignement ». Leur nombre ne cesse d'augmenter avec l'augmentation des effectifs estudiantins.

¹⁵ <http://www.journal.uqam.ca/2004-2005/D3103.pdf> [Consulté le 10/01/2013].

Après avoir présenté Moodle et les chargés de cours, nous aborderons le lien entre les notions principales de notre étude, à savoir les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'identité.

1.4 Des TIC et de l'identité

Notre sujet s'articule autour des notions des TIC et de l'identité professionnelle. D'un côté les TIC constituent un ensemble de moyens et de façons de faire souvent hétérogènes et complexes. De l'autre côté, l'identité demeure un concept flou dont les frontières sont difficilement identifiables.

Les travaux des chercheurs Walsham (1998; 2001) et de Bloomfield *et al.*, (1992) ont contribué à traduire cette relation. Ils ont étudié l'impact des TIC sur l'identité professionnelle.

Étudiant le lien entre les TIC et l'identité, Meyrowitz (1985) décrit la façon dont les médias électroniques ont tendance à fusionner les sphères personnelles et publiques afin de définir de nouveaux espaces de construction identitaire.

Actuellement, les individus utilisent les TIC pour effectuer et accomplir leur travail. Toutefois, pour s'adapter à leur environnement, les individus sont appelés à développer des nouvelles habilités et à instaurer des nouvelles pratiques. Dans ce cas, leur identité, c'est-à-dire la façon dont ils se définissent eu égard à leur travail, pourrait en être éventuellement atteinte (Lamb et Davidson, 2005).

Ainsi, l'usage des TIC, est susceptible de réduire soit l'autonomie des individus, soit l'essence des traits professionnels enracinés dans leur identité, ce qui a pour conséquence de produire un sentiment d'aliénation ou de frustration (Walsham, 1998; Pettigrew, 1985).

Les problématiques mettant en relation les TIC et l'identité professionnelle n'ont été abordées que rarement. En effet, elles mettent la lumière sur un thème nouveau dont l'investigation ne peut qu'être exploratoire et itérative. Car peu de chercheurs se sont intéressés à ce sujet. C'est pourquoi nous tenterons de définir et mieux comprendre ces concepts dans la revue de la littérature.

1.5 Socialisation et construction de l'identité professionnelle

Le concept d'identité professionnelle constitue l'une des deux principales composantes de notre étude. La notion d'identité de laquelle il dérive, présente des définitions multiples, que ce soit dans des travaux philosophiques ou scientifiques et fera l'objet d'une analyse dans notre revue de littérature. De prime abord, nous allons clarifier le concept d'identité. Se référant au dictionnaire français « le Petit Robert », De Gaulejac (2002) souligne que l'identité recouvre plusieurs sens :

il évoque la similitude, « caractère de ce qui est identique » l'unicité, « caractère de ce qui est « UN », la permanence, « caractère de ce qui reste identique à soi-même », la reconnaissance et l'individualisation, « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir également être reconnue pour telle sans nulle confusion grâce aux éléments qui l'individualisent (p. 1).

Les formes identitaires sont, selon Dubar (1998, p. 399), « des cristallisations provisoires de manières sociales distinctes de se définir soi-même et d'être reconnu par les autres », qui articulent une dimension temporelle et biographique et une dimension spatiale et relationnelle.

Deux particularités sont à distinguer dans la notion d'identité professionnelle. D'abord, l'identité professionnelle ne possède pas de caractère autonome et objectif (Dubar, 1996). Elle suggère la recherche de la « reconnaissance par les pairs dans le cadre du champ de travail » (Sainsaulieu, 1977, Dubar, 2002). Ensuite, elle est le résultat d'un « processus de socialisation de l'individu à travers un parcours d'expériences de travail » dans son milieu professionnel (Dubar, 1991). Ainsi, non seulement le travail constitue un élément structurant de l'identité des individus, où ils se définissent à travers leurs activités professionnelles, mais aussi l'entreprise, en tant qu'espace de socialisation est un endroit privilégié de construction des identités professionnelles (Sainsaulieu, 1977, Dubar 1991).

L'identité est le résultat de plusieurs socialisations. Elle se construit dans un long processus. Elle se construit tout au long de la vie. L'individu « ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui, que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives » (Dubar 2000, p. 15).

Lévi-Strauss, (1977, p. 331) souligne qu'il est important de connaître et comprendre les différents usages de la notion d'identité et « toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion ».

La diversité d'usages de l'identité professionnelle, nous amène à la définir à travers cet espace de socialisation professionnelle, dans la mesure où elle se considère comme l'élément révélateur des communautés professionnelles présentes dans cet espace (Segrestin, 1985, Dubar, 1991).

La socialisation professionnelle « se réalise en effet sur la base de l'identité sociale (Cattonar, 2005, p.10) ». Elle a été construite «au cours de la socialisation primaire (pendant l'enfance) et au cours de diverses socialisations secondaires (lors de la vie adulte) liées à l'appartenance de l'enseignant à d'autres groupes sociaux »(*Ibid.*)

Dans le cadre de notre recherche, nous estimons que le travail constitue un espace de socialisation et de construction identitaire. Les chargés de cours sont soumis à différentes sortes de liens tels que les liens avec le milieu où ils exercent leur travail (université), avec le savoir, les collègues et avec les étudiants. L'identité professionnelle peut être définie comme un ensemble d'éléments et de composantes identitaires, qui permettent l'affirmation de soi et la reconnaissance par autrui dans l'espace de socialisation fourni par le milieu de travail. Au fil de l'interaction avec ces composantes du système éducatif, les chargés de cours découvrent la réalité du travail et construisent le rapport de l'identité professionnelle avec les TIC.

1.6 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À la lumière des données présentées dans les pages précédentes, on se retrouve devant un défi de taille qui dicte une rigueur méthodologique et une discipline quant à la formulation de nos hypothèses de recherche.

L'exactitude et l'originalité de la formulation d'une hypothèse de recherche canalisent les efforts conséquents de la recherche et encadrent la réflexion.

Soucieux de nous donner une démarche d'intervention, nous avons accordé une importance prépondérante à l'élaboration des dites hypothèses de recherche. Il est possible d'émettre autant d'hypothèses qu'on le souhaite.

En s'appuyant sur la problématique qui sous tend notre recherche, nous avançons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : A priori, l'utilisation de Moodle en tant que plate-forme d'apprentissage et de collaboration influence l'identité professionnelle des chargés de cours.

Dès lors, il est approprié de considérer comment les chargés de cours s'adaptent aux défis que posent les TIC à leur identité et comment ils s'efforcent à définir ou redéfinir leur « soi »? La plateforme Moodle conduit-elle les chargés de cours à redéfinir leurs rôles? L'identité professionnelle des chargés de cours est-elle affectée par Moodle ?

Moodle en sa qualité d'intermédiaire électronique entre eux et leurs étudiants met en jeu leur identité professionnelle. Alava (2000) souligne que :

de nombreux enseignants expriment leur désarroi à trouver leur place dans ces nouveaux dispositifs. De pierre angulaire de la formation, ils se voient souvent rejetés à des fonctions spécifiques comme construire le cours, le diffuser, interagir à des questions des apprenants, fonctions qui les poussent vers la parcellisation des tâches (p. 55).

Alava (2000, p. 55) estime que « la généralisation des forums et des réponses en ligne ont créé de nombreuses résistances chez les enseignants qui se retrouvaient ainsi parcellisés et immergés dans des micro-réponses d'apprenants ».

Hypothèse 2 : L'absence d'intérêt des chargés de cours quant à l'utilisation des TIC constitue un obstacle à l'utilisation de Moodle.

Moodle nécessite que les chargés de cours s'y consacrent pour la mise en ligne des cours, l'animation des cours, etc. Ce qui en soi constitue une charge de travail non négligeable.

L'absence d'intérêt viendrait de l'accumulation de cette charge de travail technique, en plus des charges d'enseignement traditionnel.

Hypothèse 3 : Les chargés de cours semblent préférer un contact direct avec les étudiants, plutôt que l'envoi de contenu de cours via Moodle.

La relation pédagogique qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant est basée sur le libre échange et le partage de connaissances.

En effet, l'enseignement est un travail interactif, où le rapport de l'enseignant à autrui (les étudiants), lui procure une dimension de son identité.

Papadoudi, (2000), mentionne que :

les enseignants étaient « maîtres » de la classe, au centre du processus éducatif, comme transmetteurs de savoir, on leur demande maintenant de se placer du même côté que les élèves, en face de nouveaux médiateurs et de modifier l'organisation de la classe au profit de l'activité de l'apprenant, en tenant compte du projet d'établissement (p. 180).

Dans la prochaine section, nous procéderons à la définition des objectifs et les questions de recherche qui nous guiderons dans cette réflexion.

1.7 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse à un phénomène récent. Elle s'articule autour de la relation entre les TIC et l'identité professionnelle et, particulièrement, la relation entre l'application de la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours au sein de l'UQAM.

Afin de répondre à nos questions de recherche et pouvoir ainsi confirmer ou non les hypothèses, la recherche que nous nous proposons de mener s'articule autour de trois objectifs :

Le premier objectif de notre étude est de décrire la réalité de ce que cela signifie d' « être chargé de cours à l'UQAM ».

Le deuxième objectif est d'analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

Le troisième objectif est d'identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par ces mêmes chargés de cours de l'UQAM.

Compte tenu des éléments énoncés dans la problématique, nous formulons comme principale question de recherche :

dans quelle mesure et de quelles manière l'utilisation de la plate-forme d'apprentissage et de collaboration Moodle structure-t-elle l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ?

Étant donné que cette question vise à mieux comprendre l'impact de l'utilisation de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours et afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous posons trois sous-questions :

- 1- Quelles sont les formes d'identité professionnelle qui résultent de l'utilisation de Moodle ?

Cette question peut éventuellement concerner la nature positive, négative ou neutre d'une supposée influence.

- 2- Quelles sont les principales utilisations de Moodle par les chargés ce cours ?
- 3- Quelles sont les relations que les chargés de cours entretiennent avec leur université, leurs collègues et leurs étudiants ?

À l'aube du nouveau siècle, nombre de changements se multiplient sur nos environnements sociaux, professionnels, économiques et culturels. Tantôt positive, tantôt négative, cette nouvelle donne pose des défis aux États, aux organisations de travail et aux individus. Le but étant de maintenir, voire assurer le progrès et l'évolution des systèmes socio-économiques, les technologies sous plusieurs formes conjuguées à de nouveaux procédés de fabrication et de commercialisation ont joint cet effort de modernisation et d'innovation, optent à contribuer à relever ces dits défis.

Ces dix dernières années, les TIC et leur impact sur les individus, les groupes et les organisations ont bénéficié d'une large attention de la part des chercheurs.

La problématique des identités se trouve ainsi au cœur de nombreuses publications, qui l'ont utilisé comme construits théoriques, pour appréhender des aspects organisationnels, à savoir le développement du Leadership (Sveningsson et Alvesson, 2003, Sveningsson et Larsson, 2006), la relation entre les formes d'identité d'entreprise et les formes de communications (Korver et Van Ruler, 2003), la motivation au travail dans la perspective de l'identification organisationnelle (Knippenberg, 2000), la résistance (Sveningsson et Larsson, 2006). Toutefois, peu de chercheurs se sont intéressés à l'impact des TIC sur l'identité des utilisateurs.

Nous savons que le sentiment identitaire fait partie intégrante de la conception de la personne et à ce titre, joue un rôle prépondérant sur son engagement, sa mobilisation et sa valorisation au travail. Également, la nature du travail accompli, sa valeur et l'importance de l'intervention de l'humain dans ce processus constitue une sorte d'estime de soi et un sentiment d'accomplissement. Nous considérons que la jonction TIC et identité est un domaine vierge et offre un terrain propice à l'exploration. Cela crée davantage l'intérêt de la présente recherche, qui tentera d'apporter une nouvelle lumière sur cette question mais très utile au niveau des implantations et modernisations basées sur les TIC.

Nous nous intéressons à l'application de la plate-forme d'apprentissage Moodle et l'identité professionnelle des utilisateurs au sein de l'UQAM.

En somme, nous pensons que cette recherche fournira une vue plus riche sur l'impact d'une technologie à l'instar de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours et comment ils s'adaptent aux défis posés par Moodle à leur identité.

Cette étude nous permettra de trouver le niveau d'équilibre entre les TIC et l'identité et de clarifier le rôle des plates-formes d'apprentissage comme étant des supports et non comme des substitutions.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Nous allons exposer dans ce chapitre les fondements théoriques des différents concepts. Une revue de littérature non exhaustive des différentes notions permettra de recenser les informations qui se rapportent à notre sujet. Mais aussi de prendre connaissance et d'être au fait des écrits scientifiques, des travaux, entre autres, qui ont été réalisés dans le domaine de notre étude de recherche. Dans cette revue de littérature, nous avons privilégié les travaux consacrés tout particulièrement à la relation entre les deux concepts principaux mis en jeu dans la problématique de cette étude : les technologies de l'information et de la communication et l'identité professionnelle. Pris isolément, chacun de ces deux concepts a fait l'objet de nombreuses études et ont été abordés selon plusieurs angles.

Ce chapitre qui nous amène à apprécier les différentes avenues permettant de structurer cette étude, est divisé en huit sections.

À la section (2.1), nous abordons et analysons la multiplicité des approches pour appréhender les TIC avec toute la diversité des attributs qui lui sont attachés et leur impact sur les utilisateurs. À la section (2.2) et à la section (2.3), la question de l'identité de façon générale, et, plus particulièrement, les notions d'identité en milieu de travail et d'identité professionnelle, les travaux qu'elle a suscités sont caractérisés par une diversité d'approches. Nous présentons les notions qui se greffent autour du concept d'identité professionnelle à savoir le concept de soi et le soi professionnel. À la section (2.4), nous exposons les différentes recherches au sujet du lien entre les identités professionnelles et les technologies de l'information. Enfin, une synthèse de recension des écrits des différents travaux de chercheurs est effectuée. En s'appuyant sur les principales balises théoriques dégagées de ce cadre théorique et de notre problématique, à la section (2.5), nous présentons le mode d'analyse opératoire de notre recherche, réalisé à partir de la notion d'identité professionnelle définie par Dubar (1996).

2.1 Les technologies de l'information et de la communication

Dans ce qui suit, nous exposons dans un premier temps la nature des TIC, dans un deuxième temps, nous abordons les diverses interprétations des TIC en tant que média

d'apprentissage et enfin, nous présentons, l'introduction des TIC dans le domaine de l'enseignement en tant qu'innovation technologique et pédagogique.

2.1.1 Que sont les TIC ?

Depuis le milieu des années 1990, les TIC se sont progressivement étendues dans toutes les sphères : l'éducation, la santé, la culture, etc.

Les TIC regroupent des technologies et des outils utilisés dans le traitement et la transmission des informations, accessibles via des infrastructures de réseau, soit localement ou à distance.

En effet, le système informatique met en œuvre deux éléments complémentaires qui sont le matériel et le logiciel, qui est un ensemble d'information de règles codées dans un langage que l'ordinateur peut traduire en instructions, afin d'exécuter une tâche spécifique. Selon Levy (1992, p. 34), un logiciel est un texte actif. Pour Zimmermann (1995, p. 182), le logiciel est à la fois une action et un processus.

Pour Laramée (1997), la communication est le lien qui s'établit entre les divers correspondants qui échangent de l'information via un moyen de transmission.

Selon Brown (1996), le plus important changement est la croissance phénoménale d'Internet et en particulier la version graphique d'Internet communément appelé le Web qui ont modifié et qui modifient de façon durable nos modes de communication.

Les TIC jouent un rôle prépondérant dans la société dite de l'information. Selon Castells (1998, p. 92), c'est une forme particulière d'organisation sociale dans laquelle la création, le traitement et la transmission de l'information deviennent les sources premières de la productivité et du pouvoir.

Les TIC, qui sont une source d'innovation, ont créé des mutations dans l'activité sociale et économique et des changements technologiques dans les organisations.

Ces changements, qui sont provoqués par l'innovation découlent des rapports qu'entretiennent les différents acteurs avec l'univers technologique.

2.1.2 Les TIC : média d'apprentissage

Les TIC sont des médias d'apprentissage. Le média est un support qui permet de véhiculer et transmettre des messages. Lebrun et Berthelot (1994, p. 154) soulignent que « Le média éducatif constitue le support de l'information mis au service d'une intention pédagogique spécifique; par exemple, l'enseignement programmé devient un type d'enseignement qui peut être médiatisé par l'ordinateur, le vidéodisque, l'imprimé, etc. ». Romiszowski (1992, p. 339) définit le média comme suit: « We define "media" as the carriers of messages, from some transmitting source (which may be a human being or an inanimate object), to the receiver of the message (which in our case is the learner) ».

Pour Bélisle, Bianchi et Jourdan (1999, p. 199), les médias sont « les différentes technologies modernes de l'information et de la communication, qu'il s'agisse de supports de diffusion de l'information ou d'outils interactifs d'accès à l'information ou de communication ». Rocheleau (1995) suggère que les médias d'apprentissage sont :

des produits technologiques de consultation, de production et de gestion de l'apprentissage qui impliquent l'utilisation d'une ou de plusieurs infrastructures, d'un ou de véhicules et d'un ou de supports dans les relations pédagogiques et qui comprennent ou transmettent des messages dans le but de soutenir l'apprentissage (p. 9).

Dans un autre registre, Bruce et Levin (1997), estiment que les TIC sont des médias d'apprentissage, ayant une fonction de *médiation*. Elles constituent des moyens, qui mettent en relation des individus, des objets et des idées : « "Media" suggests the mediational function of technologies, which link the student to other learners, teachers, other technologies, ideas, and the physical world » (p. 84). Larose et Peraya (2001, p. 39) soulignent que « leurs usages éducatifs, ces dispositifs, comme tout autre dispositif médiatique d'ailleurs, doivent soutenir un processus de médiation entre l'apprenant et le savoir ». Les médias didactiques, selon (Legendre, 1993, p. 822) peuvent ainsi être définis comme des « moyens qui servent d'intermédiaires dans l'enseignement et interviennent à tous les échelons de la communication pédagogique ».

Les TIC, à travers les ordinateurs, étendent les capacités humaines et « réorganisent » le fonctionnement mental (Pea, 1985, Perkins, 1985).

2.1.3 Les TIC : une innovation technologique et pédagogique

Dans le domaine de l'enseignement, l'université n'est pas restée à « l'abri » de cette innovation des TIC. En effet, « depuis quelques années déjà, et à une vitesse de plus en plus importante, l'enseignement universitaire évolue dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre de plain-pied dans l'univers de l'information numérique d'Internet et de la e-éducation » (Karsenti, 2006, p. 16). Le domaine d'éducation est un « domaine de savoirs et d'activités permettant de concevoir et de réaliser des objets et des systèmes (Legendre, 1993, p. 1335). L'introduction des TIC est jointe à l'innovation des pratiques pédagogiques des enseignants. Béchard (2001, p. 262) constate que les diverses publications internationales sur les innovations pédagogiques éditées entre 1995 et 2000 « relatent des innovations pédagogiques de type collaboratif avec l'utilisation de l'ordinateur comme source d'information et de communication ». Les mots clés fréquemment utilisés : utilisation éducative de l'ordinateur, Cd rom éducatif, intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, usage internet, « e-learning », travail collaboratif, etc. Pour Langevin (2001, p.14), avec les TIC, « l'enseignant universitaire n'est plus seulement un expert des contenus, il devient aussi expert des méthodes d'apprentissage, des compétences dites transversales, de l'accompagnement des étudiants, du conseil méthodologique voire du tutorat ».

À travers les innombrables définitions de la pédagogie, nous avons recensé plusieurs qui semblent être pertinentes à notre recherche. Toutefois, nous en avons sélectionné deux principales.

D'abord, celle de Altet (1994) qui avance que :

la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l'apprenant (p. 7).

Ensuite, celle de Fabre (2001), cité par Vellas (2003, p. 77) qui propose que la pédagogie se décline en plusieurs sens :

- il peut s'agir d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait déjà théorie pratique ;
- il peut s'agir d'une doctrine (par exemple les pédagogies Freinet, coopérative ou institutionnelle). Cette doctrine émane de la démarche précédente qui s'est systématisée ;
- par extension, il peut s'agir aussi dans le langage courant de l'art d'éduquer ou d'enseigner (on dit par exemple : c'est un bon pédagogue).

Après réflexion et en rapport avec nos hypothèses de recherche, il appert que la définition de Fabre (2001), cité par Vellas (2003, p. 77) soit la plus en mesure de guider nos démarches. Plus particulièrement, c'est sa première proposition à savoir « qu'il peut s'agir d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait déjà théorie pratique ».

En effet notre thème de recherche, la plate-forme d'apprentissage Moodle se présente a priori comme un effort d'amélioration de la relation enseignant/enseigné.

Les TIC ont introduit des changements substantiels. Pour Karsenti et Larose (2001), les TIC sont un phénomène « envahissant », censées apporter une valeur ajoutée à l'enseignement et permettant une pédagogie plus innovante grâce à une meilleure interactivité.

Dans les pratiques pédagogiques, Béchard et Pelletier (2001, p. 133) soulignent que « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité »

Dans cette veine, Ballantyne *et al.*, (1999), cités par Béchard (2001, p. 264), indique qu'en Australie, « les innovations pédagogiques concernent l'utilisation des TIC, incluant l'apprentissage par ordinateur, les programmes multimédia, l'utilisation d'Internet et des simulations ».

Les objectifs de ces innovations « visent à motiver les étudiants, développer leurs habilités pratiques professionnelles, encourager l'évaluation critique, développer la pratique réflexive et développer des habiletés d'apprentissage à long terme» (*Ibid.*, p. 265).

Les TIC sont un moyen technique au service de l'enseignant. Selon Lebrun (2002), les TIC restent au stade d'innovation technologique et l'enseignant continue à transmettre ses connaissances.

Dans une autre approche, pour Langevin et Alava (2001, p. 47), « les TIC constituent indéniablement un exemple d'innovation technologique, mais sont-elles toujours associées chez les enseignants à une réelle innovation des pratiques pédagogiques? En quoi ont-elles modifié réellement le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage ? »

Les TIC, selon Chabchoub (2007, p. 50), « constituent indéniablement une innovation technologique, elles ne sont que des moyens techniques au service pédagogique des enseignants ».

Les TIC permettent à l'enseignant « d'optimiser ses pratiques pédagogiques (faciliter les apprentissages, initier les étudiants au travail collaboratif) » (*Ibid.*).

Lebrun (2002), cité par Chabchoub (2007), souligne que :

les TIC accèdent au rang d'une véritable *innovation pédagogique* et dans le cas contraire elles restent au stade de l'innovation technologique et l'enseignant peut continuer à pratiquer une pédagogie traditionnelle avec des moyens modernes, ce qui ne change pas grand-chose dans la qualité des apprentissages de ses étudiants (p. 50).

Pour Lebrun (2004, p. 17), Les TIC « catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies ». En effet, « les véritables potentiels pour l'éducation, ne peuvent se révéler dans une approche technologique seule, les TIC superposées à des formes traditionnelles d'enseignement, ne peuvent améliorer la qualité de l'enseignement » (Lebrun, 2002, p. 57).

Selon Albero et Dumont (2002, p. 34), « les technologies numériques sont intégrées, en premier lieu pour améliorer des pratiques usuelles dans l'enseignement supérieur (pratiques magistrales) ».

2.1.4 Les TIC et la formation en ligne

Les TIC, suggèrent à la fois l'utilisation d'Internet, de logiciels, du courrier électronique et d'environnements d'apprentissage en ligne (Collis et van der Wende, 2002, Depover, Karsenti et Komis, 2008).

Pour Margaryan *et al.*, (2008), les TIC procurent de nouvelles formes de collaboration et de partage de savoirs.

Parmi les avantages des TIC, le fait qu'elles favorisent des discussions, permettant des apprentissages de haut niveau (Monsakul, 2008).

À l'intérieur d'une plate-forme de formation en ligne, on a la possibilité d'utiliser le forum de discussion, qui est un « lieu virtuel où se construit le discours d'un groupe, où l'apprenant s'approprie de nouvelles connaissances en conversant avec d'autres. C'est une agora de collaboration et de socialisation » (Henri et Lundgren-Carol, 2001, p. 68). Dans la même veine, Szabo et Schwartz (2009), estiment que l'usage des TIC et des discussions en ligne accroissent les apprentissages et l'esprit critique des apprenants.

Par ailleurs, l'utilisation des nouvelles technologies en formation, selon Naymark (1999, p. 27), peut être « la meilleure ou la pire des choses ». Toujours, selon ce dernier, les TIC peuvent accroître les inégalités entre ceux qui y ont accès et ceux qui n'y ont pas. Et l'utilisation des nouvelles technologies sera la meilleure des choses si « elles sont construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique ».

Les environnements d'apprentissage en ligne, selon Lameule (2008), sont de plus en plus utilisées en pédagogie universitaire, afin de faciliter la communication et de contribuer à la collaboration entre les étudiants et avec l'enseignant.

L'interactivité constitue un autre enjeu pédagogique de l'introduction des TIC dans l'enseignement. Dans cette veine, le « e-learning » favorise l'interactivité et la collaboration entre les apprenants eux même et aussi entre les enseignants et les apprenants (Perraton, 1992, Soong *et al.*, 2001, Piccoli *et al.*, 2002, Houze et Meissonier, 2005, Lim *et al.*, 2007).

Les plates-formes d'apprentissage en ligne telles que WebCT et Moodle rendent facile les interactions entre les formateurs et les étudiants (Zemsky et Massy, 2004).

Pour Wang (2007), l'usage du courriel fait augmenter les interactions entre les étudiants, entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre le matériel pédagogique et les étudiants.

Les interactions sociales via l'ordinateur et les réseaux comme facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC (Brodin, 2002, p. 156).

Selon Naymark, (1999, p. 21), « l'interactivité est la capacité de réaction de l'ordinateur (et de ses logiciels) aux actions de l'utilisateur, sa capacité de rétroaction ou feedback ».

Au regard des TIC dans leur relation à la pédagogie scolaire, Tardif et Mukamurera (1999, p. 5), trouvent que « la pédagogie est l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant pour parvenir à ses fins dans le cadre des interactions avec les élèves »

La pédagogie est par conséquent ce qu'on appelle une « technologie de l'interaction » (Hasenfeld, 1992, Tardif et Lessard, 1999).

Concernant les TIC et les interactions entre les enseignants et les apprenants, Tardif et Mukamurera (1999, p. 10), estiment aussi que « pour bien des gens qui sont appelés des « technophiles » (Cuban, 1997), les TIC vont non seulement changer la pédagogie scolaire, mais nettement l'améliorer et rendre l'apprentissage plus facile et plus performant ». Cuban (1997), souligne que :

le rêve qui anime les technophiles est peuplé d'élèves qui apprennent davantage et avec bien moins de difficultés que dans les classes traditionnelles, et d'enseignants qui aident les élèves à comprendre les contenus et à utiliser des compétences qui ne seraient que très rarement apparues au cours de leçons et de commentaires de textes s'adressant à des groupes complets (p. 18).

La formation à distance occupe une place grandissante au sein des universités québécoises (Comité de liaison inter ordres en formation à distance [CLIFAD], 2010).

À titre d'exemple, selon le CLIFAD¹⁶, au total pour les trois universités (Université de Montréal, TELUQ, Université Laval) :

les inscriptions en formation à distance ont augmenté de 5 % en (2009-2010) par rapport à l'année précédente. Sur 15 années (1995-2010), l'augmentation est de 112 %. Un nouveau sommet est atteint avec près de 150 000 inscriptions au total des trois ordres d'enseignement en (2009-2010), une augmentation de 9 % par rapport à l'année précédente (CLIFAD, 2010).

