

CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE

Ce troisième chapitre sert à la présentation du cadre théorique utilisé dans le cadre de ce doctorat. La première partie du chapitre présente les éléments à considérer pour faire le choix du cadre théorique que nous avons retenu. La deuxième partie contient une présentation du cadre sémiologique du cours d'action. Finalement, la troisième partie explique la pertinence du choix de ce cadre.

3.1 Le choix d'un cadre théorique

À partir des questions de recherche et des objectifs provisoires de ce doctorat présentés dans la section précédente, il nous apparaît nécessaire d'identifier les caractéristiques et les éléments importants qui caractérisent notre objet d'étude et qui doivent être considérés dans le cadre théorique que nous voulons utiliser.

Premièrement, ce cadre théorique doit pouvoir décrire et permettre la caractérisation des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Deuxièmement, il doit permettre une analyse des déterminants qui, du point de vue des nouveaux professeurs eux-mêmes, influencent les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Tel qu'illustré dans notre recension de la littérature, les déterminants sur les conceptions éducatives peuvent être des croyances épistémologiques et des croyances issues des domaines disciplinaires, etc. En ce qui concerne les approches d'enseignement, les déterminants sont les variables contextuelles de l'environnement d'enseignement (taille des groupes, culture d'organisation, etc.) et les émotions des nouveaux professeurs.

Troisièmement, ce cadre théorique doit permettre de décrire les modifications et les évolutions qui peuvent survenir dans les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Finalement, dans un quatrième temps, le cadre théorique doit permettre d'identifier des éléments ou pistes qui pourraient servir à faire évoluer les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs dans le cadre d'activités de

développement professionnel organisées par des centres de formation en pédagogie universitaire ou par des conseillers pédagogiques.

À la lumière des éléments à considérer, le cadre sémiologique du cours d'action développé par Jacques Theureau (2004, 2006) nous apparaît pertinent et cohérent avec la description provisoire de notre objet d'étude. Nous verrons, plus précisément, dans ce qui suit que l'objet théorique du cours d'action et celui du « cours de vie relatif à une pratique » nous permettent d'analyser l'ensemble des composantes qui définissent notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs et leurs déterminants.

3.2 Le cadre sémiologique du cours d'action

Le cadre sémiologique du cours d'action a initialement été développé par Jacques Theureau et Leonardo Pinsky dans le champ de l'ergonomie (Viau-Guay, 2010). Ce cadre tire ses origines des champs disciplinaires qui s'intéressent à l'action humaine tels que l'anthropologie cognitive, la sémiologie et l'analyse conversationnelle et, plus particulièrement, aux pratiques ou activités des individus et à leurs articulations collectives (Theureau, 2004, 2006).

Le cadre sémiologique du cours d'action s'appuie sur un certain nombre de postulats qui sont présentés dans les lignes qui suivent. Ces postulats sont : l'autonomie des systèmes vivants, la conscience préreflexive, la médiation sémiologique, l'autodétermination et l'autoconstruction (Durand, Ria, et Veyrunes, 2010a).

3.2.1 L'autonomie des systèmes vivants

Le premier postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action s'appuie est celui de l'autonomie des systèmes vivants qui provient des travaux sur la notion d'autopoïèse de Varela, (1989) et Maturana, Humberto et Varela, Francisco, (1994). Ce postulat envisage l'activité humaine comme étant le couplage d'un système autonome (acteur) et de son environnement (personnes, culture, lieux physiques, etc.). L'acteur est considéré comme un système fermé (organisation close et cohérente), mais ouvert aux interactions avec son environnement de manière à maintenir et reproduire une cohérence dans son organisation (Theureau, 2004, 2006). Les interactions forment donc les éléments d'un couplage asymétrique qui

prend la forme d'un dialogue continu où l'acteur réagit à ce qui lui paraît pertinent ou à ce qui le perturbe dans son environnement (Durand et al., 2010a; Viau-Guay, 2009) et modifie, à chaque instant, son organisation interne de manière à conserver la cohérence de cette organisation.

