

Action et compétence, situation et problématisation

Philippe Jonnaert
CIRADE, UQÀM
Montréal

1. Introduction

Pour traiter de la question de la problématisation, nous avons repris le concept de compétence qui est au cœur de nos réflexions et recherches actuelles. Partant d'une approche globale de ce concept, telle qu'elle est largement admise en sciences de l'éducation, nous montrons qu'au-delà de la contextualisation en situation, la problématisation de ces situations et l'action de la personne sont au cœur du développement des compétences. Après avoir précisé la conception de la compétence adoptée dans ce texte, nous revisitons le concept d'action, lui attribuant une approche simple et opérationnelle. Nous proposons ensuite une réflexion sur les situations. Nous montrons enfin où se situe selon nous la question de la problématisation. Notre réflexion s'inscrit dans une perspective constructiviste et située.

2. La notion de compétence comme toile de fond à notre réflexion

D'une manière générale, dans le champ de l'éducation, une personne est considérée compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminés (Perrenoud, 1997; Jonnaert, 2002; Tardif, 2003). Cette conception globale est classique, même si elle est critiquée et remise en cause jusque dans ses fondements épistémologiques (Bronkard et Dolz, 2002) ou sociopolitiques (Boutin et Julien, 2000). Dans cette perspective, la situation occupe une place prépondérante dans les réflexions pédagogiques et didactiques actuelles. Une compétence est inscrite dans une situation et est tributaire des actions de la personne impliquée dans cette situation.

Les ressources construites, reconstruites ou adaptées en situation, sont également incontournables pour le développement des actions et, par voie de conséquence, pour la mise en œuvre d'une compétence. Ces ressources sont soit d'origine interne, soit d'origine externe à la personne. Les ressources d'origine interne sont d'ordre cognitif, comme, par exemple, l'ensemble des connaissances adaptées et reconstruites par la personne dans cette situation. Elles sont aussi d'ordre conatif, comme, par exemple, la motivation de la personne à s'investir dans une situation reliée étroitement à un projet personnel. Ces ressources d'origine interne sont enfin d'ordre corporel, comme, par exemple, l'ensemble coordonné des gestes que la personne pose pour réaliser le traitement de la situation. Les ressources d'origine externe¹, par contre, sont très variables d'une situation à une autre. Si la personne fait appel à des experts externes à la situation, ces ressources sont sociales. Elles peuvent aussi être matérielles, lorsque la personne utilise son ordinateur, un dictionnaire, un matériel quelconque, voire simplement un crayon. Elles sont aussi d'ordre spatial et temporel, par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelle de la situation. Les ressources d'origine externe dépendent autant de la situation et du contexte que de la personne elle-même et des actions qu'elle est disposée à mener dans cette situation. Par exemple, un ordinateur peut être accessible à la personne dans le contexte de la situation. Mais si cet ordinateur ne présente aucun intérêt pour la personne, rapidement il passera inaperçu aux yeux de cette dernière et sera même évacué de sa construction de la situation. Bien plus, il est illusoire de prétendre que la personne en situation, travaille sur un ordinateur neutre, objectif et dissocié d'elle. Au contraire, cette dernière agit au départ de sa propre conception de l'ordinateur, conception adaptée aux occurrences particulières de la situation.

Cette première approximation de la notion de compétence n'est que le sommet d'un iceberg. Elle masque une série de composantes essentielles, dont entre autres, cet ensemble contextualisé, organisé et situé de ressources d'origine interne et externe. Cette perspective large de la notion de compétence nous écarte évidemment d'une visée strictement cognitive des apprentissages scolaires, les ressources cognitives n'étant qu'un ordre de ressources parmi un ensemble d'autres, mobilisées et mises en interaction en un faisceau opératoire pour l'action en situation (Allal, 2002). Bien plus, ces ressources cognitives, telles les

¹ Nous conservons dans le texte, cette dichotomie *ressources internes* versus *ressources externes*. Cependant, dans la perspective constructiviste et située, aussitôt qu'une personne convoque une ressource, qu'elle lui soit interne ou externe, c'est cependant au départ de sa propre construction à propos de cette ressource qu'elle travaille. C'est pourquoi nous utilisons l'expression '*ressources d'origine interne*' et '*ressources d'origine externe*'. Mais aussitôt que la personne agit, toutes les ressources convoquées lui sont nécessairement internes.