Les universités sont appelées à répondre aux besoins des apprenants de la société du savoir, qui sont appelés à renouveler régulièrement leurs connaissances et leurs compétences dans leur milieu professionnel respectif (Rivière, 2005, Slotte et Tynjala, 2003). Ces apprenants se tournent conséquemment vers la formation en ligne pour profiter d'un cadre mieux adapté à leurs besoins (Peters, 2000).

Les universités doivent s'adapter au contexte des apprenants qui ne peuvent s'accommoder des exigences de l'offre classique de formation initiale et de formation continue (Johnston, 1999, Peters, 2000).

Ainsi, nous avons présenté et analysé la multiplicité des approches des TIC, plus particulièrement, les TIC dans le domaine de l'éducation. L'implantation des TIC dans le milieu universitaire constitue peut-être une innovation technologique et pédagogique, en faveur d'une plus grande interactivité entre étudiants et entre enseignants et étudiants. Les TIC conduisent-elles à de nouvelles façons de penser, de communiquer et de transmettre le savoir? Les chargés de cours sont obligés de développer des connaissances et des habiletés particulières pour une utilisation appropriée de Moodle à des fins pédagogiques et d'apprentissage, afin de structurer leur identité professionnelle de chargés de cours.

Dans la section suivante, nous allons traiter les concepts d'identité, d'identité professionnelle et son articulation avec les TIC.

¹⁶ Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996, Robert Saucier, CLIFAD, janvier 2011
<http://www.clifad.qc.ca/upload/files/portrait-fad.pdf> [Consulté le 10/01/2013]

2. 2 Le concept d'identité

La notion d'identité traverse l'ensemble des champs disciplinaires couverts par les sciences humaines. L'identité est un terme polysémique, qui fait partie des concepts ayant des interprétations divergentes.

Pour Legaut (2003, p. 1), « Parler d'identité, c'est parler de ce qui unit, de ce qui fait « un » dans le multiple. Répondre à la question « Qui suis-je ? », c'est trouver ce qui demeure une référence relativement stable à laquelle on se réfère pour se définir ». Les identités, selon Castells (1999), font référence à une expression « Qui sommes-nous ? » Selon Weik (1995), les identités sont des lentilles à travers lesquelles les gens saisissent la signification du monde qui les entoure. Pour Dubar (1996), l'identité est projetée en fonction du contexte social dans lequel la personne se trouve. Cependant, les gens construisent leur identité sur la base d'un ensemble de ressources sociales telles que l'appartenance ethnique, la nationalité, le lieu de travail et l'éducation (Ashforth et Mael, 1989). En effet ces ressources transmettent aux personnes un sentiment de ce qu'elles sont (Lamb et Davidson, 2002).

Dans une perspective psycho-sociale, selon Fisher (1987, p. 185), l'identité est définie ainsi: « le concept d'identité articule le noyau dur de l'individu formé par sa personnalité et l'idée qu'il a de lui-même, avec l'ensemble des facteurs qui, dans le contexte social dans lequel il est inscrit, agissent sur lui ». L'identité est envisagée par Perez-Roux (2010, p. 87), comme « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même ». Dans cette même veine, l'identité est considérée comme ce qui permet de rester le -même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres (Tap, 1998, p. 65). Par ailleurs, l'identité est « une synthèse des interactions existant entre l'individu et la société » (Fisher, 1987, p. 186). Selon, Lamb et Davidson (2002), l'individu peut disposer d'identités multiples, qui ne sont pas uniques et qui peuvent se superposer. Pour Dalemont et Algrin (2006, p. 4), il « n'y a pas d'identité unique, mais des formes d'identités multiples, composées, instables, bricolées ». Dubar (1998), mentionne que chaque personne adulte a plusieurs identités. Elle appartient à différents ensembles locaux, culturels, professionnels, politiques correspondant à autant de statuts, de positions et de rôles sociaux.

Pour Chétodel (2004), l'identification de l'individu est réalisée à partir du moment où il se considère comme membre d'un collectif et aussi quand l'identité du groupe social, auquel il s'identifie, attire l'attention. Par ailleurs, Castells (1999, p.17), nous précise « qu'il ne faut pas confondre l'identité avec ce que les sociologues appellent traditionnellement les « rôles ». Dans ce contexte, Castells (*Ibid.*), souligne que « les identités organisent le sens, tandis que les rôles organisent les fonctions ». Les rôles, c'est par exemple être « ouvrière, mère, voisine, militante, socialiste, syndiquée, basketteuse, chrétienne et fumeuse ». En effet, le rôle prend la place d'une position tenue par l'individu dans une structure sociale.

Deux courants structurent les débats de la notion d'identité. Le premier courant s'est distingué, par ce que la littérature appelle la théorie de l'identité (Identity Theory), à l'instar de Stryker (1980). Dans cette approche, l'identité fait référence de ce que l'on est, et l'individu s'identifie à des rôles, qu'il va mener.

Le second courant, ce que la littérature appelle la théorie de l'identité sociale (Social Identity Theory), est mené par Tajfel et Turner (1986).

L'identité sociale, selon Tajfel (1981, p. 255), est définie comme « cette partie du concept de soi qui résulte de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance ». Le groupe social est « une collection d'individus qui se perçoivent comme membres de la même catégorie sociale, partageant quelque engagement émotionnel dans cette définition commune d'eux-mêmes, et atteignent un certain degré de consensus à propos de l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci » (Tajfel et Turner, 1986, p. 15). Dans cette approche, l'individu fait partie d'une catégorie sociale, qui est « un système d'orientation qui crée et définit la place particulière d'un individu dans la société » (Tajfel, 1972, p. 293).

Intégrant les deux courants, Burke (1991), souligne que les identités sont l'ensemble des significations qui définissent ce que l'individu est, en tant que personne (par exemple : honnête), en tant que membre du groupe (par exemple : Canadien), ou occupant d'un rôle (par exemple : chargé de cours, ingénieur, etc.).

Dans cette approche, l'identité intègre à la fois les caractéristiques de l'identité personnelle (ce qui est l'individu), définie par Tap (1997, p. 9), comme « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même » et les particularités de l'identité sociale (ce que fait l'individu).

Il nous reste désormais à définir la notion de l'identité professionnelle.

2.3 L'identité professionnelle

Dans ce qui suit, nous allons exposer dans un premier temps les différentes approches de l'identité professionnelle, les mécanismes de construction de l'identité professionnelle ainsi que les notions qui se greffent autour de l'identité professionnelle : le concept de soi et le soi professionnel et dans un deuxième temps, nous abordons l'identité professionnelle des enseignants.

2.3.1 Différentes approches de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle « prend appui sur le « socle » d'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelle : pour trouver un équilibre, l'individu se représente, le métier, la discipline et les pratiques professionnelles » (Perez, 2006, p. 110). L'identité professionnelle, selon Durkheim (1893, p. 34), n'est autre que « le nom du métier ou de la profession à laquelle chacun est destiné en fonction du milieu socioprofessionnel d'où il est issu et de l'apprentissage spécialisé qu'il a subi. Elle est conférée aux individus par les groupes professionnels qui constituent les éléments essentiels de notre structure sociale ». L'identité professionnelle est une « identité catégorielle » (Dubar, 1991) ou celle d'« identité de métier » qui désigne des récits et discours valorisant l'autonomie au travail et la qualification professionnelle» (Dubar, 2007, p. 22).

Moore (1969), définit l'identité professionnelle à travers un collectif de postes relativement fermé « closely related set of job » dont la responsabilité est assurée par un chef autour duquel se fixe l'identité collective. L'identité professionnelle serait une valorisation par l'expérience professionnelle (Rivard, 1986).

Par ailleurs, selon l'approche de l'identité par le statut, l'identité évolue avec « la carrière ». La qualification est alors définie en fonction des conditions nécessaires à l'occupation « de groupes de postes similaires » (Rivard, 1986).

Concernant l'approche de l'identité par la discipline, Dubar (1991), estime que la reconnaissance par les pairs ainsi que la réputation au niveau de la « communauté disciplinaire » constituent ici les principales composantes de l'identité professionnelle.

L'entreprise est un lieu où se construisent et se développent les identités individuelles et sociales. Selon Sainsaulieu (1985, p. 9), l'identité professionnelle se définit comme : la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes ». Pour ce dernier, l'identité est un processus relationnel d'investissement de soi qui s'établit dans « l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir » (*Ibid.*).

2.3.2 Mécanismes de construction de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle se construit sur « la base des différentes trajectoires (familiales, scolaires et éventuellement professionnelles) et appartenances sociales, présentes et passées de l'individu » (Catonnar, 2005, p. 11). L'identité professionnelle, selon Catonnar (2005), se construit dans l'interaction entre les individus dans le domaine du travail.

L'identité professionnelle est construite d'une manière interactive dans des contextes sociaux particuliers (Pratt *et al.*, 2006). L'identité professionnelle est « un concept sociologique pertinent pour saisir comment s'articule le vécu subjectif du métier et les conditions sociales de la pratique » (*Ibid.*). L'identité professionnelle, selon Ion (1996) :

c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elles supposent donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part. D'autres matériaux que les modèles professionnels participent donc à la construction de ces identités : car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forment dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture du métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective (p. 91).

Selon Dubar (2002), la construction de l'identité, c'est le processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître par les partenaires de ses activités de travail. Pour Dubar, (1991, p.116 et suiv.), l'identité professionnelle est l'articulation de deux processus identitaires :

- le processus biographique consiste dans la constitution par l'individu « d'identités sociales et professionnelles à partir des catégories offertes par les institutions successives (école, marché du travail, entreprise, ...) et considérées à la fois accessibles et valorisantes » ;
- le processus relationnel qui consiste dans « la reconnaissance à un moment donné au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et image de soi proposés et exprimés par les individus dans le système d'action ».

L'appropriation d'une identité professionnelle ne peut passer que par l'acquisition de savoirs, de rôles et de compétences spécifiques. Dubar (1996, p. 126), souligne à ce propos : « la transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées ».

Dans la construction identitaire, Dubar (1996, pp. 114-116), estime que l'identité professionnelle est une identité sociale, qui est le résultat de l'articulation entre « transaction objective » et « transaction subjective ». La première transaction est externe, concerne l'identité pour autrui, relevant du processus relationnel. C'est une transaction entre les identités attribuées par autrui et les identités incorporées en soi. La seconde transaction subjective est interne à l'individu. Elle concerne l'identité pour soi, relevant du processus biographique. C'est une transaction entre « les identités héritées et les identités visées », pour que l'identité pour soi et l'identité pour autrui puissent se rejoindre.

Ainsi, selon Dubar (1996, p. 111), l'identité professionnelle est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions ».

Selon Dubar (2002, p. 136), « construire une identité professionnelle, c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître ».

Pour Berger et Luckmann (1966), la construction d'une identité professionnelle est basée sur ce qu'ils appellent la « socialisation secondaire », qui consiste dans l'incorporation de savoirs professionnels. L'appropriation d'une identité professionnelle ne peut passer que par l'acquisition de savoirs, de rôles et de compétences spécifiques.

L'identité professionnelle est conférée aux individus par les « groupes professionnels », qui sont chargés d'initier leurs membres aux règles mais aussi aux « idées, sentiments et intérêts » de leur communauté de travail (Durkheim, 1893, p. 34).

Chanal (2001), souligne que les communautés de pratiques et les projets, sont réellement la source de l'identité professionnelle au sein des organisations.

Dans l'enseignement, « une communauté de pratique est définie « comme un lieu d'échanges d'idées et d'actions et de compréhension des points de vue d'autrui : en mettant en commun leurs stratégies d'enseignement, les enseignants sont amenés à expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues » (Charlier et Peraya, 2003, p. 202).

Pour Blin (1996, p. 187), l'identité professionnelle est comme « un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels ».

L'identité professionnelle est « une composante globale de l'identité de la personne ; elle fait appel aussi bien à la dimension sociale qu'individuelle » (Gohier, 2007, p. 239). Cette dimension sociale du concept de l'identité consiste dans « les rapports qu'entretient l'individu avec différents communautés porteuses de culture » (Gohier et Shleifer, 1993, p. 23).

L'identité professionnelle, selon Lisemberti (2006), cité par Vanini (2007, p. 10), peut être définie comme un « processus dynamique d'intégration entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. La perception de soi, du propre rôle professionnel ainsi que de son appartenance à un groupe professionnel peut être considérée comme un élément constituant ».

Gohier *et al.* (2001, p. 9), soulignent que le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants est « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification ».

Selon Tap (1979), cité par Gohier *et al.* (2001, p. 820), « l'identisation est le processus par lequel la personne cherche à se singulariser, à respecter ce qu'elle estime lui appartenir en propre ou la distinguer des autres ». L'identification désigne « le sentiment de ressemblance à différents groupes d'appartenance, ici plus spécifiquement le groupe professionnel » (*ibid.*).

L'identité professionnelle est une conception de soi dans le milieu professionnel, qui expose les relations entre identité personnelle et identification collective (Dubar, 1996).

2.3.3 Le concept de soi

Le concept de soi est l'image que l'individu a de lui-même à travers ce qu'il perçoit de son rôle, dans des situations, et ce que les autres pensent de lui et l'évaluation que les autres en font.

En psychologie, des études sur le concept de soi se sont taillées une place considérable. (Mruk, 1999, Oyserman, 2004).

Le concept de soi selon Ziller (1973, tiré de l'Écuyer, 1978, p. 61), cité par Caglar (1999, p. 49), est « formé par les types d'interrelations établies avec le milieu ambiant ou subies dans celui-ci ».

Le concept de soi est essentiellement le sentiment d'une identité personnelle. Pour Mead (1963, p. 139), le « Soi » d'un individu est constitué d'un « Je » et d'un « Moi ». Le « Je », force de créativité et d'innovation, s'approprie un rôle dans un groupe social ou dans une communauté, représente la réaction de l'individu aux attitudes des autres et agit sur le « Moi ». Quant au « Moi », il est constitué par le regard des membres du groupe d'appartenance ou d'une communauté, et représente les attitudes des autres. L'équilibre entre le « Je » et le « Moi » influencera la consolidation de l'identité sociale.

Dans cette veine, Dubar (1991, p. 97) mentionne : « c'est de l'équilibre de l'union des deux faces du soi, le « moi » ayant intériorisé l'esprit du groupe et le « je » me permettant de m'affirmer positivement dans le groupe, que dépendent la consolidation de l'identité sociale et donc l'achèvement du processus de socialisation ».

En commentant l'œuvre de Mead, Touraine (1992) déclare que « l'ensemble du Moi et du Soi forme la personnalité ».

Selon James (1890), cité par L'Écuyer (1994, p. 17), le concept de soi est « la somme totale de tout ce que l'individu peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements, sa maison, son conjoint, ses enfants, ses ancêtres, ses amis, sa réputation, son travail, ses terres, ses chevaux, son yacht et son compte en banque ». L'Écuyer (1994), estime que :

le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de reconnaître en dépit des changements (p. 45).

Le concept de soi, selon l'Écuyer (1978), comporte à la fois :

- une dimension cognitive : elle consiste dans les images et les idées que la personne a d'elle-même, et par laquelle les différentes perceptions de soi sont constamment analysées et évaluées ;
- une dimension affective et émotionnelle dans laquelle, tout individu ressent fortement son identité ;
- une dimension sociale, où le regard que nous portons sur nous-mêmes est influencé par autrui et leurs jugements.

2.3.4 Le soi de travail/soi professionnel

Pour Abraham (1982, p. 94), le soi professionnel est un système qui englobe des attitudes, des perceptions et des sentiments propres au caractère et aux relations et aux valeurs de l'individu.

Abraham (1982), cité par Caglar (1999, p. 67), le concept de soi professionnel est « une structure axée sur la complexité entre les différentes images du soi professionnel (pour soi même, image du soi idéal et images devant les autres signifiants) ». Dubar (1996), confirme cela et reconnaît la division du soi professionnel en distinguant deux pôles identitaires, « comme une réalité originaire de l'identité » (Gohier *et al.*, 2001, p. 7), pour « l'installer dans le social » et pour :

comprendre les identités et leurs éventuelles déchirures comme des produits d'une tension ou d'une contradiction interne au monde social lui-même (entre l'agir instrumental et communicationnel, le sociétaire et le communautaire, l'économique et le culturel, etc.) et non d'abord comme des résultats du fonctionnement psychique et de ses refoulements biographiques (Dubar, 1996, p. 112.).

Ainsi, le soi professionnel du chargé de cours concerne sa perception de la fonction d'enseignant, de lui-même, de son vécu qui influence ses relations, son travail et son expérience professionnelle.

2.3.5 L'identité professionnelle de l'enseignant

L'identité professionnelle d'un enseignant est envisagée comme une construction, à la fois sociale et individuelle » (Cattonar, 2005, p.16). Elle est le résultat « d'un processus spécifique de socialisation professionnelle (liée à son appartenance au groupe professionnel enseignant et à l'acquisition de ses règles-normes-valeurs professionnelles) »(*Ibid.*).

Par ailleurs, ce processus de socialisation s'effectue sur la base « des socialisations primaire et secondaires plus « générales » (liées à son appartenance passée et présente à différents autres groupes sociaux). Processus de socialisation que nous concevons comme des processus dynamiques et continus, biographiques et relationnels »(*Ibid.*).

En effet, cette conception rejoint celle de Dubar (1991), où l'identité professionnelle est un processus dynamique, à l'articulation du biographique et du relationnel.

En tenant compte de ces deux processus biographique et relationnel, Cattonar (2001), estime que l'identité professionnelle enseignante est :

la définition de soi, de l'individu en tant qu'enseignant, en rapport avec sa pratique professionnelle d'enseignant. Ce sont les caractéristiques qui l'identifient en tant qu'enseignant et que l'enseignant partage, qu'il a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent (p. 5).

Dans le domaine de l'enseignement, l'interactivité entre l'enseignant et les étudiants, permet à ce dernier d'acquérir une dimension de son identité. Dans ce contexte, pour Martineau et Gauthier, cités par Gohier (2000, p. 91), la relation pédagogique requiert une importance dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : « En somme, se retrouver dans une classe d'élèves est l'expérience la plus fondamentale d'un enseignant, elle donne sens à sa vie professionnelle ».

L'identité professionnelle des enseignants « consiste dans cette représentation qu'un professeur se fait de lui-même en tant qu'enseignant ; elle se situe au point d'interactions entre la conception qu'il se fait de lui-même en tant que personne et celles qu'il a des enseignants, de la profession enseignante de l'université» (Gohier et Alin, 2000, p. 72).

L'identité professionnelle, selon Riopel (2006, p. 42), désigne « la représentation de soi et celle des enseignants et de la profession. D'une part, la représentation de soi comporte les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations », que la personne « se reconnaît indépendamment de son contexte » (Gohier *et al.*, 2001, p. 9), qui sont reconnues par la personne à l'extérieur de son contexte professionnel. D'autre part, « la représentation des enseignants et de la profession comporte le rapport entre l'enseignant et l'école, le travail, les responsabilités, les élèves et les collègues » (Riopel, 2006, p. 42).

L'identité professionnelle est considérée essentielle dans le développement de la carrière de l'enseignant. L'identité professionnelle de l'enseignant « est- ou était- préparée par sa formation, puis consolidée par les titres, son statut, son savoir et sa maîtrise d'une discipline...» (Lapassade, 1994, p. 11).

En outre, Gohier *et al.* (1999, p. 29) mentionnent que « d'abord l'identité professionnelle de l'enseignant devient l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale ».

Dans le rapport au travail, l'enseignant est « un spécialiste des stratégies éducatives ayant pour but de favoriser des apprentissages, voire la maîtrise même des processus d'apprentissage chez l'autre » (Gohier *et al.*, 2001, p. 10).

Dans un rapport de responsabilités, l'enseignant est « responsable, envers la société, de l'éducation de ses membres » (*Ibid.*).

C'est surtout en termes de qualité de la formation et d'aide à l'apprentissage qu'il doit le faire, et non en termes de rentabilité, dans le vocabulaire désormais passé dans le langage courant de rapports coût/production. La responsabilité qu'il a envers la société doit au contraire l'amener à réfléchir à sa fonction sociale et à l'orientation qu'il veut lui donner » (Gohier *et al.*, p. 10).

Le rapport aux apprenants consiste dans « l'action éducative qui repose sur la relation pédagogique qu'entretient une personne avec une autre afin de favoriser son développement » (Gohier *et al.*, p. 11) ».

C'est en « instituant une relation de qualité avec l'étudiant qu'il atteindra ce but » (*Ibid.*, p. 12). En effet, l'enseignant « devra faire preuve d'une capacité relationnelle, soit être capable d'entrer en relation avec l'autre, pour instituer cette relation » (*Ibid.*, p. 15).

La relation pédagogique « qu'elle soit d'ordre intellectuel, affectif ou moral, fait référence à l'influence que peut exercer l'enseignant, en tant que porteur de valeurs, sur l'étudiant, comme modèle » (*Ibid.*, p. 15).

En ce qui a trait à la relation intellectuelle qui s'établit entre les enseignants et les étudiants, Gohier *et al.* (2001, p. 12) soulignent qu'en « donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver, l'enseignant permet à l'étudiant de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction ».

Cette relation pédagogique, selon Gohier *et al.* (2001),

n'est plus à démontrer, même au début du troisième millénaire, dans une société caractérisée par la mondialisation et la globalisation des marchés et par la prépondérance des technologies de la communication qui envahissent tous les domaines, y inclus celui de l'éducation » (p. 12).

Par ailleurs, la relation entre l'enseignant et les étudiants se manifeste dans la transmission des connaissances. Dans cette lignée, Gohier *et al.* (2001, p. 12) suggèrent qu'en « mettant en œuvre un ensemble de savoirs, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, autant théoriques qu'issus de la pratique ou de l'action (Tardif, 1993 ; Gauthier *et al.*, 1997), l'enseignant peut atteindre cet objectif, qui est en somme l'ultime finalité de l'éducation ».

Les chercheurs estiment qu'en « donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes ou vers les outils nécessaires pour les trouver, l'enseignant permet à l'étudiant de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultérieurement de participer à sa construction (*Ibid.*).

En ce qui a trait au rapport des chargés de cours aux collègues, Gohier *et al.* (2001) déclarent que :

l'enseignant devra posséder un sens de la collégialité, de partage et de rapport avec ses collègues, lequel sera généré entre autres par un sentiment d'appartenance à ce groupe. Ce sentiment d'appartenance peut lui-même être développé par la formulation d'objectifs communs dans le cadre du projet éducatif, par exemple, mais également par l'exercice de la mise en commun des pratiques pédagogiques aussi bien que des difficultés rencontrées en situation d'enseignement (pp. 15-16).

D'autre part, dans le rapport à l'université, l'enseignant doit « participer à l'élaboration du projet éducatif spécifique à son établissement, celui-ci s'insérant dans un projet éducatif sociétal plus général, définissant les grandes lignes directrices de l'action éducative » (Gohier *et al.*, p. 13). En plus, l'enseignant « doit avoir une connaissance des demandes sociales qui lui sont adressées et, plus largement, de la culture dans laquelle s'insère l'université, comme institution sociale » (*Ibid.*, p. 16).

Bien que ces auteurs fournissent d'importants éclairages sur la notion de l'identité professionnelle et les TIC aussi, leur articulation et relation n'ont pas été analysées. Dans la prochaine section, nous exposerons certaines études qui se sont intéressées à la combinaison des TIC et de l'identité professionnelle.

2.4 L'identité professionnelle et les TIC

Comme nous l'avions mentionné dans la problématique, les écrits recensés, mettant en relation les TIC et l'identité professionnelle, n'ont été abordés que rarement.

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'articulation entre les concepts des TIC et l'identité.

Pour Goffman (1959, p. 15), l'interaction est primordiale pour la construction identitaire, c'est une question de face à face, elle est une « influence mutuelle d'un ensemble d'individus, présents dans un espace physique partagé, sur les actions des uns des autres ». Par ailleurs, pour Lamb et Davidson (2005), les TIC font partie intégrante de ces processus interactionnels. Les technologies de l'information exposent les individus à de nouvelles façons d'interagir et de faire le travail (Walsham, 1998). Les TIC, sont considérées comme des objets socialement construits (Barley, 1986 ; Robey et Sahay, 1996), dont le sens se définit dans son contexte d'usage (Groleau, 2002), dont l'utilisation peut avoir des répercussions sur les affiliations des acteurs organisationnels et sur les modes de présentation de soi (Lamb et Davidson, 2005). Dans la même lignée, les TIC sont une source d'identité et de présentation de soi depuis la première diffusion de la technologie de téléphone (Fisher, 1992). Selon Zouaghi et Darpy (2003), cité par Lejeune et Nach (2007, p. 6), « la conceptualisation du soi, présente un intérêt, celui d'ouvrir le soi au monde avec lequel l'individu est en interaction ». Au niveau appartenance à un groupe, l'utilisation des TIC, selon (Gutek, 1995), peut avoir des suites logiques, particulièrement sur les affiliations des acteurs organisationnels. Giddens (1991), cité par Lejeune et Nach (2007, p. 5), décrit comment « les TIC augmentent le flux d'informations mises à la disponibilité des individus et comment l'identité se produit dans un contexte global plutôt que local, qui est négocié à travers l'exploration du soi, les interactions et la relation avec les autres ».

Lamb et Davidson (2005) ont étudié l'utilisation des TIC auprès des chercheurs scientifiques et précisément auprès des océanographes et ont constaté que ces chercheurs établissent souvent leur identité professionnelle sur la base des technologies qu'ils utilisent. Les TIC, selon Lejeune et Nach (2007, p. 27) contribuent « activement à la construction du soi des professionnels en TIC ». Pour ces professionnels, « les systèmes d'information qu'ils construisent et utilisent ne se résument pas à des outils qu'ils développent pour leurs clients. Ces systèmes jouent un rôle central dans la construction, l'amélioration, la présentation et la diffusion de leur identité professionnelle » (*Ibid.*). Au sujet du lien entre les identités professionnelles et les TIC, le projet, a été mentionné pour construire l'identité et la présentation de soi (Lamb et Davidson, 2005). En effet, les projets sont utilisés pour venir en support aux processus interactionnels. Selon Castells (1999), le concept « d'identité projet », se manifeste lorsque les acteurs sociaux construisent une nouvelle identité redéfinissant leur position dans la société et transforment l'ensemble de la structure sociale. Pour Mallein et al. (2003, p. 3), les sociétés qualifiées notamment de « Information Technology Information Societies » se caractérisent par l'importance des TIC et des objets et services associés à ces technologies en tant que supports sur lesquels peuvent se construire et s'exprimer les enjeux identitaires des individus ».

2.5. L'apport de Claude Dubar à l'analyse opératoire

La lecture des auteurs, provenant de diverses disciplines des sciences humaines et sociales, nous amène à voir et constater la complexité du concept d'identité.

Dans un premier temps, Goffman (1959), à travers ses travaux, précise, qu'on ne peut comprendre « le moi » et la présentation du moi qu'à travers l'interaction avec les autres. En effet dans cette optique, pour Lamb et Davidson (2005), l'intérêt n'est plus « qu'est-ce que l'identité ? », mais « comment l'identité est-elle construite ? »

Les différents travaux des chercheurs (Dubar, Sainsaulieu, Gohier *et al.*, Cattonar) nous ont apporté un éclairage sur la manière de la construction identitaire.

Conscient qu'aucun modèle ne peut contenir la complexité de la notion d'identité, nous considérons que Dubar (1991), avec son approche identitaire, a réussi à apporter une meilleure contribution pour la compréhension de l'identité professionnelle et un éclairage

intéressant sur la manière dont se construit l'identité. En effet, l'auteur propose une théorie sociologique de l'identité en s'inscrivant dans une perspective pluridisciplinaire. Dans sa conception de l'identité, il avance que celle-ci se construit à partir de socialisations successives. Dubar (1996) estime que l'identité professionnelle est une identité sociale, qui est le résultat de l'articulation entre une transaction objective et une transaction subjective. La transaction objective définit l'identité pour autrui, relevant du processus relationnel. C'est une transaction entre les identités attribuées par autrui et les identités incorporées en soi. Quant à la transaction subjective, elle concerne l'identité pour soi, relevant du processus biographique. C'est une transaction entre les identités héritée et les identités visées, pour que l'identité pour soi et l'identité pour autrui puissent se rejoindre.