Autrement dit, l'acteur définit ou s'approprie son environnement que (Merleau-Ponty, 1945) nomme son « monde propre » et se transforme par le biais des interactions avec cet environnement de manière à se construire ou adapter son « corps propre » (Durand, Ria, et Veyrunes, 2010b; Haué, 2003; Theureau, 2006). Dans le même sens, puisque les interactions entre l'acteur et son environnement sont continues, la frontière entre ce « monde propre » et ce « corps propre » est en transformation constante (Haué, 2003; Theureau, 2006). Par exemple, un enseignant passe par un processus d'appropriation lorsqu'il utilise un nouveau logiciel. Ce processus d'appropriation intègre cet outil dans son « monde propre » et met en oeuvre la capacité du « corps propre » à s'en servir dans ses interactions avec son environnement. Au fil des utilisations, ce logiciel vient à être intégré dans la construction du « monde propre » de l'enseignant.

De ce postulat fondé sur l'autopoïèse découle également le principe que l'ensemble des acteurs qui se retrouvent dans ce même environnement interagissent avec ce dernier et que par conséquent, ils interagissent entre eux. Ainsi, pour Theureau (2006), le couplage entre les acteurs et leurs environnements oblige à considérer l'activité comme n'étant ni uniquement individuelle, ni uniquement collective, mais comme étant à la fois individuelle-collective et collective-individuelle. Pour Theureau (2006), l'ensemble des interactions entre les acteurs et leurs environnements forme la culture dans laquelle vit chacun des acteurs.

Ainsi, par la présence du couplage entre un acteur et son environnement, l'action humaine doit être vue comme un dialogue entre eux (Theureau, 2004, 2006). Dans ce sens, notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement qui comprennent les approches ou actions concrètes (approches d'enseignement) et les orientations (conceptions) qui les guident, doit être analysé en fonction des interactions entre les acteurs (nouveaux professeurs) et leur environnement professionnel (individus, culture, outils technologiques, lieux physiques, etc.).

3.2.2 L'existence d'une conscience préreflexive

Le deuxième postulat sur lequel est basé le cadre sémiologique du cours d'action découle du postulat précédent. En effet, l'importance qui est accordée aux interactions entre un acteur et son environnement amène la considération de l'expérience et du vécu de l'acteur qui se construisent sur ce couplage. Selon Jacques Theureau : « l'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré de conscience préreflexive ou expérience » (Theureau, 2006, p.42). Ainsi, selon ce chercheur, dans l'activité humaine, il y aurait une conscience préreflexive ou une expérience, dont une partie serait consciente, mais également une partie qui serait inconsciente ou "préreflexive". Cette conscience préreflexive ne serait pas un ajout à l'activité, mais une constituante à part entière de cette dernière (Viau-Guay, 2010). De plus, selon Theureau (2006), sous un certain nombre de conditions favorables, il est possible d'obtenir la description et l'explicitation de cette partie implicite de l'activité. Puisque cette partie est montrable, racontable et commentable par l'acteur, elle peut être étudiée empiriquement.

Cette partie inconsciente de l'activité est importante, car elle change les éléments à considérer dans un projet de recherche qui s'intéresse à l'activité humaine ou aux pratiques d'enseignement. Il ne suffit plus d'observer un acteur dans son environnement et de fournir une analyse d'un point de vue extrinsèque (Theureau, 2004, 2006). Il faut accéder au point de vue intrinsèque où l'acteur décrit sa propre activité (Haué, 2003; Theureau, 2006; Viau-Guay, 2009), point de vue qui peut comporter des jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations (Theureau, 2004). Sur le plan méthodologique, pour accéder à cette partie inconsciente de l'activité, une implication du chercheur sera nécessaire dans le couplage de l'acteur et de son environnement afin que ce dernier puisse donner accès à sa conscience préreflexive et à son expérience (Haué, 2003).