connaissances de la personne, sont nécessairement situées et donc non dissociables de la personne qui les convoque, pas plus que de la situation construite par cette personne et pour laquelle elles sont mobilisées. Or, dans une approche classique de la psychologie cognitive issue du traitement de l'information, l'acteur et son contexte sont deux entités qu'un observateur externe décrit séparément (Laflaquière, 2002). Dans cette perspective, l'étude de la cognition infère ce qui se passerait dans la tête d'une personne. Il s'agirait d'un supposé traitement des informations, descriptible par un observateur, qui classe et ordonne en différentes catégories les connaissances observées. Cet observateur réalise ses analyses indépendamment autant de la situation, que du contexte, de la personne et de son action. Tout se passe, dans cette perspective, comme si la cognition pouvait être une entité isolable, indépendante et descriptible par un observateur externe.

Nous situons plutôt la personne, mais aussi sa pensée, ses actes et l'ensemble des ressources qu'elle utilise, en situation. Mais alors, qu'est la compétence dans ce *tout mutuellement construit* si ce n'est, selon Masciotra (2003)², une sorte *d'intelligence des situations*. La compétence, toile de fond de notre réflexion dans ce texte, est elle-même située et indissociable autant de la personne qui la développe, que de ses actions et de la situation construite par cette dernière. De toute façon, quelle que soit l'entrée prise pour aborder la question de la compétence, la situation et l'action située semblent incontournables. Par cette perspective de développement de *compétences en situation*, nous nous référons nécessairement au courant actuel de la cognition située. Mais suffit-il de nommer cette situation pour qu'elle soit prise en compte dans le développement d'une compétence par une personne? Et puis, que faut-il entendre par action?

3. L'action

Globalement, l'action désigne le fait d'agir (Vermersch, 2003). Mais cette acception, à la limite triviale, du concept d'action n'est pas suffisante. Dans une perspective constructiviste, la personne se construit dans l'interaction avec l'environnement. Le moteur d'inférence de cette construction est l'action, dans la boucle régulatrice 'assimilation - accommodation'. L'action est incontournable dans ce double processus d'adaptation, par lequel, sans cesse, la personne se construit et se reconstruit tout en construisant le monde dans lequel elle vit. Bien sûr, il s'agit de distinguer l'action prescrite, celle décrite dans les programmes de formation et

² L'expression selon laquelle la compétence serait cette sorte 'd'intelligence des situations', a été utilisée par Masciotra lors d'un débat sur la question au colloque de l'ACFAS à Rimouski, au Québec, en mai 2003.

les guides pédagogiques pour les enseignants par exemple, de l'action décrite par un observateur ou exprimée à travers des récits de pratique (Theureau, 1992). Cette dernière serait la construction par un observateur de l'action effective d'une personne. Vermersch (2003) propose une typologie des actions : (1) actions matérielles, (2) actions matérialisées, (3) actions mentales.

Pour notre propos, retenons simplement qu'une des propriétés fondamentales de l'action est d'être une connaissance autonome construite en situation. Elle est donc opaque à celui-là même qui la met en œuvre. La mise en œuvre de l'action n'est pas invariablement subordonnée à un acte de la conscience réfléchie (Vermersch, 2003). Autrement dit, pour 'savoir faire', je n'ai pas nécessairement besoin de 'savoir que je sais faire'. Lors d'une de nos conférences sur la construction des connaissances, un enseignant du public nous a interpellé en posant la question : « pour utiliser sa truelle chaque jour, un maçon doit-il connaître des tas de choses sur sa truelle, ou doit-il simplement pouvoir l'utiliser sur le chantier? »

L'action est donc le fait d'agir en situation, sans qu'elle ne soit nécessairement dépendante d'un acte de conscience réfléchie. Située, elle est aussi 'connaissance en acte', et reprend ainsi à son compte l'ensemble des propriétés de la connaissance construite et située :

- elle est construite, et non transmise;
- elle est temporairement viable, et non définie une fois pour toutes;
- elle est située, et non décontextualisée;
- elle est adaptable et donc dynamique, et non immuable;
- elle est réflexive, dans le sens que la personne peut effectuer des retours en arrière, et n'est donc pas figée;
- elle est tributaire de la construction que la personne se fait de la situation et des finalités qu'elle lui donne, et n'est donc pas gratuite;
- elle est toujours reconstruite et adaptée en fonction de cette construction de la situation par la personne elle-même située, elle ne peut donc être transférée comme telle d'une situation à une autre sans adaptation, pas plus qu'elle ne peut être transmise.

