

2. Cadre théorique

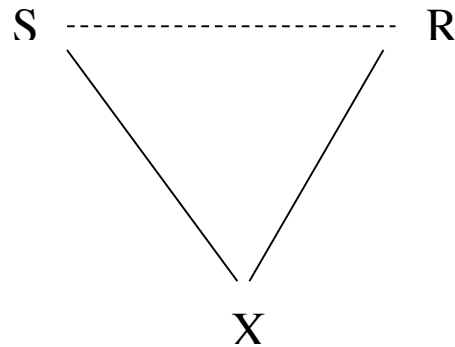
Il a été précédemment établi que la profession enseignante et son insertion sont complexes (De Stercke, 2014) et que l'abandon en enseignement s'explique par une pluralité de facteurs interdépendants (Karsenti et Collin, 2009). Ces facteurs sont tantôt propres à l'individu, tantôt propres à son environnement social (Karsenti, et al., 2013 ; Ouyang et Paprock, 2006). La théorie de l'activité s'intéresse justement aux contextes sociaux au sein desquels les personnes s'organisent, car l'activité n'est pas considérée comme individuelle, mais collectivement partagée. Ce cadre théorique nous apparaît ainsi pertinent. Le présent chapitre présente ses fondements.

2.1 Les fondements de la théorie de l'activité

2.1.1 La première génération

La théorie de l'activité est issue des travaux de Lev Vygotski (1934/1985) lequel s'inspira de ceux de Karl Marx, « *the first philosopher to explicate pointedly the theoretical and methodological core of the concept of activity* » (Engeström, 1999, p. 3). C'est en réaction à la théorie behavioriste, notamment aux recherches de Pavlov, que Vygotski développa son approche dite historico-culturelle (Vygotski, 1930/2003), centrée sur « les apports de la culture, l'interaction sociale et la dimension historique du développement mental » (Ivic, 2000, p. 2). La principale contribution de Vygotski porte sur la médiation (Engeström, 2015) : « Au cœur de la théorie se situe le concept de médiation. Toutes les activités humaines sont médiatisées par des artefacts culturellement élaborés et des relations sociales » (P. Lantolf et B. Genung, 2000, p. 4). À l'action stimulus-réponse issue du behaviorisme, Vygotski ajoute un intermédiaire : « entre le stimulus vers lequel est dirigé le comportement et la réaction du sujet s'intercale un nouveau membre intermédiaire, ce qui donne à toute l'opération un caractère d'acte médiatisé » (Vygotski, 1960/2014, p. 245). La figure 2 représente la structure de l'activité médiatisée telle que proposée par Vygotski.

L'action stimulus-réponse n'est pas directe



X représente le rôle de la médiation
de l'objet dans l'activité

Figure 2. Structure de l'activité médiatisée de Vygotski (1934/1985)

Ainsi, Vygotski présente une relation des sujets avec le monde constamment médiatisée par les outils et les signes (Harry, 1996). Ces outils sont soit techniques, pour s'adapter aux éléments naturels, soit psychologiques, pour s'adapter à l'environnement social. On les nomme aussi artéfacts. « La langue, les diverses formes de numération et de comptage, les procédés mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans [et] toutes les sortes possibles de signes » (Vygotski 1960/2014, p. 567) sont des outils psychologiques. Dans la figure 3, Engeström (2001) prend la liberté d'illustrer son interprétation de la structure de l'activité selon Vygotski en considérant à la fois le sujet, l'objet et des artéfacts de médiation. Le sujet représente une personne ou un groupe de personnes au sein d'une activité. L'objet doit être compris dans le sens d'objectif : il dirige les actions du sujet vers un but précis : on parle d'objet orienté. L'artéfact de médiation regroupe tous les outils, qu'ils soient techniques ou psychologiques (Legras, 2007).

