

# **Une entrée par les situations**

## **Fondements des approches actives et situées**

Domenico Masciotra

Texte de la conférence du colloque de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Ministère de l'éducation et du loisir du Québec qui s'est déroulé dans le cadre du 74<sup>ème</sup> congrès de l'Acfas 2006 – Université McGill.

TITRE DU COLLOQUE : RENOUVELLEMENT DE PRATIQUES POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LE CADRE DE LA RÉFORME : ENJEUX ET PERSPECTIVES.

Note : ce colloque concerne programme la formation des adultes aux niveaux de l'alphabétisation, du pré-secondaire et du secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Il ne comprend pas le secondaire 2<sup>e</sup> cycle. Voir en annexe l'offre de service de la DFGA

Faire parvenir vos commentaires à : [masciotra.domenico@videotron.ca](mailto:masciotra.domenico@videotron.ca)

### **Introduction**

Qu'est-ce qu'une entrée par les situations? Quels sont les fondements sur lesquels s'appuie une entrée par les situations? Le présent article vise à répondre à ces deux questions en présentant un point de vue d'ensemble de la méthodologie et de l'orientation théorique qui ont servi à l'élaboration des programmes d'études du programme de formation des adultes aux niveaux de l'alphabétisation, du préscolaire et du secondaire 1<sup>er</sup> cycle.

Le texte comprend deux sections. La première section concerne l'entrée par les situations et présente sommairement :

- Les exemples de trois entrées d'élaboration de programmes d'études;
- L'intention générale d'une entrée par les situations;
- Une justification sociale à cette entrée;
- Le postulat épistémologique sur lequel se fonde essentiellement l'entrée par les situations;
- Un exemple d'enseignement/apprentissage qui va à contresens de ce postulat;
- Les grandes lignes méthodologiques d'une entrée par les situations.

La deuxième section présente brièvement les approches actives et situées sur lesquelles s'appuie l'entrée par les situations ayant servi à l'élaboration des programmes d'études. Bien cette élaboration s'inscrit dans le cadre d'une orientation théorique relevant surtout du socioconstructiviste, elle s'appuie, dans les faits, sur une diversité de perspectives théoriques qui partagent, dans les grandes lignes, une posture

épistémologique analogue. L'expression 'approches actives et situées' intègrent ces diverses perspectives théoriques dont les principales sont :

- le constructivisme (Piaget, 1965 et 1967; von Glasersfeld, 2004; Jonnaert et Masciotra, 2004),
- le socioconstructivisme (Jonnaert, 2002, Vygotski, 1985),
- l'action située (Suchman, 1987), la cognition située (Clancey, 1997), l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991),
- l'intelligence distribuée (Perkins, 1995; Pea, 1993)
- et l'énaction (Varela, Thompson, et Rosch, 1993).

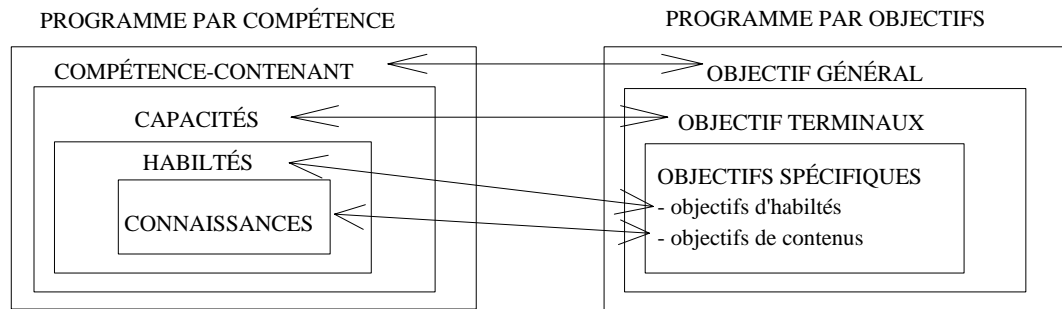
## I

### Une entrée par les situations

Au moins trois entrées peuvent conduire à l'élaboration de programmes d'études : une entrée par les savoirs disciplinaires, une entrée par un référentiel de compétences et une entrée par les situations de vie des adultes. Ces trois entrées se prêtent à des interprétations multiples débouchant sur une diversité de méthodologies d'élaboration de programme. Le présent texte se centre sur l'entrée par les situations et ne réfère que très sommairement aux deux autres entrées.

L'entrée par les savoirs disciplinaires est la plus traditionnelle. Elle s'inspire particulièrement d'une idéologie culturaliste, d'une philosophie empiriste, d'une psychologie béhavioriste, d'une approche des programmes par objectifs et d'une pédagogie par objectifs. Cette entrée permet d'organiser les contenus de programmes selon une logique disciplinaire.

Une entrée par un référentiel de compétences peut être interprétée dans le cadre de diverses orientations théoriques et méthodologiques. Il n'est ici question que d'une des perspectives relativement fréquente dans la littérature : la perspective de la compétence-contenant. Dans cette perspective, une compétence est considérée comme un contenant qui à la manière d'un savoir complexe est divisible en composantes hiérarchisées (Lasnier, 2000; Roegiers, 2000). Par exemple, une compétence est décomposable en capacités, les capacités sont décomposables en habiletés et enfin les habiletés sont décomposables en connaissances. La compétence-contenant sert alors d'organisateur des contenus d'un programme d'études. Comme l'illustre la figure 1, l'architecture d'un tel programme se distingue cependant peu de celle d'un programme par objectifs qui comporte une hiérarchisation semblable : l'objectif général se subdivise en objectifs terminaux qui se subdivisent à leur tour en objectifs spécifiques qui renvoient à la maîtrise d'habiletés ou de contenus divers.