L'identité professionnelle est l'interaction d'un processus biographique et d'un processus relationnel :

- le processus biographique mène à construire l'identité pour soi. L'individu s'identifie lui même au cours de son cycle de vie. Dans ce processus, l'identité professionnelle constitue non seulement une identité au travail mais surtout une projection de soi dans l'avenir. Elle est une interprétation d'un parcours d'expériences antérieures et présentes ;
- le processus relationnel mène à construire l'identité pour autrui. C'est dans la relation avec l'autre et dans sa réponse à l'autre que l'identité se construit. L'individu ne construit jamais seul son identité. Elle dépend de jugement d'autrui et se voit attribuer une identité.

Pour ce qui est de l'identité professionnelle des chargés de cours, Gohier *et al.* (2001) expliquent bien le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants qui est « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi ». Par ailleurs Gohier *et al.* (2001) soulignent qu'il existe deux processus favorisant le mécanisme du développement de l'identité professionnelle à savoir : l'identification (je m'identifie à autrui) réfère aux éléments spécifiques de la profession et l'identisation (je me distingue, je me distance d'autrui) se rapporte à la congruence entre l'identité psycho-individuelle et psychosociale et l'identité professionnelle de la personne.

Nos constatations montrent que :

- l'identité est une référence à l'autre pour se différencier ou se conformer ;
- l'identité est un phénomène multidimensionnel (social, cognitif, historique et émotif) ;
- l'identité est relationnelle. Dans ce contexte, elle préconise plusieurs niveaux à savoir : les rôles, les relations et la responsabilisation ;
- l'identité est temporelle puisqu'elle se construit et se transforme dans un contexte particulier et dans le cadre de certaines circonstances.

En se référant aux travaux de Gohier *et al.* (2001), l'identité professionnelle des chargés de cours se construit dans son rapport à l'université, au travail et aux apprenants, ainsi qu'au rapport aux collègues et au corps professoral.

À travers ces travaux, nous pouvons déduire que l'identité professionnelle du chargé de cours se construit à partir du regard que l'on porte sur soi, sur son travail, de la manière dont on le vit à partir du regard de la société et particulièrement à partir des rapports que le chargé de cours entretient avec l'étudiant et avec le savoir. Par conséquent, l'image que le chargé de cours se fait de soi et de son travail représente une dimension essentielle dans la construction de son identité professionnelle.

À travers cette revue de littérature, nous avons passé en revue le rôle des TIC dans la construction de l'identité professionnelle.

Les tentatives de mettre à jour les multiples facettes des combinaisons des TIC et de l'identité professionnelle sont variées et «timidement» étudiées (Walsham, 1998, 2001, Bloomfield *et al.*, 1992, Lamb et Davidson, 2005).

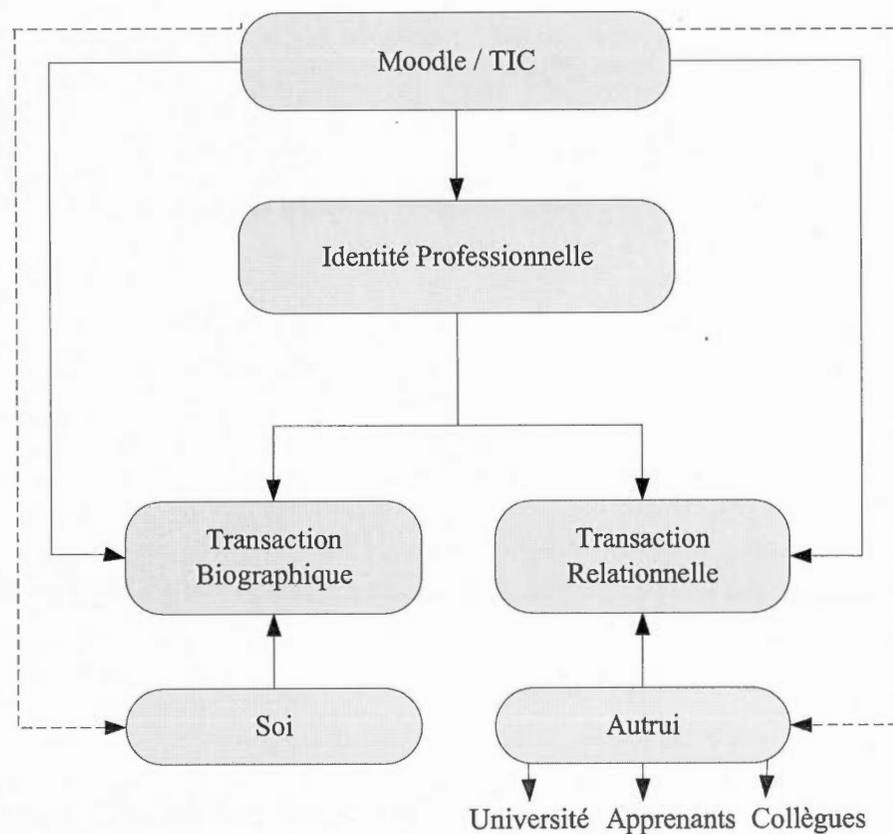
Au sujet du lien entre les technologies de l'information et l'identité professionnelle, le concept d'identité de projet, défini par Castells (1999), pourrait fournir des perspectives théoriques pour d'autres pistes de recherche.

S'appuyant sur les principales balises théoriques dégagées par la revue de littérature et sur l'articulation centrale de notre problématique, le mode d'analyse opératoire met en œuvre les concepts des TIC et l'identité professionnelle, en l'occurrence, Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours.

Dubar (1996), est celui qui, selon nous, a réussi à apporter une contribution pour la compréhension des identités et notamment les identités professionnelles.

Le schéma 2.1, présente une tentative d'analyse des concepts utilisés pour notre cadre théorique.

Schéma 2.1
Mode d'analyse opératoire, selon Claude Dubar



La notion d'identité professionnelle est l'articulation entre l'identité biographique (1) et l'identité relationnelle (2). L'identité biographique ou l'identité pour soi, est l'identité à laquelle on se sent appartenir, celle par laquelle on se définit soi-même, avec son vécu personnel, avec sa formation, sa profession à laquelle on se réfère, ses expériences professionnels et ses projets professionnels.

L'identité relationnelle aussi appelée identité pour autrui. C'est l'identité que les autres nous attribuent qu'ils soient membres ou non-membres du groupe professionnel. L'identité relationnelle constitue la dimension la plus présente dans la construction identitaire des individus. Notre comportement est constamment sous l'influence de ce qu'il exprime pour les autres.

Notre modèle d'analyse des dimensions est construit sur cette dimension identitaire relationnelle ou l'identité pour autrui, porte sur le rapport qu'a le chargé de cours avec l'université, avec ses collègues, avec son travail et avec ses étudiants. L'action éducative repose sur la relation pédagogique qu'entretient le chargé de cours avec ses apprenants, basée sur l'interactivité, la transaction communicationnelle et le libre échange. Cet aspect de communication est un acte social et porteur d'enjeux (Goffman, 1987). Par ailleurs, la relation pédagogique est une relation dans laquelle se définit l'identité du chargé de cours, qui est source de sens (Castells, 1999) et qui est construite d'une manière interactive (Pratt *et al.*, 2006). Selon Lejeune et Nach (2007, p. 5), « l'identité et la présentation du soi sont influencées par les divers modes d'interactions qui englobent non seulement le média d'interaction mais aussi la portée et l'étendue des relations sociales auxquelles les TIC viennent en aide (Lamb et Davidson, 2005, Latour, 1987) ».

Notre mode d'analyse opératoire est composé de deux grandes dimensions : la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours et de deux sous dimensions : l'identité pour soi (3) et l'identité pour autrui (4).

Tel que discuté plus haut, nous proposons dans notre mode d'analyse opératoire de mettre la lumière sur cette éventuelle relation entre l'introduction de Moodle comme plateforme d'apprentissage et l'identité professionnelle des chargés de cours. Ainsi, dans le rôle même d'un chargé de cours figure la transmission des apprentissages à travers un tableau, un langage verbal et non verbal et surtout une répartition de temps d'enseignement bien spécifique. Le corolaire de cette intrusion technologique se traduit par une redéfinition de soi à travers son rôle, impact et identité même.

Par ailleurs, le chargé de cours dans ses relations à son groupe ou avec certains individus se trouve lui aussi impacté. Nous pensons que la présence même en classe pour les

étudiants devient facultative, si on considère que la transmission numérique de données, images, etc. se fait déjà à distance.

D'autant que le contenu même des cours tend à se standardiser. Le chargé de cours se trouve ainsi à reconsidérer sa pédagogie, ses relations entre enseignants et apprenants, aspects qui constituent l'essentiel de l'identité professionnelle de ces derniers.

C'est pour ces raisons que notre modèle opératoire s'intéresse aux relations sous mentionnées, car elle présente des aspects non négligeables pouvant influencer le comportement, les transmissions ainsi que l'identité professionnelle des chargés de cours.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons notre méthodologie, à travers une démarche planifiée, pour cerner un phénomène intangible de plus en plus présent dans nos organisations, soit l'analyse des interactions entre les TIC et le concept d'identité professionnelle.

Notre travail est constitué de six sections. Aux sections (3.1) et (3.2), il sera question d'exposer la posture épistémologique que prend notre projet pour ensuite expliciter l'approche et la stratégie de recherche choisie. La section (3.3.) a trait aux instruments de collecte des données. Nous présentons les moyens d'investigation choisis : la recension des documents institutionnels (3.3.1) et l'entrevue semi-dirigée (3.3.2), le mode d'échantillonnage (3.3.3), en fonction des niveaux de représentativité recherchés, le portrait des participants à l'étude (3.3.4) et leurs connaissances en technologie de l'information. En dernier, nous présentons le guide d'entrevue (3.3.5). À la section (3.4), un regard sera porté aux dimensions éthiques de notre recherche et le déroulement des entrevues. À la section (3.5), nous faisons état des limites de cette recherche. Enfin à la section (3.6), il est question de la présentation de la démarche d'analyse des données.

3.1 Posture épistémologique

Abordant les questions d'ordre méthodologique, Gohier (2004, p. 6) trouve qu'on « souscrit à une posture épistémologique positiviste ou interprétative, selon que l'on vise à rendre compte d'un phénomène comme d'un fait de la manière la plus univoquement objective possible ou selon que l'on vise à en proposer une interprétation possible ».

Gohier (2004) estime qu'elles sont liées à la position épistémologique du chercheur. Elles se concrétisent par des choix relatifs à la conception de la recherche, à l'opération de la collecte et à l'interprétation des données.

L'objectif principal de notre recherche est alors « de comprendre le sens d'un phénomène à travers la signification que les individus lui assignent » (Klein et Myers 1999, p. 69). Compte tenu que notre objectif est de comprendre le phénomène étudié, notre démarche se situe dans un paradigme interprétatif. En effet, ce paradigme tient compte de la complexité de la situation et des points de vue des acteurs (Pourtois et Desmet, 1988). Les recherches interprétatives affirment une réalité multiple et socialement construite (Klein et Myers, 1999, Walsham, 1995), contrairement à l'approche positiviste qui préconise une réalité objective dont la nature peut être découverte, caractérisée et mesurée empiriquement (Orlikowski et Baroudi, 1991). Par ailleurs, les interprétativistes estiment que les chercheurs ne sont pas présumés être émotionnellement neutres et personnellement éloignés du phénomène à l'étude (Hirschman, 1986). Au contraire, ils sont impliqués étroitement avec le sujet d'étude et immergés personnellement dans l'interprétation de ses sens (Hirschman, 1986).

Pour la réalisation de ce travail de recherche, nous avons adopté une démarche méthodologique, qui repose sur une stratégie de recherche.

3.2 Stratégie de recherche

En privilégiant une posture interprétative pour notre recherche, nous nous orienterons vers une démarche principalement qualitative. S'inscrivant dans un paradigme interprétatif, les enjeux de l'analyse qualitative de données qualitatives sont ceux d'une démarche discursive, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques (Paillé, 1996, Mucchielli, 1996). En effet, par leurs aspects subjectifs, les recherches qualitatives présentent l'avantage de faire avancer les connaissances et ainsi justifier une recherche. Dans le domaine des sciences de l'éducation, la recherche qualitative/interprétative tient ainsi compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement.

Sa démarche souple « permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

Cette technique sert beaucoup au pré-test des concepts de notre recherche à savoir l'articulation de Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours. Par ailleurs, La méthodologie qualitative, nous donne un aperçu du comportement et des perceptions des chargés de cours et permet d'étudier leurs opinions sur l'utilisation de Moodle. Cela nous permet aussi de vérifier la relation possible entre l'introduction et l'utilisation de Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ainsi que d'apprécier la nature de cette possible relation. L'étude des représentations qu'a le chargé de cours de son identité professionnelle nécessite des instruments de collecte de données qui permettent au chercheur d'accéder aux jugements, aux perceptions et aux opinions des participants.

3.3 Instruments de collecte des données

La collecte des données, consiste en « l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants » (Savoie-Zajc, 2000, p. 181).

Dans cette section, nous présentons les techniques et les moyens d'investigation utilisés.

3.3.1 Recension des documents institutionnels

Cet instrument de collecte des données s'alimente de l'utilisation de documents institutionnels, dont les informations obtenues serviront de moyens d'argumentation dans la méthode d'analyse.

Le terme « document renvoie ici à toute source de renseignement déjà existante à laquelle nous pouvons avoir accès » (Landry, cité par Gauthier, 1992, p. 337). Également les données proviennent de l'analyse documentaire. Ces documents portent sur l'utilisation de la plateforme d'apprentissage Moodle à l'UQAM et les chargés de cours. Ces documents sont par exemples : la proposition de mandat pour la mise en place d'un comité institutionnel sur les environnements numériques d'apprentissage, le bilan et perspectives de l'UQAM pour l'année 2010-2011, la convention collective ente l'UQAM et le syndicat des chargés de cours, la liste des chargés de cours, etc. Ces documents sont accessibles sur le site Web de l'UQAM (www.uqam.ca).

3.3.2 Moyen d'investigation : l'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de notre recherche, nous aurons à démontrer l'influence de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours. Nous nous intéressons à l'identité de nos acteurs qui consiste dans la façon dont ils se définissent et se décrivent eu égard à leur travail, comment ils s'adaptent aux défis que pose Moodle à leur identité et comment ils s'efforcent à définir ou redéfinir leur soi. Afin de prendre en considération le point de vue de nos acteurs, nous sommes persuadés d'entrer en contact direct et personnel et décidés de faire usage de l'entrevue. Savoie-Zajc (2004, p. 133) souligne que l'entrevue est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». L'entrevue, selon (Paillé, 1991, p. 3), « vise à dégager l'expérience d'un individu concernant un plan de la réalité, et elle est à la recherche d'un témoignage complet ».

Pour Pinto et Grawitz (1967, p. 593), on peut classer les entrevues selon le degré de liberté et le niveau de profondeur de l'échange. En somme, cela dépendra de l'objectif à atteindre qui va déterminer la liberté laissée au chercheur et à l'individu interrogé ainsi que la profondeur des informations à recueillir. Vu la complexité de notre travail de recherche et les éléments à analyser, nous avons privilégié l'outil d'investigation de l'entrevue semi-dirigée, basée sur des questions ouvertes et en profondeur afin de receler l'étendue d'un certain ressenti auprès des chargés de cours et de prendre le pouls réel des acteurs impliqués. Dans cette perspective, Michelat (1975, p. 231) souligne que le chercheur « se laisse d'abord diriger par la spontanéité de son interlocuteur sur chaque thème à la suite d'une question ouverte; mais le chercheur sert de guide aussi pour s'assurer que toutes les composantes importantes du thème soient abordées dans l'entretien ».

Conduite avec habileté, l'entrevue permet l'émergence d'une information personnelle généralement peu accessible à l'aide d'autres méthodes.

Par ailleurs, cette méthode permet aussi la découverte de ce que pense et ressent le chargé de cours en tant qu'individu et en tant que représentant du groupe dont il fait partie et nous permettra également d'explorer en profondeur les objectifs de notre recherche.

3.3.3 Échantillonnage : les participants à l'étude

L'échantillonnage est primordial pour l'analyse future de nos données. En effet, le choix de la technique de sélection de l'échantillon ne pouvait être dissocié de la question de recherche, de la population étudiée et des diverses contraintes avec lesquelles le chercheur doit composer. Il existe plusieurs techniques d'échantillonnage qui permettent d'obtenir des résultats représentatifs.

Pour notre recherche, notre échantillon s'est construit sur une technique non probabiliste. En recherche qualitative, les échantillons tendent à être « orientés », plutôt que pris au hasard (probabiliste) (Morse, 1989, Kuezl, 1992). Les chercheurs travaillent habituellement avec des petits échantillons qui sont identifiés dans leur contexte. Toutefois, les échantillons ne sont pas pré-spécifiés, mais peuvent évoluer au fur et à mesure lorsque l'on a débuté le travail de recherche.

Nous avons choisi de réaliser notre étude à l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'UQAM, au cours de la session d'automne 2011, auprès des chargés de cours des départements Management et Technologie (MET) et Organisation et Ressources Humaines (ORH). Le choix de l'ESG est retenu à plusieurs égards. Parmi sept facultés et écoles de l'Université, l'ESG possède le nombre le plus important de chargés de cours soit au total de (570) et (527) cours mis en ligne au mois de décembre (2011). Au cours de la session d'automne 2011, les chargés de cours au département ORH sont au nombre de 59 et 92 au département MET.

Selon Boutin (2006), certains auteurs qui préconisent l'entrevue semi-dirigée présument que le nombre de participants n'a pas tellement d'importance mais que la profondeur de l'entrevue est l'élément principal à considérer. Pour Siedman (1998), cité par Boutin (2006, p. 106), les critères de représentativité sont « la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et la saturation concernant l'information ».

En nous basant sur les recherches de Boutin (2006), notamment sur la dimension de la profondeur de l'entretien, de même que les recherches de (Siedman, 1998) sur les critères de représentativité, nous estimons que le nombre d'entrevue à préconiser pour le type de notre recherche pourra être fixé entre dix et quinze.

Pour la sélection des participants, Boutin (2006, p. 106) estime « qu'il revient au chercheur de constituer un échantillon représentatif de la population qu'il désire étudier ». Pour notre recherche, nous avons constitué un échantillon représentatif de l'ESG de l'UQAM.

Ainsi, les critères d'inclusion de notre échantillonnage sont :

- au niveau statut : être chargé de cours ;
- sans distinction d'âge, de genre et de formation ;
- l'expérience professionnelle des chargés de cours en enseignement : une pratique d'au moins de six (6) mois avec Moodle (expérimentation de la plateforme avec la volonté de l'utiliser ou non).

Pour réaliser cette étape de notre étude, une lettre d'invitation, présentant notre projet, incluant nos coordonnées et les règles de confidentialité du projet, a été envoyée par courriel, au mois de novembre 2011 aux 151 chargés de cours des départements MET et ORH. Nous avons effectué deux rappels : un par courriel et un par téléphone.

3.3.4 Portrait des participants à l'étude

Nous avons utilisé un échantillon de type volontaire, pour participer à notre étude. Les chargés de cours intéressés nous ont contactés. Nous avons reçus au mois de décembre vingt réponses de la part des chargés de cours, dont treize réponses pour une collaboration à l'étude. Entre temps, deux chargés de cours, pour des motifs variés se sont désistés. Nous nous sommes retrouvés, à la fin avec onze participants, dont huit chargés de cours du département MET et trois chargés de cours du département ORH. Parmi les participants, nous enregistrons seulement trois femmes chargées de cours.

Toutes les entrevues ont eu lieu, d'une durée moyenne d'une heure.

Dans ce qui suit, nous dressons un portrait des différents participants à la recherche. Nous établissons leur situation professionnelle, leur formation universitaire et leur expérience en enseignement. La synthèse du portrait des participants à l'étude est présentée au tableau 3.1

Sur les onze participants à notre entrevue, six chargés de cours travaillent à l'UQAM à temps plein.

Tableau 3.1
Synthèse du portrait des participants à l'étude

Chargés de cours	Tranche d'âge	Nombre d'années en enseignement	Situation professionnelle	Formation universitaire
CC1	Entre 25 et 35	6	Chargé de cours ; Consultant	Doctorat en SI
CC2	Entre 25 et 35	1	Chargé de cours	Maîtrise en GRH
CC3	Entre 25 et 35	1	Chargé de cours	Maîtrise en SI
CC4	Entre 45 et plus	15	Chargé de cours/Directeur au ministère de la santé et services sociaux	Doctorat en génie électrique; MBA
CC5	Entre 45 et plus	18	Chargé de cours; Consultant / Formateur	Maîtrise en administration en gestion
CC6	Entre 45 et plus	10	Chargé de cours	Doctorat en administration/ Maîtrise en informatique
CC7	Entre 45 et plus	4	Chargé de cours	Maîtrise en management
CC8	Entre 45 et plus	3 et demi	Chargé de cours	MBA
CC9	Entre 45 et plus	7	Chargé de cours	Maîtrise en administration, en gestion de technologie
CC10	Entre 45 et plus	7	Chargé de cours ; Conseiller en RH	Maîtrise en sciences politiques; Maîtrise en administration; MBA
CC11	Entre 45 et plus	10	Chargé de cours; Consultant	Maîtrise en administration des affaires

Les chargés de cours qui ont participé aux entrevues sont identifiés de la façon suivante : (CC1,CC11).

Pour les données recueillies auprès des chargés de cours, la source est : participant interrogé (CC)- citation.

Les extraits des entretiens des chargés de cours interviewés figureront en italique.

3.3.4.1 Connaissances des TI par les chargés de cours

En ce qui a trait aux connaissances des chargés de cours en TI, la synthèse des entrevues menées auprès des chargés de cours est présentée dans le tableau 3.2

Tableau 3.2
Connaissances des TI par les chargés de cours

Connaissances des TI par les chargés de cours			
Chargés de cours	Aucun intérêt à la technologie	Habitué à la technologie	Expert
CC1		x	
CC2		x	
CC3			x
CC4		x	
CC5	x		
CC6		x	
CC7		x	
CC8		x	
CC9			x
CC10		x	
CC11		x	

Nous identifions ici un chargé de cours qui n'a aucun intérêt à la technologie, un groupe de chargés de cours qui se considèrent habitués à la technologie et deux chargés de cours experts dans le domaine des TI.

- Aucun intérêt à la technologie

Sur les 11 participants interviewés, un seul chargé de cours (CC5) qui se situe dans la tranche d'âge entre 45 ans et plus, ayant 17 ans d'expérience en enseignement n'a aucun intérêt pour les TIC. Le chargé de cours (CC5), mentionne que pour « *des habilités technologiques, il faut être à l'aise, familier avec cette plateforme là, et ce n'est pas pour être un défaut, si certaines personnes n'ont pas d'attirance ou d'intérêt vers la manipulation de ces logiciels, de ces interfaces, surtout quand ils ne sont pas utiles à leurs cours.*

- Habitué à la technologie

Dans cette catégorie, huit chargés de cours (CC1, CC2, CC4, CC6, CC7, CC8, CC10, CC11) s'accommodent très bien aux TIC.

À titre d'exemple, le chargé de cours (CC1), qui se situe dans la tranche d'âge entre 25 et 35 ans, en est à sa sixième année d'enseignement mentionne : *moi, personnellement, je suis très curieux en la technologie. Ça fait partie de ma formation, ça fait partie de mon travail, ça fait partie de ma passion, aussi, je me débrouille, donc, je cherche, j'essaye de comprendre.*

- Expert

Deux chargés de cours (CC3 et CC9) sont experts dans le domaine des TI. Le chargé de cours (CC3), qui se situe dans la tranche d'âge entre 25 et 35 ans, en est à sa première année d'expérience en enseignement, vient d'un monde d'ingénierie, doctorant en management et technologie (MT), possède une expérience dans l'utilisation de la plateforme Moodle avant d'être intégré à l'UQAM comme chargé de cours, a été consulté pour l'implantation de Moodle pour une autre université .

Le chargé de cours (CC9), qui se situe entre 45 ans et plus, ayant sept (7) ans d'expérience en enseignement souligne : *je suis en informatique depuis à peu près 1974, en guise de background, moi, j'ai fait les implantations de SAP au Canada, la plus rapide, la plus grosse, la plus dispendieuse.*

Parmi les onze participants, seul un individu a mentionné ne pas vouloir utiliser Moodle, les autres ont affirmé que Moodle devenait un outil.

Le chargé de cours (CC5) qui semble ne pas vouloir utiliser Moodle ou qui résiste à son utilisation a été retenu. Car notre échantillonnage concerne aussi bien les personnes ayant expérimenté et adopté Moodle, aussi bien ceux qui l'ont adopté, que ceux qui ne l'ont pas adopté. En effet, le courriel d'invitation pour une entrevue s'adressait à tous ceux qui utilisent Moodle. La réponse positive de ce chargé de cours était synonyme d'utilisation de Moodle, et par la suite, ce dernier a pris la décision de ne pas l'adapter.

C'est à ce niveau des questions du guide d'entrevue, que nous nous pencherons avec nos interviewés sur l'appréciation /évaluation de leur expérience par rapport à Moodle, son utilisation, ses impacts, son rôle et sa portée.

3.3.5 Guide d'entrevue

Dans notre recherche, la cueillette de l'information s'est faite par des entrevues semi-dirigées à travers lesquelles nous nous proposons de sonder en profondeur la pratique observée et vécue de Moodle par les utilisateurs à savoir les chargés de cours.

Paillé (1991) suggère d'élaborer un guide d'entrevue prenant en considération l'entrevue, l'interviewé et la recherche.

Savoie-Zajc (2000, p.181) souligne que le guide d'entrevue se base « sur les thèmes qui proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées ».

Nous avons mis en place un guide d'entrevue comportant différentes catégories de questions qui tiennent compte de nos objectifs de recherche.

Étant nous-mêmes utilisateurs de la plate-forme d'apprentissage et de collaboration (Moodle), nous avons pu recueillir des informations importantes issues de différentes sources : la documentation institutionnelle, SITel, le site Web de Moodle, etc.

Dans la formulation de notre questionnaire pour l'entrevue, trois critères nous semblent essentiels à savoir la clarté des questions, assurant une très bonne compréhension, la pertinence dans le but de la neutralité, dans un but de trouver une formulation qui n'oriente pas les réponses.

Ainsi, le dit guide est composé de quatre parties distinctes. Outre, des questions d'introduction qui ont servent à dresser un portrait sociodémographique et professionnel de nos vis-à-vis et clarifier notre perspective de recherche, il comporte des thèmes sur l'utilisation de Moodle et son impact sur l'identité professionnelle des chargés de cours. Le guide est présenté en appendice C.

Les questions abordées s'inscrivent dans trois sections :

- Première section : l'utilisation de Moodle

Cette section regroupe des questions présentant l'utilisation de Moodle par les chargés de cours. Nous nous sommes intéressés dans un premier temps de savoir, de quelle manière, les chargés de cours ont appris l'existence de la plateforme Moodle, s'ils ont été consultés lors de l'implantation de Moodle.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé des questions, se rapportant à la fréquence de l'utilisation de Moodle, les outils et les fonctionnalités utilisés par les chargés de cours. Enfin, nous avons posé les questions suivantes : Quels sont les moyens qu'il aurait fallu mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de Moodle ? Dans quelles mesures l'utilisation de Moodle nécessite des connaissances et des habilités particulières ? Dans quelle mesure Moodle correspond aux besoins des chargés de cours. Ces questions nous permettront de mieux appréhender l'intérêt des chargés de cours à Moodle et de considérer si Moodle est incontournable ou non comme plateforme pour l'enseignement.