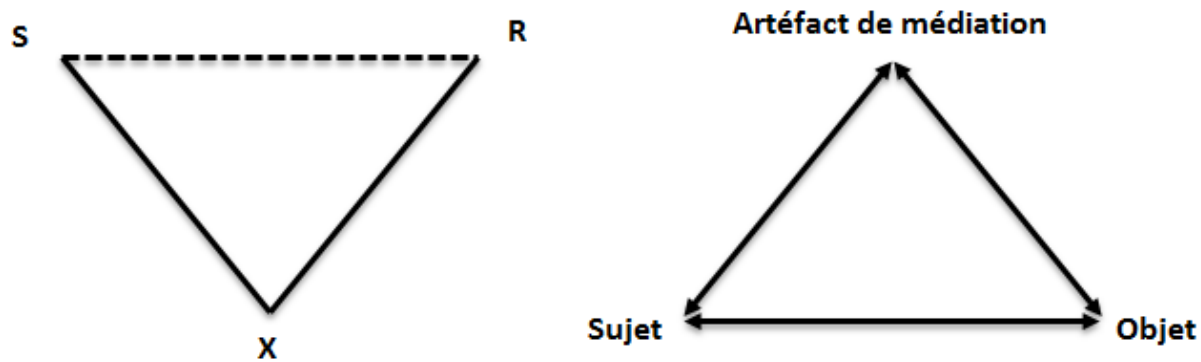


Figure 3. Structure de l'activité de Vygotski et sa reformulation selon Engeström (Engeström, 2001)

La théorie de l'activité a certes pris forme grâce aux travaux de Vygotski, mais également grâce à ceux de son étudiant, Leontiev, dont l'unité d'analyse de l'activité médiatisée ne sera plus uniquement centrée sur l'individu, ce que l'on reprochera d'ailleurs à Vygotski (Engeström, 2015), mais bien centrée sur une collectivité et particulièrement sur ses modes de communication.

2.1.2 La deuxième génération

La théorie de l'activité s'est graduellement développée : « *The first evident feature of these developments is the transition from an individualistic into a systemic, contextual or sociocultural view of creativity* » (Miettinen, 2009, p. 173-174). Les travaux de Leontiev en sont particulièrement responsables (Barma, 2008 ; Engeström, 2015 ; Legras, 2007).

Pour Leontiev (1947/1976), le travail est ce qui distingue l'être humain des autres espèces animales, l'usage et la fabrication d'outils étant deux éléments interdépendants qui caractérisent cette activité. Le travail est d'abord vu comme une action entre l'homme et la nature, mais il peut s'effectuer « dans des conditions d'activité commune collective », de sorte qu'il constitue « un processus médiatisé à la fois par l'outil (au sens large) et par la société » (Leontiev, 1972/1976, p. 67). Leontiev (1972/1976) explique que le travail

s'appuie sur la coopération entre les individus et qu'il s'agit, à l'origine, d'une activité sociale impliquant la division du travail : « À certains individus, par exemple, incombe l'entretien du feu et la préparation du repas, à d'autres, la recherche de la nourriture. Parmi les personnes chargées de la chasse collective, certaines ont pour fonction de rabattre le gibier, d'autres d'être à l'affut et de frapper » (1972/1976, p. 68). Dans ce cas, il n'est pas question d'activité individuelle, mais « de l'activité d'un individu dans le contexte plus large d'une activité mettant en relation plusieurs actants » (Barma, 2008, p. 150) : les membres d'une collectivité partageant ainsi la poursuite du même objet.

Leontiev (1972/1976) explique l'activité selon trois niveaux : l'opération, l'action et l'activité (figure 4). « Sous le niveau de l'activité et de l'action individuelle se trouve le niveau des opérations » (Legras, 2007, p. 11). Les opérations sont généralement inconscientes et automatisées : elles dépendent des conditions dans lesquelles se trouve l'individu (Legras, 2007). L'action, quant à elle, est orientée vers un but ; par son automatisation, elle peut devenir une opération qui est conditionnée par les conditions mises à sa disposition (Barma, 2008). Enfin, l'activité « est connectée à un objet et a une motivation » (Legras, 2007). En somme, « les activités sont réalisées au travers des actions, lesquelles se font par le biais d'opérations » (Lacasse, 2013). L'homme chargé de rabattre le gibier, par exemple, pose une action au sein de l'activité de chasse collective dont l'objectif est de se nourrir ou de se vêtir.