L'action ne se définit jamais indépendamment de la situation à l'intérieur de laquelle elle opère et, par la force des choses, elle transforme tout en se construisant et se modifiant. Cette

action n'est accessible que partiellement à travers les inférences d'un observateur ou les récits de pratique de l'acteur lui-même.

4. La situation est-elle suffisante?

Bredo (2001), parlant de la personne et de la situation dans une approche située de la cognition, évoque deux entités d'un même tout, mutuellement construit. Il ne les nomme pas distinctement. Dans cette perspective, nous n'évoquons que très peu les relations interne/externe, personne/contexte, personne/situation, situation/contexte ou encore action/contexte. Nous traitons plutôt d'un ensemble de relations dans un même système interne de constructions à travers l'activité d'une personne nécessairement³ située. Cette activité, elle la construit dans les classiques processus qui permettent son adaptation à la situation. Bredo (2001) ne s'écarte pas des points de vue pragmatistes de Dewey (Dewey, 1958 et 1993; Dewey et Bentley, 1949). Selon Dewey, en effet, les éléments de la situation, ceux-là même que Leplat et Hoc (1983) considèrent comme des faits objectifs sélectionnés par une personne qui agit, ne peuvent trouver de signification qu'à travers ce que la personne qui agit en fait. Contrairement au point de vue de Hoc et Leplat (1983), l'objectivité des faits ressemble plutôt à une illusion d'optique. Une personne ne se dissocie elle-même ni de la situation, ni de son action en situation : elle agit, et par ce seul fait problématise la situation qu'elle construit et reconstruit sans cesse tout au long de son action. Au minimum, et de façon incontournable, cette construction de la situation imbriquée dans le système d'interactions entre la personne et son environnement, est la première étape de la problématisation. Sans cette construction à travers l'action de la personne, la situation n'a même pas d'existence pour la personne. Fabre (1999) reprend les différentes phases de la problématisation conçue par Dewey : (1) la perception du problème, (2) sa construction, (3) la suggestion de solutions possibles, (4) l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences, (5) le test des hypothèses. La problématisation de la situation par la personne commence ainsi, par cette sorte de prise de conscience d'être en situation. Mais aussi, prise indépendamment de la personne qui agit, la situation n'a pas de sens. Une situation à elle seule ne suffit jamais, elle ne peut être comprise qu'à travers ce qu'en fait une personne qui agit. Dès lors, une personne ne se contente pas de décoder et d'analyser une situation qu'elle regarderait de l'extérieur. Elle commence par prendre conscience d'être elle-même dans cette

³ Cela nous semble aujourd'hui un véritable truisme que d'écrire qu'une personne est *nécessairement située*. Peut-il en être autrement et existe-t-il une personne qui ne soit pas située?

situation qu'elle construit tout en se construisant elle-même. Aujourd'hui, dit von Glasersfeld (2004), alors que les behavioristes sont encore résolus à rejeter toute responsabilité sur l'environnement, une doctrine comme le constructivisme radical peut paraître inconfortable si elle avance que nous n'avons personne d'autre à remercier que nous-mêmes pour le monde dans lequel nous pensons vivre. La 'situation', indispensable au développement d'une compétence n'est autre qu'une construction de la personne qui agit. Ne pas prendre en compte ce point de vue serait, aux yeux d'un constructiviste, évacuer la première phase de la problématisation. 'Prise de conscience' et 'construction' sont bel et bien les deux premières étapes de la problématisation telle que décrite par le pragmatiste J. Dewey. À défaut de ces étapes, il n'y aurait non seulement pas de situation, mais, corollairement, sans situation il n'y aurait pas de problématisation possible. En d'autres termes, il n'y a pas de situation en dehors des actions et des constructions des personnes, la situation à elle seule ne suffit donc pas pour aborder la question de la problématisation. Mais au départ de quoi cette personne échafaude-t-elle ses prétendues constructions?