- Deuxième section : la pédagogie avec Moodle

Cette deuxième section vise à cerner les expériences pédagogiques de Moodle, les échanges entre enseignants et apprenants et leurs impacts sur l'enseignement en soi. Il est important de signaler que ces deux dernières étapes font partie intégrante de notre deuxième objectif de recherche qui consiste à analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

- Troisième section : l'identité et Moodle

Cette partie regroupe les questions qui abordent la dimension de l'identité professionnelle quant à l'utilisation de Moodle et nous permettra ainsi de rejoindre notre premier objectif qui est de décrire ce que signifie « être chargé de cours à l'UQAM », et comme deuxième objectif d'identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

Cette section nous permettra de vérifier l'influence et l'introduction de Moodle sur l'identité professionnelle et donne écho à nos interrogations, quant à l'impact de l'utilisation de Moodle sur l'identité professionnelle. Cette section associe des questions relatives à l'identité professionnelle des chargés de cours, le sentiment d'appartenance, leur rapport au travail et aux apprenants, les rôles que les chargés de cours s'assignent et enfin l'impact de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours.

Afin de permettre aux chargés de cours de s'exprimer sur des questions que nous n'avons pas prévues dans notre guide d'entrevue, nous avons intégré une rubrique intitulée : « Souhaitez-vous aborder d'autres points ? ».

La présentation du guide d'entrevue nous amène à établir les considérations éthiques de cette recherche.

3.4 Dimensions éthiques : déroulement des entrevues

En matière de recherche impliquant des sujets humains, un certificat d'éthique nous a été délivré de la part du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec les êtres humains (CIEREH), à la suite d'une formation obligatoire à cet effet.

La recherche a été effectuée dans le plein respect des exigences éthiques établies par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec les êtres humains.

Chacun des chargés de cours a reçu un courriel et un appel téléphonique, afin de savoir s'il était toujours d'accord pour collaborer et pour confirmer les rendez-vous.

Toutes les entrevues se sont déroulées au mois de décembre 2011, à l'endroit de leur convenance. Nous avons pris en considération les périodes des examens des étudiants et la période des fêtes.

Tous les participants ont signé un formulaire de consentement en deux exemplaires, présentant toutes les informations et les conditions auxquelles ils sont soumis.

En appendices D, E et F, nous présentons, respectivement, la lettre d'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains institutionnel, le formulaire d'information et de consentement et la lettre d'invitation à participer à l'étude.

3.5 Les limites de la recherche

Dans le cadre de notre tentative du mode d'analyse opératoire de notre étude, nous avons opté pour le modèle de construction de l'identité professionnelle de Dubar (1996), basé sur une interaction entre le processus biographique et le processus relationnel.

Le fait de restreindre notre mode d'analyse opératoire sur un seul modèle, incluant ces deux grandes dimensions peut être considéré comme une limite, et ce, probablement au détriment d'autres dimensions de l'identité qui auraient vraisemblablement pu être analysées.

Une autre limite que nous pourrions citer est celle concernant l'implication des étudiants et des professeurs. Toutefois, faute de temps et de moyens et parce que le sujet de notre recherche est constitué par la dimension transactionnelle de l'identité des chargés de cours, nous avons volontairement mis de côté les entrevues avec les étudiants et les professeurs. Dans ce même sens, nous avons cru inutile de diagnostiquer en profondeur la dimension biographique de l'identité des chargés de cours pour un souci de rester concentrer sur les relations les plus évidentes. Ceci dit, les aspects ci-haut mentionnés pourraient constituer une base de réflexion pour des études futures.

Notre démarche méthodologique s'est appuyée sur un petit nombre d'intervenants. En effet, nous avons envoyé des invitations de participation pour notre étude aux 151 chargés de cours des départements MET et ORH. Nous avons reçu 13 réponses pour une collaboration à cette recherche, malgré trois relances d'invitation.

Le nombre de participants peut paraître minime (11 chargés de cours). Toutefois, les données recueillies sont considérables et permettent d'atteindre les objectifs de notre étude.

Dans la section suivante, nous abordons la présentation de la démarche d'analyse des données. Une analyse thématique sera mise en lumière ainsi que ses différentes étapes.

3.6 Présentation de la démarche d'analyse des données

L'analyse qualitative des données est l'étape de la recherche qui permet de « saisir le sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 2). Cependant la démarche d'analyse des données permet « d'effectuer notamment la réduction des données et leur description, pour aller de l'avant avec les comparaisons et les mises en parallèle des données et elle donne un « ton » pour non seulement interpréter les données mais également pour rédiger la recherche» (*Ibid.*, 2009).

Dans le cadre de notre démarche d'analyse des données, d'abord, dans une première étape, après chaque entrevue, selon Mayer et Ouellet (1991), nous avons procédé à un bref compte rendu, mettant en évidence l'ensemble des éléments suivants :

- un résumé du contenu de la communication ;
- les circonstances externes de l'entrevue à savoir, le lieu, la durée de l'entrevue ;
- la qualité de l'informateur : le niveau de ses informations, l'authenticité de ses informations.

Ensuite, nous avons effectué une évaluation de chaque entrevue.

Dans une deuxième étape, nous avons retranscrit l'ensemble des enregistrements audio sous forme de verbatim, aux fins d'analyse. Nous nous sommes retrouvés avec un document dit de « données brutes » (Miles et Huberman, 2003, p. 102).

3.6.1 Les catégories d'analyses

Dans un premier temps, nous avons procédé à des relectures de réponses, en notant nos remarques et nos réflexions. La lecture de nos entrevues nous a permis de laisser émerger de nouvelles données.

En second lieu, nous avons procédé à une synthèse de toutes les réponses, selon les thèmes pour identifier s'il y avait des réponses similaires et effectuer des résumés selon le contenu thématique.

Nous avons utilisé la méthode de condensation et catégorisation du matériel, qualifiée de codification thématique (Miles et Huberman, 2003). Ces derniers définissent le processus d'analyse en trois étapes qui consistent :

1. à condenser les données (réduction, codage) ;
2. à présenter les données ;
3. à élaborer et vérifier les conclusions.

Cette technique d'analyse de contenu thématique des réponses vise à faire ressortir l'essentiel par rapport à notre question de recherche et en quoi ces données pourront conforter notre compréhension du problème.

Nous avons procédé à une analyse qui nous a amené à regrouper ces résumés en un nombre plus réduit de thèmes, ce qui nous a permis de classer les données en catégorie, selon les objectifs de recherche.

Les catégories qui ont émergé lors de cette étape, suite à un codage manuel, selon une procédure ouverte et inductive sont présentées au tableau 3.3

Tableau 3.3
Catégories et sous catégories de la recherche

Catégories	Sous-catégories
1. Utilisation de Moodle	1.1 Consultation lors de l'implantation de Moodle à l'UQAM 1.2 Connaissance de l'existence de la plate-forme Moodle à l'UQAM. 1.3 Fréquence de l'utilisation. 1.4 Outils utilisés de Moodle. 1.5 Moyens à mettre en place pour faciliter l'apprentissage de Moodle. 1.6 Aspects pédagogiques 1.7 Transmission des connaissances
2. Identité professionnelle	2.1 Identité professionnelle selon les chargés de cours 2.2 Identité professionnelle 2.2.1. Leur rapport à l'université 2.2.2. Leur rapport aux collègues 2.2.3. Leur rapport au travail et aux apprenants
3. Moodle, outil incontournable ?	3.1 Moodle : outil incontournable ? 3.2 Impact de Moodle sur l'identité professionnelle 3.3.1 Une influence négative 3.3.2 Une influence positive 3.3.3 Une influence neutre

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté nos choix méthodologiques et nos instruments de collecte de données. Ensuite, nous avons établi les dimensions éthiques de notre recherche. Nous avons également établi les limites de l'étude. Enfin, nous avons proposé une méthode d'analyse de nos données, une analyse thématique à travers ses différentes étapes, s'inspirant de l'analyse de contenu de Miles et Huberman (2003).

Par le choix de cette méthode de recherche, il nous a été possible de tenir compte des éléments pouvant être pris pour l'analyse des données et permettant l'atteinte des objectifs fixés, qui sont : de décrire ce que signifie « être chargé de cours à l'UQAM » ; d'analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM ; et d'identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

La principale question de notre étude est : « dans quelle mesure et de quelle manière l'utilisation de la plateforme d'apprentissage et de collaboration structure-t-elle l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ? »

Les trois prochains chapitres de notre travail seront consacrés à l'analyse des données. Chacun de ces chapitres est consacré à une des catégories d'analyse qui constituent notre grille d'analyses.

Nous aborderons l'analyse de l'utilisation de Moodle par les chargés de cours, l'identité professionnelle selon les chargés de cours, l'impact de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours et en guise de conclusion, nous nous pencherons sur Moodle en tant que plateforme incontournable dans l'enseignement.

Pour ce faire, nous avons opté pour le choix d'associer la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE IV

UTILISATION DE MOODLE

Nous nous attacherons dans cette catégorie à faire ressortir les résultats quant à l'utilisation de Moodle par les chargés de cours. Cette section s'intéresse à appréhender les expériences pédagogiques de Moodle, les échanges entre enseignants et étudiants et leurs impacts sur l'enseignement en soi. Cela fait partie intégrante de notre deuxième objectif de recherche qui consiste à analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

D'une façon plus fine, nous nous sommes intéressés dans un premier temps à l'intérêt des chargés de cours quant à l'utilisation de Moodle. Pour ce faire, nous sommes ramenés à recueillir des données se rapportant à l'implication des chargés de cours, s'ils ont été consultés lors de l'implantation de Moodle, et aussi au niveau de la communication, s'ils ont eu connaissance de l'existence de la plate-forme de Moodle à l'UQAM. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats obtenus de la fréquence de l'utilisation de Moodle, les outils utilisés de Moodle, les moyens à mettre pour faciliter l'apprentissage de Moodle, et enfin, nous abordons les aspects pédagogiques de Moodle et la transmission de connaissance avec Moodle.

4.1 Consultation lors de l'implantation de Moodle à l'UQAM

Rappelons que l'implantation de Moodle à l'UQAM s'est déroulée en 2006, selon le rapport du comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne (Fusaro, 2009).

Nous avons posé aux chargés de cours la question suivante : « diriez-vous que vous avez été consulté lors de l'implantation de cet outil ? »

Nous avons recueilli auprès des chargés de cours, les données suivantes, présentées dans le tableau 4.1

Tableau 4.1
Consultation des chargés de cours lors de l'implantation de Moodle

Consultation lors de l'implantation de Moodle			
Chargés de cours	Aucune	Juste informé	Expérience en enseignement (ans)
CC1	x		6
CC2	-		1
CC3	-		1
CC4	x		15
CC5	x		18
CC6	x		10
CC7	-		4
CC8	-		3 et demi
CC9		x	7
CC10	x		7
CC11	x		10

Sur les 11 interviewés, nous avons relevé que :

- quatre participants à notre étude (CC2, CC3, CC7, CC8), ayant une expérience en enseignement entre un an et 4 ans à l'UQAM, n'étaient pas des chargés de cours à l'UQAM, lors de l'implantation de Moodle à l'UQAM ;
- six chargés de cours (CC1, CC4, CC5, CC6, CC10, CC11), ayant une expérience professionnelle entre 6 ans et 18 ans, déclarent qu'ils n'ont pas été consultés : *non, pas du tout* (CC1) ; *non*(CC4) ; *nullement* (CC5) ; *peut-être, qu'il y a eu des consultations : mais, moi, ils ne m'ont pas consulté en ce moment là. Non, vraiment* (CC11).
- un seul chargé de cours (CC9), ayant une expérience de 7 ans en enseignement a été informé : *non, j'ai appris qu'ils avaient changé d'outil. J'étais informé en passant de WebCT à Moodle.*

Comme groupe de chargés de cours à l'UQAM, le chargé de cours (CC10) affirme :

on est rarement consulté comme groupe pour l'implantation d'un certain nombre de choses et d'ailleurs, dans certains cas, on implante des dispositions comme nouveau TI comme modification ou modalité d'évaluation de l'enseignement sans nous consulter et à l'encontre du contenu de la convention collective. Alors donc non, ce n'est pas quelque chose qui est fréquent (CC10).

Comme le laisse entrevoir ce tableau (4.1), il nous a été donné d'apprendre que la majorité des chargés de cours interviewés n'ont pas été consultés lors de l'implantation de Moodle. Toutefois, les documents institutionnels prouvent que le « corps » des chargés de cours a été représenté lors des réunions précédant l'implantation de Moodle (voir la proposition de mandat pour la mise en place d'un comité institutionnel sur les environnements numériques d'apprentissage à l'UQAM (Fusaro, 2009, p. 6), cité dans le chapitre 1, p. 9).

En effet, l'intérêt des chargés de cours à l'usage de Moodle nécessite une implication de ces derniers dans l'implantation de la plateforme de Moodle et en plus une très bonne qualité de communication.

4.2 Connaissance de l'existence de la plateforme Moodle à l'UQAM

Nous nous sommes intéressés à la manière dont les chargés de cours ont appris l'existence de la plate-forme Moodle ?

Il en ressort que les chargés de cours avaient été informés de manière informelle. Néanmoins, on remarque plusieurs cas de figure :

- d'abord en qualité de coordonnateur d'un cours.

Deux chargés de cours (CC5, CC7) ont fait connaissance de la plateforme de Moodle via un coordonnateur utilisant Moodle.

Le chargé de cours (CC5) souligne : *suite à un coordonnateur d'un cours qui l'utilise et voulait qu'on l'utilise avec lui, ça fait déjà cinq ans de ça.*

Quant au chargé de cours (CC7), il déclare : *j'ai appris, euh, la plate forme Moodle, euh, par euh le cours MET2100 que j'enseigne.*

- lorsque le changement est devenu effectif. C'est à dire pendant le passage de la plateforme de diffusion de contenus WebCT à Moodle.

En effet, cinq chargés de cours (CC4, CC6, CC8, CC9, CC11) ont appris l'existence de Moodle de manière informelle. Le chargé de cours (CC4), souligne :

avant on utilisait une autre plateforme à l'UQAM et que je ne découvre aussi celle de l'Université de Sherbrooke et il y a eu un changement de plateforme. J'entendais parler de Moodle, mais je ne l'avais jamais utilisé et je crois que cela fait à peu près cinq ans que la plateforme à été changé à l'UQAM à peu près en même temps de l'Université de Sherbrooke donc ca fait cinq ans (CC4).

Dans cette lignée, le chargé de cours (CC6) affirme que : *avant il y avait une autre plateforme qui s'appelait WebCT et puis, je l'utilisais principalement. J'ai appris qu'ils avaient changé d'outil.*

Le chargé de cours (CC8) déclare : *quand, j'ai commencé chargé de cours, on a montré qu'il y avait cette plateforme là. Donc, j'ai décidé tout de suite de l'utiliser.*

Pour le chargé de cours (CC9) : *Moodle a servi à remplacer WebCT. J'étais informé en passant de WebCT à Moodle.*

Le chargé de cours (CC11) déclare : *c'est qu'en fait, quand l'université a transféré de WebCT à Moodle, j'ai eu l'information de ça.*

- en tant qu'anciens étudiants à l'UQAM.

En effet, trois chargés de cours (CC1, CC2, CC3) connaissent l'existence d'une plateforme Moodle à l'UQAM, en tant qu'anciens étudiants à l'UQAM.

Nous vous présentons dans ce qui suit les déclarations des chargés de cours.

Dans mon métier de chargée de cours, d'enseignante et en tant qu'étudiante également de doctorat (CC1).

Le chargé de cours (CC2) souligne : *j'ai appris l'existence de Moodle en 2008, quand j'ai intégré l'UQAM, dans le cadre d'un cours, j'étais étudiante, donc le prof nous avait demandé d'utiliser Moodle, pour avoir accès au matériel pédagogique du cours.*

Pour le chargé de cours (CC3) :

je me suis connecté, pour la première fois à Moodle, en tant qu'étudiant. Mais, quand, j'ai commencé à enseigner à l'UQAM avec le cours du 3^{ème} du Bac, c'est à ce moment là, j'ai commencé vraiment à aller voir qu'est-ce qui se passe à l'UQAM, parce que je devrai faire tout les upload de téléchargement, puis envoyer pour tous les étudiants et faire la conception de ma partie de charge de cours (CC3).

- comme « early adopter », passionné des TIC

Le chargé de cours (CC10) affirme :

j'ai toujours été ce qu'on appelle en marketing un des premiers utilisateurs des technologies, des innovateurs des fois qu'on appelle ça donc aussitôt que j'ai entendu parler d'une plateforme d'apprentissage je m'étais inscrit au premier cours qui avait été donné à l'UQAM (CC10).

Au vu des témoignages ci-dessous, il s'agit donc manifestement d'un problème de communication au niveau des chargés de cours et leur représentant.

Toutefois, nous pouvons prendre en considération le témoignage du chargé de cours (CC1) qui souligne :

c'est possible qui est des informations. Elle n'est pas venue à nous, il faut aller la chercher [...]. Je n'ai pas fait d'effort d'aller vers l'information. Mais, elle n'a pas été, il n'y a pas eu de bouche, non plus de l'information vers nous là pour, je sais pas, je me souviens pas avoir eu l'information, qui avait eu des séances de formation sur Moodle. C'est possible, qu'il y en ai. Mais, je sais que je ne suis pas super attentive non plus (CC1).

4.3 Fréquence de l'utilisation de Moodle

Nous nous sommes intéressés dans cette partie à la fréquence de l'utilisation de Moodle par les chargés de cours. Le tableau 4.2 récapitule les données recueillies auprès des chargés de cours.

Tableau 4.2
Fréquence de l'utilisation de Moodle

Moodle: Fréquence de l'utilisation			
Chargés de cours	Quelques outils		
	Aucune	Plus ou moins	Souvent
CC1			x
CC2			x
CC3			x
CC4			x
CC5	x		
CC6		x	
CC7			x
CC8		x	
CC9			x
CC10		x	
CC11		x	

Les données recueillies, montrent que la fréquence de l'utilisation de Moodle par les chargés de cours est la suivante :

- aucune

Les raisons de non utilisation de Moodle ne sont d'ordre ni institutionnelle, ni logistique, ni technologique mais plutôt pédagogique.

C'est ce que souligne le chargé de cours (CC5) : *les cours que je donne, ce sont des cours, vraiment qui ont accès sur le contenu et non pas sur le contenant, ça ne vient pas donner de valeur ajoutée, au contenu du cours que j'administre.*

- plus ou moins

Quatre chargés de cours (CC6, CC8, CC10, CC11) affirment qu'ils utilisent plus ou moins Moodle. Ils l'utilisent à des fréquences variables allant de quelques fois par semaine à aucune fois, en fonction des tâches à réaliser.

Pour le chargé de cours (CC10), son utilisation de Moodle *varie beaucoup d'un cours à l'autre*.

Pour moi Moodle, c'est comme un tableau, c'est comme des diapositives Powerpoint. C'est un instrument. Il souligne : Je sais qu'il y en a qui vont plus loin que ça, pour eux c'est comme la plateforme de formation à distance. La formation à distance en soi. C'est comme presque une fin dans le sens où on se dit qu'avec la nouvelle génération c'est le moyen qu'il faut utiliser alors que pour moi, je vais utiliser plus ou moins Moodle dépendant des cours (CC10).

Le chargé de cours (CC11) souligne :

j'ai une utilisation, que je dirais encore relativement limitée, puis je suis encore curieux de Moodle. [...]. Je suis curieux de pousser plus loin personnellement l'utilisation de Moodle, parce que, je me dis, c'est peut être des découvertes, que je pourrais faire relativement à la pédagogie universitaire là, une nouvelle façon d'aborder les rapports avec les étudiants. Mais, pour l'instant là, j'en suis là (CC11)

Le chargé de cours (CC6) dit que son utilisation de Moodle *dépend du cours* et a une utilisation *moyenne*.

Pour le chargé de cours (CC8), il estime que : *tout est relatif, parce que, je sais qu'on peut faire beaucoup de choses de ce que je fais là. Moi, je dirais que c'est fonctionnel.*

- souvent

Six chargés de cours (CC1, CC2, CC3, CC4, CC7, CC9) déclarent qu'ils utilisent souvent Moodle. Ils l'utilisent à une fréquence de plusieurs fois par semaine.

Le chargé de cours (CC1) a une utilisation *très régulière*. Il affirme, que son utilisation de Moodle est *récemment un peu plus poussée*.

Selon le chargé de cours (CC2) : *je l'utilise chaque semaine, pour mettre mon cours, pour mettre à jour, pour envoyer des messages à mes étudiants. Donc, chaque semaine, si je pouvais dire, c'est beaucoup. Oui, je l'utilise souvent.*

Aussi bien pour le chargé de cours (CC3), il utilise Moodle *assez souvent* : *pour mon cours, j'ai à faire cinq (5) études de cas, [...]. Au moins, une ou deux fois par jour.*

Quant au chargé de cours (CC4), il souligne que son utilisation de Moodle est *plus que la moyenne ça c'est sûr. Je ne peux pas vous dire jusqu'à quel point mais plus que la moyenne. Je me compare aux autres personnes en science de la gestion, quand je regarde les autres professeurs des autres départements.*

Les chargés de cours (CC7) et (CC9) affirment qu'ils utilisent Moodle *régulièrement*.

Nous estimons que les TIC sont relativement récentes et leur implantation suscite un intérêt tant au plan théorique que pratique. Notamment, l'adoption de la plateforme de Moodle dans le monde de l'enseignement.

L'étude effectuée par le Service de planification et de recherche institutionnelle de l'UQAM (2011) souligne que l'utilisation de Moodle à l'UQAM varie considérablement d'une faculté à une autre. Le nombre de groupes/cours d'enseignants utilisant cette plateforme grandit sans cesse (Voir appendices A et B, pp, 116-117).

4.4 Outils utilisés de Moodle

Les outils utilisés par les chargés de cours dans l'arsenal des outils proposés par la plateforme Moodle sont présentés dans le tableau 4.3

Tableau 4.3
Outils utilisés de Moodle

Moodle : Outils utilisés						
Chargés de cours	Agenda	Forum	Courriel aux étudiants	Matériel du cours	Wiki	Aucun
CC1		x	x	x		
CC2			x	x		
CC3			x	x		
CC4	x	x	x	x		
CC5						x
CC6			x	x		
CC7		x	x	x		
CC8			x	x		
CC9		x	x	x	x	
CC10		x	x	x		
CC11		x	x	x		

À travers les données recueillies auprès des chargés de cours sur les outils utilisés de Moodle :

- une grande majorité des chargés de cours (CC1, CC2, CC3, CC4, CC6, CC7, CC8, CC9, CC10, CC11), soit dix chargés de cours utilisent l'outil matériel du cours de Moodle ;
- une grande majorité, soit 10 chargés de cours (CC1, CC2, CC3, CC4, CC6, CC7, CC8, CC9, CC10, CC11) déclarent utiliser le courriel aux étudiants pour communiquer avec les étudiants ;
- six chargés de cours (CC1, CC4, CC7, CC9, CC10, CC11) utilisent le forum de Moodle ;
- le wiki, qui est généralement consacré pour la rédaction de documents de groupe est utilisé par un seul chargé de cours (CC9) ;
- l'agenda de Moodle est utilisé aussi par un seul chargé de cours (CC4) ;
- le chargé de cours (CC5) n'utilise aucun outil de Moodle.

Il ressort des données recueillies que l'utilisation de Moodle par les chargés de cours va de ceux qui ont un usage variable des outils à celui qui n'utilise aucun outil.

Les outils pour des besoins de type formatif (matériel du cours : plan du cours, documentation spécifique, présentation des travaux, etc.) et personnel (le courrier électronique, qui permet, entre autres, la possibilité aux chargés de cours et aux étudiants d'être en contact au-delà du cours), sont de loin les plus utilisés par les chargés de cours, ensuite les outils de collaboration et d'interaction (Forum, Wiki) et enfin l'agenda est loin derrière, est utilisé.

À part les outils ayant des aspects formatifs, Moodle met à la disposition des chargés de cours deux types de communication : des outils synchrones et des outils asynchrones.

- Les outils synchrones (la messagerie instantanée, le « tchat », la téléphonie sur internet protocol (IP), etc.) nécessitent une connexion simultanée des participants sur la plateforme. Ils peuvent communiquer et interagir en temps réel.
- Les outils asynchrones, qui peuvent être utilisés même si les différents participants ne sont pas connectés sur Moodle. En effet, l'échange entre les chargés de cours et les apprenants et entre les apprenants se réalise de manière non simultanée à travers le courrier électronique et les forums de discussion.

De plus, comme le soulignent Zemsky et Massy (2004), Moodle rend facile l'interactivité entre les participants. En effet, les outils de Moodle ayant des aspects collaboratifs et les outils de communications synchrone et asynchrone favorisent un apprentissage interactif entre chargés de cours et apprenants et entre apprenants (Perraton 1992, Soong *et al.*, 2001, Piccoli *et al.*, 2002, Houze et Meissonier, 2005, Limm *et al.*, 2007).

4.5 Moyens à mettre en place pour faciliter l'apprentissage de Moodle

Dans cette partie, nous nous attacherons à faire ressortir les données recueillies, se rapportant aux moyens qu'il aurait fallu mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de Moodle. La synthèse des données recueillies est présentée dans le tableau 4.4

Tableau 4.4
Moyens à mettre pour faciliter l'apprentissage de Moodle

Moodle : Moyens à mettre pour faciliter l'apprentissage			
Chargés de cours	Plus d'accompagnement	Adapter son utilisation selon les cours	Faire un manuel audiovisuel
CC1	x		
CC2	x		
CC3			x
CC4	x		
CC5		x	
CC6	x		
CC7	x		
CC8	x		
CC9		x	
CC10		x	
CC11	x		

Les chargés de cours trouvent qu'il faut :

- plus d'accompagnement

Sur les 11 participants à notre étude, sept chargés de cours (CC1, CC2, CC4, CC6, CC7, CC8, CC11) estiment qu'il faut *plus d'accompagnement* afin de faciliter l'apprentissage de Moodle, *pour avoir une utilisation plus complète de l'outil (CC4)*.

Selon le chargé de cours (CC2) :

la formation était un peu trop longue à mon goût, c'était une matinée. Le rythme était vraiment lent. Je suis restée 30 minutes à la formation et puis je suis partie. J'ai préféré aller sur le site parce que le site de ce centre là, ils mettent des vidéos sur Moodle, dont on peut apprendre tout seul, Je me faisais une autoformation et j'ai appris comment utiliser Moodle, les trucs basiques qu'on fait sur Moodle (CC2).

Dans cette lignée le chargé de cours (CC4) affirme : *il y a eu une formation, [...], je crois que j'étais déjà rendu plus loin que ce qu'ils auraient pu me montrer.*

Le chargé de cours (CC8) déclare : *moi, j'aurai aimé que surtout, quand on est nouveau chargé de cours, qu'on disait un peu plus, c'était quoi ?*

Le chargé de cours (CC1) souligne :

j'ai l'impression que j'ai une utilisation très basique. Je pense que c'est un outil beaucoup plus riche et qui offre beaucoup plus de possibilités, puisque, comme même, il est assez, on peut le personnaliser comme on veut, et on peut ajouter des rubriques, enlever des rubriques. Je vois d'ailleurs à travers les collègues, l'utilisation, qui fait de Moodle, beaucoup, plus riche, que ce que, j'en fais. Donc, c'est sur, ça aurait intéressant d'être formée, ou d'être ne serait-ce que informée. (CC1).

- adapter son utilisation selon les cours (aspects pédagogiques)

Sur les 11 participants, trois chargés de cours (CC5, CC9, CC10) estiment que pour faciliter l'apprentissage de Moodle, il faut *adapter son utilisation selon les cours*.