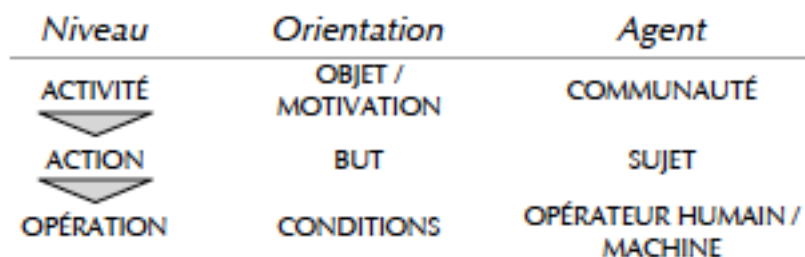


Figure 4. Niveaux de l'activité de Leontiev (1972/1976) selon Legras (2007)

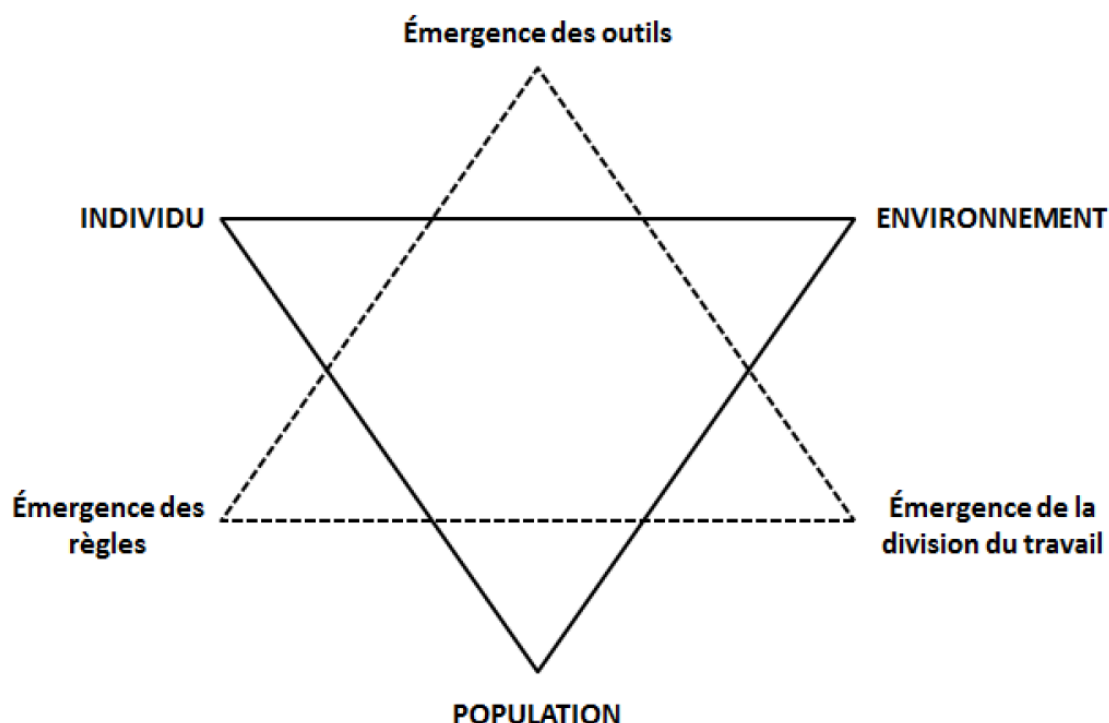


Figure 5. Émergence de la médiation dans un système d'activité de Leontiev (1978) selon Bracewell et Witte (2003)

Même si « *Leontiev never graphically expanded Vygotsky's original model into a model of a collective activity system* » (Engeström, 2015), il contribua au travail de ses successeurs, notamment à l'élaboration d'un modèle mettant en relation l'individu, la population et l'environnement. La figure 5 présente ce modèle et se lit ainsi : entre l'individu et l'environnement, la médiation s'effectue par l'utilisation d'outils, entre l'individu et la population, elle se fait par le biais des règles alors qu'entre la population et l'environnement, c'est par la division du travail que s'opère la médiation (Bracewell et Witte, 2003). Le travail de Leontiev sera poursuivi dans la troisième génération de la théorie de l'activité.

2.2 La troisième génération de la théorie de l'activité

La troisième génération de la théorie de l'activité s'est majoritairement développée grâce aux travaux de Yrjö Engeström (2015). La théorie de l'activité a alors pris des dimensions internationale et multidisciplinaire (Engeström, 1999). Son déploiement a nécessité le développement d'outils conceptuels pour comprendre le dialogue de perspectives diverses et de réseaux d'interactions des systèmes d'activité : « *When activity theory went international, questions of diversity and dialogue between different traditions or perspectives became increasingly serious challenges. It is these challenges that the third generation of activity theory must deal with* » (Engeström, 2001, p. 135).