5. La viabilité des constructions

Dans notre première approximation de la notion de compétence au début de cet article, nous admettions que la personne compétente serait celle qui, au terme d'un ensemble d'actions en situation, à un moment donné, a estimé que le résultat de ses actions était suffisant. La situation est alors jugée temporairement *viable* par cette personne qui estime ne plus devoir y mener de nouvelles actions. Cette notion de viabilité devient, à nos yeux, centrale lorsque nous parlons de problématisation des situations.

Dans une perspective cognitiviste traditionnelle, ce sont les structures de la performance finale d'une personne qui sont analysées. Au départ des résultats de ces analyses, une sorte 'd'analogue mental' à ces structures (Wortham, 2001) est établi, que l'on appelle représentation ou que l'on classe en différentes catégories de la connaissance (déclaratives, procédurales, contextuelles ou autres encore), et que l'on déclare 'générateur' de cette performance. Dans cette perspective, les connaissances sont traitées comme des entités cognitives autonomes, stockables, empilables, indexables et récupérables. Elles sont en général perçues comme étant les seules responsables des performances.

Dans une approche située, tout ne se passe pas que dans la tête de la personne. L'ensemble des éléments contextuels interagit avec la personne en situation. La situation peut être première, comme peut l'être la personne, il s'agit-là d'une véritable dialectique 'sujet - situation'. Le cadre organisateur de la performance de la personne n'est pas exclusivement ses connaissances, mais plutôt son activité. Ce qui importe alors, ce ne sont plus seulement des connaissances mystérieusement stockées quelque part et tout aussi mystérieusement mobilisées pour l'action, mais bien tous les éléments du contexte, y compris la personne comme élément de ce contexte, la situation et l'ensemble des constructions afférentes, qui peuvent être utiles à l'action. L'action, dans cette perspective de la cognition située, supplante la représentation prônée par la perspective cognitiviste issue du traitement de l'information. Les acteurs utilisent des éléments de leur environnement pour supporter leur action de telle manière qu'il ne semble pas pertinent qu'ils se représentent tous les éléments de la situation pour agir. Partant de ce type de constat, Bliss, Light et Saljo (1997) considèrent que la connaissance n'existe pas physiquement quelque part. Elle serait sans cesse, dynamiquement construite et reconstruite par les acteurs à travers leurs actions et leurs interactions sur et avec leur environnement. Dans ce cas, pour ces chercheurs, la cognition ne peut être modélisée sans prise en considération du contexte. La connaissance construite, ou reconstruite, par une personne dans un contexte particulier, se modifierait si elle est utilisée par la suite dans un autre contexte. Sans cesse construite et reconstruite, la connaissance serait dynamique et contextuelle. La connaissance, dans cette perspective, ne pourrait être stockée sous la forme de représentation statique, pas plus qu'elle ne pourrait être transférée telle quelle d'un contexte à un autre (Jonnaert, 2002).

Mais quand et pourquoi une personne modifie et reconstruit ses connaissances pour les adapter et agir en contexte? Le degré de viabilité des connaissances par rapport à une situation particulière dans un contexte donné, détermine les modifications que la personne apporte à la connaissance pour la reconstruire et la rendre viable pour l'action qu'elle mène dans la situation actuelle. Le critère de viabilité des connaissances est radical selon Pépin (1994). Une connaissance non viable dans une situation, est synonyme d'échec. Le simple fait que la connaissance permette d'atteindre le but visé indique qu'elle est viable, peu importe si d'un autre point de vue elle paraît erronée ou si dans une autre situation elle n'est plus viable. Le succès d'une connaissance construite dans une situation et un contexte donnés, ne constitue cependant pas une preuve que cette connaissance est « plus vraie » ou qu'elle « correspond plus à la réalité » qu'une autre (Pépin, 1994, p. 66). Tout ce qui peut être

conclu c'est qu'il s'agit, dans cette situation et dans ce contexte, d'une façon efficace pour la personne de construire le monde. Plusieurs connaissances, construites par des personnes différentes, peuvent être simultanément viables, mais cela ne signifie pas que l'une de ces personnes puisse prétendre mieux connaître le monde que les autres (Varela, 1988). Par contre, l'échec est toujours radical (von Glasersfeld, 1988). De nouvelles constructions sont alors nécessaires pour permettre à cette personne de fonctionner efficacement. Ce critère de viabilité des connaissances est redoutablement efficace, il teste à tout moment les constructions des personnes en situation.