**Figure 1.** Correspondance architecturale entre un programme par compétences-contenant et un programme par objectifs.

Dans la perspective d'une entrée par la compétence-contenant, la compétence est conçue de façon décontextualisée, sans tenir compte des situations dans lesquelles elle opère. De plus, les programmes conçus dans cette voie puisent leurs compétences dans un référentiel qui a lui-même été élaboré sans relation directe à des situations de vie. Par contre, l'enseignant utilisateur du programme peut contextualiser les apprentissages en créant des mises en situations andragogiques qui préparent aux situations de vie réelles d'un adulte.

Dans une entrée par les situations de vie des adultes, c'est une logique situationnelle de la compétence qui prévaut dans l'identification et l'organisation des contenus de programme, y compris les compétences. Pourquoi? D'une part, parce qu'il n'est pas possible de saisir le sens d'une compétence dans l'abstrait, hors de toute situation ou contexte. D'autre part, parce que du point d'une posture épistémologique socioconstructiviste—et plus largement, la posture commune aux '*approches actives et situées*' dont il est question à la seconde section—, une compétence s'exerce et se développe dans et par l'action en situation et la réflexion sur l'action. De plus la compétence se conçoit comme une intelligence des situations et non comme un contenant de savoirs. Cette vision de la compétence a orienté l'élaboration des programmes d'études du programme de formation générale des adultes (jusqu'au niveau du secondaire 1<sup>er</sup> cycle). En empruntant cette entrée, les besoins de formation, en termes de compétences et de connaissances, sont identifiés au départ d'une analyse des situations de vie des adultes.

### Intention d'une entrée par les situations

Le choix d'une entrée par les situations ou, ce qui revient au même, d'une entrée par la compétence situationnelle, a pour intention générale d'organiser un programme de formation qui réponde aux besoins réels des adultes. L'analyse des situations de vie permet :

1. d'identifier les besoins de formation, en termes de compétences et de connaissances, dans les situations de vie des adultes;

2. d'élaborer des programmes d'études répondant à ces besoins; et
3. au plan andragogique, de proposer aux adultes des situations d'apprentissage qui favorisent le développement de compétences et de connaissances adaptables aux situations de vie.

### Justification sociale d'une entrée par les situations

Cette perspective permet de bien répondre à la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002) qui est de former un adulte autonome et compétent dans le traitement de ses situations de vie et dans l'exercice des quatre principaux rôles sociaux : membre d'une famille, producteur de biens et services, consommateur de biens et services et citoyen d'une collectivité. À chacun de ces rôles sociaux est associé un domaine général de formation comme le montre le tableau 1.

**Tableau 1.** Correspondance entre rôles sociaux et domaine généraux de formation

Rôles sociaux	Domaines généraux de formation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membre d'une famille</li> <li>• Producteur de biens et services,</li> <li>• Consommateur de biens et services</li> <li>• Citoyen d'une collectivité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Santé et bien-être</li> <li>• Monde du travail</li> <li>• Environnement et consommation</li> <li>• Citoyenneté</li> </ul>

Une entrée par les situations pour le programme des adultes se justifie aussi par ce fait : alors les programmes d'études des jeunes visent à les former pour des situations de vie futures<sup>1</sup>, les programmes des adultes visent à les former pour leurs situations de vie actuelles, celles dans lesquelles ils trouvent déjà. Il devient alors possible et judicieux de saisir les besoins de formation par une analyse de ces situations.

### Postulat épistémologique

La connaissance sous toutes ses formes se développe dans et par l'action et à l'épreuve des situations. Ce postulat épistémologique est à l'origine de la vision d'une compétence situationnelle qui incite à une entrée par les situations. Le constructivisme inspiré des travaux de Piaget propose essentiellement deux formes générales de la connaissance. Au singulier, la connaissance correspond à l'intelligence des situations et la compétence se définit comme une intelligence des situations. Au pluriel, les connaissances constituent des ressources au service de l'intelligence des situations.

Cette vision de la compétence situationnelle signifie qu'un adulte améliore les connaissances dont il dispose déjà par leur mise en action en situation. L'idée est qu'on apprend en faisant : l'apprenti forgeron sait déjà quelque peu tenir un marteau et frapper le fer, il peut déjà le manipuler avec un minimum d'initiative (ou d'intelligence ou de compétence), si réduite soit-elle. C'est en forgeant qu'il va développer son sens de l'initiative qui va devenir une intelligence (ou une compétence) de forgeron et construire

<sup>1</sup> Bien sûr, les programmes des jeunes visent aussi les situations de vie immédiates des enfants et les adolescents, mais l'accent est sur leur futur adulte.