Engeström (2001) oriente la troisième génération de la théorie de l'activité par cinq principes. Le premier principe veut que le système d'activité, en relation avec d'autres systèmes d'activité, soit l'unité principale d'analyse : chaque système d'activité devant au moins interagir avec un autre système. Les actions individuelles ou de groupe orientées vers un but de même que les opérations sont relativement indépendantes, mais ne peuvent être interprétées et comprises que par l'entremise des interactions entre les systèmes d'activité. La figure 6 présente un système d'activité et ses différents pôles : le sujet, l'outil, les règles, la division du travail, la communauté et l'objet. Le tableau 1 définit chacun de ces pôles (Engeström, 1987).

Le modèle d'Engeström

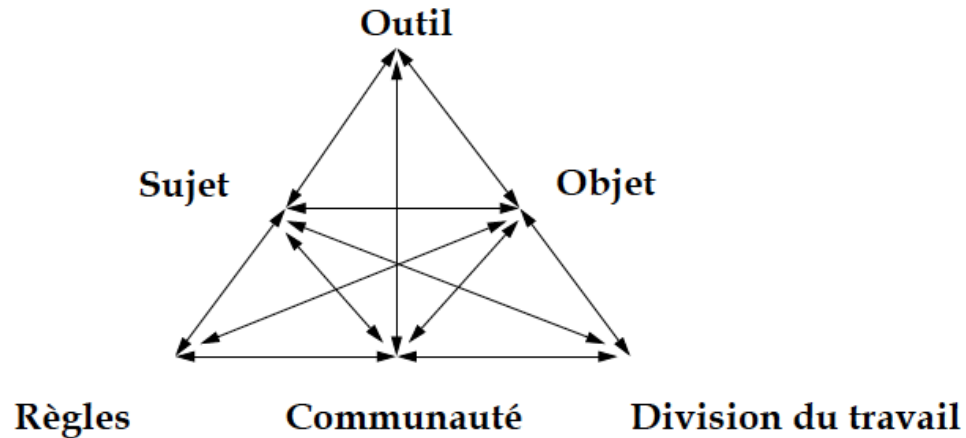


Figure 6. Système d'activité d'Engeström selon Class (2001)

Pôles du triangle d'activité	Définition du pôle
Sujet	Individu ou groupe d'individus engagés dans une activité et qui lui donnent un sens.
Outils	Artefact matériel ou conceptuel permettant au sujet d'atteindre ses objectifs.
Règles	Normes et habitudes qui régulent les actions et opérations dans le système d'activité.
Division du travail	Répartition du travail, division des rôles et des tâches en vue d'atteindre la transformation visée.
Communauté	Individu ou groupe d'individus à l'exception du sujet, impliqués de près ou de loin dans l'activité.
Objet (transformation de l'environnement visée)	Composante principale qui sous-tend l'activité et qui lui donne une orientation. Motif évoqué par le sujet pour s'émanciper d'un besoin auquel l'activité répond.

Tableau 1 : Définition des pôles du système d'activité d'Engeström (1987) dans Lacasse (2013)

Le deuxième principe veut que le système d'activité rende compte de points de vue multiples, de traditions et d'intérêts variés. La division du travail dans une activité crée ces positions diverses chez les participants. Le système d'activité porte différentes couches qui

se définissent distinctivement selon leur histoire, leurs règles, leurs artefacts (les outils et les signes) et leurs traditions. L'interaction entre les systèmes d'activité multiplie la pluralité des voix. « Cet aspect multidimensionnel demande une bonne part de traduction et de négociation de la part de chaque participant » (Barma, 2008, p. 161). Legras (2007) résume bien ces deux premiers principes.

Un minimum de deux systèmes d'activité à la culture et aux traditions radicalement différentes interagissent sur la base d'un objet partagé. Il s'agit non pas de considérer l'évolution d'un système ou de l'autre, mais de prendre en compte cette diversité pour étudier les situations de dialogue, de perspectives et de positions, multiples, ou de réseaux entre des systèmes d'activités (Legras, 2007, p. 13).

La figure 7 illustre cette interaction entre deux systèmes d'activité par un objet partagé. L'objet de chaque système d'activité passe d'un état initial (objet 1) vers un objet construit collectivement par le système d'activité (objet 2). Ce dernier est potentiellement partagé par les deux systèmes d'activité ; il est conjointement construit. L'objet de l'activité (objet 3) est amené à changer continuellement (Engeström, 2001).