La constatation de la non-viabilité des constructions d'une personne en situation est, à nos yeux, le moment à partir duquel une situation devient problématique pour cette personne. En ce sens, le critère de viabilité est aussi le critère de problématisation d'une situation. La compétence d'une personne lui permet ou non, de cheminer de la non-viabilité de ses constructions vers d'autres constructions viables pour elle, hic et nunc, car elles lui permettent d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés. Cette compétence, celle qui permet à la personne de réaliser des constructions viables, est difficilement réductible à des rationalités pédagogiques ou didactiques qui prétendent prédire des résultats d'action. En ce sens, la compétence est réellement l'intelligence des situations, elle permet l'activité d'une personne dans l'espace problématisé des situations. Par espace problématisé, nous entendons celui qui sépare le moment où la personne prend conscience de la non-viabilité de ses constructions pour atteindre ce qu'elle vise dans une situation, jusqu'à celui où elle a pu construire de nouvelles réponses viables cette fois, dans cette même situation. Cet espace est heuristique, fait d'échecs et de réussites, d'essais et d'erreurs, et est fonction des constructions que la personne réalise dans un ensemble d'interactions avec son environnement. Mais les succès des constructions sont toujours temporaires et ne sont jamais transférables, tels quels, d'une situation à une autre. Le transfert d'une construction, d'une situation vers une autre situation sans adaptation, est illusoire. En ce sens, une construction est temporairement vivable. La durée de sa viabilité est variable, cela dépend de la richesse des situations, de leur flexibilité et de la force ou des invariants opératoires qui contribuent aux constructions..

6. Un espace de problématisation

Entre le moment de la prise de conscience et de la construction de la situation par la personne et celui de la constatation de la viabilité ou de la non viabilité des constructions de la personne, se crée un potentiel d'action. Ce potentiel d'action est plus ou moins important en fonction de la viabilité ou de la non-viabilité des constructions. Dans la mesure où les constructions s'avèrent non-viables, ce potentiel d'action devient important et se crée alors une sorte d'espace de problématisation. Dans le cas où les constructions de la personne sont viables, la situation est close et ne nécessite pas d'actions particulières. Par contre si la personne se rend compte de la non-viabilité de ses constructions dans cette situation, elle devra, pour sortir de cet inconfort, mettre en place une série d'actions pour rendre viables ses constructions dans cette situation. L'intelligence des situations, qu'est la compétence, assure la gestion des actions dans cet espace de problématisation, depuis la prise de conscience de la non-viabilité des constructions jusqu'à la reconstruction d'autres éléments viables dans cette situation et dans ce contexte. Plutôt que d'extraire ces actions de leur circonstance et de les présenter sur un plan rationnel, Suchman (1987) insiste, dans une perspective d'action située, sur l'utilisation par la personne des circonstances pour agir. Le moteur de ces circonstances, dans cet espace de problématisation, est sans doute la prise de conscience de la non-viabilité des constructions déjà réalisées et la nécessité de les reconstruire ou d'en construire d'autres, viables cette fois.

Quéré (1999) replace l'action de la personne dans une totalité dynamique dont l'environnement fait partie. Cette totalité devient ainsi l'espace de la cognition redistribuée sur la personne, la situation et le contexte. Cet espace est celui de la problématisation de la situation. Dans cette perspective, l'action ne peut pas être envisagée simplement comme une 'réponse' à une situation, elle est par contre création, innovation et attribution de sens Tourraine (1999). Une action ne peut pas non plus être définie indépendamment de la signification que la personne lui donne en fonction de son propre 'spielraum'⁴.