Ce postulat d'une conscience préreflexive implique que nous pourrions, pour ce doctorat, documenter la partie préreflexive des pratiques d'enseignement et que l'observation unique des nouveaux professeurs n'est pas suffisante pour documenter ces pratiques d'enseignement.

3.2.3 La médiation sémiologique

Le cadre sémiologique du cours d'action repose sur un troisième postulat issu des travaux en sémiologie réalisés par le philosophe C.S. Peirce (1931-1935). Selon ce chercheur, la pensée peut être décrite comme un enchaînement de composantes du signe en relation. Pour lui, la pensée humaine se déroule non pas au sein de structures mentales par lesquelles surviennent des opérations de traitement et de production de symboles, comme le décrit l'approche cognitiviste de la cognition (Haué, 2003). Selon Peirce, la pensée ou l'activité humaine se décrit dans un contexte spécifique (objet), en fonction de perceptions (representamen) et de lien avec les actions passées (interprétant) (Viau-Guay, 2010), tous des éléments qui correspondent à des composantes du signe.

Ainsi, pour ce doctorat, le domaine sémiologique proposé par (Theureau, 2004, 2006) dans le cadre sémiologique du cours d'action, fournit un cadre d'analyse des pratiques d'enseignement qui respecte la complexité des liens entre les éléments de notre objet d'étude (conceptions éducatives, approches éducatives, perceptions et influences environnementales, etc.) et l'évolution des interactions entre l'acteur et son environnement (Haué, 2003). Ce cadre théorique nous fournit également un langage pour arriver à décrire cette activité (Theureau, 2004).

3.2.4 L'autodétermination de l'activité

Le quatrième postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action repose est celui voulant que l'activité soit le résultat d'un processus d'autodétermination. Selon Durand et al. (2010b), deux idées sont sous-jacentes à ce postulat. La première est que l'activité ne soit pas une prescription issue de processus cognitifs ou de déterminants contextuels comme la culture, les autres acteurs sociaux, etc. La seconde est que l'activité n'est que le passage d'une indétermination vers une détermination. En partant du principe que le dialogue (interactions) entre l'acteur et son environnement est continu, à chaque instant, l'action procède:

- a) à partir d'une indétermination où de multiples possibilités sont offertes (tout ce qui pourrait advenir à l'instant t en fonction des contraintes de la culture, de l'histoire, de l'environnement, etc.);

b) à une actualisation de certaines de ces possibilités (les autres demeurant ouvertes) sous forme d'accomplissements situés ou actualisés; et

c) à une généralisation s'opérant par un processus de construction de types (qui vont contribuer à constituer les possibilités à l'instant $t + 1$) (Durand et al., 2010b; p.23).

Le passage de l'indétermination à la création et à l'accomplissement à chaque instant permet de construire trois registres pour l'analyse de l'expérience par l'acteur : le potentiel, l'actuel et le virtuel (Durand et al., 2010a). Autrement dit, ce processus d'autodétermination de l'activité permet à l'acteur de raconter l'histoire passée, de décrire le moment présent et d'entrevoir le futur (Theureau, 2006). Ce postulat est important pour l'analyse de notre objet d'étude. Il permet d'envisager l'analyse des pratiques d'enseignement en temps réel, mais également à partir des descriptions de l'action et des réflexions sur l'action qui se sont déroulées dans le passé.

3.2.5 L'autoconstruction de l'activité

Le cinquième et dernier postulat sur lequel le cadre sémiologique du cours d'action repose est celui du processus d'autoconstruction permanent de l'activité. Comme l'indiquent Durand et al. (2010a), l'acteur apprend de façon continue par son interaction avec son environnement. À chaque instant, le flux continu d'interactions amène l'acteur à construire des types pour l'action (Theureau, 2004). On peut comparer ces types à des connaissances. Ces types mis en lien avec les activités passées et futures peuvent alors renforcer ou affaiblir les types déjà existants de manière à créer de nouveaux types (Durand et al., 2010a).