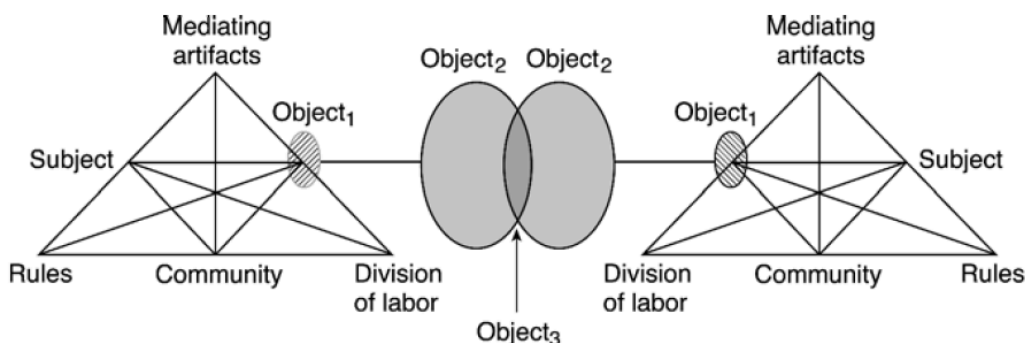


Figure 7. Deux systèmes d'activité en interaction comme modèle minimal pour la 3^e génération de la théorie de l'activité, Engeström, 2001.

Le troisième principe s'appuie sur l'importance de l'historicité. Les systèmes d'activité évoluent avec le temps ; leurs problèmes et leur potentiel ne peuvent être compris qu'à partir de leur histoire. Le caractère historique de l'activité doit être étudié autant sur le plan

local que global. Par exemple, « *medical work needs to be analyzed against the history of its local organization and against the more global history of the medical concepts, procedures and tools employed and accumulated in the local activity* » (Engeström, 2001, p. 136).

Le quatrième principe laisse place au rôle central que jouent les contradictions à titre de sources de changement et de développement. Les contradictions sont des tensions historiquement accumulées dans les systèmes d'activités et entre ceux-ci. Les contradictions génèrent certes des perturbations, mais peuvent aussi mener à des innovations, tel qu'abordé au cinquième principe.

Le cinquième et dernier principe soulève la possibilité que des transformations s'effectuent au sein des systèmes d'activité. Lorsque les contradictions sont trop fortes, les participants peuvent les remettre en question et déroger des normes établies. La transformation est possible « lorsque l'objet d'étude et le motif de l'activité sont reconceptualisés pour épouser un horizon plus large de possibilités par rapport au mode d'activité précédent » (Barma, 2008, p. 161). Il est alors question d'innovation.

Par ces deux derniers principes, on accède à la théorie de l'apprentissage expansif (Lacasse, 2013) d'Engeström (The theory of expansive learning) laquelle « *argues that human beings and their collectives, regardless of age, are creators of new culture* » (Engeström et Sannino, 2012, p. 51).

2.2.1 Le système d'activité

Si Vygotski apporte à la théorie de l'activité, la médiation des instruments (ou outils) entre l'individu et son environnement et Leontiev, les règles et de la division du travail comme médiateurs de l'activité collective, Engeström met en interaction ces concepts par le biais du système d'activité (figure 8) et apporte le principe de consommation, lequel se subdivise en trois catégories : la production, la distribution et l'échange ou la communication. Dans le

modèle d'Engeström, on retrouve le sous-triangle sujet-outil-objet de Vygotski. Ce sous-triangle est désigné comme le triangle de production : les outils sont produits en fonction d'un besoin (l'objet). Les sous-triangles sujet-règles-communauté et objet-division du travail-communauté sont un héritage de Leontiev. La communauté est un ensemble d'individus qui partagent le même objet dans l'activité. Les règles correspondent aux normes et conventions, implicites ou explicites, qui régissent les actions dans l'activité. Quant à la division du travail, elle peut s'effectuer de deux façons : par la division horizontale du travail entre les personnes de la communauté et par la division verticale du travail selon la hiérarchie (Legras, 2007). Les deux sous-triangles sujet-règles-communauté et objet-division du travail-communauté sont respectivement désignés par Engeström, triangle de distribution et triangle d'échange. La distribution s'effectue selon les règles établies dans la communauté et les échanges et la communication se réalisent en fonction de la division du travail. Or, les frontières entre ces trois sous-triangles sont minces. Les sous-triangles ne sont pas analysés indépendamment ; on tient compte de l'ensemble du système d'activité pour analyser une situation en théorie de l'activité (Engeström, 2015). De plus, « selon cette perspective marxiste, la production est le point de départ et la consommation l'étape finale de la circulation de l'objet au sein du système d'activité » (Barma, 2008, p. 159). En effet, tout produit a une valeur liée à son usage tout comme à son échange dans le milieu : il s'agit de la contradiction primaire dialectique propre à la circulation d'un « bien » au sein d'une société.