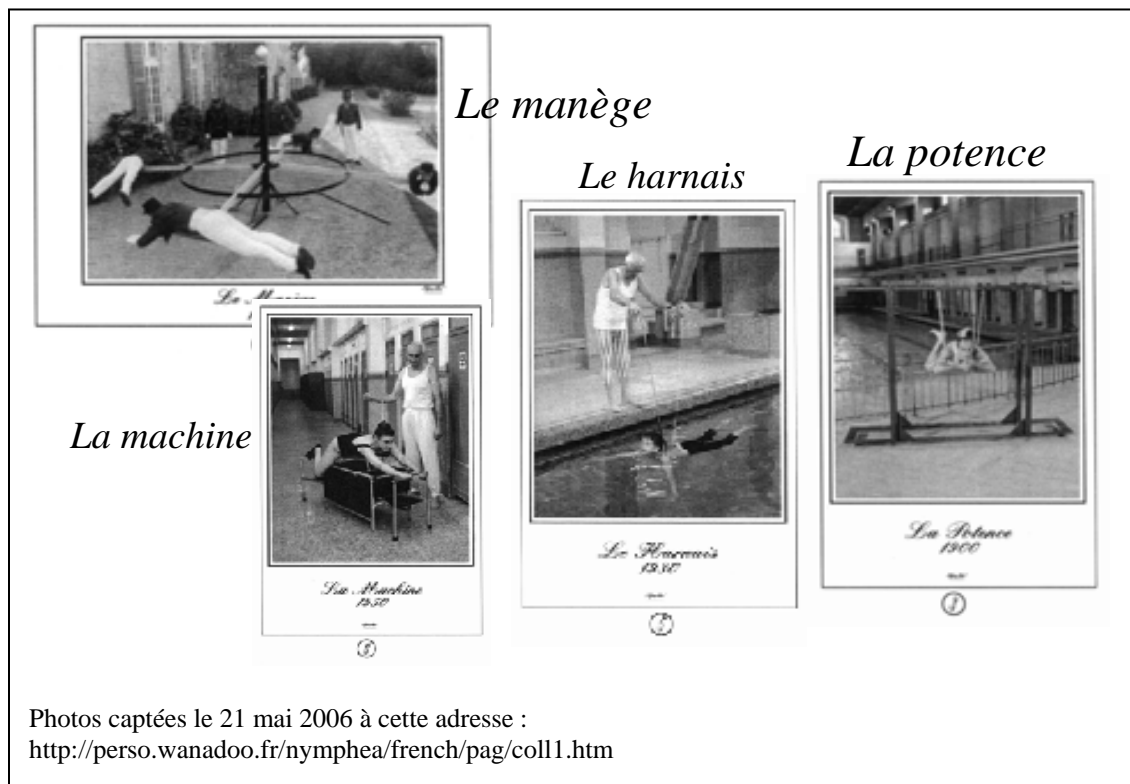
des connaissances pour appuyer cette intelligence. Un message andragogique découle de cette vision : les situations d'apprentissage les plus favorables sont celles qui permettent à l'apprenant de prendre des initiatives et plus généralement d'exercer l'autonomie dont il est déjà capable. Bref, l'autonomie se développe en fonctionnant.

En toute conséquence, chaque cours vise à permettre à l'adulte de développer son intelligence (sa compétence) et les ressources sur lesquelles elle s'appuie pour solutionner des problèmes, relever des défis ou réaliser des projets relativement à une classe de situations<sup>2</sup>.

Que serait une formation qui ne se fonderait pas sur la personne en action et en situation? La prochaine section fournit quelques éléments de réponse à cette question en s'appuyant sur un exemple révélateur d'enseignement et d'apprentissage hors situation.

### Apprentissage hors situation

Les photos ci-dessous ne sont pas des caricatures. Elles remémorent comment on enseignait la natation autrefois.



**Figure 2.** Photos illustrant l'enseignement/apprentissage de nages au début et milieu du 20<sup>e</sup> siècle.

<sup>2</sup> Un programmes d'études est subdivisé en cours. Certains cours comprennent deux ou trois classes de situations.

Dans ce type de vision de l'enseignement et de l'apprentissage, les choses se passent ainsi :

1. On modélise d'abord l'acte d'une nage.
2. Puis on découpe l'acte de nager en petits comportements qui deviennent autant d'objectifs d'apprentissage.
3. Ensuite, on enseigne mécaniquement chacun de ces comportements en respectant une progression allant du simple au complexe.
4. Enfin, quant le montage des comportements de l'apprenant correspond au modèle de la nage, on lui permet d'aller l'appliquer dans l'eau.

Si ce type d'enseignement était poussé à l'extrême, il faudrait plusieurs semaines, voire plusieurs mois ou années avant que l'apprenant ne puisse appliquer le comportement appris ou même ne jamais y arriver. Malgré tout, l'enseignant pourrait toujours dire : j'ai enseigné la natation.

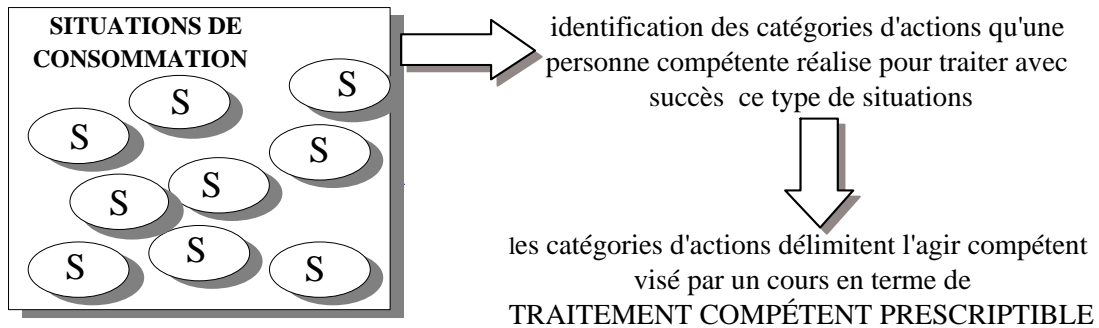
### **Une méthodologie fondée sur une entrée par les situations**

Comment élaborer des programmes d'études selon une conception de la compétence qui se développe dans et par l'action en situation? Des éléments de réponse sont fournis dans plusieurs des textes des conférenciers de l'ACFAS. La présente section se limite à présenter globalement la méthodologie qui a servi à l'élaboration des programmes, donc sans entrer dans les détails qui en traduisent le raffinement. Les contenus de chacun des cours d'un programme sont identifiées au départ de la question suivante :

*Que fait une personne compétente pour traiter avec succès une classe de situations donnée?*

Plus spécifiquement, comment une personne compétente se conduit-elle dans une classe situation? Par exemple : Dans les situations de consommation? Dans des situations relatives à l'environnement? Dans des situations relatives à la santé? Dans des situations de communication? Dans des situations relatives à citoyenneté? Dans des situations de travail? Et ainsi de suite.