Ce cinquième postulat est intéressant par rapport à notre objet d'étude puisqu'il permet d'entrevoir que le cadre sémiologique du cours d'action permet de comprendre les processus d'apprentissage des acteurs qui se déroulent lors de la réalisation des activités et donc, dans le cas qui nous concerne, les pratiques d'enseignement. L'identification des processus de modification des types (connaissances) pourrait aider à comprendre par quel(s) cheminement(s) les

connaissances des nouveaux professeurs se modifient au fur et à mesure de la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement. De plus, il serait possible d'identifier des pistes utiles pour d'éventuelles activités de développement professionnel pour les nouveaux professeurs.

En résumé, selon Theureau (2004), ces cinq postulats qui sous-tendent le cadre sémiologique du cours d'action, nous amènent à considérer l'action, l'activité ou dans le cas qui nous intéresse, les pratiques d'enseignement comme :

« ... une activité cognitive (donnant lieu à construction et manifestation de savoirs), incarnée (hors de toute division entre corps et "esprit" ou "psyché"), située (y compris socialement) (co-construite par le corps et l'environnement matériel et social de chaque acteur), indissolublement individuelle et collective (ni individuelle, ni collective, mais individuelle-collective et collective-individuelle), cultivée (dépendant d'une culture encore plus partagée entre plusieurs acteurs que la situation), vécue (en particulier donnant lieu à une conscience pré-réflexive à tout instant). » (Theureau, 2004, p. 255).

3.3 Les objets théoriques du cadre sémiologique du cours d'action

Au cours de son développement, le cadre sémiologique du cours d'action, qui selon Theureau (2006) est un programme de recherche sur l'action humaine, a permis la mise en place et l'expérimentation de trois objets théoriques pour analyser l'activité humaine. Ces objets théoriques sont : le cours d'action, le cours d'expérience et le cours de vie relatif à une pratique.

3.3.1 Le cours d'action

Le cours d'action est le premier objet théorique à avoir été développé. Il est particulièrement adapté aux problématiques de recherche qui gravitent autour de la conception technique dans la mesure où il permet d'observer les relations entre

l'activité humaine et les caractéristiques de l'environnement où cette activité a lieu Theureau (2004, 2006). Le cours d'action se définit ainsi :

L'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social, déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur ou encore, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006; p. 46).

Comme l'indique Viau-Guay (2010), cette définition comporte deux volets. Le premier indique que la description de l'activité (cours d'action) se compose d'une description extrinsèque (environnement, état de l'acteur, etc.) et d'une description intrinsèque portant sur ce qui est significatif pour l'acteur. Le second volet indique que seule la partie « montrable, racontable et commentable » de l'activité est à expliciter auprès d'un observateur-interlocuteur. Mentionnons que : « Cette définition exclut volontairement les dimensions inconscientes de l'activité. » (Viau-Guay, 2010; p. 126).

Malgré le fait que le cours d'action ne permet de décrire l'activité qu'à un niveau de surface, puisqu'il ne permet pas de rendre compte de la partie inconsciente de l'activité (Theureau, 2006), cet objet théorique permet de couvrir la globalité de l'activité et est suffisamment fécond pour contribuer à l'amélioration de situations, notamment celles liées au monde du travail ou de la formation (Viau-Guay, 2009, 2010). Par exemple, le cours d'action a été utilisé dans des situations de travail pour analyser l'activité des contrôleurs du trafic ferroviaire sur de grands territoires (Dufresne, 2001). Il a aussi été utilisé pour analyser l'activité de la vie quotidienne en lien avec l'utilisation de produits et de services tels que la conduite automobile (Villame, 2004) et des dispositifs de contrôle d'énergie domestique (Haué, 2003). Finalement, il a été utilisé pour analyser l'activité d'enseignement de stagiaires en classe afin de concevoir et modifier leurs dispositifs de formation (Ria et al., 2006).