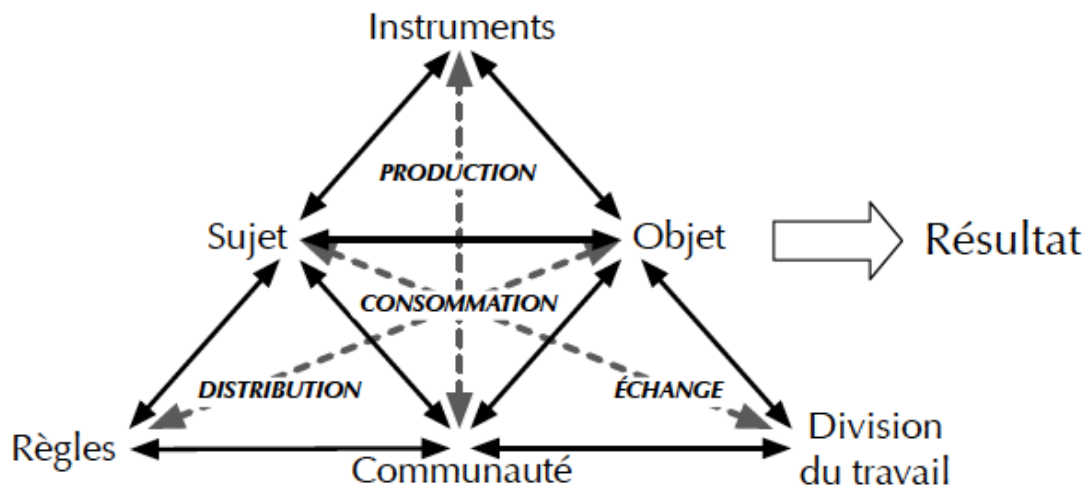


Figure 8. Système d'activité d'Engeström (1987) dans Legras (2007)

2.2.2 Les contradictions dans le système d'activité : un moteur de changement

Tel que mentionné précédemment, les contradictions sont des tensions historiquement accumulées dans les systèmes d'activités et entre ceux-ci. Elles jouent un rôle central en théorie de l'activité ; elles sont les sources du changement et du développement : « *inner contradictions need to be creatively and often painfully resolved by working out a qualitatively new "thirdness", something qualitatively different from a mere combination or compromise between two competing forces* » (Engeström et Sannino, 2011, p. 371).

Les contradictions primaires au sein d'un système d'activité se posent à chaque pôle du système entre la valeur de l'échange et la valeur de l'usage de ce qui est produit lors de l'activité. Ce premier niveau de contradiction influence tous les éléments du système. Par exemple, au pôle communauté, pourrait émerger des manifestations de contradictions sous forme de tensions récurrentes entre l'enseignant en insertion professionnelle sans le soutien formel de sa communauté et l'enseignant en insertion professionnelle avec le soutien formel de sa communauté (professeurs universitaires et chargées de cours, enseignants associés aux stages, superviseurs de stages, enseignants, secrétaires, directions, conseillers pédagogiques, techniciens en éducation spécialisée, concierges, psychologues scolaires,

infirmières, techniciens en informatique, élèves, parents, commissions scolaires, MELS, etc.).

Lorsqu'un système d'activité recourt à un nouvel élément, ce dernier peut souvent conduire à des contradictions secondaires importantes : d'anciens éléments se heurtent alors à ce nouvel élément. Ces contradictions sont dites de deuxième niveau, elles se font entre les pôles du système d'activité (Engeström, 2001). Par exemple, le fait que les attentes de la communauté soient les mêmes envers l'enseignant en insertion professionnelle et l'enseignant d'expérience représente une contradiction secondaire qui s'effectue entre les pôles sujet et communauté.