Les réponses à ce type de questions reposent sur l'identification des principales catégories d'actions qu'une personne compétente réalise habituellement pour traiter avec succès les situations relevant d'une même classe. L'identification des catégories d'actions est délimitée à l'intérieur d'un cours. Par exemple, pour les situations de consommation, les catégories d'actions ne seront pas les mêmes pour le cours d'un programme de langue, le cours d'un programme de mathématique ou le cours du programme *Pratiques de consommation* qui est élaboré spécifiquement pour le rôle social 'consommateur de biens et de service'. Dans un cours de langue, les catégories d'actions sont relatives à l'usage d'une langue, dans un cours de mathématique, elles sont relatives à l'usage d'opérations mathématiques et dans un cours du programme *Pratiques de consommation*, les catégories d'actions sont plus globales et reposent sur une plus grande diversité de savoirs.



**Figure 3.** Processus d'identification des catégories d'actions qui entrent dans le traitement compétent d'une classe de situations.

Une catégorie d'actions regroupe un ensemble d'actions partageant au moins une propriété commune. Pour illustrer cela, reprenons la question de départ présentée ci-dessus en la spécifiant :

*Que fait une personne compétente pour traiter avec succès des situations de consommation? Quelles catégories d'actions utilise-t-elle?*

Ces questions permettent d'identifier un ensemble diversifié de catégories d'actions circonstanciées dans des situations de consommation. Cette diversité se révèle toutefois trop large pour un seul cours. Pour choisir les catégories d'actions à retenir pour un cours particulier, une troisième question devient incontournable :

*Parmi les catégories d'actions identifiées, quelles sont celles qui cadrent dans le cours X, étant donné que ce cours relève du programme Y, du domaine d'apprentissage Z et du niveau de l'alphabétisation, du pré-secondaire ou du secondaire 1<sup>er</sup> cycle?*

Au départ de cette dernière question, il devient possible d'identifier les catégories d'actions prescriptibles pour un cours construit selon une entrée par la classe des situations de consommation. En voici quelques exemples :

- Dans un cours de langue, du programme de français langue d'enseignement par exemple, la catégorie d'actions 'interactions verbales avec un vendeur' intégrerait un ensemble d'actions verbales telles : demander des informations à propos d'un produit, négocier le prix avec le vendeur, demander des garanties et ainsi de suite.
- Dans un cours du programme de mathématiques, la catégorie d'actions 'évaluer sa capacité de payer' intégrerait un ensemble d'opérations mathématiques : calculer des mensualités de paiements, calculer des pourcentages, calculer les taxes, etc.

- Dans un cours du programme *Pratiques de consommation*, la catégorie d'actions 'Évaluation du recours au crédit' intégrerait un ensemble d'actions telles : établir ses priorités, établir un budget, tenir compte de sa capacité de paiement, s'informer sur les modes de paiement et sur les caractéristiques du type de crédit offert, évaluer les risques d'endettement, etc. À noter que ces actions sont plus globales que celles d'un cours de mathématiques et invitent davantage à la vigilance et à la combativité en consommation qu'à des calculs mathématiques proprement dits.

Une fois réalisée l'étape d'identification des catégories d'actions d'un cours, la question suivante concerne les savoirs : *Sur quels savoirs s'appuie la réalisation des catégories d'actions identifiées?* La réponse à cette question permet d'identifier les savoirs essentiels à prescrire dans un cours. Ces savoirs sont tirés de la ou des disciplines propres à un programme ou de pratiques sociales auxquelles il renvoie. En plus de s'appuyer sur ces deux types de savoirs, les catégories d'actions font aussi appel à des compétences polyvalentes.

Une compétence polyvalente se définit comme un savoir agir au service du traitement compétent d'un type de situations : par exemple, la classe des situations de consommation. Le programme de formation, formation commune comprend six compétences polyvalentes : communiquer, coopérer, agir avec méthode, raisonner avec logique, exercer sa créativité et exercer son sens critique et éthique. Le qualificatif 'polyvalentes' signifie que ces compétences interviennent dans la plupart des classes de situations du programme de formation.

Chacune des compétences polyvalentes présente cependant une limite : elle ne peut jamais à elle seule traiter complètement une situation. Par exemple, pour traiter avec succès les situations de communication, il ne suffit pas de raisonner avec logique, ni de communiquer, ni d'agir avec méthode. Le traitement d'une situation relativement complexe nécessite généralement que la personne réalise au moins une ou plusieurs catégories d'actions, en plus de s'appuyer sur l'activation d'une ou de plusieurs compétences polyvalentes. C'est pour cette raison que la notion de traitement compétent a été conçue. Il fallait un terme qui permette de nommer l'ensemble des éléments qu'une personne compétente met en jeu dans une situation. Soulignons toutefois que, techniquement, le traitement compétent renvoie, à l'intérieur d'un cours, strictement à une régulation des éléments suivants :

- Les catégories d'actions propres à ce cours : elles peuvent être langagières, mathématiques, sociales ou autres;
- Deux ou trois compétences polyvalentes et seulement le sens qu'elles prennent dans un cours. Ce sens varie selon le niveau du cours (alphabétisation, préscolaire ou secondaire 1<sup>er</sup> cycle), le programme, et le domaine d'apprentissage;

La notion de traitement compétent est donc plus large que celle de compétence polyvalente. En effet, le traitement compétent intègre à la fois les catégories d'actions et les compétences polyvalentes d'un cours.