Le chargé de cours (CC5) estime qu'il faut *l'adapter pour qu'elle soit utilisable, facile d'approche pour les enseignants, selon les critères, ou selon les spécifications de chacun de leurs cours, chose qui n'a pas été faite*.

- faire un manuel audiovisuel (capture de l'image sur écran).

Parmi les participants, le chargé de cours (CC3) suggère qu'il faut faire un manuel audiovisuel pour la capture de l'image sur écran.

il ya des logiciel comme Came Studio, qu'on pourrait en faite, à capturer ce qui se passe dans l'écran de l'ordinateur et faire un manuel audiovisuel. Je pense que cela, quelque chose d'intéressant, qu'on n'a pas à l'UQAM. Ça je n'ai pas vu à l'UQAM de toute façon. Ça sera quelque chose qui est très intéressant de capturer. Au lieu, de lire le manuel, puis lire le manuel, on pourrait faire une capture de l'écran, de monsieur, qui prépare le manuel pour Moodle et de le mettre en ligne (CC3).

En réponse à cette suggestion de ce chargé de cours, Moodle est un système de gestion de contenu d'apprentissage (LCMS). Il n'est pas un éditeur de site Web.

Les résultats de recherche indiquent une bonne réception face à cette technologie. Là où certains témoignent des réserves, c'est au niveau de l'adaptabilité de Moodle à leur contenu. Il serait opportun aux niveaux concernés de l'UQAM, de veiller à cette harmonie entre flexibilité du système et liberté et indépendance des chargés de cours et des apprenants.

Moodle constitue *un exemple indéniable d'innovation technologique* (Langevin et Alvara, 2001). Elle entraîne des changements dans la pratique pédagogique des chargés de cours. En effet, l'utilisation de Moodle nécessite l'insertion de nouvelles méthodes et de manières pour de meilleures façons d'apprendre et d'enseigner. C'est pourquoi, Langevin et Alava (2001), cités dans notre chapitre 2, se demandent, si les TIC sont-elles toujours associés chez les enseignants à une réelle innovation des pratiques pédagogiques?

Dans cette perspective, pour revoir ces pratiques pédagogiques et s'adapter à cet environnement nouveau, les chargés de cours déclarent qu'il faut *plus d'accompagnement* et de bien *adapter l'utilisation de Moodle selon les cours*. Dans ce contexte, selon De Stercke et al (2010, p. 147), il est question d'une « orientation systématique des nouveaux enseignants vers des formations continuées centrées sur la planification et l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétence »

4.6 Aspects pédagogiques

Nous avons abordé avec les chargés de cours des sujets se rapportant sur la pédagogie avec Moodle afin d'essayer de savoir si la plate-forme Moodle correspond effectivement à leurs besoins et dans quelle mesure Moodle facilite-t-elle l'utilisation de certains contenus, le transfert d'information vers les étudiants et les autres collègues, l'encadrement et l'orientation des étudiants.

Il ressort des données recueillies auprès des chargés de cours, que sur les onze participants à notre étude, dix chargés de cours utilisent Moodle pour la planification du matériel didactique et pédagogique, la gestion des documents, faciliter la communication et pour un gain de temps dans le transfert des documents aux étudiants

Trois chargés de cours trouvent qu'ils utilisent Moodle pour un meilleur contrôle du contenu.

- Planification du matériel didactique et pédagogique
 - *déposer le plan de cours (publication de notes de cours et des articles) ;*
 - *organiser les séances de cours ;*
 - *ajouter et enlever du contenu ;*
 - *ajouter et enlever des données ;*
 - *information relative aux examens et au travail de session ;*
 - *déposer les cas, déposer des vidéo, publication des travaux et présentation des étudiants ;*
 - *donnez des commentaires aux étudiants sur leur remise de travail individuel.*

- Gestion des documents
 - *fouiller dans les anciens documents ;*
 - *centraliser dans une même ressource l'utilisation et uniformiser l'ensemble des outils utilisés en classe ;*
 - *éviter d'acheter des codex et des recueils ;*
 - *avoir beaucoup moins d'impression à faire.*

- Facilitation de la communication

Sur les onze interviewés, dix chargés de cours déclarent que Moodle facilite la communication avec leurs étudiants, fait *gagner beaucoup du temps* et *d'être en contact direct avec les étudiants* à travers le courriel (*messages personnalisés, messages au groupe*).

En plus du courriel électronique, six chargés de cours utilisent le forum et un seul utilise le Wiki.

Le chargé de cours (CC11) affirme que Moodle lui *fait gagner beaucoup du temps* à envoyer des courriels, *d'avoir les travaux réunis dans le même endroit, de pouvoir noter, de pouvoir contacter les étudiants à travers un forum.*

- Un meilleur contrôle du transfert du contenu

Les chargés de cours (CC1, CC7, CC8) affirment que Moodle permet un meilleur contrôle du transfert du contenu, précisément, il est question de *vérifier si les étudiants ont accès aux documents qui sont mis à leur disposition.*

Dans cette lignée, le chargé de cours (CC1) déclare :

ça me permet de suivre aussi qui a accédé, quand est-ce qu'il a accédé. Combien d'étudiants ont accédé ? Combien d'étudiants se sont connectés ? Donc, je sais, qui a eu son cours, qui n'a pas eu, et ceux qui me disent : qu'ils n'ont pas eu, je le sais aussi. Eux, ils ne savent pas forcément. Il ya des statistiques, qui sont assez pertinentes. Oui, bien sur, ça permet un meilleur contrôle de transfert et ça permet de contrôler le transfert de ce contenu (CC1).

Paradoxalement, le chargé de cours (CC5) souligne que :

Moodle facilite le transfert et l'accessibilité, certes, mais pas la compréhension, ni la qualité pédagogique. Donc, c'est sûr, c'est un courriel accessible par autrui, au lieu que soit le professeur, qui envoie le courriel, le professeur met ça sur une plateforme et les gens y accèdent. Maintenant, de deux choses l'une, ce soit qu'on fait le procès de l'accessibilité de certaines informations, d'un contenu sur le Web ou qu'on est en train de faire le procès de l'amélioration de la qualité de l'information, notamment, par la pédagogie. Ce sont deux thèmes qui sont extrêmement différents. Et, je ne vois pas, comment Moodle dans sa sphère pré statique, très machinale peut prétendre améliorer la pédagogie en quoi que ce soit (CC5).

Il ressort des données recueillies que chaque chargé de cours dispose d'un ou plusieurs espaces de cours lui permettant de diffuser, gérer ses documents. L'usage de Moodle permet un *gain de temps dans la gestion et le transfert des documents aux étudiants*

Ainsi Moodle, facilite le travail du chargé de cours et allège ses obligations académiques. Elle lui procure plus de temps aux échanges enseignants/enseignés et assure une certaine uniformité au niveau de la disponibilité des contenus de cours

Le chargé de cours peut créer, animer et suivre les activités de ses étudiants autour de contenus et d'activité pédagogiques.

4.7 Transmission des connaissances

Sur les onze chargés de cours interrogés, dix déclarent que dans l'utilisation de Moodle, il existe essentiellement une activité de transmission de connaissances. Cette transmission peut prendre plusieurs aspects :

- utiliser Moodle pour faciliter le passage et le partage de l'information

Le chargé de cours (CC1) mentionne que Moodle est juste *une plate-forme, qui va venir faciliter le partage de l'information, et le partage du contenu et pour l'instant, dans la pratique, c'est juste dans le sens professeur/ étudiant et ce n'est pas encore dans le sens étudiant/ professeur.*

Le chargé de cours (CC6) estime que Moodle est :

un modèle, de la génération de la connaissance, que peut être, qu'il faudrait, mettre plus en évidence au sens aux apprenants, aux étudiants et parfois, on ne prend pas conscience de ce que signifie cette liberté de la circulation de l'information et de la connaissance, et puis Moodle, c'est un bel exemple de ce qu'on peut construire, en pensant à partager, plus tôt qu'à empêcher la circulation de l'information, en droit de propriété, droit d'auteur (CC6).

- Recherche du « feedback » rapide sur l'apprentissage des étudiants.

L'utilisation de Moodle nous permet d'avoir *un enseignement participatif (CC6)* et de *rechercher du « feedback » rapide sur l'apprentissage des étudiants en cours de route (CC4)*. Dans cette lignée Le chargé de cours (CC4) souligne : *c'est beaucoup plus facile d'y aller par Moodle que par d'autres outils plus traditionnels. On peut le faire à l'extérieur du temps de la classe donc ça été le plus grand impact que j'ai vu.*

- interaction entre les étudiants

Moodle est un des moyens de *faire de l'interaction entre les étudiants* et de *faire évoluer les étudiants à travers les travaux d'équipes, le Wiki et le forum d'équipe pour qu'ils puissent s'échanger entre eux, de faire en sorte que même si le prof est pas là, ils vont apprendre.*

Ainsi nous pouvons mentionner que Moodle a permis d'effectuer des *échanges*, des *interactions* et le *partage d'information* entre chargés de cours et étudiants et entre apprenants à travers le *forum général pour informer les étudiants*, le *forum pour le travail de session*, le *forum par équipe* et le *Wiki* afin de faire *bénéficier à tous les étudiants d'avoir la même information*, suite à une question posée par un étudiant et d'avoir un *enseignement participatif*. Moodle est une « agora de collaboration et de socialisation » (Henri et Lundgren-Carol, 2001)

À l'inverse, le chargé de cours (CC5) modère que *les étudiants vont créer des nouvelles relations avec une plate-forme, mais pas avec l'enseignant*.

L'introduction de Moodle à l'UQAM constitue sans aucun doute une innovation technologique. En effet, Moodle est un *média d'apprentissage* (Rocheleau, 1995), ayant une fonction de *médiation* (Bruce et Levin, 1997), parce qu'elle met en relation l'étudiant à d'autres apprenants et aux chargés de cours. Elle met également en interaction les apprenants et la plateforme d'apprentissage (supports pédagogiques), ainsi que les chargés de cours et le dispositif de formation (Brodin, 2002). Dans l'utilisation de Moodle, Il y a une capacité de *rétroaction ou feed-back* aux actions des différents usagers (Naymark, 1999).

En somme, Moodle, comme le soulignent Karsenti et Larose (2001), permet une pédagogie plus *innovante*, grâce à une meilleure interactivité. En effet, une majorité des chargés de cours interviewés, semble utiliser souvent Moodle et ce pour plusieurs raisons. D'abord, cette plate-forme Moodle allège en quelque sorte la tâche des chargés de cours. Elle accélère la diffusion des contenus des cours et les rend, du même coup, plus accessible à tous. Ensuite, l'assurance de la standardisation des contenus se trouve garantie grâce à Moodle, selon la plupart des chargés de cours. Ainsi, les départements s'assurent d'avoir une uniformité des contenus de cours. En outre, Moodle facilite les apprentissages, le travail collaboratif et le développement des compétences des étudiants. Avec Moodle, les chargés de cours pratiquent une pédagogie, appuyée sur la transmission des savoirs et des connaissances. En définitive, l'aspect qui ressort le plus est le gain appréciable de temps que permet Moodle.

CHAPITRE V

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Nous nous attacherons dans ce chapitre à faire ressortir dans un premier temps les perceptions des chargés de cours concernant la dimension de leur identité professionnelle et dans un deuxième temps, nous abordons les rapports qu'entretiennent les chargés de cours avec l'université, leurs collègues, leur travail et les apprenants

5.1 Identité professionnelle selon les chargés de cours

Nous avons posé aux 11 participants la question ouverte suivante : « quelle serait votre définition de l'identité professionnelle ? »

L'analyse du contenu des entrevues a fait ressortir que l'identité professionnelle est définie en fonction de la perception que l'individu a de lui-même et avec les autres dans son milieu de travail.

5.1.1 Identité en fonction de soi-même

- L'image qu'on se peut se faire de soi-même

Selon le chargé de cours (CC11), l'identité professionnelle : *C'est un peu l'image qu'on se peut se faire de soi-même là, dans un milieu quelconque.*

- L'affirmation de soi

L'affirmation de soi et la possibilité de s'affirmer qui varie énormément, trop, parce que c'est trop dépendant des individus. L'affirmation de soi et la reconnaissance au niveau institutionnel à l'UQAM, on l'a. [...]. C'est mon affirmation dans les instances syndicales (CC10).

- Mon vécu

Les énoncés recueillis auprès des chargés de cours (CC3 et CC9) soulignent que l'identité professionnelle se construit sur la base de leur vécu et de leurs expériences professionnelles.

L'identité pour moi, c'est la façon de faire, la façon d'agir. [...]. Les gens qui me connaissent, savent que d'après tout ce que je fais, je vais avoir à peu près la même identité. Mes exemples, mon vécu, les apprentissages que je ramène aux gens, les expériences, que je leur ramène et la teneur de mes cours (CC9).

On a une connaissance qui est déjà acquise durant des années par rapport aux professionnels, par rapport académique et puis, je me place de quelqu'un que je pourrais transférer mes connaissances aux étudiants et puis, je construis mon identité en tant que futur professeur (CC3).

Comme le suggère Dubar (1996), l'identité professionnelle conçoit une identité subjective, interne à l'individu. C'est l'identité pour soi, celle par laquelle on se définit soi-même, à l'image qu'on peut se faire de soi-même, à « l'idée que l'individu a de lui-même » (Fisher, 1987), « à la référence à laquelle on se réfère pour se définir » (Legaut, 2003), à la façon de « se réaliser soi-même » (Tap, 1998), par exemple dans des projets.

L'identité professionnelle est une trajectoire individuelle qui se manifeste par le vécu expérientiel de la personne, sa formation et ses réalisations professionnelles.

En outre, l'identité professionnelle serait une valorisation professionnelle (Rivard, 1986), permettant une affirmation de soi via « le rôle » (Castells, 1999), tenu par l'individu dans une structure sociale.

La perception de soi est un élément constituant de l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001), où l'identité est un processus affectif et cognitif (L'Ecuyer, 1994), par lequel l'individu se perçoit et ressent fortement son identité.

5.1.2 Identité en fonction de l'autre

Il ressort des données recueillies, que l'identité professionnelle s'articule autour de l'identité pour soi et l'identité pour autrui, comme le souligne Dubar (1996). L'individu ne construit jamais seul son identité professionnelle, il la construit en fonction de l'autre. C'est l'identité pour autrui, constitutive de l'identité professionnelle (Mead, 1893; Sainsaulieu, 1977, Tap, 1980, Dubar, 1996, Gohier 2000).

L'identité se construit en interaction avec les autres, à travers la reconnaissance pour autrui, en fonction de son métier et en fonction de son milieu de travail.

- L'identité se construit en interaction avec les étudiants

Pour les chargés de cours (CC1, CC2, CC5 et CC7), l'identité professionnelle se construit en *interaction avec les étudiants*.

Selon le chargé de cours (CC1), elle *se construit en interaction avec les étudiants, beaucoup plus qu'avec les collègues, ou le département*.

Le chargé de cours (CC7) se définit comme *enseignant, comme étant quelqu'un qui a un groupe avec une clientèle diversifiée, qui a la charge d'enseigner, mais en interaction avec le groupe, que me donne. Donc, il y a un mouvement de va et vient entre les étudiants et moi et c'est ça qui fait le cours*.

Le chargé de cours (CC2) estime que *c'est très important qui y ait un échange entre elle et ses étudiants [...], un échange à double sens avec les étudiants et l'échange doit se faire face à face, non virtuel*.

Le seul moment, où je peux interagir, c'est dans mon cours et je ne voudrai aucun support technologique, aucune personne n'intervient dans cet échange là, que je trouve constructif et j'ai mon travail à cause de ça, à cause de l'échange qui est entre moi et les étudiants (CC2).

L'identité professionnelle est *extrêmement importante, parce qu'elle nous définit et c'est d'elle que va dépendre nos interactions*(CC5).

- La reconnaissance pour autrui

Dans cette lignée, le chargé de cours (CC10) estime que :

la reconnaissance varie d'un milieu à l'autre à cause des caractéristiques des chargés de cours qui représente les chargés de cours là mais à cause aussi des caractéristiques des professeurs qui sont là. Les professeurs en théâtre, en ressources humaines en général, sont plus sensibles à l'autre et donc vont accepter l'autre comme un égal. [...]. Quand je regarde dans les programmes, dans un certain nombre de programme, on enseigne 80, 90% des cours et soit que nous ne sommes pas invité ou quand nous sommes invité, on n'a pas le droit de parler ou quand on a le droit de parler, on n'a pas le droit de voter. Ça fait bizarre. Je veux dire, les profs n'enseignent pas à ces programmes de premier cycle là, ils enseignent aux cycles supérieurs. Ils vont parler au nom des chargés de cours qui ne sont pas là ou qui ne peuvent pas parler (CC10).

- Identité en fonction de son métier

Les chargés de cours (CC2, CC5, CC7, CC8, CC10) trouvent que l'identité professionnelle est définie en fonction du métier ou de la profession à laquelle ils sont réservés, dans le milieu socioprofessionnel.

Le chargé de cours (CC2) souligne qu'il se définit *en tant qu'enseignant, professeur, qui a un certain savoir, un certain bagage pour le transmettre à ses étudiants.*

Dans la même veine, le chargé de cours (CC7) se définit *comme enseignant, comme étant quelqu'un qui a un groupe avec une clientèle diversifiée, qui a la charge d'enseigner.*

Le chargé de cours (CC10) se définit *un peu plus comme des professionnels de l'enseignement et le titre s'appelle chargé de cours.*

- Identité en fonction de son milieu de travail

- Un seul environnement

L'identité pour moi, c'est quelque chose qui est préparé, avec l'interaction avec l'humain, avec l'interaction de l'humain avec la technologie et l'interaction de l'humain avec l'environnement (CC4).

Selon le chargé de cours (CC5), l'identité se définit *par rapport, à l'université et à la culture, à travers son département et ses collègues*

- Plusieurs environnements

À travers les données recueillies auprès de nos participants (CC3, CC8 et CC10), il ressort que le chargé de cours dispose de plusieurs identités.

En effet, le chargé de cours (CC8) déclare qu'*être chargé de cours, est l'une de ses identités.*

On a ce qu'on appelle un arc-en-ciel des identités multiples. Chercher une identité de chargé de cours, ça ne marchera pas. La moyenne ne sera pas représentative par rapport à l'ensemble de l'identité professionnelle des chargés de cours. Je suis une identité parmi les autres (CC8).

Cette multiplicité d'identités se concrétise chez le chargé de cours (CC10), qui affirme : *au travail, je parle au ministère, ce n'est pas le même du tout le même milieu et la même façon de faire. C'est pour ça que pour moi je pense que l'identité change en fonction du lieu où on pratique mais il y a des lieux communs et il y a des lieux où il faut se rencontrer.*

Dans cette veine, le chargé de cours (CC3) estime que son identité, *à la TELUQ, ce n'est pas la même identité à l'UQAM, parce que la socio matérialité, la présence des matériaux ici et puis des gens qui sont là, ça va construire une identité de milieu pour moi et puis vis à vis du milieu.*

D'après le chargé de cours (CC8), l'identité professionnelle :

c'est comment on se définit au niveau de notre rôle dans la société. On a un rôle professionnel à la maison. Quand on est au niveau professionnel, c'est une contribution qu'on fait aussi dans la société. On rend un service, puis on a un retour, un salaire [...]. Si aussi, on est dans la société, puis on travaille, c'est du bénévolat, c'est comme même, une identité professionnelle, sans autre chose. C'est quel service, tu as à la société. Il souligne qu'il a plusieurs services : J'ai un service en gestion, diriger des services informatiques, gérer des projets, et j'ai également à offrir des charges de cours, plus des services différents (CC8).

En fonction de ce que nous avons recueilli de données, il ressort que les chargés de cours se rejoignent dans leur définition de l'identité professionnelle. En effet, Dubar (1996) reconnaît que l'identité professionnelle est une identité sociale, constituée par « l'identité pour soi », une identité interne à l'individu, constituée de faits d'appartenance.

L'identité pour soi, se manifeste dans un sentiment d'affirmation de soi, dans les habilités et les attitudes des chargés de cours, et « l'identité pour autrui », qui est une identité externe à l'individu, elle est attribuée par les membres de la société.

Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Dubar, 1991, Gohier, 2000), l'identité relationnelle ou identité pour autrui, constitue la composante la plus importante dans la construction identitaire des individus. Le chargé de cours la construit en interaction avec les autres dans l'espace de travail (Cattonar, 2005), qui est considéré en tant qu'espace de socialisation (Sainsaulieu, 1977).

Le chargé de cours ne la construit jamais seul, elle dépend des jugements des autres (Dubar 2000). L'identité pour autrui est dépendante des perceptions que les autres ont de l'individu. À travers ses compétences, ses réalisations et ses projets que le chargé de cours se voit attribuer une identité et se voit reconnaître par ses pairs. C'est une reconnaissance, qui sollicite l'acceptation de l'autre, qui permet de donner du sens aux efforts fournis par le chargé de cours et elle est capitale de sa motivation dans son milieu de travail. Cette reconnaissance par autrui, épaulé le chargé de cours à manager les différentes dimensions identitaires.

Ainsi, l'identité professionnelle, c'est ce qui permet à cette catégorie professionnelle des chargés de cours « de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990).

L'identité professionnelle est défini selon les chargés de cours en fonction du métier (Durkheim, 1893, Dubar, 1991, Gohier, 2000, Perez, 2006). L'identité professionnelle se réfère aux éléments spécifiques du métier et occupant un rôle (Burke, 1991, Castells, 1999). C'est le rôle organisant la fonction dans l'espace de travail. C'est par exemple être « ingénieur, avocat, etc. ».

La multiplicité des identités chez les chargés de cours, s'explique par le fait que le chargé de cours est une catégorie professionnelle, ayant une culture organisationnelle qui se différencie des autres groupes professionnels à l'UQAM. Le chargé de cours remplit sa charge de cours, en plus de son emploi. Les chargés de cours sont en général des personnes, qui sont issues de différents milieux d'éducation et ayant des qualifications professionnelles dans leur milieu de travail. Ils sont des experts dans leur domaine. C'est ainsi que Dubar (1998) souligne que chaque personne a plusieurs identités qui ne sont pas exclusives (Lamb et Davidson, 2002). En effet, ces identités, qui sont multiples, appartiennent à différents ensembles professionnels et s'accommodent à autant de statuts professionnels.

Ainsi, c'est dans un processus entre le rapport à soi et le rapport à l'autre que le chargé de cours construit son identité professionnelle.

5.2 Identité professionnelle des chargés de cours

Comme le suggèrent Gohier *et al.* (2001), les aspects qui entretiennent la construction de l'identité professionnelle du chargé de cours sont leur rapport à l'université, leur rapport aux collègues, leur rapport au travail et aux apprenants.

5.2.1 Leur rapport à l'Université

C'est par l'entremise du projet éducatif que les chargés de cours tissent des liens et participent au développement de l'université, ainsi que la connaissance de la culture dans laquelle s'insère l'université (Gohier *et al.*, 2001).

Les énoncés de cette catégorie dénotent les perceptions que les chargés de cours ont de l'université. Les chargés de cours, manifestent leur attachement et leur identification envers l'UQAM.

L'identité du chargé de cours est dans son « *rapport à l'université et à la culture à travers son département* (CC4).

C'est une relation quasi affective avec une organisation (CC11). Également, le chargé de cours sent *une certaine adhésion et une certaine complexité, qu'on fait partie d'un même groupe, on se réfère à l'organisation* (CC11).

Le chargé de cours (CC7), trouve « *une certaine fierté de faire partie de l'UQAM et faire partie du groupe chargés de cours* ».

Le chargé de cours (CC1), souligne :

il y a une culture organisationnelle à l'UQAM qui est particulière, une culture UQAMienne, qui est très particulière, qui est très différente aussi, qui est populaire aussi. Elle se sent appartenir constamment à l'UQAM [...] : Oui, je me sens quand même UQAMienne, très active, très impliquée [...]. Je travaille ici. Oui, il ya une appartenance assez forte » (CC1).

Étant diplômé de l'UQAM, le chargé de cours (CC4) veut *d'une certaine façon redonner ce que l'UQAM lui a donné*.

En voyant les étudiants devant nous et les étudiants qui passent, dans le temps, il y a un certain sentiment d'appartenance à un certain groupe d'individus qui viennent de là [...]. Il y a bien entendu le rayonnement de l'université ailleurs et tout ça, il y a une certaine fierté de faire partie d'un tout comme ça (CC4).

Quant au chargé de cours (CC9), il estime que l'université est un « *monde d'indépendance*.

C'est un monde de travailleurs indépendants [...]. C'est un monde très cloisonné. C'est un peu comme le monde des médecins. Les médecins, c'est des travailleurs indépendants, c'est des gens, qui font leurs affaires et puis, pouf, n'y échangent peu souvent entre eux. Alors que le sentiment d'appartenance est valorisé particulièrement, si on est capable de mettre en commun certaines choses. Mais, ça se fait oui et non, selon avec les personnes, avec qui, on est en contact, dans le fond, ces quelques individus qui se rassemblent et qui font un nom, on a un sentiment, on développe ce sentiment d'appartenance (CC9).

Il ressort des données recueillies que les chargés de cours participent à la vie universitaire en contribuant à son développement, à la construction et la diffusion des savoirs.

Les chargés de cours partagent un ensemble de valeurs et de croyances avec leur université, qui s'accordent avec leurs pratiques professionnelles. Ainsi un sentiment d'appartenance peut être développé par la formulation d'objectifs communs dans le cadre des pratiques pédagogiques de l'enseignement (Gohier *et al.*, 2001).

En effet, le développement d'un sentiment d'appartenance « passe avant tout par la reconnaissance » (Philippe, 2011, p. 1). Il souligne qu'une personne qui « vient travailler, doit être heureuse, valorisée et reconnue ».

À travers leur représentation du métier, les chargés de cours construisent leur identité professionnelle. En participant à la réussite et au succès de l'UQAM, les chargés de cours tirent en contre partie une fierté et une satisfaction. Le succès d'un membre chargé de cours se reproduit sur l'ensemble des chargés de cours et sur l'Université elle-même. Les chargés de cours développent une fierté de faire partie de l'UQAM, et se sentent très attachés à leur Université. Pour Morin (2009), cité par Contant (2009)¹⁷, « le fait de se sentir attaché à l'université contribue directement à une expérience de vie enrichissante » Certains chargés de cours soulignent qu'ils se sentent « UQAMiens ». Morin (2009), cité par Contant (2009), estime que « l'image que projette l'UQAM en dehors de ses murs est importante puisque le sentiment d'appartenance peut commencer avant même l'entrée de l'individu dans le monde universitaire ».

Cependant, selon Saillant (2011), cité par Brin et Létourneau (2011, p. 8), une université qui « néglige ces grandes missions pour des motifs mercantiles ou administratifs risque de perdre la confiance de sa base névralgique que sont les chargés de cours et les professeurs-chercheurs. Il souligne aussi : « Qui perd cette confiance, perd aussi le sens de l'appartenance institutionnelle de la part de ceux qui font que l'université a encore sa raison d'être » (*Ibid.*).

¹⁷Contant, C. 2009. Un sentiment d'importance. *Journal (I) Média*
Webzine des étudiants en journalisme de l'UQAM. Catégorie : Actualité.
<http://www.journalimedia.uqam.ca/un-sentiment-dimportance/> [consulté le 10/01/2013]

5.2.2 Leur rapport aux collègues

Comme le suggèrent Gohier *et al.* (2001), le rapport aux collègues met l'accent sur les capacités relationnelles.

En plus, le chargé de cours « devra posséder un sens de collégialité » (Gohier *et al.*, 2001), et de partage avec les collègues. Ainsi, un sentiment d'appartenance se crée avec le groupe des chargés de cours.

Les données recueillies de cette catégorie présentent les perceptions que les chargés de cours ont de leur rapport aux collègues.