Le troisième niveau de contradiction se pose lorsque l'objet de la forme dominante de l'activité centrale est confronté à l'objet de la forme culturellement plus avancée de l'activité centrale (Engeström, 2015). C'est notamment le cas lorsqu'une ancienne pratique est délaissée au détriment d'une nouvelle. Ces tensions peuvent alors se manifester par le sujet ou par la culture inhérente à la communauté (Barma, 2008). Par exemple, les secrétaires d'école et les enseignants suppléants pourraient être réticents à utiliser un nouveau modèle d'assignation des suppléances.

Finalement, le quatrième niveau de contradiction est envisageable entre différents systèmes d'activité : entre le système d'activité et ses systèmes d'activité voisins avec lesquels il partage des objets. Le système d'activité d'un nouvel enseignant peut, par exemple, être confronté à celui des autres enseignants ou de la direction d'une école.

Les quatre niveaux de contradictions s'inscrivent dans la théorie de l'apprentissage expansif d'Engeström (2001) par le biais du cycle d'expansion (figure 9), un modèle constitué de sept étapes à franchir favorisant le développement de nouvelles pratiques (Barma, 2008). La première étape du cycle d'expansion est celle du questionnement. On remet alors en doute les pratiques du milieu, se questionnant sur l'ordre et la logique existant dans le système d'activité (Engeström et Sannino, 2011). Par les contradictions primaires, soit les tensions qui se manifestent à chacun des pôles, l'état de besoin du

système d'activité s'imposera. Cette première étape est décisive : si le questionnement ne mène pas à un besoin de changement dans la pratique, le cycle d'expansion n'a pas de raison de se poursuivre.

La deuxième étape du cycle s'effectue par le biais des contradictions secondaires, celles se situant entre les pôles du système. Il y a analyse historique et empirique de la situation. L'analyse historique cherche une explication dans les origines et l'évolution de la situation alors que l'analyse empirique tâche d'expliquer la situation en faisant le portrait des relations systémiques internes (Engeström et Sannino, 2012). Un double dilemme se pose alors, faisant pression sur les acteurs et favorisant la recherche de solutions (Jóhannsdóttir, 2000). Le double dilemme est un processus « in which actors repeatedly face pressing and equally unacceptable alternatives in their activity system, with seemingly no way out » (Engeström et Sannino, 2011, p. 374).

La troisième étape du cycle d'expansion d'Engeström (2001) est celle de la modélisation et la quatrième, de l'examen de ce modèle, de son potentiel et de ses limites. À la cinquième étape, le nouveau modèle est implanté. Des contradictions tertiaires peuvent alors surgir : les nouvelles formes de pratique et les anciennes s'affrontent, car certains acteurs résistent à la nouvelle pratique mise en place. Il peut également y avoir une résistance dans le système : l'ancienne activité continuant d'être celle majoritairement admise (Jóhannsdóttir, 2000). Il'enkov (1960/1982) explique ce processus d'appropriation des nouvelles pratiques exigées par l'ensemble des acteurs du système d'activité : « *every new mode of man's action in production, before becoming generally accepted and recognised, first emerges as a certain deviation from previously accepted and codified norms* » (p. 83).

À la sixième étape, le nouveau modèle est évalué. Une réflexion s'impose relativement aux changements occasionnés au sein du système d'activité, et ce, en regard aux systèmes d'activités voisins. Des contradictions quaternaires se dévoilent « *on a systemic interorganisational level where interacting systems need to collaborate on coconfiguring their activities for developing a qualitatively better way of functioning* » (Jóhannsdóttir, 2000, p. 169). Enfin, à la septième et dernière étape, il y a consolidation de la nouvelle

pratique vers une nouvelle forme stable (Engeström et Sannino, 2012, p. 51). La théorie de l'apprentissage expansif entraîne ainsi la formation d'un nouvel objet élargi et collectivement partagé.