3.3.2 Le cours d'expérience

Le cours d'expérience est le deuxième objet théorique qui a été développé au sein du cadre sémiologique de l'action. Le cours d'expérience constitue une précision du cours d'action et a été développé pour décrire plus finement l'expérience vécue par les acteurs, notamment par rapport aux processus d'apprentissage et aux émotions ressenties (Viau-Guay, 2010). Selon Theureau (2006), le cours d'expérience représente la construction du « sens pur » de l'acteur au fur et à mesure du déroulement de son activité.

Dans ce sens, ce cadre sémiologique du cours d'action propose d'utiliser six composantes du signe pour analyser l'activité humaine. La Figure 3.3-1 contient les six composantes du signe hexadique en fonction des trois dimensions de l'expérience et du temps de réalisation de l'action.

La première ligne du schéma de la Figure 3.3-1 concerne l'état de préparation de l'acteur. C'est dans cet état que tous les « possibles » existent pour l'acteur (Haué, 2003) et que ces possibles sont des systèmes ouverts (Viau-Guay, 2009). À chaque instant t , l'acteur peut identifier des attentes ou des préoccupations (émotions, intentions) qui peuvent attirer l'attention de l'acteur en fonction de ses actions passées, de son histoire ou de ses habitudes personnelles (Durand et al., 2010a).

Ainsi, en fonction de son engagement (E) et de son expérience antérieure, l'acteur anticipe des attentes ou des alternatives (Durand et al., 2010a; Viau-Guay, 2009) qui sont des structures d'anticipation (A). Les anticipations peuvent être actives ou passives (Viau-Guay, 2009).

Le référentiel (S) correspond à l'ensemble des savoirs qui peuvent être mobilisés à l'instant t (Durand et al., 2010a). Ces savoirs ne représentent pas l'ensemble des savoirs de l'acteur, mais seulement ceux qui sont mobilisés à l'instant t (Ria, Sève, Durand, et Bertone, 2004). Ces savoirs peuvent être issus du cours d'action passé (Durand et al., 2010a). Ils sont relativement stables et ne changent pas les interactions entre l'acteur et son environnement (Viau-Guay, 2009).

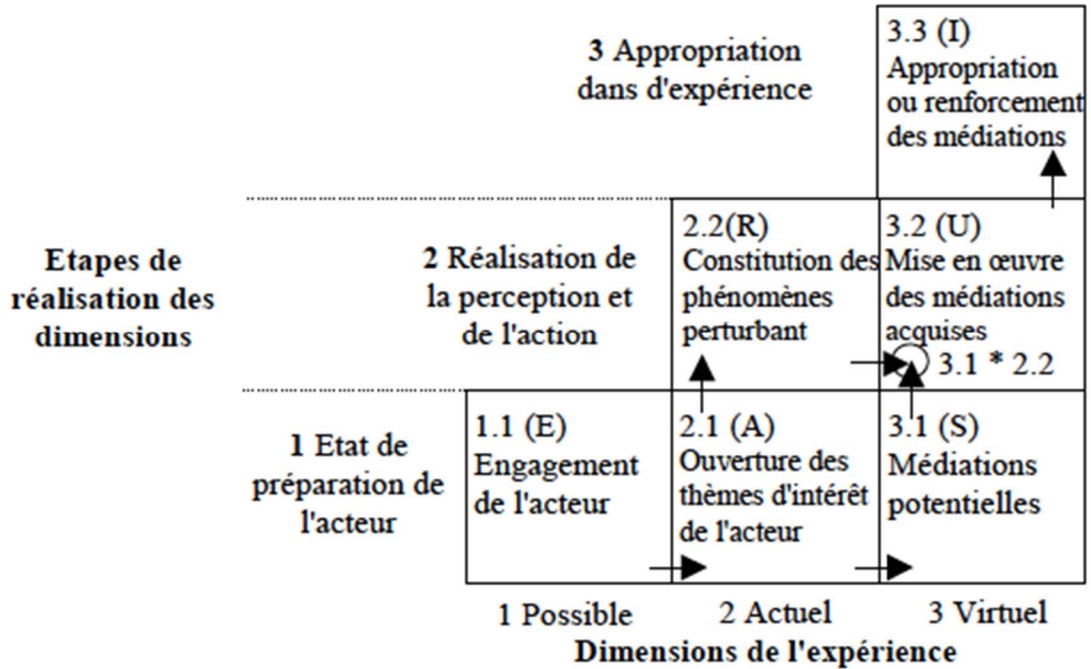


Figure 3.3-1 - Illustration des composantes du signe hexadique en fonction de la dimension de l'expérience et des phases de réalisation de l'action (Tiré de Haué, 2003)