Le chargé de cours entretient des rapports avec l'ensemble de ses collègues, étant en lien avec le regroupement syndical. Le chargé de cours (CC6) souligne qu'il *partage certaines choses avec des collègues chargés de cours au niveau syndical*.

Toutefois, nous sentons un affaiblissement du sentiment d'appartenance professionnelle, le chargé de cours (CC2), trouve qu'il *n'y a aucune activité de socialisation*.

Il se trouve que cette vie interactive entre collègues n'existe pratiquement pas pour la majorité des chargés de cours rencontrés : *je n'en ai aucun échange avec les chargés de cours. On ne se connaît pas. J'ai senti plus de l'individualisme, si comme, si chacun avait peur pour son poste (CC2)*. Dans cette lignée, pour le chargé de cours (CC11) : *un chargé de cours, va et vient et va donner un cours à tel endroit, puis, il sort et puis fini. Alors qu'il peut y avoir un petit noyau de personnes avec qui on a une certaine relation et où avec laquelle on peut échanger*.

Outre, le rapport privilégié avec certains collègues avec qui le chargé de cours établit des collaborations de travail, le chargé de cours (CC7) *estime qu'il peut s'identifier à quelqu'un qui appartient à une catégorie qui est différente de celle des enseignants qui n'utilisent pas Moodle*.

L'identité professionnelle du chargé de cours est l'image qu'il élabore de son appartenance au groupe des chargés de cours et à l'université, comme institution sociale (Gohier *et al.*, 2001). Comme le suggère Cattonar (2005), l'identité professionnelle des chargés de cours est le résultat d'un processus de socialisation professionnelle.

En effet, les chargés de cours est une catégorie professionnelle, liée à son appartenance au groupe de chargés de cours, représentée au sein de l'université à travers le syndicat des chargés de cours, développent des relations professionnelles et personnelles avec les autres membres de la communauté universitaire.

Cependant, il ressort des données recueillies que la plupart des chargés de cours n'entretiennent aucun rapport interactif entre eux.

La vie interactive entre collègues, au sein du département n'existe pratiquement pas pour la majorité des chargés de cours. À part la salle de cours, le département constitue l'espace le plus important, favorisant les échanges et les rapports interactifs entre collègues. Le département est un espace de socialisation qui privilégie la construction de l'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1977). En effet, le chargé de cours voit son activité réduite à la seule relation interactive avec ses étudiants et pour certains chargés de cours, il y a partage avec les collègues, qu'au niveau syndical.

Selon les données recueillies, il est question de trouver des solutions pour l'établissement de rapports entre les collègues, par exemple « sous forme de collaboration de travail (planification de l'enseignement, échange de matériel pédagogique, élaboration de projets scolaires ou parascolaires ou simplement sous forme d'échanges et de discussion sur les problèmes vécus » (Gohier *et al.*, 2001, p. 23).

Le principal obstacle au développement de rapports entre collègues et au développement d'un sentiment d'appartenance institutionnelle est « probablement l'individualisme : ma profession, ma carrière, mes cours, mon domaine de recherche, mon laboratoire de recherche, mes propres créations artistiques et mes activités para universitaires rémunérées » (Méthot, 2011, p. 4).

Dans sa conception de la professionnalité enseignante, le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p.27) met l'accent sur le travail de l'enseignant, en optant « pour un professionnalisme collectif et ouvert qui fait appel [...] à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement ».

5.2.3 Leur rapport au travail et aux apprenants

L'identité professionnelle des chargés de cours se construit dans leur rapport au travail et aux apprenants (Gohier *et al.*, 2001). Le rapport au travail fait référence au chargé de cours en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage (*Ibid.*).

Quant au rapport du chargé de cours aux apprenants, il fait référence à l'action éducative, qui est liée à la qualité de la relation pédagogique que le chargé de cours développe avec ses étudiants (Gohier *et al.*, 2001).

L'analyse des perceptions des chargés de cours dans leur rapport au travail et aux apprenants fait ressortir deux dimensions. D'abord, la majorité des chargés de cours ont précisé que leur rôle en est un de guide et un accompagnateur pour les étudiants (5.2.3.1) Ensuite, ils ont explicité que leur travail de chargé de cours a une vocation sociale (5.2.3.2).

Il ressort des perceptions des chargés de cours dans leur rapport au travail, que leur rôle est *d'enseigner* (CC10), *de contribuer à l'apprentissage des étudiants, d'apprendre aux gens en tant qu'enseignante, professeure qui a un certain savoir, un certain bagage et je suis là pour le transmettre à mes étudiant* (CC2) et d'acquérir des connaissances qui viennent des autres : *c'est un véhicule, pour être à jour, j'apprends en enseignant*.

Dans son rapport au travail, être chargé de cours est *une évasion par rapport à son travail de direction, chargé de cours, c'était plus intellectuel, enseigner, partager* (CC8).

Comme le souligne, Altet (1998), le chargé de cours est « un praticien qualifié, qui détient une base de connaissances ». Son rôle est d'enseigner et de contribuer à l'apprentissage des étudiants. Cela se traduit par le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p. 26), l'acte d'enseigner est un « acte professionnel, qui apparaît tantôt comme un art, tantôt comme une technique, tantôt comme une science ».

L'acte d'enseigner exige des qualités personnelles et des formes de créativité qui l'apparentent à un art, des procédures et des méthodes qui le rapprochent d'une technique ou d'un métier, un ensemble de compétences qui le place sur le terrain de la science (p. 26).

5.2.3.1 Chargé de cours : guide et accompagnateur

Dans cette perspective le chargé de cours est défini comme un *guide*, comme un *coach*, comme un *accompagnateur* (CC9).

Le chargé de cours est un *formateur*, doit encadrer et orienter les étudiants : *je dirais de formateur, de les accompagner, de les encadrer* (CC2).

Dans cette veine, le chargé de cours doit *expliquer un peu aussi comment aller chercher la matière et comment retenir les choses* (CC4).

Le chargé de cours, dans un rôle de *motivateur*, doit *forcément intéresser les étudiants, avoir leur motivation, stimuler leur motivation bien sûr, stimuler leur curiosité, pour qu'ils apprennent effectivement* (CC11).

Le chargé de cours est également un *transmetteur de connaissances* (CC5) et veille à atteindre les objectifs d'apprentissage : *je leur donne le maximum de tout ce que je peux pour leur permettre d'apprendre quelque chose de nouveau* (CC2). En effet dans cette approche le chargé de cours (CC5) mentionne :

d'abord et avant tout, nous sommes des gens, qui ont choisi une carrière de transmission des connaissances, donc, il y a quelque part un don de soi, une pédagogie, une communication et nous œuvrions à ce que chacun de nos étudiants puisse appréhender la matière dans les meilleurs des états(CC5).

Également le chargé de cours *veille à s'assurer que les étudiants ont appris quelque chose à la fin de la session* (CC2) et *d'examiner et de contrôler que les connaissances ont été bien transmises* (CC1).

Les chargés de cours décrivent leur rôle en tant que *guide* et *accompagnateur* des apprentissages des étudiants. Le chargé de cours, comme guide, sélectionne et structure les connaissances des étudiants. L'accompagnement du chargé de cours permet aux étudiants de convertir les informations acquises en connaissances. Les chargés de cours orientent et encadrent leurs étudiants dans la réalisation de leurs travaux et différents projets. Ils mettent des moyens efficaces pour que les connaissances soient bien assimilées.

Les chargés de cours entretiennent des rapports avec les étudiants, où ces derniers sont écoutés, compris et encouragés à faire de leur mieux.

Le chargé de cours est *un transmetteur de connaissance*. Cette relation entre le chargé de cours et les apprenants s'instaure en « mettant en œuvre un ensemble de savoirs, que le chargé de cours peut atteindre cet objectif, qui est en somme l'ultime finalité de l'éducation. » (Tardif, 1993, Gautier *et al.*, 1997), cités par (Gohier *et al.*, p. 12).

Son rôle est de s'assurer que les étudiants ont compris les différentes notions exposées, afin qu'ils les utilisent dans d'autres domaines.

Le chargé de cours a le rôle de motivateur pour les étudiants. Il doit *stimuler leur curiosité*. En effet, en choisissant un thème mobilisateur, il y aura de l'interactivité et le libre échange entre le chargé de cours et ses étudiants.

Le chargé de cours développe leur curiosité intellectuelle en apprenant des choses nouvelles. Il les pousse à agir efficacement dans une situation en cas de résolution de problème. En effet, le chargé de cours développe chez eux une capacité d'analyse et de synthèse.

Ainsi, les chargés de cours rejoignent les propos de Gohier *et al.* (2001, p.12), qui suggèrent l'idée que : « c'est en donnant l'information requise ou en orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver que l'enseignant permet à l'étudiant de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction »

5.2.3.2 Chargé de cours : vocation sociale ?

Les données recueillies indiquent que les chargés de cours dans leur relation avec les apprenants, assument un rôle de formation à vocation sociale.

Le chargé de cours a *un travail qui est noble parce qu'il essaye de préparer une génération future à venir pour qu'elle soit prête à relever des défis* (CC4).

Son rapport aux apprenants, selon le chargé de cours (CC11), consiste à les former de façon à ce qu'ils puissent *mettre leurs connaissances en pratique, concrètement dans leur vie de tous les jours et éventuellement, peut-être intervenir au niveau des entreprises et au niveau des organisations*.

Également, les chargés de cours doivent amener les apprenants à *grandir leur cercle de connaissances [...], par rapport à des gens qui font des gestionnaires. Ils doivent avoir souvent des connaissances larges, doivent être capables de composer avec un environnement complexe* (CC9).

Il ressort des perceptions recueillies, que le chargé de cours construit des savoirs afin d'amener les étudiants à traduire les connaissances acquises dans leur vie pratique, de produire des idées neuves et de se montrer créatifs. En effet, l'ensemble du cadre enseignant et l'université, à travers la diversité des formations, permettent aux étudiants d'acquérir une maîtrise des connaissances, des outils, des méthodes et des techniques, utilisées dans le milieu professionnel.

Le chargé de cours, expert dans son domaine, en amenant les étudiants à *grandir leur cercle de connaissances*, procure aux étudiants des éléments dont ils ont besoin afin d'aller de l'avant dans un métier, qui subit des changements en raison des développements technologiques et organisationnelles. De cette façon, les étudiants ne trouvent aucune difficulté de s'introduire dans le monde professionnel.

Ainsi, selon Gohier *et al.* (2001), l'identité professionnelle du chargé de cours correspond à l'image qu'il élabore de son travail, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance à l'université.

Comme le soulignent les chercheurs, dans ces aspects se retrouvent des éléments qui font référence à la connaissance de l'autre (les étudiants, les collègues, l'université) et à la capacité d'entrer en relation avec l'autre qui a, en retour, des influences sur soi (savoirs, appartenance au groupe).

En effet, l'enseignement participe directement à la construction de l'identité professionnelle des chargés de cours à travers ses interactions avec les autres. Cette construction fait appel à deux processus qui se complètent et contribuent à la construction de l'identité professionnelle : l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Dubar, 1996).

Cependant, les chargés de cours rencontrés semblent avoir une identité professionnelle incomplète. Leurs explications tiennent au fait qu'il y ait absence de rencontres, réunions, forums formels et informels qui puissent bonifier, voir achever la construction de leur identité professionnelle.

En effet, le rapport aux collègues est une composante essentielle de l'identité professionnelle, selon Gohier *et al.* (2001). Cette composante se manifeste dans la collégialité entre chargés de cours et dans le sentiment d'appartenance au groupe chargés de cours.

Par ailleurs, les chargés de cours puisent le plus clair de leur identité dans leur rôle de transmetteur de connaissances. Cette fonction que certains d'entre eux qualifient de fonction, assure un rapport harmonieux entre les chargés de cours et les apprenants. En effet, ce rapport aux apprenants dans son contexte pédagogique admet une communication bidirectionnelle, une interaction entre l'enseignant et l'enseigné.

Dans une vocation sociale, le chargé de cours a un rôle qui est principalement d'aider les étudiants à développer des habiletés afin qu'ils relèvent les défis et mettent leurs connaissances en pratique, concrètement dans leur vie. Le rapport des chargés de cours aux étudiants traduit parfaitement leur travail d'enseignant, qui consiste dans la mise en œuvre d'un ensemble de savoir, de connaissances théoriques afin que les étudiants les mettent en pratique.

Ainsi, dans cette identité, qui apparaît selon les dires de la majorité des chargés de cours fragmentée, il serait intéressant de voir de quelle manière Moodle structure cette identité ?

CHAPTRE VI

MOODLE, OUTIL INCONTOURNABLE ?

Nous avons accordé une grande importance à une question qui nous permettra de bien connaître les perceptions des chargés de cours quant à Moodle comme outil incontournable pour les besoins de l'enseignement. Cela, nous permet de mieux apprécier dans quelle mesure et de quelles manières l'utilisation de la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle structure l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM. Cela fait partie intégrante de notre troisième objectif qui est d'identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM. Nous leur avons posé la question suivante : selon vous, Moodle est-elle devenue une plate-forme incontournable pour votre enseignement? Les réponses des chargés de cours sont présentées dans le tableau 6.1

6.1 Moodle : outil incontournable ?

Depuis l'implantation de la plateforme Moodle en 2008, nous assistons à une progression fulgurante de la médiatisation des cours à l'UQAM. Selon l'étude effectuée par le Service de planification et de recherche institutionnelle de l'UQAM (2011), le nombre de groupes/cours d'enseignants, utilisant cette plateforme a grandi sans cesse (Bilan de Moodle, chapitre1, p. 11).

Adopter Moodle dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement à l'UQAM peut-elle constituer une innovation pédagogique et un outil incontournable pour l'enseignement ?

Dans ce qui suit, nous vous présentons au tableau 6.1, les données recueillies auprès des chargés de cours

Tableau 6.1
Moodle, outil incontournable pour les besoins de l'enseignement

Moodle : Outil incontournable		
Chargés de cours	Oui	Non
CC1	X	
CC2	X	
CC3	X	
CC4	X	
CC5		x
CC6	x	
CC7	x	
CC8	x	
CC9	x	
CC10		x
CC11	x	

Il ressort à travers ce tableau que neuf (9) chargés de cours affirment que Moodle est un outil incontournable pour l'enseignement.

Ah oui ! Moi, personnellement, je vais donner un cours cet hiver à l'université de Québec à Chicoutimi, [...], je vais leur poser la question, je n'ai pas eu la réponse : Est-ce qu'ils ont un système équivalent à Moodle ou équivalent de Claroline ou autres. Mais, j'espère bien qu'ils vont avoir bien un système comme celui là, parce que, je trouve, que c'est aidant, c'est facilitant à la fois pour les étudiants et à la fois pour les professeurs [...], c'est un mécanisme de communication, à mon avis qui est comme même, qui est véritablement un avantage pour toutes les parties. Alors qu'avant ça, quand il y avait pas ces choses là, vous aviez le syllabus du cours, mais c'est tout. Alors, que là, vous avez plus que le syllabus, vous avez plein d'informations, qui sont déposées là, qui viennent apporter des précisions. Ça vient clarifier certains points, qui peuvent être discutés en classe, ou qui sont amenés, pour que peu de confusion, en faite parce que, ce qu'elle rapporte est là (CC11).

Moodle est devenue indispensable et incontournable comme outil pour le chargé de cours (CC4). Il souligne : « quand ce n'est pas accessible, ça m'embête ».

Le chargé de cours (CC1) souligne :

oh oui ! je me vois pas retourner travailler, comme, je le faisais avant. C'est clair, qu'aujourd'hui, j'utilise Moodle. J'aimerais ça qu'il y a un outil facilitant, un peu plus dynamique aussi, puisqu'il ne fonctionne pas très comme un site Web. J'ai vu des applications beaucoup plus pertinentes, mais beaucoup plus conviviales, où la navigabilité, était beaucoup plus facile, beaucoup très intéressantes. Mais, c'est un outil incontournable. C'est de l'open Source aussi, disponible à tout le monde. On peut le modifier, comme on veut. C'est intéressant comme outil. Donc, ce n'est pas un outil propriétaire, c'est intéressant. Je pense, ça va s'améliorer comme outil (CC1).

Le chargé de cours (CC7) affirme : *si je n'utilisais pas Moodle, ça serait difficile. Il mentionne : je tire avantage de Moodle. Je ne suis pas obligé d'être au Canada pour communiquer avec mes étudiants par Moodle (Ibid.).*

Selon le chargé de cours (CC8), Moodle : *c'est un outil que j'aimerais pas me départir à cause de tout ce qui l'amène comme facilité de communication et d'information [...].C'est que moi, serais folle de ne pas l'utiliser.*

Les chargés de cours confirment les travaux des chercheurs qui soulignent que Moodle favorise l'interactivité et la collaboration entre les chargés de cours et les apprenants et entre les apprenants eux même (perraton, 1992, Soong *et al.*, 2001, Picoli *et al.*, 2002, Zemsky et Massy, 2004, Houze et Meissonier, 2005; Lim *et al.*, 2007, Wang, 2007).

Deux chargés de cours (CC5, CC10) trouvent que Moodle n'est pas un outil incontournable pour les besoins de l'enseignement.

Non pas du tout et elle ne sera pas, parce qu'il n'y a pas de valeur ajoutée. Je ne vois pas l'utilité. Je ne sais pas pourquoi, ça présentait une valeur ajoutée, mais pas pour moi. Moi, j'ai appris à parler juste des expériences et j'aurai dit ça n'a rien apporté pour moi (CC5).

Également, le chargé de cours (CC5), souligne que les étudiants *ne sont pas obligés de se déplacer au cours, parce qu'ils ont tout sur cette plate-forme là, ils ont les commentaires de leurs collègues, ils ont des forums. Il n'y a plus de nécessité pour eux de se déplacer.*

Selon le chargé de cours (CC10), Moodle :

comme plate-forme spécifique, est non incontournable. Il déclare : on a vécu des centaines d'années sans en avoir c'est comme le téléphone cellulaire, c'est bien pratique, c'est bien utile, c'est bien plaisant, un incontournable. L'esprit c'est est-ce que les étudiants vont apprendre ?

Il ressort des données recueillies que les chargés de cours (CC5, CC10), experts dans leur domaine, ayant respectivement une expérience professionnelle de sept ans pour le premier et dix-huit ans pour le deuxième, ne trouvent aucune valeur ajoutée dans l'utilisation de Moodle. Notre analyse, dans ce cas seulement, rejoint ce que suggère Lebrun (2002, 2007), que Moodle reste une innovation technologique et les chargés de cours avec Moodle peuvent continuer à exercer une pédagogie « traditionnelle », centrée sur la transmission des connaissances, ce qui ne va pas changer grand-chose dans la qualité d'apprentissage de ses étudiants.

Au terme de cette analyse, au niveau de l'adoption de Moodle par les chargés de cours rencontrés, nous pouvons dire qu'elle est incontournable. Une très grande part des chargés de cours en question trouvent que l'utilisation de Moodle est désormais plus que nécessaire. Ainsi, nombre de nos interlocuteurs estiment que l'adoption de Moodle dans leur travail de chargé de cours constitue un support bénéfique et ce à plusieurs points de vue.

Premièrement, c'est un outil qui facilite l'accès aux notes de cours, aux messages des enseignants et démocratise, pour ainsi dire, l'enseignement.

Par la suite, on nous indique que Moodle est un outil remarquable quant aux gains de temps, aspect très apprécié par les chargés de cours qui, pour certains, accumule d'autres occupations professionnelles.

Également, la plate-forme Moodle présente des avantages qui prennent la forme d'uniformisation, de rapprochement et de démocratisation de l'enseignement.

Les chargés de cours confirment les travaux de Margaryan *et al.* (2008), Monkasul, (2008), qui soulignent que Moodle procure de nouvelles formes de collaboration et de partage de savoir.

Finalement et non le moindre, l'avantage qui ressort souvent est le fait que l'aspect transactionnel et immédiat de Moodle, offre tant pour l'enseignant que pour l'enseigné une flexibilité remarquable et appréciable, procurant des informations pertinentes constamment actualisées. Les chargés de cours confirment les travaux de Henri et Lundgren-Carol (2001), Margaryan *et al.* (2008), Monkasul, (2008) qui affirment que Moodle apportent de nouvelles formes de collaboration et de partage de savoir.

Concevoir qu'aujourd'hui nous puissions revenir à l'avant-Moodle semble impossible, si l'on se fie à nos interlocuteurs.

Cependant, l'introduction de Moodle à l'UQAM a-t-elle un impact sur l'identité professionnelle des chargés de cours ?

6.2 Impact de Moodle sur l'identité professionnelle

Dans cette catégorie, nous présentons les perceptions des chargés de cours sur l'impact de l'introduction et l'utilisation de Moodle sur leur identité professionnelle, suite à la question, que nous avons posé aux chargés de cours: Quel a été, selon vous, l'impact de Moodle sur votre identité professionnelle ?

Les données recueillies font ressortir trois types d'influences : une influence négative, une influence positive et une influence neutre.

Sur les 11 participants :

- trois (3) chargés de cours (CC4, CC5, CC10) affirment que Moodle a un impact négatif sur leur identité professionnelle ;
- deux (2) chargés de cours (CC7, CC11) déclarent qu'il y a un impact positif ;
- six (6) chargés de cours (CC1, CC2, CC3, CC6, CC8, CC9) soulignent qu'il y a une influence neutre sur leur identité professionnelle.

6.2.1 Une influence négative

L'influence négative peut être directe ou indirecte. Directe lorsqu'elle est liée à l'utilisation de Moodle et indirecte lorsqu'elle dépend des conditions externes à son utilisation. L'intégration de Moodle à l'université donne l'impression de n'obéir qu'aux volontés de l'économie et aux contraintes budgétaires.

Dans ce contexte le chargé de cours (CC10) affirme : *c'est une menace si on décide de passer par Moodle ou d'autres plateformes d'apprentissage pour couper les charges de cours, par les formations à distance.*

Quant au chargé de cours (CC5), il trouve que :

son identité professionnelle, à chaque fois, qu'elle est altérée ou contaminée par des contraintes budgétaires, ou par des trucs technologiques, etc ; qui vont venir nous alourdir, nous conditionner, beaucoup plus, que nous donner de la liberté. [...]. je suis très ouvert à la technologie, en autant, qu'elle contribue à l'amélioration de cette dynamique : la transmission des connaissances .C'est sûr et certain, que si on rajoute, bien que le quota des étudiants et enseignants soit de 40, maintenant, si on rajoute des étudiants, voire 80, 70, notre identité professionnelle en prend un coup, parce qu'on est plus là pour donner un travail à la chaîne, et on est l'instrument de l'université, pour atteindre un certain équilibre budgétaire. Alors, que la transmission des connaissances, du savoir, requiert un maximum de 40 étudiants (CC5).

L'influence négative directe de Moodle sur les chargés de cours se manifeste dans cette relation pédagogique entre les chargés de cours et les étudiants. Moodle façonne leur identité professionnelle de chargé de cours, basée sur le libre échange, la communication et les connaissances dans un rôle de médiation et d'organisation d'une plateforme d'apprentissage et de collaboration. Dans ce contexte, le chargé de cours (CC5) affirme que Moodle est une menace pour son identité professionnelle :

la liberté fondamentale d'un enseignant, c'est d'enseigner, selon une pédagogie, que lui sait, qui lui convient. Si on commence à instaurer, c'est quoi le contenu d'un cours et comment le donner et comment transformer les données, ou comment communiquer, ou transmettre les informations, [...], on laisse plus un degré de liberté à l'enseignant. À toutes fins pratiques, on n'existe plus, on devient des instruments (CC5).

Dans ce qui suit, nous présentons les perceptions des chargés de cours qui trouvent que Moodle a une influence positive sur leur identité professionnelle.

6.2.2 Une influence positive

À l'inverse, d'autres chargés de cours affirment que Moodle a une influence positive sur leur identité professionnelle.

Selon le chargé de cours (CC7), Moodle est *plus qu'un avantage, qu'un inconvénient en tant qu'enseignement. Ça n'a aucune influence négative sur moi.*

Il souligne que :

Moodle comme outil m'a permis d'avoir un plus par rapport à ma façon, par rapport à ce qu'il a, comme responsabilité, comme enseignant, c'est un bras en plus. C'est un outil de plus dans mon enseignement (Ibid.). [...] Je suis un chargé de cours à la page avec Moodle (CC7).

Dans la même veine, le chargé de cours (CC11) déclare qu'il est *chargé de cours avec un outil de plus. Avec Moodle, c'est plus positive qu'autre chose, c'est un outil qui a plusieurs avantages (CC11).*

6.2.3 Une influence neutre

Dans cette catégorie, les chargés de cours soulignent que Moodle est un outil au service du chargé de cours, pour l'aider dans ses tâches.

Moodle est un moyen, qui nous permet de mieux entrer en relation avec l'étudiant, puis à tout moment aussi (CC6). Moodle est un plus. Mais est ce que ça a changé mon identité? Je ne peux pas dire précisément (CC6).

Dans la même veine, le chargé de cours (CC1) estime que Moodle est *un moyen qui doit juste venir la supporter dans son activité. Elle souligne aussi : ça reste un moyen facilitant, qui va transformer quelque part mes façons de faire, mais ça reste un outil. Et les décisions, c'est moi qui les prends, qu'est-ce qu'on met, on met pas.*

Pour le chargé de cours (CC2), Moodle ne peut que constituer un *support*, c'est un *plus*, c'est un appoint à l'enseignement et la *méthode d'enseignement n'a pas été touchée*. *Mon cours ne va pas changer avec Moodle (CC2)*.

Quant au chargé de cours (CC9), il estime qu'en présence de Moodle :

l'aspect humain dans la communication, dans l'accompagnement, dans le coaching, je ne pense pas qu'il va disparaître, parce que ni Facebook de ce monde, ni Moodle, je ne pense pas. Je pense que si je prends l'exemple avec les gens des jeux de commerce. Pour les cours de commerce des PME, l'accompagnement, que je fais au cours de maîtrise, adapter notre discours, puis nos exemples, prendre les bons modèles d'affaires, les bons modèles académiques pour expliquer, ce qui se passe dans la réalité. Avec Moodle, il se définit comme un chargé de cours avec un outil de plus, même plus que chargé de cours et Moodle ne change pas son identification personnelle (CC9).

En termes de pédagogie, Moodle *n'entrave en rien l'interaction et le libre échange avec les étudiants*. Dans cette lignée, la chargée de cours (CC2) souligne :

Moodle ne change en rien ma personnalité. J'ai toujours vécu avec la technologie, qui est conçue pour m'aider, elle n'est pas là pour m'entraver, pour me freiner ou pour changer et interférer mes relations, pas pour changer mon identité. [...] Les gens, habitués à la technologie, n'auront pas peur pour leur identité (CC2).

Dans la même lignée, le chargé de cours (CC8) qui était directeur en conseil de gestion informatique, avant d'être chargé de cours à l'UQAM, avait fait du développement de système et l'intégration de systèmes souligne : *je comprends, qui pourraient sentir attaqués, quel genre de personnes, des gens qui ne sont pas du tout à l'aise avec les technologies*.

Moi, les machines, j'étais vraiment là dedans avant. Moi, à être entourée de technologie, j'ai reçu tout ça tout le temps, j'ai aucun problèmes avec ça. [...] C'était l'un de mes forces. C'est pour ça que la technologie, au contraire est avec nous. [...] Moodle est une continuité et un complément. [...] : La technologie est partout. En fait, si je ne l'utilisais pas, je me sentirai comme un dinosaure [...]. C'est un must. [...] Ne pas utiliser ce genre de plateforme là au moment où on est, je trouve que c'est plutôt pas être adapté. [...] Ça fait partie de mes valeurs, c'est utiliser des outils technologiques mis à ma disposition, quand je fais une tâche quelconque. Donc, c'est comme intrinsèque à moi. Pas l'utiliser, c'est contre nature (CC8).