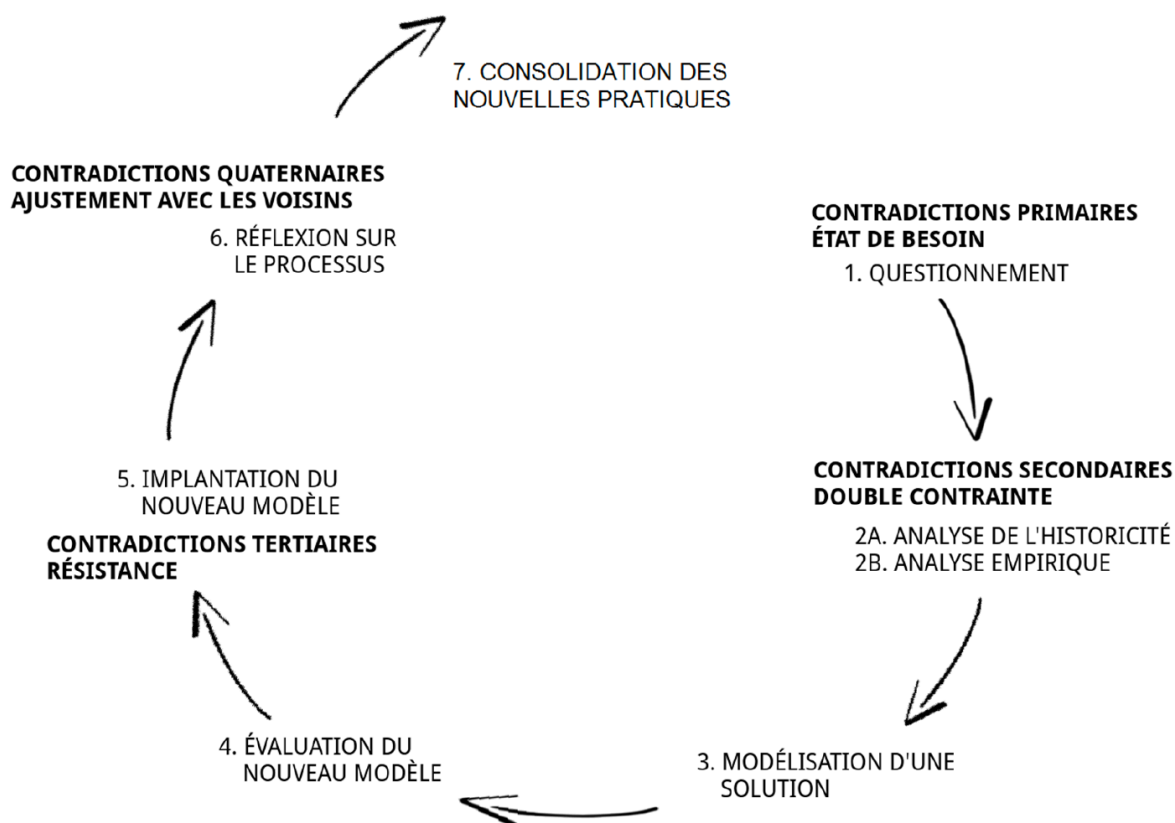


Figure 9. Cycle d'expansion d'Engeström (1999) traduit par B. Lavallée (2016)

En somme, à travers le cycle d'expansion, le rôle central des contradictions est mis de l'avant (Lacasse, 2013). Or, les contradictions ne peuvent s'observer directement : elles peuvent uniquement être identifiées par l'entremise de leurs manifestations. Une contradiction en théorie de l'activité est un concept philosophique fondamental qui ne peut équivaloir à un paradoxe, une tension, une incohérence, un conflit, un dilemme ou une double contrainte, ces termes correspondant plutôt à des manifestations des contradictions.

C'est grâce au discours des acteurs d'un système d'activité que les manifestations discursives des contradictions pourront émerger (Engeström et Sannino, 2011).

2.3 Vers les questions spécifiques de recherche

La profession enseignante affiche des taux d'abandon inquiétants, lesquels sont significativement plus élevés en début de carrière (Borman et Dowling, 2008 ; Macdonald, 1999 ; OCDE, 2005). L'insertion professionnelle apparaît comme l'une des meilleures avenues pour endiguer ce problème (Karsenti et Collin, 2009). L'étude de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants se révèle donc pertinente. Celle-ci se fera sous l'angle de la théorie de l'activité par laquelle nous pourrions étudier non pas l'activité individuelle, mais plutôt l'activité d'un individu au sein d'une communauté (Barma, 2008). Ainsi, bien que nous nous intéressons à l'activité distincte de trois enseignants, nous ne nous intéressons pas à l'individu en lui-même, mais à l'individu dans son contexte en interaction avec autrui (Barma, 2008). À la lumière du cadre théorique présenté, nous pouvons poser des questions de recherches plus spécifiques.

1. Comment se caractérise le système d'activité au sein duquel évolue le nouvel enseignant, de sa formation initiale jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité ?
2. Quelles sont les contradictions primaires et secondaires soulevées chez le nouvel enseignant ?