La seconde ligne contient les composantes du signe qui permettent de décrire le déroulement d'une activité en cours. Le représentamen (R) correspond à ce qui, dans la situation à l'instant t , est considéré comme significatif à l'acteur (Ria et al., 2004) et le fait réagir (Haué, 2003). Il peut s'agir d'un choc, d'une perturbation, d'une perception, d'un souvenir (Viau-Guay, 2009). Ce représentamen (R) est essentiellement conscient, mais il peut aussi être émergent et montrable, racontable et commentable seulement à postpriori (Theureau, 2004). Cet ancrage de signification peut être fait dans la situation, il s'agit alors d'un représentamen originel ou dans l'activité. Sinon, il s'agira alors d'un représentamen interprétatif (Theureau, 2004; Viau-Guay, 2009).

L'unité de cours d'expérience (U) ou l'unité d'action représente l'unité élémentaire d'activité significative pour l'acteur (Haué, 2003). Elle désigne une action, une communication, une construction symbolique ou un sentiment significatif pour l'acteur (Haué, 2003; Ria et al., 2004). Autrement dit, c'est ce que fait, dit, pense et ressent un acteur à l'instant t et qui est significatif pour l'acteur (Viau-Guay, 2009).

Selon Durand et al. (2010b), elle est le fruit des quatre premières composantes : l'engagement (E), l'anticipation (A), le référentiel (S) et le représentamen (R). Globalement, les unités de cours d'expérience ou les unités du cours d'action sont liées sous forme de chaînes ou sont enchâssées les unes aux autres de manière à former des structures significatives pour un ou des acteurs et qui peuvent être découpées, reconstituées et analysées par un observateur-analyste (Theureau, 2004).

La troisième ligne du schéma illustré dans la Figure 3.3-1 permet de décrire l'appropriation que fait l'acteur de son activité. Ainsi, l'interprétant (I) correspond à la validation ou à la construction de types à l'instant t (Ria et al., 2004). Ici la notion de types est très similaire à la notion de savoirs. Le processus qui se déroule dans l'interprétant correspond alors à la validation/invalidation de types (savoirs) anciens, à la construction de nouveaux types (savoirs) (Durand et al., 2010b; Theureau, 2006) ou à l'ouverture potentielle à la construction de nouveaux types (Theureau, 2006; Viau-Guay, 2010).

Comme l'indique Viau-Guay (2009), les composantes du signe hexadique sont tous interreliés :

la structure d'anticipation (A) nous permet de comprendre sur quel «fond d'attentes» l'acteur reconnaît le représentamen (R) dans la situation. L'engagement (E) est transformé par le R (en surgissant, le représentamen ajoute ou ferme des ouverts possibles); la structure d'anticipation A est transformée par le U (qui ajoute ou enlève des alternatives possibles). Les interprétants (I) font la médiation entre l'engagement E et les anticipations A puisque l'acteur est dans un ensemble d'ouverts, et l'apprentissage vient changer les scénarios possibles dans cet ouvert. Enfin, l'unité de cours d'expérience entraîne une transformation de la structure d'anticipation, de l'engagement et des éléments du référentiel. (Viau-Guay, 2009; p.120)

Un chercheur a tout intérêt à utiliser ces six éléments du signe pour expliciter le déroulement d'une activité donnée, car ces signes nous fournissent un langage et

une ontologie qui permettent de procéder à l'analyse d'activités. Cette analyse peut avoir pour but de modéliser une activité et tenter de catégoriser une ou l'ensemble des composantes qui s'y retrouvent (Viau-Guay, 2010). Ou encore, elle peut servir à décrire l'activité dans le but de comprendre une pratique se déroulant sur un empan temporel plus long et comportant plusieurs données hétérogènes (traces, moments d'action, moments de réflexion). Ainsi, selon Viau-Guay (2009), en fonction des objets d'étude, il est possible d'identifier les différents engagements (E) qui mobilisent un acteur, d'étudier les transformations des anticipations (A), les modifications des interprétants (I), etc.