Aborder la question de la relation de l'identité professionnelle et l'adoption de Moodle auprès des chargés de cours, nous a amené à conclure que cette relation ne faisait pas l'unanimité. Une large partie des interviewés estiment que Moodle n'a aucune influence sur leur identité professionnelle. Ces derniers estiment que Moodle n'est plus ni moins qu'un outil à leur disposition.

Ceux qui pensent que Moodle renforcent leur identité, voient dans cet outil un rassembleur, une plateforme, un forum qui joint les enseignants et les apprenants autour des mêmes sujets, contenus et pensent par le fait même ce que certains qualifient de co-création.

Moodle est un média d'apprentissage, permettant l'interactivité entre les différents acteurs, comme le soulignent Goffman (1959), Fisher (1992), Lamb et Davidson (2005). Cette interaction est une source d'identité et de présentation de soi. En se servant de Moodle dans leur pédagogie d'enseignement, les chargés de cours construisent leur identité sur la base de cette technologie qu'ils utilisent (Lamb et Davidson, 2005, Lejeune et Nach, 2007). Ainsi, Moodle joue un rôle « dans la construction, l'amélioration, la présentation et la diffusion de leur identité professionnelle » (Lejeune et Nach, 2007).

Quant à ceux qui considèrent que Moodle est une menace à leur identité, ceux-là, le perçoivent comme un autre moyen qui amène les gens à travailler à distance, sans occasions de se rencontrer et d'échanger avec des vis-à-vis. Il paraît donc essentiel, de poursuivre les recherches, pour aider les chargés de cours à progresser vers une intégration efficace de Moodle (Larose et Karsenti, 2005).

Les chargés de cours peuvent tirer profit de Moodle afin d'améliorer et enrichir leurs pratiques pédagogiques d'enseignement. En effet, l'intégration de Moodle dans l'enseignement est néanmoins incontournable et modifie le rôle des chargés de cours. En présence de plate forme d'apprentissage Moodle, il y a un partage des connaissances entre les différents acteurs. Ainsi, le savoir se répartit entre les enseignants et les apprenants. Dans cette approche, le chargé de cours se définit comme un guide, un accompagnateur, aidant les étudiants à définir et atteindre leurs objectifs.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Au terme de notre recherche, une discussion des résultats s'impose afin qu'on puisse donner sens à l'étude menée, ainsi que les données recueillies. Par la suite, cela nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et objectifs de recherche.

D'entrée de jeu, nous estimons à l'instar de certains chercheurs cités, que les TIC sont relativement récentes et leur implantation suscite un intérêt croissant tant au plan théorique que pratique.

Au premier niveau, rappelons que nous avons posé comme principale question de recherche : « dans quelle mesure et de quelles manières, l'utilisation de la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle structure-t-elle l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ? »

Ainsi, le mode d'analyse opératoire met en œuvre Moodle et l'identité professionnelle des chargés de cours, inspirée des travaux de Claude Dubar (1996). L'identité professionnelle des chargés de cours est le résultat de l'articulation de deux processus, impliquant deux dimensions : d'abord relationnelle, qui est l'identité pour autrui, construite à travers le rapport avec, l'université, le travail, les collègues et les apprenants, ensuite biographique et individuelle, qui est l'identité pour soi, celle par laquelle on se définit soi-même (l'image qu'on se peut se faire de soi-même, la profession à laquelle on se réfère l'appartenance au groupe professionnel chargé de cours).

Tel que présenté et précédemment analysé, il appert que l'introduction de la plateforme Moodle constitue un impact positif sur l'identité professionnelle des chargés de cours.

Ainsi, et selon les témoignages des chargés de cours rencontrés, nous avons remarqué que ce type de technologie nouvelle crée auprès des utilisateurs un aspect rassembleur, facilitant les contacts, la diffusion de l'information ainsi que les forums en ligne.

D'ailleurs, la vérification de nos hypothèses de recherche confirme cet état de fait. Pour ce qui est de notre première hypothèse de recherche « l'utilisation de Moodle en tant que plate-forme d'apprentissage et de collaboration influence l'identité professionnelle des chargés de cours », elle se trouve être confirmée, car peu importe la nature de l'effet qu'elle provoque, tous les chargés de cours reconnaissent que l'introduction de la plateforme Moodle a eu un impact sur leur identité professionnelle. Ainsi, que cet impact se décline en : « c'est plus rapide, c'est un support de plus, etc. », les qualificatifs utilisés montrent que les chargés de cours reconnaissent qu'il y a eu un impact.

Notre deuxième hypothèse « l'absence d'intérêt des chargés de cours quant à l'utilisation des TIC, constitue un obstacle à l'utilisation de Moodle ». Cette hypothèse ne peut être vérifiée, car la nature de certains cours qu'administrent les chargés de cours, exigerait un niveau d'adaptation trop grand (modification, paramétrage, etc.).

En dernier lieu, nous avons suggéré comme troisième hypothèse « les chargés de cours préfèrent un contact direct avec les étudiants, plutôt que l'envoi de contenu de cours via Moodle ». Cette hypothèse se trouve à son tour infirmée, car les chargés de cours trouvent une complémentarité entre les cours interactifs et l'envoi de contenus via la plateforme Moodle. La plupart de ces derniers apprécient Moodle comme support pédagogique, soutenant leur enseignement.

Les résultats viennent, tout d'abord, appuyer la conception de l'identité professionnelle de Dubar (1996), selon laquelle, elle est structurée sur les deux pôles de l'identité pour autrui et pour soi. Moodle, occupe une partie intégrante dans le processus interactionnel et dans la construction identitaire des chargés de cours. Cela se produit dans l'interaction entre le chargé de cours et les apprenants, entre les apprenants, entre le chargé de cours et la plate-forme Moodle ainsi qu'entre les apprenants et Moodle

Le sujet retenu de cette recherche annonçait dès son départ une profondeur et une complexité « constructive » quant aux résultats qu'il visait. En effet, nous nous trouvons ainsi dans un carrefour d'idées, de contradictions et d'arguments.

Toutefois, la discussion de cette richesse empirique offre une occasion unique d'être témoins de phénomènes contemporains conjuguant perceptions, attitudes et techniques nouvelles. Bien que cette discussion des résultats soit empreinte de notre position par rapport au sujet, elle empruntera un cheminement rationnel au tant que possible.

Ainsi, sans prétention aucune, nous procéderons à une critique holistique de l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'enseignement et ce au niveau du fond et au niveau de la forme. Il serait question, entre autres, de ses modes d'introduction ainsi que de ses impacts directs et indirects et de sa portée à court, moyen et long terme. Par la suite, et à la lumière de nos résultats évidemment, nous discuterons de l'efficacité et de l'efficience des TIC sur le domaine de l'enseignement. Il serait question d'aborder la pertinence de cette nouvelle donne pour qui et pour quoi. En guise de conclusion à notre discussion, nous mettrons la lumière sur l'impact qu'engendre cette juxtaposition pédagogie/TIC, aussi bien sur la communauté des chargés de cours, des étudiants et par ricochet sur la société en général.

Il serait opportun à ce stade de rappeler que les TIC en soit demeurent un aspect objectif, dont les buts, les fonctionnalités ainsi que les impacts dépendent de l'utilisation que l'on en fait. Il en est ainsi pour la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle. Dans le cas présent, il est intéressant de souligner que Moodle a été conçue en marge de son utilisation actuelle. Ainsi, Moodle en tant qu'outil d'enseignement est au fait un prolongement ou encore, une modification de ces fonctionnalités premières, tel que présentées précédemment. Cet état de fait, constitue un opportunisme apparent qui répond à un besoin d'efficacité pédagogique. Pour ce qui est de son développement, son adaptation ainsi que son introduction, il semble que cela soit fait à l'écart des utilisateurs finaux, à savoir les chargés de cours et les étudiants. Nous croyons, à l'instar des interviewés, que cela constitue un des reproches majeurs qu'on adresse à Moodle. Également, lorsqu'on analyse de près les motivations profondes de son introduction, il semble qu'un flou persiste. Ainsi, il

aurait été le fruit de tentative d'imiter de ce qui se faisait ailleurs ou encore une autre adoption technologique qu'on devait faire pour bien paraître.

Bien qu'il soit prématuré de parler d'impact pédagogique de l'introduction de Moodle, nous pouvons tout au plus évoquer les perceptions des chargés de cours à cet effet. Relativement récente, son adoption, requiert, quant à nous, une évaluation portée sur dix ans et ce à plusieurs niveaux.

Le premier serait de l'efficacité. Mais voilà que cette dernière peut se mesurer au niveau des chargés de cours, des étudiants et de l'institution d'enseignement.

Les chargés de cours, en tant pédagogues, sont à l'affût de tous moyens capables d'accroître l'impact de la transmission de leurs connaissances. À cet égard, Moodle paraît répondre à leurs besoins. Là où il semble moins évident, c'est lorsqu'il risque de standardiser les connaissances et limiter la créativité.

Au niveau des étudiants, nous avons remarqué une meilleure préparation au cours et une meilleure disponibilité pour les échanges et l'interaction, du fait qu'ils ont moins de notes à prendre en cours et une accessibilité accrue à tous les documents que le chargé de cours leur rend disponible. Cependant, cette facilitation peut pousser à un certain laxisme, voire même un absentéisme des étudiants.

Pour ce qui est de l'institution d'enseignement en soit, les retombées semblent d'abord être d'ordre efficient. Ainsi, il existerait, grâce à Moodle, une forme de conformité recherchée au niveau de l'enseignement et des économies de temps d'enseignement au niveau des chargés de cours. Cette disponibilité accrue de temps dont dispose les chargés de cours, leur permet d'avoir un nombre d'étudiants plus élevés par classe de cours du fait qu'ils ont moins de cours magistraux et de matières à dicter.

Au plan social, cette recherche d'efficacité et d'efficience académique contribue certes à l'amélioration des financements des universités et à la démocratisation des connaissances. Par une diffusion instantanée et plus large, l'accès aux connaissances académiques est, désormais, un droit acquis. Les économies de temps, de déplacements, d'impressions, etc. procurent un gain net appréciable. Quant aux effets intangibles, à savoir la standardisation et le caractère impersonnel de la transmission des connaissances, l'utilisation de Moodle semble, à court terme passer sous silence.

Au fait, suite aux recensions bibliographiques que nous avons menées, il appert presque qu'il n'y a pas d'analyses sérieuses sur l'intégration de la plateforme Moodle dans le domaine de l'enseignement universitaire. Plusieurs points expliquent cet état de fait. D'abord, c'est la rareté des cas empiriques d'implantation de Moodle. Ensuite, c'est le facteur temps. En effet, l'impact qu'opère ce genre de nouvelle technologie, requiert un horizon de dix à quinze ans, afin d'en apprécier la portée. Et finalement, c'est le caractère politique en soit, qui met en jeu plusieurs protagonistes, tels que les syndicats, les regroupements estudiantins, l'état, etc., qui en fait un sujet sensible.

Quoi qu'il en soit, nous estimons et espérons que des études futures se penchent sur notre sujet dans l'avenir pour sonder l'impact des nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement, afin d'évaluer leurs pertinence sur un domaine crucial dont dépend la compétitivité de notre pays.

Au chapitre de l'identité professionnelle des chargés de cours, nous pensons, que l'introduction de Moodle dans leurs façons d'administrer leurs cours, n'a pas eu, jusque là d'effets majeurs et ce pour plusieurs raisons. D'abord, l'utilisation de Moodle est relativement récente. Ensuite, il faut mentionner que l'utilisation de cette plate-forme d'enseignement se fait sur une base volontaire. Et puis, les chargés de cours eux-mêmes saluent cette technologie qui s'adapte aux caractéristiques des étudiants qui évoluent. Enfin, il faut le mentionner, cette technologie allège en quelque sorte la tâche des chargés de cours. Notamment au niveau de l'accessibilité aux notes de cours, au partage de l'information et à l'actualisation des données. Ceci dit, et à l'instar de certains de nos interlocuteurs, il faut conserver le caractère volontaire de l'utilisation de Moodle, sinon, on y décèlera une volonté d'imposer certains standards d'enseignement. Par la suite, bien que la plupart des chargés de cours travaillent au sein des institutions d'enseignement à temps partiel, il demeure important pour eux d'entretenir l'interaction et la personnalisation de leurs cours.

CONCLUSION

Les TIC prennent une part de plus en plus importante dans notre vie économique, sociale et culturelle. La présence des TIC est de plus en plus accrue dans les milieux universitaires. Les plateformes d'apprentissage dans le monde en ligne ne cessent d'accroître. La présente recherche montre que l'UQAM est innovante dans son adoption de Moodle. En conséquence, l'objectif principal de l'utilisation des Moodle vise l'amélioration de la qualité de la pédagogie et des apprentissages en milieu universitaire. La plateforme Moodle permet de surmonter les contraintes de distance et de temps et de répondre aux besoins exprimés par les étudiants.

Les connaissances relatives à l'impact de son utilisation demeurent à définir, particulièrement, son influence sur l'identité des utilisateurs.

Nous avons choisi de mener notre réflexion sur les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

L'objectif de la présente étude, était triple. D'abord, définir « être chargé de cours » Ensuite, analyser les usages de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM. Enfin, identifier les relations entre l'identité des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM.

Cette étude avait pour question principale: « dans quelle mesure et de quelles manières l'utilisation de la plateforme d'apprentissage et de collaboration structure-t-elle l'identité professionnelle des chargés de cours de l'UQAM ? »

Nous avons privilégié pour notre cadre théorique, présenté au chapitre 2, les travaux consacrés tout particulièrement à la relation entre les deux concepts principaux mis en jeu dans la problématique de cette étude : les TIC et l'identité professionnelle.

Nous nous sommes inspirés pour notre tentative d'analyse opératoire sur l'approche de Claude Dubar (1996), où l'identité professionnelle est constituée d'une « identité pour autrui » et une « identité pour soi ».

Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes appuyés sur trois hypothèses. Leur but étant de nous permettre de mener une réflexion complète possible par rapport aux différents éléments qui découlent de notre problématique. Ces hypothèses concernent : l'utilisation de Moodle en tant que plateforme d'apprentissage et de collaboration influence l'identité professionnelle des chargés de cours (h1), l'absence d'intérêt des chargés de cours quant à l'utilisation des TIC, constitue un obstacle à l'utilisation de Moodle (h2), et enfin, les chargés de cours préfèrent un contact direct avec les étudiants, plutôt que l'envoi de contenu de cours via Moodle.

Pour ce faire, nous avons entamé une démarche de recherche qualitative, dans une posture interprétative.

À l'aide d'une cueillette de données, basée sur 11 entrevues semi-directives, nous avons procédé à l'analyse des résultats. Cette analyse qualitative a été effectuée selon une méthode inspirée de celle de Miles et Huberman (2003), soit celle de condenser les données (réduction, codage), de présenter les données et d'élaborer et vérifier les conclusions. Pour notre étude, nous avons procédé à un codage manuel.

Au chapitre 4 de la présente étude, nous avons présenté et analysé les résultats permettant d'atteindre nos objectifs. Nous avons abordé l'utilisation de la plateforme de Moodle à l'UQAM.

Au chapitre 5, nous avons soulevé la question de Moodle comme outil incontournable pour l'enseignement. Nous avons constaté que la plateforme Moodle est bel et bien un outil incontournable pour tous les chargés de cours interviewés, sauf deux.

En somme, nous avons constaté une amélioration certaine de l'utilisation de la plateforme Moodle. Bien qu'elle soit relativement récente, cette technologie gagnerait cependant à être plus adaptée aux besoins exprimés par les chargés de cours. Étant dans ses premiers pas expérimentaux, Moodle enregistre quant même une certaine acceptabilité auprès des utilisateurs, qui lui reconnaissent une facilité et une rapidité dans la diffusion du savoir auprès des apprenants. Encore une fois, cette étude, bien que novatrice et limitée pourra défraîchir le terrain à d'éventuelles personnes qui auront la charge de se concentrer sur les différents aspects de Moodle.

Nous nous sommes intéressés à la relation entre l'identité professionnelle des chargés de cours et l'utilisation de Moodle par les chargés de cours, en essayant d'identifier

et d'analyser la nature de l'impact de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours.

Au chapitre 6, une discussion des résultats, qui soit empreinte de notre position par rapport au sujet.

Ainsi, cette étude, nous a permis de répondre en partie aux trois objectifs ciblés par la question de recherche.

Notre étude expose les façons, dont les individus réagissent au niveau de l'impact des TIC sur leur identité professionnelle. Elle permet d'élucider certains résultats et précisément de mieux comprendre, dans quelle mesure et de quelle manière, l'utilisation des TIC structure l'identité professionnelle des individus.

Cependant, pour revenir aux limites de notre recherche, nous reconnaissons qu'avec de temps, nous aurions pu approfondir la dimension biographique de l'identité des chargés de cours et aussi rencontrer les étudiants pour évaluer la nature de leur rapport avec leur chargé de cours au regard de l'utilisation de Moodle.

Malgré les limites de notre recherche, nous pensons donc que cette étude a fourni une vue plus riche sur l'impact d'une technologie à l'instar de Moodle sur l'identité professionnelle des chargés de cours et ouvre la voie à des recherches ultérieures.

En somme, notre étude permet sans doute d'enrichir la littérature, du fait qu'elle permet d'examiner, comment l'identité professionnelle est construite dans le processus d'interaction avec les TIC.

Nous sommes devant des enjeux futurs qui soulèvent un certain nombre d'interrogations : Comment les chargés de cours peuvent-ils innover et tirer profit de ces plates-formes d'apprentissage pour revoir leurs pratiques pédagogiques et comment peuvent-ils rendre meilleur l'apprentissage des étudiants, sans remettre en cause leur identité professionnelle de chargé de cours ?

Et enfin, « l'investissement en vaut-il la peine » (Cuban, 1999), quant à l'introduction des TIC dans l'enseignement.

APPENDICE A

IMPLANTATION DE MOODLE (PLAN DE MISE EN MARCHE ET SUIVI)

Source : Rapport du comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne.
Mis à jour, le 2 février 2009 par Magda Fusaro et amendé par Martin
http://www.moodle.uqam.ca/moodleinfo/PDF/nouveau_mandat.pdf

L'implantation de Moodle¹ s'est déroulée comme suit :

- Dès l'hiver 2006, le comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne a procédé à l'implantation de Moodle.
- De janvier 2007 à avril 2007, le SITel a procédé à la migration de 900 cours de WebCT à Moodle.

La migration a été effectuée sur les trois sessions de l'année afin de permettre aux enseignants, progressivement de s'approprier les fonctionnalités de Moodle.

Par ailleurs, dès le mois de mai 2007, la documentation électronique était disponible pour l'ensemble des usagers de la nouvelle plate-forme.

- En septembre 2007, le comité a proposé de cesser d'utiliser WebCT.
- Depuis l'hiver 2007, les services de l'informatique et de l'audiovisuel de l'UQAM ont été chargés respectivement de sécuriser et arrimer l'environnement de production de Moodle aux bases de données du registrariat, et de planifier la migration des cours de WebCT à Moodle.

Selon le rapport : « le Service de l'audiovisuel a quant à lui, procédé à la réalisation des gabarits spécifiques à chacune des facultés et déployé des points de service de première ligne dans les sept facultés ». En outre, le centre de formation et de recherche en enseignement supérieur de l'UQAM (CEFRES) a pris en charge la planification, la réalisation et la diffusion des formations destinées aux enseignants.

- Au cours de l'année 2008, le CEFRES a offert en moyenne 15 à 20 ateliers par session, ce qui a permis de former 150 enseignants par session (hors année 2007 où plusieurs formations ont également été offertes).

En 2008 le Service de l'audiovisuel a continué à assurer le support direct aux enseignants par ses services de proximité facultaire. Il a collaboré à conception et à la diffusion de la formation « Moodle 201 : comment donner une plus-value pédagogique à votre site Moodle? ». Il a aussi fait la captation vidéo et le montage de la formation d'introduction Moodle 101 pour permettre une diffusion élargie sur le site Web du CEFRES. En outre, il a coordonné et animé les rencontres mensuelles (10 personnes) entre le SITel, le CEFRES et l'Audiovisuel pour permettre d'échanger et de collaborer dans l'évolution de Moodle. Il est à noter, qu'au cours de l'année 2008, une amélioration de l'environnement de Moodle a été effectuée. Le SITel a procédé à la correction de certains bogues et a développé de nouvelles fonctionnalités (la fonction de réinitialisation des cours d'une session passée). Une mise à jour de la documentation électronique a été réalisée. Des outils de maintenance et de surveillance de l'application ont été développés.

APPENDICE B

BILAN DE L'IMPLANTATION DE MOODLE

Le bilan de l'implantation de l'utilisation de Moodle selon le service de l'informatique et des télécommunications (SITEL)

Source : www.sitel.uqam.ca

1- Années : 2007-2008

Hiver 2007

Projet pilote : 110 cours - environ 4 000-étudiants groupe-cours

WebCT était la plateforme utilisée pour la majorité des cours:

Groupe cours : 546

Étudiants groupes cours : 20 503

Été 2007

Moodle: environ 80 groupes-cours

WebCT : environ 10 groupes-cours

Automne 2007

WebCT n'est plus utilisé.

Moodle au 15 décembre 2007 :

Groupe cours : 785 étudiants groupe-cours

Étudiants groupes cours : 32 167

En décembre 2008, on accueillait 40 104 inscrits, contre 32 167 en décembre 2007.

La répartition par faculté était la suivante :

Tableau B1
Utilisation de Moodle (Décembre 2008).

Faculté / École	Nombre de cours	Nombre d'inscrits
École des sciences de la gestion	397	1900
École supérieure de mode	14	534
Faculté de communication	106	4116
Faculté de science politique et de droit	37	1435
Faculté des Arts	28	991
Faculté des sciences	107	3771
Faculté des sciences de l'éducation	135	5621
Faculté des sciences humaines	108	4633
Total	932	40104

Depuis 2007, l'utilisation de Moodle génère une augmentation de 40 % de la charge sur le serveur, notamment avec des pointes variant de 750 sessions jusqu'à 1000 sessions ouvertes.

2- Années : 2010-2011

Hiver 2010

Groupe cours : 1177

Étudiants groupes cours : 49 583

Été 2010

Groupe cours : 232 étudiants groupe-cours :

Étudiants groupes cours : 8122

Automne 2010

Groupe cours : 1436 étudiants groupe-cours :

Étudiants groupes cours : 61 412

Hiver 2011

Groupes cours : 1331

Étudiants groupes cours : 58 412

En décembre 2011, on accueillait 58 412 inscrits, contre 49 583 en décembre 2010. La répartition par faculté était la suivante:

Tableau B2
Utilisation de Moodle (Décembre 2011)

Faculté / École	Nombre de cours	Nombre d'inscrits
École des sciences de la gestion	527	2534
École supérieure de mode	17	867
Faculté de communication	190	7862
Faculté de science politique et de droit	76	3463
Faculté des Arts	60	2300
Faculté des sciences	140	4891
Faculté des sciences de l'éducation	221	7995
Faculté des sciences humaines	170	6089
Total	1331	58412

1- Année : 2012

Hiver 2012

Au trimestre d'hiver 2012, 1 625 groupes-cours utilisaient Moodle – soit 31,6 % du nombre total de groupes-cours (5 150).

Tableau B3.
Distribution des groupes-cours selon leur utilisation de Moodle

Trimestre	Automne2007	Automne 2008	Automne 2009	Automne 2010
N'utilise pas	2441 (76,1%)	2081 (69,4 %)	1941 (63,5%)	1733 (54,7%)
Utilise	768 (23,9%)	916 (30,6%)	1115 (36,5%)	1434 (45,3%)
Total	3209 (100%)	2997 (100%)	3056 (100%)	3167 (100%)

Source : <http://www.uqam.ca/rectorat/rapports/UQAM-bilan2010-2011.pdf>

Le tableau B3 indique la distribution globale des groupes-cours selon leur utilisation de MOODLE et le trimestre. À noter que chaque cellule indique à la fois le nombre et la proportion de groupes-cours.

Les résultats montrent que l'utilisation de MOODLE par les groupes-cours de l'UQAM est passée de 24% à 45% entre l'automne 2007 et 2010. Il s'agit aussi d'une augmentation considérable du volume de cours concernés et du nombre d'étudiants qui ont maintenant accès à une plateforme d'apprentissage en ligne dans pratiquement un cours sur deux.

APPENDICE C

GUIDE D'ENTREVUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Présentation de l'intervieweur et de la forme de l'entrevue et enregistrement

- Données sociodémographiques :
 - Quel âge avez-vous ?
 - Quelle est votre formation universitaire (nom du diplôme et de l'université, année d'obtention ?
 - Combien comptez-vous d'années d'enseignement ?
 - Quelle est votre situation professionnelle : UQAM seulement ou autre emploi ?

SECTION 1 : Utilisation de Moodle

- Pourriez-vous me dire de quelle manière vous avez appris l'existence de la plate-forme Moodle ?
- Diriez-vous que vous avez été consulté lors de l'implantation de cet outil ?
- Comment décririez-vous votre utilisation de Moodle (peu, beaucoup, énormément) ?
- De quelles manières utilisez-vous Moodle ? Quels outils? Fonctionnalités ?
- Pouvez-vous m'expliquer de quelles façons vous avez appris à utiliser Moodle ? Formation Cefres ? Collègues ? Étudiants ? Autres façons ?
- Comment décririez-vous l'apprentissage que vous avez eu à faire ?

- Quels sont les moyens qu'il aurait fallu mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de Moodle ?
- Dans quelle mesure diriez-vous que l'utilisation de Moodle nécessite des connaissances ou des habiletés particulières ?
- Dans quelle mesure Moodle correspond à vos besoins ?

SECTION 2 : Pédagogie avec Moodle

- Selon vous, l'utilisation de Moodle change-t-elle votre pratique d'enseignant?
- Quels sont, selon vous les changements, les plus importants ?
- Pourriez-vous me décrire les principaux avantages et les principaux inconvénients en termes de pédagogie ?
- Dans quelle mesure diriez-vous que Moodle facilite :
 - le transfert d'information vers les étudiants ? les autres collègues ?
 - l'encadrement des étudiants ? l'orientation des étudiants ?
 - l'utilisation de certains contenus (lesquels ?)
- Selon vous que faudrait-il changer à Moodle pour que vous puissiez l'utiliser davantage ? (amélioration système ? Fonctionnalités ? etc.)
- Selon vous, Moodle est-elle devenue une plateforme incontournable pour votre enseignement ? Et pourquoi ? (exemples).

SECTION 3 : Identité et Moodle

- Quel serait votre définition de l'identité professionnelle?
- Comment définiriez-vous ce qu'on appelle le sentiment d'appartenance ?
- Rapport au travail
 - Que représente pour vous votre emploi de chargé de cours ?
 - Comment définissez-vous votre rôle en tant que chargé de cours ?

- Rapport aux apprenants
 - Pouvez-vous me décrire la relation-pédagogique entre le chargé de cours et l'étudiant ?
 - Comment définissez-vous votre rôle auprès des étudiants ?
- Est-ce que la plateforme Moodle fournit selon vous un champ propice à innover et créer de nouvelles relations avec les étudiants ? Et comment ?
- Quel a été, selon vous, l'impact de Moodle sur votre identité professionnelle ?
- Vous sentez-vous plus, ou moins, Chargé de cours ? (Moodle, depuis son implantation a-t-il un effet sur la définition même de votre rôle de chargé de cours ?)

En conclusion,

Souhaitez-vous aborder d'autres points ?

Merci de votre participation.

APPENDICE D

LETTRE D'APPROBATION DU COMITÉ INSTITUTIONNEL D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

UQAM
Université du Québec à Montréal

CIEREM

Comité institutionnel d'éthique de la
recherche avec des êtres humains

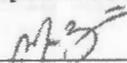
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le projet de mémoire ou de thèse suivant est jugé conforme aux pratiques usuelles en éthique de la recherche et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (2010).