L'action se définit à travers la volonté qu'a une personne de créer en situation et de contrôler ses actions pour réaliser cette création. Par les possibilités d'action qu'elle engage et le champ d'action qu'elle 'enacte' avec ces possibilités, la personne crée et construit tout en contrôlant ses créations et ses constructions. Ses actions ne sont pas anarchiques ou désordonnées, au contraire, elles constituent progressivement, en situation, un faisceau organisé et cohérent pour aboutir à une création. Les actions d'une personne sont possibles

⁴ À propos de la notion de Spielraum, voir le texte de Domenico Masciotra dans le présent ouvrage.

parce qu'un ensemble de ressources distribuées dans un espace déterminé, l'espace de la problématisation, lui permettent d'agir et d'interagir avec le 'spielraum'. Dans ces interactions, les éléments de la situation organisée sous la forme d'un 'spielraum' deviennent des actants au même titre que les autres ressources que convoque la personne. Dans cette perspective, la compétence n'est autre que l'intelligence de la situation et le tout, y compris le 'spielraum' s'inscrit dans un espace de problématisation qui permet la création de constructions temporairement viables hic et nunc. La fonction de la compétence est alors de permettre le cheminement de la personne, d'une série de constructions non viables vers la viabilité de nouvelles constructions.

Le pragmatisme de Dewey et la nécessité de problématiser les situations pour permettre le déroulement des actions d'une personne en situation, se rejoignent dans nos propos. Nous avons ainsi revisité le concept de problématisation en le situant dans nos préoccupations de compréhension du pourquoi et du comment des actions d'une personne située.

Conclusions

Dans ce texte, nous montrons la complexité du processus de développement de compétences en situation. Il ne suffit pas de dire que les compétences sont situées, encore faut-il problématiser ces situations. Or cette problématisation ne se réalise pas ex nihilo, hors de toute responsabilisation par la personne qui apprend, (ce que nous nommons par ailleurs le tandem dévolution/contre-dévolution, Jonnaert et Vander Borght, 2002). La problématisation est tout autant tributaire de la situation que des constructions de la personne.

Actuellement, des propos réducteurs, voire démagogiques, sur les compétences, laissent l'illusion de la possibilité d'une sorte d'ingénierie didactique ou pédagogique qui pourrait permettre à une tierce personne de contrôler, de l'extérieur, le processus de développement des compétences. Ce n'est qu'un jeu de dupe dans lequel l'enseignant est placé. La problématisation est incontournable, mais elle est sous l'unique emprise de la personne située et qui agit elle-même en situation. L'enseignant ne réalise qu'un travail global, en surface, il suggère des situations que les apprenants s'approprient et dès lors reconstruisent aussitôt en les problématisant.

7. Bibliographie

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raisons Éducatives*, (2002), 77-94.
- Bliss, J., Light, P., Saljo, R. (eds.), (1997). *Learning Sites : Social and Technological Contexts for Learning*. London : Elsevier.
- Bredo, E., (2001). *Cognitivism, situated cognition, and Deweyan Pragmatism.*, University of Virginia - http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94_docs/BREDO.htm
- Bonckart, J.-P., Dlz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières, *Raisons Éducatives*, (2002), 27-44.
- Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Dewey, J. and Bentley, A. (1949). *Knowing and the Know*. Boston, MA : Beacon Pres.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. N.Y. : Dover Publication.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck-université.
- Jonnaert, Ph., Masciotra, D., (dir.), (2004 : à paraître). *Constructivisme et choix contemporains en éducation. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Laflaquière, J. (2002). *Cognition située et application aux espaces documentaires*. Villeurbanne, L.I.S.I, (rapport de stage de Maîtrise en sciences cognitives sous la direction de Y. Prié).
- Leplat, J., Hoc, J.-M., (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, (5)6, 49-63.
- Masciotra, D. (chapitre 2 de ce livre). Situation-problème, relationalité et *spielraum*.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, (20)1, 63-86.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Quéré, L. (1999). Action située et perception du sens, in M., de Formel et L., Quéré, (dir.), *La logique des situations, nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, (pages 261 à 300). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Action. The problem of Human-Machine Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif, J., (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, (16)3, 36-44.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter lang.
- Tourraine, A., (1999). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil, (1^{ère} édition; 1965).
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Paris : ESF éditeur (4^{ième} édition; 1^{ère} édition, 1994)
- Von Glasersfeld, E. (2004). Introduction à un constructivisme radical, in Ph., Jonnaert, D., Masciotra, (dir.), (2004 : à paraître). *Constructivisme et choix contemporains en éducation. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. (pages 12 à 36). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Wortham, S. (2001). Interactionnaly situated cognition : a classroom example. *Cognitive science*, (2001)25, 37-66.