Sur le plan méthodologique, l'analyse du cours d'expérience exige la production de données de verbalisation très riches (Viau-Guay, 2010) afin de pouvoir procéder à l'analyse des pratiques d'enseignement à l'aide de six différentes composantes des signes sémiologiques. Quoi qu'il en soit, le cours d'expérience constitue un objet théorique qui a été utilisé dans diverses études: par exemple, celle de Theureau et Donin (2006) portant sur les émotions des enseignants ou celle de Sève, Poizat, Saury, et Durand (2006) où le cours d'expérience a servi à identifier les différents apprentissages réalisés en cours d'action par des athlètes. Les résultats de ces études ont par la suite servi à modifier les modalités de formation pour ces derniers.

3.3.3 Le cours de vie relatif à une pratique

Le cours de vie relatif à une pratique est le troisième objet théorique du cadre sémiologique du cours d'action.

Comme l'indique Haué (2003) et Viau-Guay (2010), le cours d'action et le cours d'expérience sont utilisés pour décrire des segments d'activités ayant une durée fixe et relativement courte : une leçon, un match sportif, etc. pour lesquels il est possible, de faire des observations en temps réel ou des entrevues réalisées après un temps rapproché. Toutefois, il arrive que pour certaines activités il soit difficile, voire impossible, de procéder à des observations en temps réel, soit parce qu'elles comportent un empan temporel trop long ou encore que les conditions physiques ne permettent pas d'observer les activités en question. Le cours de vie relatif à une pratique a été développé pour répondre à la nécessité de pouvoir documenter ces activités ou ces pratiques se déroulant sur une longue période de temps et

difficilement accessibles au chercheur. Le cours de vie relatif à une pratique se définit comme suit :

« l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps, qui est significative pour lui, c'est-à-dire intégrée dans l'autobiographie qu'il peut expliciter à un moment donné à un interlocuteur » (Haué, 2003; p. 92)

Il importe de souligner que l'analyse de données issues d'une cueillette se déroulant sur un plus grand empan temporel nécessite une hypothèse supplémentaire. Cette dernière consiste à considérer que les périodes d'activité liées à la pratique à analyser et les périodes de réflexion usuelle sur les premières possèdent une cohérence analysable, et ce, malgré leur discontinuité temporelle et le côtoiement d'autres activités professionnelles ou de la vie courante (Theureau, 2006). De plus, nous verrons plus bas que l'analyse du cours de vie relatif à une pratique nécessite des étapes supplémentaires pour la cueillette de données et leur analyse, notamment un processus de reconstruction historique de l'activité étudiée.

Dans un contexte de recherche, le cours de vie relatif à une pratique a été utilisé pour analyser l'activité d'un ergonome au moment de la rencontre de difficultés professionnelles (Viau-Guay, 2009), l'activité de composition d'une œuvre musicale (Donin et Theureau, 2007) ou les activités d'organisation du travail de cadres (Dieumegard, Saury, et Durand, 2004).

3.4 La pertinence du cadre théorique

Avant d'aller plus loin, il nous apparaît important de justifier en quoi le cadre sémiologique de l'action de Theureau (2004, 2006) nous permet de bien analyser notre objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement. Selon nous, cette pertinence et cette cohérence reposent sur plusieurs éléments.