Nom de l'étudiant(e) : Sahbi Boukhit
Programme d'études : Maîtrise en sciences en technologie de l'information
Directeur de recherche : Magda Fusaro
Professeure
Coordonnées : Département de management et technologie
Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal
(PQ) H3C 3P8
Téléphone : 987-3000 # 8323
Adresse courriel (1) : boukhit.sahbi@courrier.uqam.ca
Adresse courriel (2) : fusaro.magda@uqam.ca

Titre du projet : *Les technologies de l'information et de la communication ont-elles un effet sur l'identité de ses utilisateurs? Le cas de Moodle et les charges de cours.*

Le présent certificat est valide jusqu'au 5 décembre 2012*.


Président du Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

Signature autorisée : Marc Bélanger, Ph.D.
Professeur
Département de kinanthropologie
Faculté des sciences

Date : 12 décembre 2011

*Date de la remise du rapport d'avancement du projet à des fins de reconduction du
certificat : 12 novembre 2012 (<http://www.sahbi.uqam.ca/ethique/commite-conformite.htm>)

APPENDICE E

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

Les technologies de l'information ont-elles un effet sur l'identité professionnelle de ses utilisateurs ? Le cas de Moodle et les chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal.

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Sahbi BOUKHIT

Programme d'enseignement : Maîtrise ès science en technologies de l'information

Adresse courriel : boukhit.sahbi@courrier.uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à examiner de quelles manières les chargés de cours de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM s'adaptent aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et de quelles manières celles-ci affectent l'identité professionnelle ? Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Magda FUSARO, professeure du Département de management et technologies de l'ESG. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 1213 ou par courriel à l'adresse : fusaro.magda@uqam.ca

PROCÉDURE(S)

Notre participation consiste à accorder une entrevue individuelle au cours de laquelle vous êtes invités à décrire votre expérience et votre utilisation des TIC en général et de la plateforme d'apprentissage et de collaboration Moodle en particulier. Cette entrevue est enregistrée sur cassette audio avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir de votre convenance. La transcription sur support informatique qui suivra ne permettra pas de vous identifier. Toutes les données considérées comme confidentielles seront effacées de l'enregistrement et ne seront en aucun cas conservées au-delà du dépôt du mémoire.

PRÉSENTATION DU SUJET DE RECHERCHE ET DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Notre sujet s'articule autour des notions des TIC et de l'identité professionnelle. D'un côté, les TIC constituent un ensemble de moyens et de façons de faire souvent hétérogène et complexe. De l'autre côté, l'identité aussi demeure un concept flou dont les frontières sont difficilement identifiables. Ce concept se construit pour l'individu tout au long de sa vie, dans un rapport essentiel à autrui, à sa famille, à la vie en société. Les formes identitaires sont, selon Dubar (1998: 399), « des cristallisations provisoires de manières sociales distinctes de se définir à soi-même et d'être reconnu par les autres ». Selon Durkheim, (1893 :34), l'identité professionnelle n'est autre que « le nom du métier ou de la profession à laquelle chacun est destiné en fonction du milieu socioprofessionnel d'où il est issu et de l'apprentissage spécialisé qu'il a subi. Elle est conférée aux individus par les groupes professionnels qui constituent les éléments essentiels de notre structure sociale ». De ce fait, le travail constitue un espace de socialisation et de construction identitaire (Dubar 1991, Sainsaulieu 1988).

Dans ce registre, on peut déduire que les chargés de cours sont soumis à différentes sortes de liens tels que les liens avec le milieu où ils exercent leur travail (université), avec le savoir, les pairs et avec les étudiants. Dans cette veine, nous pourrions définir l'identité professionnelle comme un ensemble d'éléments, de composantes identitaires qui permettent l'affirmation de soi et la reconnaissance par autrui dans l'espace de socialisation fourni par le milieu de travail. L'interaction avec ces composantes du système éducatif, les chargés de cours découvrent la réalité du travail et construisent le rapport de l'identité professionnelle avec les TIC.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur le sujet de l'impact des technologies de l'information et de Moolde sur les relations professionnelles et sur le concept d'identité professionnelle. Nous ne prévoyons pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est entendu que le chercheur peut décider de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de travail que vous avez peut-être mal vécue.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Magda FUSARO, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet Sahbi Boukhit à l'adresse suivante :

Sahbi Boukhit <boukhit.sahbi@courrier.uqam.ca> pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Magda Fusaro au numéro (514) 987-3000 # 1213 des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro (514) 987-3000 # 5021. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je,..... reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE F

LETTRE D'INVITATION

Monsieur / Madame
Chargé de cours
Département de management et technologie
ESG-UQAM

Objet : Demande d'entrevue – mémoire en technologies de l'information

Cher Monsieur

Chère Madame

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en technologies de l'information, j'effectue une recherche sur l'identité professionnelle et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). J'étudie en particulier l'utilisation de Moodle par les chargés de cours de l'UQAM depuis l'introduction de cet outil. À cet effet, je sollicite une courte entrevue avec vous d'une heure pendant laquelle nous discuterons des thèmes liés à l'utilisation de Moodle et son impact sur l'identité professionnelle. Vous seriez convié(e) à décrire votre expérience que celle-ci soit positive ou négative. L'entrevue durera une heure environ et se fera dans le lieu de votre choix. Cette entrevue sera enregistrée (à moins d'avis contraire de votre part) et toutes les données seront anonymes et confidentielles.

Je joins à mon courriel deux documents, le premier explique les objectifs de la recherche (lettre de présentation de l'étude) et le second est le formulaire de consentement.

Votre participation à la recherche se fait sur une base volontaire. Les informations serviront uniquement dans le cadre de mon mémoire de maîtrise.

Je me permettrai de vous appeler d'ici quelques jours pour prendre rendez-vous.

En souhaitant vivement que vous acceptiez de me rencontrer, je vous prie, chère Madame ..., cher Monsieur ... d'agréer mes meilleures salutations.

Sahbi Boukhit

Sahbi Boukhit
Étudiant en maîtrise Technologies de l'information
ESG- UQAM. Université du Québec à Montréal
boukhit.sahbiqam.ca
Tel.514-804-6375

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. 1982. *Le monde intérieur des enseignants*. Éditions EAP. Édition Erès
- Alava, S. 2000. Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants. In : S. Alava (Ed.). *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation* (pp. 45-64). Bruxelles : De Boeck
- Albero, B. et Dumont, B. 2002. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. Paris : Ministère de la recherche. Éducnet, France. [en ligne] : <http://www.educnet.education.fr/chrgt/item-sup.pdf>
- Altet, M. 1998. Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel' et une culture professionnelle d'acteur ?, in. Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, 103-142.
- Anadón, M., et Savoie-Zajc, L. 2009. L'analyse qualitative des données, *Recherches qualitatives*, Vol. 28(1), 2009, pp. 1-7
[http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Ashforth, B. et Mael, F. 1989. Social Identity Theory and the organization, *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 1, 20-39.
- Ballantyne, R., Bain J.D. et Packer, J. 1999. Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics' reflections, *Studies in Higher Education*, 24 (2), 237-257.
- Barley, S. 1986. Technology as an Occasion for Structuring: Evidence from Observation of CT Scanners and the Social Order of Radiology Departments» *Administrative Science Quarterly*, 31, pp 78-108.
- Basque, J. 2005. Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.
- Beaudry, A. et Pinsonneault, A. 2005. Understanding User Adaptation Behaviors: A Coping Acts Model, *MIS Quarterly*, 29, 3, 493-523.

- Bécharde, J.-P. 2001. L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation* .XXVII, numéro 2 ,257-281
- Bécharde, J.-P. et Pelletier, P. 2001. Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p.131-149). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bélisle, C., Bianchi, J. et Jourdan, R. 1999. *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*. Paris : CNRS Éditions
- Berger, P., Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality : A Treatise of the Sociology of Knowledge*, trad. *La construction sociale de la réalité*, 1986, Paris, Méridiens Klincksieck. 203 pages.
- Blin, J.-F. 1996. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- Bloomfield, B. P, Coombs, R. C. et Rea, D. 1992. Machines and Manoeuvres: Responsibility Accounting and the Construction of Hospital Information Systems' *Accounting, Management & Information Technology*, 2(2): 197-219.
- Boutin, G. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Presse de l'Université du Québec, 171
- Breuleux, A., Laferrière, T. et Bracewell, R.J. 1998. Networked learning communities in teacher education. In S. McNeil, J.D. Price, S. Boger-Mehall, B. Robin et J. Willis (dir.), *Proceedings of SITE '98, the 9th International conference of the Society for information technology and teacher education*. ACCE, Charlottesville, VA. Document téléaccessible à l'URL : <<http://www.education.mcgill.ca/profs/breuleux/onlinepubs/site98/>>.
- Brin, C. et Létourneau, L. 2011. L'Université en Soi. *Le bulletin socioprofessionnel du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval*. Vol. 7, N° 2, pp. 1-8
<http://spul.ulaval.ca/spul-publications/le-spul-lien/>
- Brodin, É. 2002. *Interactions entre innovation, technologies de l'information et de la communication et apprentissage institutionnel des langues : l'exemple d'une recherche-action dans des lycées*. Thèse de doctorat. Université du Maine, 490 pages.
- Brown, S. 1996. *Organisational and Cultural implications of Changes in Teaching and Learning*. ASCILITE 1996 : Making new Connections. Adelaide, 2-4 décembre. Revue électronique:<<http://www.ascilite.org.au/conferences/adelaide96/papers/brown.html>>

- Bruce, B. C. et Levin, J. A. 1997. Educational technology: Media for inquiry, communication, construction and expression. *Journal of Educational Computing Research*, 17(1), 79-102.
- Burke, P. 1991. Identity processes and social stress, *American Sociological Review*, 56(6), 836-849.
- Caglar, H. (dir.). 1999. *Être enseignant, un métier impossible*, Paris, l'Harmattan.
- Castells, M. 1998. *L'Ère de l'information*, Fayard, Paris,
- Castells, M. 1999. *Le pouvoir de l'identité, l'ère de l'information*, Fayard, Paris.
- Cattonar, B. 2001. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse *Cahier de recherche du GIRSEF* (10 mars 2001)
- Cattonar, B. 2005. *L'identité des enseignants du secondaire : Approche biographique et contextuelle*. Université Catholique de Louvain, Louvain.
- Chabchoub, A. 2007. Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans Cros, F., *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. 174p.
- Chanal, V. 2000. Communautés de pratique et management par projet: À propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity* *M@n@gement*, 3(1): 1-30
- Charlier, B. Deschryver, N. & Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4), 469-496.
- Chétodel, F. 2004. Avoir le sentiment de faire partie d'une équipe: de l'identification à la coopération *Management*, 7(3): 161-93.
- Collier, G et Robson, R. 2002. « *eLearning Interoperability Standards* ». Eduworks Corporation Sun Microsystems. Sun Microsystems white paper
[en ligne]: http://www.ufr-mig.ups-tlse.fr/NTIC/veille/elearning_Sun.pdf
- Collis, B. et van der Wende, M. 2002. *Models of technology and change in higher education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in higher education*. Enschede, Pays-Bas: University of Twente, Center for Higher Education Policy Studies.

- Contant, C. 2009. Un sentiment d'importance. *Journal (I) Média*. [en ligne] : <http://www.journalimedia.uqam.ca/un-sentiment-dimportance/>
- Cuban, L. 1997. Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe, *Recherche et Formation*, 26, 11-29
- Cuban L. 1999. The technology puzzle, why is greater access not translating into better class- room use, *Education Week*, vol XVIII, Number 43.
- De Gaulejac, V. 2002. *Identité*. In, *vocabulaire de psychologie*, références et position, Paris, Erès, 7p
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. 2007. *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Derycke, A. 2002. Sept questions sur E-learning.sous la direction de Georges -Louis Barnet et Éric Bruillard, *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives* Acte du symposium international francophone Paris.
<http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/symposium-technologies-informatiques-en-education-1548392>
- De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C., Cambier, JB. 2010. *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche, Bruxelles : non publié.
http://www.enseignantdebutant.be/downloads-2/files/DE_STERCCKE-RA_ED-e-294-14.pdf
- Dubar, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. 1991. Orientation et construction identitaire. In *Education permanente*, n° 108, Septembre 1991, 11-22
- Dubar, C. 1996. «*La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*» Armand Colin/Masson, Paris.
- Dubar, C. 1998 : *La socialisation: La construction des identités sociales et professionnelles*. 2eme édition revue, 3eme tirage
- Dubar, C. 2000 : *La socialisation*, Paris Armand colin. 251 pages

- Dubar, C. 2002. Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie : un bilan prospectif in Lahire B (ed) *A quoi sert la sociologie?*, La Découverte : 95-118
- Dubar, C. 2007. « *La crise des identités- L'interprétation d'une mutation* ». 2e édition. PUF.
- Durkheim, É. 1893. *De la division du travail social*
- Fabre, M. (2002). « Les controverses franco-françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine ». Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF). Université du Québec à Montréal. Avril 2001. Dans *Éducation et francophonie*, vol. 30, n°1.
[en ligne] : <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/03-Fabre.html>
- Fischer, C. 1992. *America calling: A Social History of the Telephone to 1940* Berkeley: University of California Press.
- Fischer, G. N. 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal, Québec : Dunod/Presses de l'Université de Montréal, 206p.
- Fusaro, M. 2009. « Rapport du comité institutionnel des plates-formes d'apprentissage en ligne, janvier 2005 », http://www.moodle.ugam.ca/moodleinfo/PDF/nouveau_mandat.pdf
- Gauthier, B. 1992. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec, 584p.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Doubleday
- Gohier, C. et Schleifer, M. 1993. *La question de l'identité*. Montréal : LOGIQUES
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. 1999. Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, et G. Parent (Rédacteurs), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. et Alin, C. (dir.) 2000. *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.

- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. 2001. Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.
- Gohier C. Anadon C. M., Bouchard Y., Charbonneau, B, Chevrier, J. 2001. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1. p. 3-32
- Gohier, C. 2004. De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>
- Gohier, C., (Dir) 2007. *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. Presses de l'université du Québec. p.316
- Grabinger, S., Batty, M., Richardson, K. 2001. Running Head: REAL Strategies and Distributed Learning. In *Actes de Euroconference' 98, New Technologies for Higher Education*, A. Ferrari, O.Mealha (eds.) Université D'veiro, Portugal, 16-19 September 1998, pp 85-102.
- Groleau, C. 2002. Structuration, Situated Action and Distributed Cognition: Rethinking the Computerization of Organizations. *Systèmes d'Information et Management* (7), No.2, pp 13-35.
- Gutek, B. 1995. *The Dynamics of Service: Reflections on the Changing Nature of Customer/Provider Interactions* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Hasenfeld, Y. 1992. *Human Services as Complex Organizations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Henri F. et Lundgren-Cayrol K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec : Presse de l'Université du Québec, p. 181.
- Hirschman, E. 1986. Humanistic Inquiry in Marketing Research: Philosophy, Method and Criteria, *Journal of Marketing Research* (23), pp 237-249.
- Houze, E. et Meissonier, R. 2005. Performance du ELearning : de l'amélioration des résultats de l'apprenant à la prise en compte des enjeux institutionnels, *Systèmes d'Information et Management*, Vol. 10, N° 4, pp.87-112.

- Ion, J. 1996. *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, p.174
- James, W. 1890. *The principles of psychology*. New York: Dover (original work published in 1890).
- Johnston, S. 1999. Introducing and supporting change towards more flexible teaching approaches. Dans A. Tait et R. Mills (dir.), *The convergence of distance and conventional education* (p. 39-50). Londres, R.-U : Routledge.
- Karsenti, T. et Larose, F. 2001. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Presse de l'université du Québec.
- Karsenti, T. et Larose, F. 2005. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*, Presse de l'université du Québec.
- Karsenti, T. 2006. Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques *TICE et développement 2* (9), 9-23
<http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-30-2006.pdf>
- Klein, H. & Hirschheim, R. 1983 Issues and Approaches to Appraising Technological Change in the Office: A Consequentialist Perspective, *Technology and People*, 2, 15-42.
- Klein, H., et Myers, M. 1999. A Set of Principles for Conducting and Evaluating Interpretive Field Studies in Information Systems, *MIS Quarterly*, 23(1):67-94
- Knippenberg, D. 2000. Work Motivation and Performance: A Social Identity Perspective, *Applied Psychology: An International Review*, 49, 3, 357.
- Korver, F. & van Ruler, B. 2003. The Relationship Between Corporate Identity Structures and Communication Structures, *Journal of Communication Management*, 7, 3, 197.
- Kuezl, A.J. 1992. Sampling in qualitative inquiry. In *Doing qualitative research* (Eds, Crabtree, B.E., Miller, W.L.), Research methods for primary care series (3) Newbury Park, CA: Sage, 31-44
- Lamb, R. & Davidson, E. 2002. Social Scientists: Managing Identity in Socio-Technical Networks In: *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences*. Big Island, Hawaii, January 7-10.
- Lamb, R. & Davidson, E. 2005. Information and Communication Technology Challenges to Scientific Professional Identity *The Information Society*, 21: 1-24.

- Lamb, R. & Kling, R. 2003. Reconceptualizing Users as Social Actors in Information Systems Research, *MIS Quarterly*, 27, 2, 197-235.
- Lameule, G. 2008. Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 73-94.
- Langevin, A. & Alava, C. 2001. *L'université entre l'immobilisme et le renouveau*. *Revue des sciences de l'éducation*. XXVII, numéro2, 303-326
- Lapassade, G. 1994. *Vocabulaire critique des microsociologies*, in *Prétentaine*, les Cahiers de l'IRSA n°1, 1994.
- Laramée, A. 1997. *La communication dans les organisations : une introduction théorique et pragmatique*. 2e éd., réimpression 1997, Sainte-Foy, Québec : Télé-université, 1997, 1993, 266 p.
- Larose, F. et Peraya, D. 2001. Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement : médiation ou médiatisation? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires* (p. 31-68). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Latour, B. 1987. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Lebrun, M. 2002. *Technologie pour enseigner et apprendre* .Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. 2004. La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et innovation. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*. Revue patronnée par la Crepuq (Canada, Québec), 1,1, pp.11-21
- Lebrun, N. et Berthelot, S. 1994. *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa : Éditions Nouvelles/De Boeck
- L'écuyer R. 1978. *Le concept de soi*, Presses Universitaires de France, Paris.
- L'écuyer, R. 1994. *Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 422
- Legault, G. A. 2003. *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec, CA.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal/Paris.

- Lejeune, A. et Nach, H. 2007. *Les technologies redéfinissent-elles l'identité des professionnels des TIC? Une étude exploratoire à l'aide de la cartographie cognitive*. AIMS.XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique Montréal, 6-9 Juin 2007
- Lévy, P. 1992. *De la programmation considérée comme un des beaux-arts*. La Découverte, Paris, 245p.
- Lévi-Strauss, C. (dir.), 1977, *L'identité*, Paris, PUF (Éd., 1987).
- Lim, H., Lee, S.G. et Nam, K. 2007. « Validating Elearning factors affecting training effectiveness », *International Journal of Information Management*, Vol. 27, pp. 22-35.
- Lisimberti, C. 2006. *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano : Vitaepensiero.
- Mallein, F.Brun, M., Cros, M.Favier, A. 2003. *Les enjeux identitaires des Technologies d'Information et de Communication : les profils d'identité situés dans l'usage des TICs* CNRS- LUCE-MSH Alpes. p.28
- Margaryan, A., Nicol, D., Littlejohn, A. et Trinder, K. 2008. Students use of technologies to support formal and informal learning. Dans J. Luca et E. Weippl (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA) 2008* (p. 4257-4266). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mayer, R. et Ouellet, F. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 537 p.
- Mead, J. H. 1963. *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France
- Méthot, J.-C. 2011. Accomplir son travail. *Le bulletin socioprofessionnel du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval*. Vol. 7, N° 2, pp. 1-8.
<http://spul.ulaval.ca/spul-publications/le-spul-lien/>
- Meyrowitz, J. 1985. *No Sense of Place*, Oxford University.
- Michelat, G. 1975. Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, *Revue Française de Sociologie*, X VI, 2, 229-247.

- Miles, M.B., Huberman, M. 2003. *Analyse des données qualitatives*. De boeck Editions, traduction Martine Hlady Rispal
- Monsakul, J. 2008. A research synthesis of instructional technology in higher education. Dans K. McFerrin et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education (SITE) International Conference 2008* (p. 2134-2139). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Monteiro, E. et Hanseth, O. 1996. Social Shaping of Information Infrastructure. In: Orlikowski, WJ, Walsham, G., Jones, M. and DeGross, JI (Ed.). *Information Technology and Changes in Organizational Work*. Chapman and Hall, London
- Moore, W.E. 1969. Occupational socialization in Goslin, D. A., (ed.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago, Rand McNally, pp. 861-883.
- Morse, J.M. 1989. *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mruk, C. 1999. *Self-esteem: Research theory and practice* (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Mucchielli, A. (Éd.). 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Naymark, J. (éd.). 1999. *Guide du multimédia en formation : bilan critique et prospectif*, Paris, Éditions Retz
- Orlikowski, W.J. and Baroudi, J.J. 1991. Studying Information Technology in 238 Organizations: Research Approaches and Assumptions, *Information Systems Research*, 2(1), 1-8.
- Oyserman, D. 2004. Self-concept and Identity. In M.B. Brewer, & Hewstone, M. (Eds.), *Self and social identity* (pp.5-24). Malden: Blackwell Publishing
- Paillé, P. 1991. *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Paper presented at the Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Paillé, P. 1996. De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Papadoudi, H. 2000. *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, PUF.

- Pea, R. D. 1985. Beyond amplification: Using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, 20 (4), 167-182.
- Perez-Roux .T. 2006. Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Revue Savoirs*, 11, 107-12
- Perez-Roux T. 2010. Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Education*, 8, 38-49, <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Perkins, D. N. 1985. The fingertip effect: How information-processing technology shapes thinking. *Educational Researcher*, 14(7), 11-17.
- Perraton, H. 1992. *Une théorie de l'enseignement à distance*, In: *Des chênes, A.-J., La formation à distance maintenant*, Télé-Université, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Peters, O. 2000. The transformation of the university into an institution of independent learning. Dans T. Evans et D. Nation (dir.), *Changing university teaching: Reflections on creating educational technologies* (p. 10-23). Londres, R.-U. : Kogan Page.
- Pettigrew, A. 1985. *The awakening giant : continuity and change in imperial chemical industries*, Blackwell, Oxford.
- Philippe, E. 2011. La reconnaissance au cœur de l'appartenance. *Le bulletin socioprofessionnel du Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval*. Vol. 7, N° 2, pp. 1-8, <http://spul.ulaval.ca/spul-publications/le-spul-lien/>
- Piccoli, G., Ahmad, R. et Ives, B. 2001. Web-based virtual learning environment: A research framework and preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training, *MIS Quarterly*, Vol. 25, N° 4, pp. 401-426
- Pinto, R., & Grawitz, M. 1967. *Méthodes des sciences sociales* (2éd.). Paris: Duloz
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. 1988. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga
- Prat, M. 2008. *E-Learning. Réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation*. Éditions ENI. St Herblain, 260 pages
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W. et Kaufmann, J. B. 2006. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in The Customization of Identity Among Medical Residents *Academy of Management Journal*, 49(2): 235-62.

- Riopel, M.-C. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer* Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Rivard, P. 1986. La codification sociale des qualités de la force de travail, in Salais, R., Thévenot, L., (dir.), *Le travail : marchés, règles, conventions*, Economica, pp. 119-134.
- Rivière, F. (dir.), 2005. *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*. Récupéré du site de l'organisation, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- Robey, D. et Sahay, S. 1996. Transforming Work Through Information Technology: A Comparative Case Study of Geographic Information Systems in County Government *Information Systems Research*, 7(1): 93-110.
- Rocheleau, J. 1999). Le concept de média d'apprentissage. *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, 10(2), 1-16.
- Romiszowski, A. J. 1992. *Designing instructional systems. Decision making in course planning and curriculum design*. London/New York: KoganPage/Nichols Publishing.
- Sainsaulieu, R. 1977. *L'identité au travail*, Paris, PFNSP.
- Sainsaulieu, R. 1985. *L'identité au travail*. 2ème édition 1985, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Savoie-Zajc, L. 2000. La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. 2004. La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Scardamalia, M. et Bereiter R, C. 1996. « Engaging students in a knowledge society ». *Educational Leadership*, 54 (3), 6-10.
- Schutte, J.G. 1999. Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway or Just another Traffic Jam? *California State University Electronic Journal of Sociology*, May. Revue électronique téléaccessible à l'URL :< <http://www.csun.edu/sociology/virexp.htm>>
- Segrestin, D. 1985. *Le phénomène corporatiste*, Paris, Fayard.

- Slotte, V. et Tynjala, P. 2003. Industry-university collaboration for continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 16(4), 445-464.
- Soong, M. H. B., Chan, H. C., Chua, B. C., Loh, K. F. 2001. Critical success factors for on-line course resources, *Computers & Education*, Vol. 36, pp.101-120.
- Stryker, S. 1980. *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, CA: the Benjamin Cummings Publishing Co
- Sveningsson, S. et Alvesson, M. 2003. Managing Managerial Identities: Organizational Fragmentation, Discourse and Identity Struggle *Human Relations*, 1163-1193. (56): 10.
- Sveningsson, S. et Larsson, M. 2006. Fantasies of Leadership: Identity Work, *Leadership*, 2, 2, 203-224.
- Szabo, Z. et Schwartz, J. 2009. Learning methods for teacher education: Blackboard discussions produce deep learning. Dans G. Siemens et C. Fulford (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA)* (p. 2323-2334). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Tajfel, H. 1972. La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. 1981. *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tajfel, H., & Turner, J. C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hal
- Tap P. 1979. Relations interpersonnelles et genèse de l'identité, Toulouse, Annales de l'UTM, *Homo XVIII*, 7-43.
- Tap, P. 1998 Marquer sa différence in Ruano-Borbalan, J.C. *L'identité, L'individu, Le groupe, La société*. (pp. 65 – 68) Auxerre. Éditions Sciences Humaines.
- Tardif, M. et Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université
- Tardif, M. et Mukamurera, J. 1999. La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs in: *Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, Volume XXVII, N° 2.
<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Tardif.html>

- Touraine, A. 1992. *Critique de la modernité*. Paris Fayard.
- Vanini, K. 2007. Identités en formation : L'entrée en (je)u .Des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires. Le cas des enseignants débutants. Dans *Le Biographique, la réflexivité et les temporalités*. Colloque. Tours : Université François-Rabelais (juin 2007)
- Vaast, E. & Walsham, G. 2005. Representations and Actions: The Transformation of Work Practices with IT Use, *Information and Organization*, 15, 65-89.
- Vellas, É. (2002). « Éduquer au mieux » : Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, XXX(1).
[en ligne] : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/04-Vellas.html>
- Walsham, G: 1995. "Interpretive case studies in is: nature and method research" *European Journal of Information Systems*, 4, 74-81.
- Walsham, G. 1998. IT and Changing Professional Identity: Micro-Studies and Macro-Theory *Journal of The American Society for Information Science*, 49(12), pp. 108-89.
- Walsham, G. 2001. *Making a World of Difference: IT in a global context*, John Wiley and Sons Ltd.
- Wang, Y. M. 2007. Internet uses in university courses. *International Journal on E-Learning*, 6(2), 279-292
- Weick, K. E. 1995. *Sensemaking in Organizations* CA: Sage, Thousand Oaks
- Zemsky, R. et Massy, W. F. 2004. Why the e-learning boom went bust. *Chronicle of Higher Education*, 50(44), B6-B8.
- Zimmermann J. B. 1995. *L'industrie du logiciel: de la protection à la normalisation*, in Baslé M. et al. (1995)
- Zouaghi, S. et Darpy, D. 2003. «Du soi au groupe : naissance du concept du nous et exploration d'une échelle de mesure du nous idéal» *Recherche et Applications en Marketing*, 18(4), p. 1-20