Une compétence polyvalente est un savoir agir, qu'est-ce à dire? Revenons aux exemples d'actions de la catégorie 'Évaluation du recours au crédit', présentés ci-dessus : établir ses priorités, établir un budget, tenir compte de sa capacité de paiement, s'informer sur les modes de paiement et sur les caractéristiques du type de crédit offert, évaluer les risques d'endettement, etc. Pour réaliser ces actions avec efficacité, une personne compétence s'y prend systématiquement, méthodiquement. Cela veut dire que c'est la compétence polyvalente 'agir avec méthode' qui s'occupe de réguler la séquence des actions à réaliser dans une situation de consommation. Chacune des autres compétences polyvalentes a une fonction similaire : ainsi la compétence polyvalente 'raisonner avec logique' s'occupe de réguler la cohérence entre les actions et la compétence polyvalente 'communiquer' permet de réguler le suivi d'une conversation (voir tableau 2).

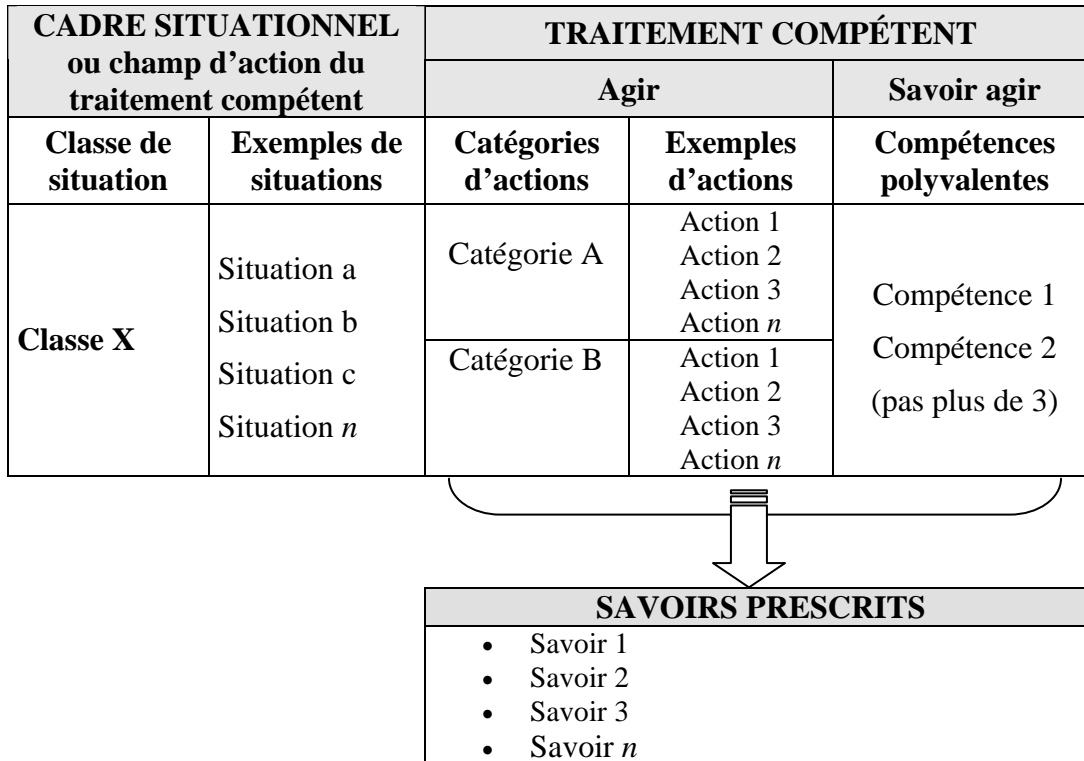
**Tableau 2.** Fonction de chacune des six compétences polyvalentes.

<b>Compétence polyvalente</b>	<b>Fonction</b>
<b>Communiquer</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler ses actions de communication dans le but de comprendre les autres et de se faire comprendre par eux.
<b>Coopérer</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler la coordination de ses actions propres avec celles des autres dans le but de participer au but commun d'une équipe.
<b>Agir avec méthode</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler ses actions dans une même méthode dans le but d'en assurer l'efficacité.
<b>Exercer sa créativité</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler ses actions imaginatives ou inventives dans le but d'innover.
<b>Raisonner avec logique</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler ses actions à l'intérieur d'un cadre rationnel dans le but d'en assurer la cohérence.
<b>Exercer son sens critique et éthique</b>	Savoir agir qui a pour fonction de réguler ses actions à l'intérieur d'un cadre critique et éthique dans le but de relativiser les visions du monde.

L'ensemble des questions et réponses présentées ci-dessus représente l'essentiel de la méthodologie d'élaboration d'un programme d'études qui prescrit les éléments suivants pour chaque cours :

1. Une classe de situations (certains cours comportent plus d'une classe)
2. Le traitement compétent relatif à cette classe. Le traitement comprend :
  - quelques catégories d'actions
  - deux ou trois compétences polyvalentes
  - et une liste catégories de savoirs.

La figure 4 en fait la synthèse des prescrits d'un cours. À noter que les savoirs prescrits sont les savoirs jugés essentiels à la réalisation de ces catégories d'actions et actions et à la mise en jeu des compétences polyvalentes



**Figure 4.** Les éléments prescrits d'un programme d'études

## II

### Des approches actives et situées<sup>3</sup>

Dans cette section, sont présentées les principales approches sur lesquelles s'appuie une entrée par les situations : le constructivisme, le socioconstructivisme, l'action située, la cognition située et l'apprentissage situé, la cognition distribuée, l'intelligence distribuée et l'énaction.

#### Le constructivisme

Le constructivisme est une posture épistémologique qui postule que la connaissance se développe dans et par l'action en situation. Von Glasersfeld (2004) soutient que le constructivisme est une théorie du connaître plus qu'une théorie de la connaissance. Le

<sup>3</sup> Une partie de cette section a été tirée de Masciotra, Jonnaert et Daviau (2006) : *La compétence revisitée dans une perspective située*, publié sur le site de l'Observatoire des réformes en éducation (ORE), capturé le 4 juin 2006 à cette adresse : <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/TextesALire/Masciotra02.pdf>

connaître est un mode actif, il renvoie à la connaissance-en-action et une action ne peut se déployer qu'en situation. De plus, l'action se manifeste dans le temps, dans le cours d'un processus. Connaître est donc un processus, une connaissance en action qui s'ajuste perpétuellement aux objets sur lesquels elle porte : par exemple l'action de préhension s'ajuste perpétuellement à la diversité des formes, des tailles, des poids, etc. des objets qu'une personne saisit. Notons que la notion d'action a un sens large ici : elle renvoie à ce que fait une personne dans le déroulement d'une situation : compter, écrire, réfléchir, raisonner, téléphoner, naviguer, présenter, pleurer, rigoler, toiser, communiquer, courir, coopérer, contrôler ses émotions, critiquer, se plaindre, etc. sont toutes des actions.

Connaître renvoie à l'intelligence des situations. C'est un *s'y connaître* en quelque chose. Le savoir enseigner, par exemple, est un *s'y connaître* en situations de salle de classe. Il se développe essentiellement dans les situations de salle de classe. Cela veut dire qu'une personne gagne ses galons d'enseignant dans des situations de salle de classe : l'enseignant lui-même est un *becoming-in-the-classroom* (Roth, Masciotra et Boyd, 1999), un enseignant en devenir dans une salle de classe. Un savoir enseigner intelligent—ou compétent, ce qui revient au même—ne pourrait se développer hors des situations de salle de classe.

L'intelligence se définit en terme d'adaptativité aux situations nouvelles. Pourquoi le qualificatif 'nouvelles'? Parce que même les situations les plus habituelles ne se reproduisent jamais de façon identique, elles comportent toujours quelque nouveauté ou à tous les moins des imprévus. Dans son livre *Le praticien réflexif*, Schön (1994) propose que l'expertise ou la compétence professionnelle repose fondamentalement sur la capacité d'anticiper et de prendre en compte les imprévisibilités ou l'inhabituel des situations plus que sur leurs constances. Pour cette raison la notion d'adaptativité s'avère plus représentative du constructivisme que celle de transfert qui ne s'opère que dans l'habituel des situations (Jonnaert, 2004).

## **Le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme dérive du constructivisme, dont il reprend l'essentiel de la théorie du connaître, tout en insistant sur l'importance des interactions sociales et du marquage social. Dans la perspective socioconstructiviste, une personne construit des connaissances dans des situations et des contextes sociaux qui influent sur ses constructions personnelles. Ces dernières participent de la nature sociale des situations et des contextes. *Participer de* signifie **tenir de la nature de**. Autrement dit, une connaissance tient de la nature des situations et des contextes dans lesquels elle est construite : par exemple, la représentation que se fait un adulte de sa situation de sans emploi est marquée socialement par le contexte socio-économique qui peut correspondre à une période de pénurie de main d'œuvre, ce qui facilite la recherche d'emploi ou, au contraire, à une période de surplus de main d'œuvre, ce qui complique la recherche d'emploi.

Dans une perspective socioconstructiviste, même les actions qui semblent les plus individuelles (par exemple, la pensée intérieure) sont, en fait socialisées (la pensée s'appuie tout de même sur des symboles, des mots... issus de conventions sociales). Cela

ne veut pas dire que la pensée et les connaissances ne soient pas personnalisées, mais que cette personnalisation est toujours marquée socialement. À titre d'exemples, même l'individualisme ou l'anarchisme sont marqués socialement : les individus le deviennent sous l'effet des interactions sociales et selon les valeurs d'une société. Mais, en même temps et jusqu'à un certain point, chacun peut être individualiste, anarchiste ou autrement à sa manière.

Deux remarques importantes : 1) Il serait erroné de croire qu'une personne construit et qu'un groupe de personnes socioconstruit. Le suffixe 'socio' souligne simplement le marquage social de toute construction individuelle ou collective. 2) Des distinctions s'avèrent entre le socioconstructivisme prolonge les travaux initiés par Piaget et celui qui s'inspire des travaux de Vygotski (1985), mais leur explicitation dépasse les limites de cet article.

### **Action située, cognition située et apprentissage situé**

Toute action se conçoit dans son ancrage dans une situation, en dehors de laquelle elle n'aurait pas la même signification. Suchman (1987) conteste la pertinence d'une planification rationnelle décontextualisée—par exemple : l'enseignement de la natation présenté au début de cet article—ou d'un plan d'action élaboré *a priori* hors situation, comme s'il pouvait être exécuté tel quel par la suite. L'enseignant, par exemple, se donne un plan de cours particulier, mais son application nécessite cependant de multiples ajustements en fonction du déroulement réel du cours, de la « personnalité » du groupe d'élèves, de l'ambiance qui prévaut, des circonstances atténuantes, de la dynamique des interactions, bref de la situation, de ses caractéristiques et de son contexte. L'action se comprend avant tout en situation, là où elle s'exerce, s'expérimente, se raffine, se perfectionne, s'adapte et se reconstruit sans cesse.

Il en va pareillement de la cognition située et de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991). Le terme *situé* signifie ici que l'activité humaine prend son sens à l'intérieur d'une situation et du contexte dans lequel elle se déroule. Ainsi, la connaissance n'existe pas à l'état pur dans la tête des personnes, elle est plutôt interne à la situation, un peu comme le 'savoir nager' qui est interne à la situation dans laquelle il est appris. Quand l'acte de nager est appris en situation hors de l'eau—en situation de manège ou de potence, par exemple (voir figure 2)—, il se comprend alors dans cette situation et non pas en situation aquatique. Par contre, une nage apprise en situation aquatique se développe en interaction avec les propriétés de l'eau et s'avère donc bien différente de celle apprise sur un manège. En d'autres mots, 'être' c'est toujours 'être en situation', (Masciotra, 2004). Le connaître d'une personne est interne à son être-en-situation en sa globalité et pas seulement à son être. Une personne 'qui s'y connaît en nage sur un manège est 'compétente!!!' sur ce manège. Elle ne l'est cependant pas nécessairement dans l'eau. Par extension, l'humoriste français très apprécié en France ne le sera pas forcément au Québec, les gags devenant décontextualisés.

## La cognition distribuée ou l'intelligence distribuée

Il suffit d'une expérience dans des groupes de réflexion pour se rendre compte que lorsque de nouvelles idées ou connaissances émergent des échanges de points de vue, il apparaît difficile d'en attribuer la paternité à l'un ou l'autre des participants : les apports sont distribués. On pourrait donc parler d'une cognition distribuée. Cependant, ce n'est pas tout à fait le sens qu'en donne Perkins (1995). Pour cet auteur, la cognition est distribuée même chez une personne agissant seule.

Mais en fait, une personne agit rarement complètement en solo. La psychologie étudie l'être, ce que Perkins (1995) appelle la personne-solo et néglige le 'en-situation'. S'inspirant des travaux de Pea (1993) sur l'intelligence distribuée, Perkins (1995) propose, au contraire, l'alternative de la 'personne-plus'. Le « plus » invoque les éléments de l'environnement immédiat dans lequel se trouve la personne. Cet environnement comprend des ressources physiques, sociales et spatio-temporelles. Bien qu'externes à l'individu, ces ressources font pourtant partie de sa cognition ou de son intelligence en action. Par exemple, les éléments physiques à disposition sur notre bureau (papier, crayon, livres, ordinateur, fichiers) ne sont pas que des sources d'information qui alimentent notre connaître, elles font partie de notre connaître qui se trouve ainsi distribué.

Mais où se conserve alors la connaissance apprise? « La trace laissée par la pensée —ce qui est appris—se retrouve non seulement dans l'esprit même de celui qui apprend, mais également dans l'organisation de l'environnement, et constitue tout autant un apprentissage de bon aloi » (Perkins, 1995, p. 58). Un chercheur qui perdrait son ordinateur et toute trace manuscrite ou autre de ses travaux, ne perdrait-il pas du même coup une bonne partie de ses idées, de sa cognition?

## L'énaction

Du point de vue de la personne et du connaître, une situation est vécue comme un ensemble de circonstances dans lesquelles elle se trouve. Une situation se vit en action. Une personne n'entre pas dans une situation comme si elle entrait dans une pièce vide. Personne et situation sont deux composantes indissociables d'une même globalité : la *personne-en-situation*. Une personne est toujours en situation et une situation n'a pas de réalité en dehors du connaître d'une personne : au moyen de son connaître, elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en fonction de ce qu'elle projette et ainsi de suite.

La locution « *être en situation de...* » suivi d'un verbe à l'infinitif dépeint très bien l'indissociabilité entre la personne et la situation. *Être en situation de...* signifie être en situation de faire quelque chose, être capable de..., être en mesure de..., être bien placé pour... Bref, *être en situation de...* renvoie au pouvoir de faire quelque chose (Masciotra, 2006).

Pour que survienne une situation de jonglerie, par exemple, une personne doit pouvoir effectivement jongler. Une situation de jonglerie est donc générée par l'acte même de

jongler. Varela, Thompson et Rosch (1993) proposent le concept d'*énaction* pour renvoyer à cette idée. Le terme 'énaction' vise à « souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993, p. 35). Le monde est énéacté, c'est-à-dire généré en action. Du point de vue des ces auteurs, le connaître est ontologique : il génère l'être un peu comme le connaître du jongleur génère la jonglerie en action. Il en va de même de la situation : elle est énéactée, c'est-à-dire comprise (sens de prendre avec soi) en action. En d'autres mots, la perspective de l'énaction propose qu'une personne n'est jamais seulement que située par les circonstances dans lesquelles elle se trouve, elle est aussi, pour ainsi dire, '*situante*', elle se situe elle-même et concourt aux transformations successives d'une situation. Une personne s'avère '*situante*' par exemple, lorsqu'elle provoque les circonstances. Un joueur d'échec ne cherche-t-il pas, à chacun de ses coups, à transformer la situation de jeu à son avantage ! De plus, ne voit-il pas son adversaire la transformer alternativement à chacun de ses coups !

La situation d'apprentissage dans laquelle on place un adulte sera saisie et comprise par lui et pour lui selon les moyens dont il dispose pour l'énacter. Et la situation qu'il aura énéactée ne sera jamais exactement la même que celle planifiée par l'enseignant.

## **Conclusion**

L'entrée par les situations de vie représente une innovation au plan international. En effet, les programmes d'études élaborés pour la formation des adultes sont une première. Cette entrée se justifie socialement en ce qu'elle permet de mieux cerner les besoins de formation réels des adultes et de proposer un plan de formation qui réponde entièrement à ces besoins.

L'entrée par les situations se justifie théoriquement sur une diversité d'approches actives et situées. Ces approches en assurent les fondements scientifiques.

## Références

- Clancey, W. J. (1997) *Situated cognition: on human knowledge and computer representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, Ph. (2004). Adaptation et non transfert. In Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (dir.). (2004). *Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec, p. 197-204.
- Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (dir.). (2004). *Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Masciotra, D. (2006). Être compétent c'est être en situation de..., capté sur le site de l'ORE-UQAM le 4 juin 2006. <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/TextesALire/-Masciotra01.pdf>
- Masciotra, D. (2004). Masciotra, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité: perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. In Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (dir.). *Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec. Chapitre 5, pp. 255-285.
- Piaget J. (1965). *Sagesse et illusion de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Lev Vygostki. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Québec, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002.
- Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and design for education. In G. Salomon (dir.), *Distributed cognition* (47-87). NY: Cambridge University Press.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, 57-71

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Roth, W.-M., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 17, 771-784.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

Von Glasersfeld (2004). Questions et réponse au sujet du constructivisme radical. In Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (dir.). (2004). *Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec, p. 291-317.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.



**ANNEXE I**  
**MELS – DFGA**  
**FORMATION COMMUNE : OFFRE DE SERVICES**  
**1<sup>ER</sup> JUIN 2006**

Domaines d'apprentissage	Heures	Présecondaire 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Domaine des langues</b>		
➤ <b>Programme Français langue d'enseignement</b>		
Cours :		
▪ Alphabétisation : cours 1-2-3-4-5 et 6	6 X 100	
▪ Français au quotidien	100	Présecondaire
▪ Communications et consommation	100	Présecondaire
▪ Langue et société	100	Présecondaire
▪ Communications et monde du travail	100	Présecondaire
▪ Français à la page	100	Présecondaire
▪ Langue et culture (1)	100	Présecondaire
▪ Communications et collectivité	100	Présecondaire
▪ Vers une langue partagée	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Vers une communication citoyenne (2)	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Vers de nouveaux horizons	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Anglais langue d'enseignement</b>		
Cours :		
▪ Literacy : cours 1-2-3-4-5-6	6 X 100	
▪ Opening Doors	100	Présecondaire
▪ Everyday Living	100	Présecondaire
▪ Taking Charge (1)	100	Présecondaire
▪ Changes and Challenges	100	Présecondaire
▪ Stepping Out	100	Présecondaire
▪ Growth and Opportunities	100	Présecondaire
▪ Exploration and Discovery	100	Présecondaire
▪ Informed Choices	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Enjoyment and Entertainment	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Rights and Responsibilities	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Anglais langue seconde</b>		
Cours :		
▪ Opening Doors	100	Présecondaire
▪ Satisfying Consumer Needs (2)	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Establishing Connections	100	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire

Domaines d'apprentissage	Heures	Présecondaire 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>➤ Programme Français langue seconde</b>		
Cours :		
▪ Des mots pour se dire et se situer	50	Présecondaire
▪ Des mots pour une vie saine	75	Présecondaire
▪ Des mots pour y découvrir le Québec francophone	50	Présecondaire
▪ Propos liés à la vie courante (2)	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Propos liés à l'actualité	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Propos liés à la vie professionnelle	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</b>		
<b>➤ Programme Mathématique</b>		
▪ Alphabétisation :		
cours 1	75	
cours 2	50	
cours 3	100	
cours 4	75	
Cours :		
▪ Calcul financier au quotidien (1)	100	Présecondaire
▪ Orientation dans l'espace et dans le temps	50	Présecondaire
▪ Regroupement de données	75	Présecondaire
▪ Représentation du monde matériel	100	Présecondaire
▪ Calcul financier	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Collecte et organisation de données	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Modélisation algébrique (2)	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Représentation et transformation du monde matériel	75	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Analyse d'événements aléatoires	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>➤ Programme Informatique</b>		
Cours :		
▪ Alphabétisation : cours 1	50	
▪ Découverte d'un environnement informatique (1)	25	Présecondaire
▪ Production informatique	50	Présecondaire
▪ Intégration informatique	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Recherche informatique	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Communications sur un réseau informatique	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Création informatique	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>➤ Programme Relation avec l'environnement</b>		
Cours :		
▪ Enjeux écologiques des déchets-ressources	50	Présecondaire
▪ Vers une éthique de l'environnement (2)	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire

Domaines d'apprentissage	Heures	Présecondaire 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Technologie</b>		
Cours :		
▪ Technologies au quotidien	50	Présecondaire
▪ Efficacité technologique et confort (2)	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Domaine de l'univers social</b>		
➤ <b>Programme Vie sociale et politique</b>		
Cours :		
▪ Coopération et civisme	50	Présecondaire
▪ Consultations populaires	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Droits et responsabilités du citoyen	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Collectivité et culture</b>		
Cours :		
▪ Exploration des traits culturels de la société québécoise (1)	50	Présecondaire
▪ Valeurs communes et diversité culturelle	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
▪ Engagement citoyen	25	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Pratiques de consommation</b>		
Cours :		
▪ Prévention et sécurité en consommation	50	Présecondaire
▪ Vigilance et combativité en consommation (2)	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Domaine du développement personnel</b>		
➤ <b>Programme Vie personnelle et relationnelle</b>		
Cours :		
▪ Changement : passages et défis	50	Présecondaire
▪ Relations interpersonnelles	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Santé</b>		
Cours :		
▪ Saines habitudes de vie (1)	50	Présecondaire
▪ Santé et prévention	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Domaine de la vie professionnelle</b>		
➤ <b>Programme Fonctionnement du monde du travail</b>		
Cours :		
▪ Culture du monde du travail	50	Présecondaire
▪ Relations professionnelles	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
➤ <b>Programme Choix professionnel</b>		
Cours :		
▪ Exploration professionnelle (1)	50	Présecondaire
▪ Actualisation de son projet professionnel	50	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire

(1) Cours mis à l'essai à l'automne 2006

(2) Cours mis à l'essai à l'hiver 2007