Premièrement, en s'appuyant sur le postulat de l'autopoïèse, le cadre sémiologique du cours d'action nous permet d'explorer le couplage entre l'acteur (enseignant) et son environnement. Ainsi, il sera possible d'analyser comment s'organisent les caractéristiques personnelles des nouveaux professeurs (conceptions, intentions) en

relation avec l'environnement (domaines disciplinaires, culture, outils technologiques, lieux physiques, émotions, etc.) et comment ces organisations s'expriment dans les pratiques d'enseignement (approches).

Deuxièmement, en s'appuyant sur le postulat de l'existence d'une conscience préreflexive et des outils et des conditions pour faire émerger les éléments contenus dans cette partie subconsciente de l'action, le cadre sémiologique du cours d'action nous permettra d'explorer les conceptions et les approches éducatives adoptées par les nouveaux professeurs.

Troisièmement, la médiation sémiologique que propose le cadre sémiologique de l'action nous permettra de décrire plus finement les éléments qui composent et influencent les pratiques d'enseignement (conceptions, intentions, approches, déterminants, etc.) en accordant une importance plus grande au point de vue des acteurs ainsi qu'aux relations et influences entre ces éléments. De plus, la médiation sémiologique nous fournit un langage pour décrire et analyser les pratiques d'enseignement.

Quatrièmement, la médiation sémiologique nous permet d'identifier des éléments ou des enchaînements d'éléments qui modifient ou font évoluer les pratiques d'enseignement et qui pourraient éventuellement constituer des pistes à utiliser par les centres de formation ou les conseillers pédagogiques dans le cadre d'activités de développement professionnel pour les nouveaux professeurs.

Cinquièmement, sur le plan méthodologique, l'objet théorique du cours de vie relatif à une pratique issu du cadre sémiologique du cours d'action nous permettra de documenter et d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs qui, tel que démontré précédemment, se construisent sur des empan temporels relativement longs.

Sixièmement, le cadre sémiologique de l'action nous permettra de décrire et d'identifier les éléments qui composent et influencent les pratiques d'enseignement comme cela a été fait dans plusieurs études de nature phénoménologique que nous avons recensées (Åkerlind, 2004; González, 2011; Kember et Kwan, 2000; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Prosser et al., 1994; Trigwell et al., 1994), mais il nous

permettra aussi d'explorer la signification (signes) que les acteurs (nouveaux professeurs) donnent à tous ces éléments. Il nous sera alors possible de comprendre les pratiques d'enseignement dans leur dynamique et leur sens, le tout dans leur globalité.

En considérant les caractéristiques de notre objet d'étude et celles du cadre sémiologique du cours d'action décrites dans les lignes précédentes, nous considérons que le cadre sémiologique du cours d'action est pertinent pour ce doctorat. Plus précisément, nous croyons que l'objet théorique qu'est le cours de vie relatif à une pratique qui découle de ce cadre nous permet de bien analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.

Ainsi, le but de ce doctorat est : d'analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. Pour y arriver, nous choisissons le cours de vie relatif à une pratique dans le cadre sémiologique du cours d'action. Dans ce sens, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1- Décrire le cours de vie relatif à la pratique d'enseignement (CVRPE) des nouveaux professeurs, en particulier les émotions, les préoccupations ou attentes, les anticipations, les actions, les décisions ainsi que les savoirs sur lesquels ils s'appuient.
- 2- Analyser quels sont, du point de vue des professeurs, les déterminants (culture disciplinaire, éléments relatifs à la situation, état de l'acteur) qui influencent leurs pratiques d'enseignement.
- 3- Formuler des recommandations destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire ou aux conseillers pédagogiques permettant de mieux soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs par le biais d'activités de développement professionnel.

3.5 Conclusion du troisième chapitre

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les considérations avec lesquelles nous avons composé pour choisir un cadre théorique pour ce doctorat. Nous avons également présenté le cadre sémiologique du cours d'action et les outils

théoriques. Enfin, nous avons justifié l'adoption de ce cadre théorique pour arriver à formuler les objectifs de recherche poursuivis dans ce doctorat.

Une fois le cadre théorique identifié, il est maintenant possible de définir le cadre méthodologique que nous avons suivi pour analyser les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs.